

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

ALBERTO SOARES DE FARIAS FILHO

LEITURA SUBJETIVA E PERFORMANCE DE FICÇÕES ASSOMBROSAS: uma
experiência com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental

RECIFE

2020

ALBERTO SOARES DE FARIAS FILHO

LEITURA SUBJETIVA E PERFORMANCE DE FICÇÕES ASSOMBROSAS: uma
experiência com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Constantin Xypas

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

F224l Farias Filho, Alberto Soares de
Leitura subjetiva e performance de ficções assombrosas: uma experiência com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental/ Alberto Soares de Farias Filho. – Recife, 2020.
174p.: il., fig.

Sob orientação de Rosiane Maria Soares da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Linguagens e letramentos. 2. Leitura subjetiva. 3. Performance. 4. Ficção assombrosa. 5. Sujeito leitor. 6. Ensino de literatura. I. Silva, Rosiane Maria Soares da (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-211)

ALBERTO SOARES DE FARIAS FILHO

LEITURA SUBJETIVA E PERFORMANCE DE FICÇÕES ASSOMBROSAS: uma
experiência com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Profissional em Letras, da Universidade Federal de
Pernambuco, como parte dos requisitos necessários para
obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovada em:26/06/2020.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Rosiane Maria Soares da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Professor Doutor Constantin Xypas (Coorientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Professora Doutora Maria Clara Catanho Cavalcanti (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Professor Doutor André de Sena Wanderley (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Aos meus estudantes, leitores reais: desinteressados e apaixonados; do passado, do presente e do futuro.

À minha mãe, o primeiro edípico e incondicional, que tão sabiamente me desvendou esta carreira.

À minha irmã, que atualmente busca se irmanar também desta carreira tão necessária ao bem da humanidade.

E ao devir, bem Diadorim, que me ofusca a busca por aquilo que é meu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, causa primária de todas as coisas, em sua supremacia divina e em sua candura que, tal qual a criança do sonho do poeta, que dormia dentro de sua alma e às vezes acordava de noite para brincar com seus sonhos, habitou minha infância em claro, brincando com meu imaginário através das histórias assombrosas que me vinham pelas vozes de Mãe Celinha, minha avó paterna, de Seu Nino, meu vizinho, e de todos os bons contadores de história que tive o prazer de conhecer.

Agradeço à minha orientadora Rosiane Xypas, desde nosso primeiro encontro, pela sua delicadeza em me ajudar a compreender melhor o meu próprio desejo de pesquisa e me livrar dos fantasmas que o nebulavam, orientando-me progressivamente pelos bosques da leitura subjetiva e suas várias possibilidades; a ti, minha eterna e sincera gratidão, Rosi, por tudo!

Agradeço igualmente a Constantin Xypas, pela sua disponibilidade em escutar e ajudar a desvendar, através de suas valorosas contribuições com os aspectos metodológicos desta pesquisa científica desde a primeira conversa, durante uma orientação de pré-projeto em sua varanda, dos nossos Seminários de Pesquisa durante o curso até sua coorientação efetiva e oficialmente.

Agradeço a André de Sena, tanto por aceitar compor a banca de defesa desta pesquisa quanto pelas contribuições teóricas, as quais teremos o prazer de acatar e, certamente, trarão mais respaldo ao nosso estudo.

Agradeço a Maria Clara Catanho, por aceitar compor esta banca e certamente contribuir consideravelmente com nossa pesquisa através do lugar de acolhimento da voz do professor; da mesma forma, agradeço a todos os professores do ProfLetras da UFPE pelo trabalho de valor imensurável prestado à sociedade por meio do seu compromisso com este programa.

Agradeço aos Meninos Subjetivos Miguel, Geraldo, Gustavo e principalmente a Saulo e Iremar, pelo apoio e motivação durante esta jornada toda discente e humana que trilhamos juntos.

Agradeço à Escola Municipal Iraci Rodovalho, principalmente aos alunos do 6º ano “A” do ano letivo de 2019 pelo acolhimento, envolvimento e contribuição com este estudo.

Agradeço também ao escritor Roberto Beltrão pela disponibilidade e pela doação de algumas obras suas para minha apreciação e escolha de um conto para compor o *corpus* literário desta pesquisa.

“Os mistérios que se prendem à história do Recife são muitos: sem eles o passado recifense tomaria o frio aspecto de uma história natural. E pobre da cidade ou do homem cuja história seja só história natural” (FREYRE, 2008, p. 35).

RESUMO

Face ao desinvestimento na leitura literária percebido a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme revelam os dados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, à predileção pela ficção assombrosa em Pernambuco e à ausência desta no livro didático nós nos perguntamos como poderíamos partir deste modo literário correspondente ao horizonte de expectativa dos estudantes em sala de aula para contribuir com sua formação leitora. Nossa hipótese é que a leitura subjetiva de ficções assombrosas atravessada pela performance do professor pode implicar o sujeito leitor em atividades de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto literário. Assim, esta pesquisa-ação foi desenvolvida com o objetivo de contribuir com a formação do sujeito leitor implicando-lhe em uma autonomia de leitura literária através da performance de ficções assombrosas à luz da leitura subjetiva. Para isso, desenvolvemos atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura dos contos *Lata estampada*, de Roberto Beltrão, *O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho*, de Jayme Griz e *Um lobisomem doutor*, de Gilberto Freyre, para encorajar a produção do texto do leitor no diário de leitura a partir acolhimento das emoções desencadeadas na leitura do texto literário num sentido de implicação do sujeito leitor. Nestas atividades, por apostarmos na importância da fomentação do desejo de ler que pode surgir por meio de uma mediação entre texto e leitor na concretização de uma experiência de leitura, levamos em consideração a reverberação de sentidos do texto no corpo do sujeito leitor, ressaltando a exploração da corporeidade das palavras pela aproximação de seu campo performático para ampliar consideravelmente a implicação do sujeito leitor. Por fim, analisamos o que diziam os textos dos leitores sobre a maneira como a experiência de leitura dos contos pernambucanos de ficção assombrosa poderiam implicar o sujeito leitor em uma autonomia de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto lido através da performance tanto durante a leitura silenciosa quanto durante a leitura em voz alta a partir das seguintes categorias de análise: 1) vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto; 2) Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelos personagens; 3) Índícios do efeito da performance na leitura silenciosa e na leitura em voz alta; 4) Emoções despertadas e relação com o prazer/desejo de ler. Baseamos esta pesquisa em Todorov (2004), Lovecraft (2007), Roas (2014) e Sena (2015) para o fantástico; em Rouxel (2013; 2018; 2019), Jouve (2002; 2012; 2013), Langlade (2013) e Xypas (2018) para as teorias da leitura subjetiva e do sujeito leitor; em Petit (2009; 2010; 2013) para mediação literária; em e Le Breton (2016) Rouxel (2018) Zumthor (2018) e Kefalás (2012) para sentidos, corpo e performance; em Genette (2009) e Xypas (2015) para elementos paratextuais e pré-leitura; em Machado (1998)

e Xypas (2018) para diários de leitura e categorias de análise das marcas da subjetividade do leitor. Nossa hipótese foi confirmada tanto pela implicação dos estudantes na leitura de ficções assombrosas, chegando à explicitação de empatia e alteridade, quanto pelo empenho do corpo na performance durante a leitura dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura subjetiva; Performance; Ficção assombrosa; Sujeito leitor; Ensino de literatura.

RÉSUMÉ

Face au désinvestissement de la lecture littéraire observée à partir de la sixième année, comme révèlent les données de la dernière publication de la recherche intitulée *Portraits de la lecture au Brésil*, à la prédilection pour la fiction fantastique-terroir dans l'état de Pernambuco et à l'absence de celle-ci dans les manuels didactiques, nous nous sommes demandés comment nous atteindrions l'horizon d'attente des étudiants en utilisant ce type de texte afin de développer leur formation en tant que lecteurs. Notre hypothèse soutient que la lecture subjective de romans de fiction fantastique-terroir traversée par l'enseignant puisse impliquer le sujet lecteur dans des activités de lecture littéraire, afin de lui permettre la réappropriation du texte littéraire. Ainsi, cette recherche-action a été développée afin de contribuer à la formation du sujet lecteur, lui impliquant une lecture littéraire autonome à travers les romans de fiction fantastique-terroir à la lumière de la Lecture Subjective. Pour cela, nous avons développé des activités de pré-lecture, de lecture et de post-lecture d'après des contes *Lata Estampada* de Roberto Beltrão, *O Cavalo Fantasma da Estrada do Engenho Barbalho* de Jayme Griz et *Um lobisomem Doutor* de Gilberto Freyre, afin d'encourager la production textuelle d'un journal de lecture qui comporte les émotions déclenchées dans la lecture du texte littéraire dans l'implication du sujet lecteur. Dans ces activités, puisque nous défendons l'importance de favoriser le désir de lire à l'égard de la médiation entre le texte et le lecteur dans la réalisation d'une expérience de lecture, nous prenons en compte la réverbération des significations du texte dans le corps du sujet lecteur, en soulignant le travail de la corporéité des mots d'après l'approximation de leur champ de performance afin de renforcer considérablement l'implication du sujet lecteur. Finalement, nous avons analysé ce que disaient les textes des lecteurs sur la manière dont l'expérience de lecture des contes de Pernambuco pourraient impliquer le sujet lecteur dans une autonomie de lecture littéraire, en lui permettant une réappropriation du texte lu à travers la performance à la fois lors de la lecture silencieuse et lors de la lecture à haute voix à partir des catégories d'analyses suivantes : 1) vocabulaire plein d'expression de sentiments à l'égard du texte ; 2) empathie/identification du lecteur aux situations vécues par les personnages ; 3) les indices d'effet de performance de la lecture silencieuse et de celle à haute voix ; 4) émotions éveillées et rapport établi entre le plaisir et le désir de lire. Nous nous appuyons sur Todorov (2004), Lovecraft (2007), Roas (2014) et Sena (2015) en ce qui concerne le fantastique ; sur Rouxel (2013 ; 2018 ; 2019), Jouve (2002 ; 2012 ; 2013), Langlade (2013) et Xypas (2018) en ce qui concerne les théories de lecture subjective et du sujet lecteur ; sur Petit (2009 ; 2010 ; 2013), la médiation littéraire ; sur Le Breton (2016) Rouxel (2018) Zumthor (2018) et Kefalás

(2012), le sens, le corps et la performance ; en Genette (2009) et Xypas (2015), les éléments paratextuels et la pré-lecture ; en Machado (1998) et Xypas (2018), les journaux de lecture et les catégories d'analyse des traces de subjectivité du lecteur. Notre hypothèse a été confirmée à la fois par l'implication des élèves dans la lecture de fictions, atteignant l'empathie et l'altérité, ainsi que par l'engagement du corps à la performance pendant la lecture des textes.

MOTS-CLÉS: Lecture subjective; Performance; Roman fantastique-terroir; Sujet lecteur; Enseignement de littérature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Média de livros lidos por estudante.....	19
Gráfico 2 - Percentual de ocorrência do fantástico e/ou maravilhoso.....	19
Gráfico 3 - Perfil do leitor e não leitor - Gênero e Idade.....	20
Quadro 1 - A lata estampada.....	95
Quadro 2 - O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho.....	99
Quadro 3 - Um lobisomem doutor.....	102

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Lado esquerdo da sala.....	73
Imagem 2 - Lado direito da sala.....	73
Imagem 3 - Leitura compartilhada do TALE.....	74
Imagem 4 - Slide em Power Point apresentado no dia 22/08/2019.....	75
Imagem 5 - Plano B da apresentação das capas dos livros.....	75
Imagem 6 - Professor usando máscara para receber os estudantes na sala de aula.....	76
Imagem 7 - Ilustração 1 feita a partir do título “A lata estampada”.....	78
Imagem 8 - Ilustração 2 feita a partir do título “A lata estampada”.....	78
Imagem 9 - Ilustração 3 feita a partir do título “A lata estampada”.....	78
Imagem 10 - Ilustração 4 feita a partir do título “A lata estampada.....	78
Imagem 11 - Ilustração 5 feita a partir do título “A lata estampada.....	79
Imagem12 - Ilustração 6 feita a partir do título “A lata estampada”.....	79
Imagem 13 - Ilustração 7 feita a partir do título “A lata estampada”.....	79
Imagem 14 - Ilustração 8 feita a partir do título “A lata estampada”.....	79
Imagem 15 - Ficha de vocabulário _ A lata estampada.....	80
Imagem 16 - Leitura silenciosa do conto “A lata estampada” _ lado esquerdo.....	81
Imagem 17 - Leitura silenciosa do conto “A lata estampada” _ lado esquerdo.....	82
Imagem 18 - Cartaz _ “A lata estampada”.....	83
Imagem 19 - Leitura em voz alta _ “A lata estampada” – efeito da performance.....	83
Imagem 20 - Leitura em voz alta _ “A lata estampada” – materialização da lata.....	84
Imagem 21 - Leitura silenciosa _ “O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho”.....	85
Imagem 22 - Leitura em voz alta – performance do professor_1.....	86
Imagem 23 - Leitura em voz alta – performance do professor_2.....	86
Imagem 24 - Leitura silenciosa _ “Um lobisomem doutor”.....	87
Imagem 25 - Leitura em voz alta 1 _ “Um lobisomem doutor”.....	88
Imagem 26 - Leitura em voz alta 2 _ “Um lobisomem doutor”.....	88
Imagem 27 - Discussão compartilhada na sala multimídia.....	89
Imagem 28 - Diário de leitura do Menino-lobo_1.....	91
Imagem 29 - Diário de leitura do Menino-lobo_2.....	91
Imagem 30 - Mapa do Engenho Massangana desenhado no diário do Menino-lobo.....	91
Imagem 31 - Casa-Grande do Engenho Massangana.....	91
Imagem 32 - Capela do Engenho Massangana.....	91

Imagem 33 - Matéria sobre aula de campo_26.09.19.....	92
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A FICÇÃO ASSOMBROSA NA LITERATURA E NA SALA DE AULA	26
2.1	O FANTÁSTICO NA LITERATURA E SUA EXPERIÊNCIA EM PERNAMBUCO	26
2.2	UM RECORTE DA FICÇÃO ASSOMBROSA EM PERNAMBUCO ATRAVÉS DE GILBERTO FREYRE, JAYME GRIZ E ROBERTO BELTRÃO	33
2.3	A FICÇÃO ASSOMBROSA NA SALA DE AULA	36
3	O EMPENHO DO SUJEITO LEITOR NA LEITURA SUBJETIVA: A (RE)APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E O ADVENTO DO TEXTO DO LEITOR	41
3.1	NO FOCO DA LEITURA SUBJETIVA, O SUJEITO LEITOR	41
3.2	A IMPLICAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E AS EMOÇÕES DESENCADEADAS NA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	45
3.3	A (RE)APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E O ADVENTO DO TEXTO DO LEITOR	48
4	A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E A PERSPECTIVA DO CORPO-A-CORPO COM O TEXTO NA PERFORMANCE ZUMTHORIANA	52
4.1	O DESEJO DE LER E A MEDIAÇÃO DE LEITURA ENQUANTO EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA.....	52
4.2	O CORPO E OS SENTIDOS NA PERFORMANCE ZUMTHORIANA.....	56
2.3	A PERFORMANCE NA LEITURA EM VOZ ALTA E NA LEITURA SILENCIOSA	59
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.1	DESENHO DA PESQUISA	63
5.2	CORPUS LITERÁRIO	66
5.3	LOCUS DA PESQUISA	66
5.4	AMOSTRA DOS PARTICIPANTES	67
5.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
6	RELATOS DA EXPERIÊNCIA	72
6.1	INICIANDO COM UM ENCONTRO ESPECIAL.....	72
6.2	A LATA ESTAMPADA.....	77
6.3	O CAVALO FANTASMA DA ESTRADA DO ENGENHO BARBALHO.....	84
6.4	UM LOBISOMEM DOUTOR.....	87
6.5	CONCLUINDO COM UMA VIVÊNCIA ARTÍSTICO-CULTURAL.....	90
7	ANÁLISE DOS DADOS	94
7.1	A LATA ESTAMPADA	95
7.2	O CAVALO FANTASMA DA ESTRADA DO ENGENHO BARBALHO.....	99
7.3	UM LOBISOMEM DOUTOR	102
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A - DIÁRIO DE LEITURA DE BRUXO DO MEIO-DIA.....	117
	APÊNDICE B - DIÁRIO DE LEITURA DE MENINA DA BR-232.....	129
	APÊNDICE C - DIÁRIO DE LEITURA DE MENINO-LOBO.....	138
	ANEXO A - A LATA ESTAMPADA, DE ROBERTO BELTRÃO.....	152
	ANEXO B - O CAVALO FANTASMA DA ESTRADA DO ENGENHO BARBALHO, DE JAYME GRIZ	159

ANEXO C - UM LOBISOMEM DOUTOR, DE GILBERTO FREYRE.....	164
ANEXO D - FOTOS DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DE 2017.....	169
ANEXO E - FOTOS DA AULA DE CAMPO DO DIA 26 DE SETEMBRO DE 2019	171
ANEXO F - FOTOS DA AULA DE CAMPO DO DIA 11 DE OUTUBRO DE 2019	173

1 INTRODUÇÃO

Partimos de um trabalho realizado com a obra *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre, no segundo semestre de 2017, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes. Fizemos um balanço dos pontos positivos e negativos para repensar essa experiência agora sustentada pela perspectiva da Estética da Recepção, mais particularmente pelas contribuições que lhe podem acrescentar a Leitura Subjetiva. Essa experiência de leitura literária acabou se tornando uma valiosa fonte de observação e reflexão dos meus gestos enquanto mediador de leitura e dos gestos singulares dos estudantes que se envolveram naquela atividade.

Em 2017, ao fim da realização de uma roda de leitura para discussão coletiva de um livro que fora distribuído aos estudantes matriculados no 6º ano em todas as escolas daquela rede de ensino pela Secretaria de Educação do município em questão, alguns estudantes da turma me pediram para repetir outras vezes atividades assim. Como estávamos no mês de novembro e eu lecionava pela manhã e à tarde nesta mesma escola e tinha um intervalo de duas horas entre os turnos, decidi disponibilizar trinta minutos do meu tempo a estes estudantes que eu percebia motivados, para ler com eles contos fantásticos pernambucanos de assombração. Assim, propus um modo literário que eu descobri que fascinava tanto a eles quanto a mim.

Minha paixão pelo fantástico e por histórias bem contadas remonta exatamente à idade dos meus estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental. Lembro-me com muito prazer de como eu gostava das histórias de assombração que me vinham àquela época principalmente pela voz de bons contadores de histórias: minha avó paterna; meu vizinho, Seu Nino; e outras pessoas, sempre mais velhas. Não eram simples cantigas do “Boi-da-cara-preta”, mas histórias de lobisomens, da Cumade Fulôzinha, do Papa-Figo e tantas outras que me deixavam extremamente excitado, a despeito da ameaça possível de pesadelos. Uma noite, por exemplo, voltando da escola, juntei-me a alguns amigos que estavam sentados à calçada de um senhor, vizinho nosso, que lhes contava uma história da Cumade Fulôzinha: eu precisava chegar logo em casa, mas algo naquela história, naquele contador, naqueles ouvintes, naquele cenário - naquilo tudo que eu ouvia extasiado – não me deixava sair dali.

Hoje, adulto, leitor *expert*, professor de língua materna em escolas de redes públicas de ensino e comprometido com a responsabilidade do meu trabalho na formação dos jovens com os quais trabalho na escola, implico-me em como o prazer que tenho no reencontro desta criança que lê em mim poderia ajudar a despertar em meus estudantes semelhante prazer.

Graças àquela experiência de leitura de contos de ficção assombrosa da obra *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre, pude constatar que nem todos os estudantes aderiram às atividades propostas, quer seja por falta de interesse, quer seja pela não autorização dos pais de saírem de casa, porque as atividades ocorreram no contra turno das aulas regulares. Outra constatação importantíssima é que o fato de eu não ter acolhido as interpretações singulares dos textos lidos pelos estudantes foi negativo, pois fundamentando-me apenas em elementos linguísticos das atividades propostas, reduzi o trabalho com o texto literário apenas à leitura e à escrita de resumo para encenação. Dito em outras palavras, eu ignorei, por automatismo docente, a recepção advinda dos meus estudantes, seus modos de sentir o texto, de interpretá-lo.

Ora, a interpretação pode ser, na dimensão subjetiva do ato da leitura, necessária ou acidental, segundo Jouve (2013). É necessária quando estruturalmente requerida pelo texto; acidental, quando o leitor é conduzido pelo texto a se envolver emocionalmente na ficção e imprimir sua subjetividade onde ela não estava prevista pelo texto. Para ele, sendo a reapropriação subjetiva do texto necessária ou acidental, o fato é que sua importância na leitura é considerável.

Além das atividades de leitura e da escrita de resumo dos contos lidos, foi feita uma encenação¹ à comunidade escolar e, durante esta, uma das estudantes que representava a narradora disse o seguinte – referindo-se à personagem Josefina Minha-Fé, do conto *Um lobisomem doutor*: “foi perseguida, espancada e *estuprada* pelo lobisomem”. Acontece que a palavra *estuprada* não constava no texto lido, e quando lhe indaguei sobre o motivo de ela ter usado a palavra em questão, ela me respondeu que quisera dar mais emoção e tornar o texto mais real. Não tendo questionado que representação esta palavra tinha para ela e o porquê ela remeteria a essa escolha, minha abordagem certamente lhe pareceu antes uma “castração” do que um acolhimento do que chamo hoje de reapropriação da leitura literária do aluno.

Desta forma, o trabalho que realizei naquele momento teve um direcionamento praticamente linguístico-textual, sem enfoque sistemático na dimensão subjetiva da leitura literária. Sendo assim, compreendo hoje a oportunidade que perdi, por falta de sistematização e de registro, de consolidação de teorias que possam fortalecer o sujeito leitor no ensino da literatura. Porque, mesmo os estudantes que participaram dessas atividades tendo me dito que

¹ Algumas fotos desta experiência de trabalho com os textos “O Boca-de-Ouro”, “Um Lobisomem Doutor” e “O Papa-Figo”, da obra *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre, podem ser vistas nos Anexos desta dissertação, após os textos que compõem o *corpus* literário. Tendo a vista o objetivo didático deste estudo e sua finalidade não lucrativa, respaldamo-nos na Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 para anexar a esta dissertação os textos literários do nosso *corpus*.

gostariam de repetir no ano seguinte aquele e outros trabalhos do mesmo tipo, eu não tinha criado estratégias de registro para mensurar a contribuição daquela experiência para a formação deles enquanto sujeitos leitores, não tinha igualmente a dimensão científica do processo.

O trabalho que, então, propomos nesta dissertação a partir da experiência que mencionamos acima deve implicar o leitor em uma autonomia de leitura literária através do encorajamento da escrita do sujeito leitor por meio da performance de ficções assombrosas à luz da leitura subjetiva.

Esta pesquisa justifica-se em primeiro lugar pela minha experiência pessoal e profissional. Além disso, consideramos também os dados coletados pelo IBOPE Inteligência na 4ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, promovida pelo Instituto Pró-Livro em 2015. Eles nos convidam à reflexão sobre os avanços e desafios que nosso país enfrenta para a criação de uma sociedade efetivamente leitora, que revelam um crescimento percentual da população leitora no Brasil para 56%, em face dos 50% apontados na edição anterior deste estudo, em 2011. Apesar disso, o país ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores: 73% da população gosta de ler, mas os não leitores representam 44% dos indivíduos que responderam a esta pesquisa. Não querendo suscitar por hora questionamentos acerca dos interesses dessas pesquisas, até mesmo porque os índices revelados nesta 4ª edição da pesquisa ainda estão muito longe dos satisfatórios para uma nação que está entre as dez potências econômicas mundiais, inquieto-me particularmente, enquanto mediador de leitura, com questões relacionadas à formação do leitor literário, que percebo de alguma forma romper-se justamente na transição dos anos iniciais aos finais do ensino fundamental.

Isso, porque venho questionando os estudantes das turmas em que leciono quanto a um suposto perfil de leitor literário deles no início de cada ano letivo. Inspiro em certo modo pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Digo em certo modo, porque o Instituto Pró-Livro considera leitor apenas aquele que lê, integral ou parcialmente, pelo menos um livro nos três meses que antecedem a coleta de dados de cada edição de suas pesquisas. E não leitor aquele que não leu nenhum livro nos três meses antecedentes à realização da coleta de dados, mesmo tendo o feito considerando-se os últimos doze meses. Então, faço uma roda de conversa e, pergunto-lhes muito espontaneamente - dizendo que essas perguntas não se tratam de nenhuma avaliação que lhes traga qualquer bônus ou ônus - se gostam ou não de ler textos literários e por quê; com que frequência leem textos literários; quais modos literários e temas preferem; se têm modos, condições e horários preferidos de leitura; se já tiveram alguma experiência prazerosa de leitura literária que lhes deixou marcas e o que, de fato, lhes marcou. Importante ressaltar

que esta é uma atitude professoral que me acompanha desde muito tempo e que a aperfeiçoei ainda mais desde que tenho aprendido sobre pesquisas.

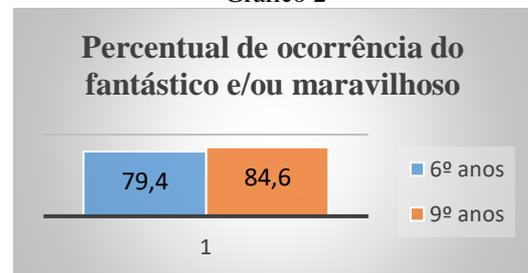
Em 2018, por exemplo, eu fiz um levantamento dos livros ditos terem sido lidos por estudantes de 3 turmas de 6º e 3 de 9º anos do Ensino Fundamental de uma das escolas de rede pública em que leciono. Atente-se para o fato de a frequência de leitura considerada por mim nesta pesquisa de caráter exploratória não se restringe a três meses como a do Instituto Pró-Livro, mas considera toda a vida do estudante leitor. Os dados gerados revelaram dois aspectos bastante intrigantes: o número de livros lidos inversamente proporcional à relação idade-série e a predominância do fantástico e do maravilhoso entre os livros listados independentemente da relação idade-série, conforme gráficos esquemáticos abaixo. Eu não fui professor em todas essas classes, logo surpreendeu-me e de maneira agradável a predominância do fantástico constar em suas listas.

Gráfico 1



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Gráfico 2

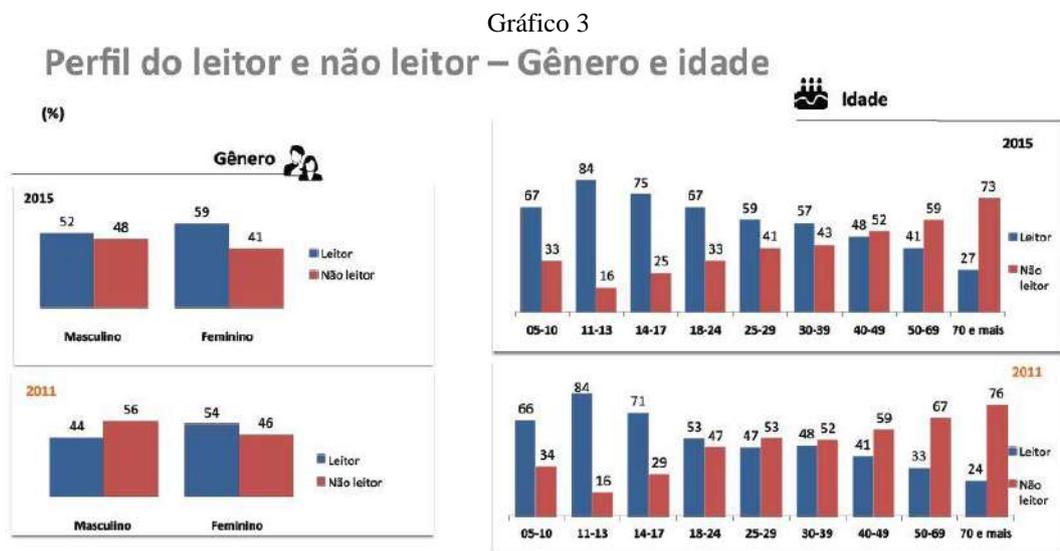


Fonte: arquivo pessoal do autor.

Obviamente, esse levantamento não teve nenhuma intenção ou rigor científicos, porque o meu objetivo era apenas sondar minimamente quem eram aqueles sujeitos aprendizes, para tentar compreendê-los enquanto leitores e saber por quais caminhos eu poderia me aproximar deles quando o assunto fosse o texto literário. Como o levantamento mencionado teve um caráter exploratório, ficaram muito claros para mim enquanto professor tanto o desinvestimento dos estudantes ao longo do ensino fundamental em relação ao texto literário quanto a sua predileção pelo fantástico, seus temas e subgêneros.

Mas, para que o mote do nosso estudo não soe justificar-se apenas por uma situação aparentemente pontual da turma em que nos focamos ou mesmo à escola em questão, nem mesmo por um capricho nosso, consideremos também os resultados da última edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, cuja amostra é nacional e os dados são oficiais. Os dados desta 4ª edição (FAILLA, 2016) revelam que:

- a região Nordeste (que corresponde a 28% da amostra nacional) foi a única a manter em 2015 o mesmo percentual de leitores e não leitores em relação à edição anterior, de 2011: 51% e 49%, respectivamente;
- entre os leitores, 84% são estudantes;
- dentre a amostra nacional com escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano) representando 25% do perfil total da amostra, 84% têm idade entre 11 e 13 anos e 75%, entre 14 e 17 anos;
- o percentual de leitores com idade entre 11 e 13 anos corresponde a 84% da amostra, enquanto os não leitores representam 16%, e para os leitores e não leitores com idade entre 14 e 17 anos esses números percentuais correspondem a 75% e 25% da amostra, respectivamente (gráfico 3);
- os contos e os livros didáticos são os gêneros que se destacam entre os estudantes, (tabela 1);



Base: Amostra [5012]

Fonte: Retratos da leitura no Brasil. 4ª ed. 2016. p. 186.

Tabela 1

Gêneros que costuma ler: por faixa etária											
(%)	2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
			5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores		2798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Bíblia		42	32	31	24	39	39	49	56	52	63
Religiosos		22	14	6	12	17	25	27	30	35	34
Contos		22	37	40	31	23	21	12	14	13	11
Romance		22	9	20	33	33	25	20	13	19	16
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso		16	23	27	21	23	18	15	10	6	0
Infantis		15	41	22	9	8	18	15	11	6	4
História em quadrinhos, gibis ou RPG		13	29	21	15	11	12	10	9	6	3
Poesia		12	14	27	19	14	10	8	7	8	7
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais		11	6	8	11	14	11	11	12	11	6
Ciências		10	22	21	15	8	9	6	8	5	3
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"		10	6	3	3	9	12	12	13	17	3
Técnicos ou universitários, para formação profissional		10	0	0	3	19	17	16	10	7	0
Saúde e dietas		8	3	3	5	8	10	11	10	13	5
Biografias		8	5	6	12	12	10	7	8	7	3
Autoajuda		8	1	1	3	6	12	12	13	10	3
Artes		7	16	11	8	8	6	3	5	5	0
Juvenis		7	7	20	14	9	3	4	5	2	2
Educação ou pedagogia		6	5	5	4	9	5	9	7	2	0
Viagens e esportes		5	3	6	5	7	4	5	6	4	1
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)		5	6	9	6	7	7	5	2	3	4
Enciclopédias e dicionários		4	4	3	4	6	2	4	5	1	1
Direito		3	1	1	2	6	5	4	2	3	1
Esoterismo ou ocultismo		2	0	0	0	1	1	1	4	4	0
Não sabe/Não respondeu		5	10	4	9	5	4	5	4	4	4
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO		2,8	3,1	3,0	2,8	3,1	2,9	2,8	2,8	2,5	1,8

P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

Base baixa

Fonte: Retratos da leitura no Brasil. 4ª ed. 2016. p. 217.

O que observamos claramente a partir da leitura do gráfico 3 e da tabela 1, relativos à pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* em 2015, é que o percentual do perfil de leitores em relação ao de não leitores é maior entre o grupo representado por crianças de 11 a 13 anos que entre o das crianças com idade entre 14 a 17 anos. E também que em ambos os grupos o gênero conto figura entre os dois mais comumente lidos: ocupa o primeiro lugar no *ranking* de leitura entre o grupo de 11 a 13 anos e o segundo lugar entre o grupo de 14 a 17 anos, perdendo apenas para o gênero romance. Consideramos que o conto, entre as opções de gêneros apontados na pesquisa do Instituto Pró-Livro, é o gênero que mais se aproxima do modo fantástico e, mais especificamente, do que chamamos aqui neste trabalho de ficção assombrosa.

Apesar de as variáveis divergirem entre o nosso levantamento de caráter exploratório e a pesquisa do Instituto Pró-Livro, comparamos estes dois estudos por nossa conta e risco para ilustrar como nossas constatações refletem mesmo que minimamente uma situação macro, de extensão territorial nacional.

Em verdade, qual a motivação para se ler num mundo com tantos outros atrativos supostamente mais apazíveis? É fato que o lúdico parece ter se enclausurado à medida em que se desenvolvem novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: se até as três últimas décadas a lógica era a de agrupar para unir; converteu-se em isolar para agrupar. Paradoxo, não? Pois: enquanto costumávamos sair às ruas para brincar com nossos pares; as crianças hoje se trancam cada vez mais em seus quartos para se (des)encontrarem com os seus. E essa lógica

acaba sendo muito determinada pelas diferentes possibilidades de programação que a televisão e a internet oferecem, com desenhos, filmes, séries, novelas – narrativas.

O ser humano sempre esteve envolto em narrativas, desde a mais tenra infância. Na verdade, pode até ouvi-las *in útero*. Ouve-as para dormir, embalados pela doce voz da mãe, no colo ou no berço. Enquanto cresce, ao aprender a ler, pode ter acesso a livros de sua própria escolha. E assim vai-se descortinando um novo mundo mediado pela palavra impressa, que pode encantar leitores. Ler é viajar e viajar é preciso. Não foi assim que escreveu um poeta? Viajar é da ordem do preciso impreciso necessário; viajar nos é estruturante, saudável ao corpo e à mente. Ler é viajar na emoção, na curiosidade, no conhecimento, na aprendizagem, no prazer... Ler é (re)produzir sentidos, criar outros... para si, para o mundo, para a vida.

Tanto já se escreveu sobre a importância da leitura literária que pode parecer redundante insistir no assunto, mas é imprescindível destacar que ler, como garante Ana Maria Machado (2011), é antes de tudo um direito – muitas vezes politicamente negado à criança.

Então, em face dessa lógica atual da procura e da oferta de atividades de deleite, o professor que não aproveita a sala de aula e a escola como lugar de subversão perde uma ótima oportunidade de lançar mão do poder da palavra impressa em textos que circularam no espaço e sobreviveram ao tempo. Quantos livros não tiveram como destino a fogueira? O poder da palavra neles impressa é imensurável. Ler é perigoso e a literatura, mais ainda, porque possibilita alargamentos de consciência nem sempre desejáveis. Ao se envolver no processo de leitura, o sujeito acessa outros mundos e outras dimensões da existência, passando a se sentir partícipe e agente de uma comunidade, apropriando-se do que o texto oferece através da experiência de leitura como uma visão, compreendida ou não, da sua própria realidade. Por isso que Tzvetan Todorov lembra, em *A literatura em perigo*, que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2019, p 92-3).

Agora, por que razão trabalhar com narrativas fantásticas – ou que só se aproximem deste gênero especificamente? Porque, além de o fantástico ser um gênero que desde sua origem vem despertando o interesse dos leitores, principalmente os mais jovens, ao romperem o senso comum e o cotidiano e instaurarem o novo, promovendo alteridade e abertura ao inusitado, Pernambuco tem um gosto particular por tais textos, onde as histórias de assombrações povoam os saberes populares, circulam em narrativas orais e chegam até a literatura clássica. Há, em Pernambuco, certa predisposição cultural para essas manifestações artísticas, como bem descreve Newton Moreno (2008) em sua apresentação da obra *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre. Acrescenta-se à influência lusitana evidenciada por Moreno (2008) sobre o

saudosismo dos mortos, tanto o animismo e o totemismo indígenas quanto a ginga especial que nos trouxeram os negros com seu largo espectro de magias, fetiches e talismãs, conforme defende Fátima Quintas (2016).

Das características sintetizadas a partir das práticas religiosas de cada etnia, percebemos claramente como as assombrações, cor local do fantástico em Pernambuco, ganham o terreno do sobrenatural e alçam um lugar à parte na memória coletiva do nosso povo, um povo voltado para versões mágicas e enigmáticas, apegado aos apelos da sobrenaturalidade, com uma forte atração pelas coisas do além.

Aproveitando o investimento sensorial que os textos dessa temática despertam nos leitores, também se acrescentam as considerações de Le Breton (2016) sobre o corpo e os sentidos para o concurso destes na performance pelo ponto de vista do corpo, segundo Zumthor (2018), tanto na leitura em voz alta quanto na leitura silenciosa.

Para Zumthor (2018), há uma reverberação do corpo do texto no corpo do leitor quando este lê que torna a leitura uma experiência, ideia apresentada também por Larrosa (2018) – e uma experiência, vale ressaltar, transformadora.

Então, diante tanto do desinvestimento na leitura literária observado ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental segundo os gráficos apresentados acima e do fascínio pelo modo fantástico entre os estudantes quanto da forte presença do gosto pelo sobrenatural em Pernambuco, nós nos perguntamos: *em que condições a performance oriunda de atividades de leitura de ficções assombrosas pode contribuir com a formação do sujeito leitor à luz da leitura subjetiva implicando-lhe em uma autonomia de leitura literária?*

Partimos da *hipótese* de que a leitura subjetiva de ficções assombrosas atravessada pela performance do professor pode implicar o sujeito leitor em atividades de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto literário.

Nosso *objetivo* é contribuir com a formação do sujeito leitor implicando-lhe em uma autonomia de leitura literária através da performance de ficções assombrosas à luz da leitura subjetiva.

Para isso, nossos objetivos específicos são:

- investigar de que maneira o suposto modo fantástico em Pernambuco pode ser utilizado como ponto de partida para a implicação do sujeito leitor através da performance de ficções assombrosas à luz da leitura subjetiva;
- desenvolver atividades de leitura e performance de textos de ficção assombrosa à luz da leitura subjetiva; e

- analisar o desenvolvimento do sujeito leitor a partir das atividades de leitura literária, da performance de textos de ficções assombrosas e dos registros escritos tanto pelos estudantes em seus diários de leitura quanto do pesquisador em seu próprio diário de pesquisa.

No primeiro capítulo, *A ficção assombrosa na literatura e na sala de aula*, partiremos de uma conceptualização sobre o fantástico e a possibilidade que ele tem de provocar medo, mesmo não sendo essa a sua principal característica, para chegarmos a uma breve discussão sobre a experiência deste modo literário em Pernambuco desde o século XIX até hoje, num recorte através de Gilberto Freyre, Jayme Griz e Roberto Beltrão. Essa experiência, que, segundo Sena (2015), fez surgir uma espécie de escrita insólita que se aproxima do fantástico e resulta de um processo de ficcionalização do real a partir da imbricação de narrativas folclóricas e lendárias a fatos jornalísticos, neste trabalho é chamada de “ficção assombrosa” e será tomada como ponto de partida para a leitura literária em sala de aula tanto em razão das habilidades previstas pela BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental tanto pela ausência da ficção assombrosa no livro didático de Língua Portuguesa.

No segundo, *O empenho do sujeito leitor na leitura subjetiva: a (re)apropriação do texto literário e o advento do texto do leitor*, partiremos de uma breve reflexão sobre o lugar que ocupa a leitura na escola e quem é o leitor que nelas habita e apresentaremos a leitura subjetiva para, então, defendermos um ensino da literatura que deixe de lado a postura formalista pretendendo-se à implicação do leitor a partir do acolhimento das emoções desencadeadas através da leitura do texto literário. A intenção explícita é colher as leituras singulares dos estudantes através do encorajamento da produção do texto do leitor num processo de atualização do texto do autor – processo aqui chamado de reapropriação – materializada no diário de leitura. Essa reapropriação, de acordo com as teorias da leitura subjetiva, acontece quando o leitor é implicado a investir suas marcas de subjetividade no texto lido.

No terceiro capítulo, *A importância da mediação na experiência de leitura e a perspectiva do corpo-a-corpo com o texto na performance zumthoriana*, consideraremos a importância da fomentação do desejo de ler que pode surgir por meio de uma mediação entre texto e leitor na concretização de uma experiência de leitura, ressaltando a importância da exploração de elementos como o corpo, os sentidos e a voz para a transformação da leitura numa atividade prazerosa e envolvente. Nessa perspectiva, pensamos que o texto literário possa ser experienciado em sua dimensão sensorial, explorando-se sua corporeidade pela aproximação de seu campo performático. Entende-se, aqui, o corpo como instrumento através do qual o sujeito vislumbra o mundo através de si e a si mesmo através do mundo que lhe

penetra o corpo por meio dos sentidos. Nessa relação inevitável de corpo-a-corpo com texto literário, a leitura leva em conta o pulso, a densidade. E o corpo da palavra se torna uma experiência, forma e transforma o sujeito. À perspectiva da performance zumthoriana, a palavra literária reverbera no corpo do leitor em diferentes graus. Acreditamos que esse tipo de experiência real e singular de leitura que se efetiva dentro do campo da performance amplia consideravelmente uma certa implicação do sujeito leitor.

No quarto capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos desta pesquisa a partir da descrição das bases teóricas do formato de pesquisa adotado; depois, o *corpus* literário e o campo de pesquisa, seguidos pela amostra dos participantes, até finalizarmos com a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quinto, relataremos todas as atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros que se sucederam durante a intervenção, refletindo sobre as escolhas que (re)orientaram a prática, a aplicabilidade das propostas, as dificuldades encontradas, a necessidade de mudanças.

No sexto capítulo, analisaremos o que diz o texto do leitor nos diários de leitura sobre a maneira como a experiência de leitura de contos pernambucanos de ficção assombrosa pode implicar o sujeito leitor em uma autonomia de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto lido através da performance tanto durante a leitura silenciosa realizada pelo estudante quanto durante a leitura em voz alta mediada pelo professor.

E, por fim, manifestaremos nossas considerações finais a partir dos resultados obtidos com o trabalho realizado e discorreremos sobre perspectivas futuras.

2 A FICÇÃO ASSOMBROSA NA LITERATURA E NA SALA DE AULA

O modo fantástico, presente nas narrativas humanas desde a oralidade, sempre despertou o interesse das pessoas. Ao levar o leitor à hesitação diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural, o fantástico pode provocar medo. Não um medo físico, mas uma espécie de inquietação que implica o leitor através da relação inevitável entre a história narrada e seu próprio mundo.

A experiência deste modo literário em Pernambuco fez surgir uma ficção assombrosa desde o século XIX, com a obra de Carneiro Vilela, passando por Gilberto Freyre e Jayme Griz, no século XX, e resistindo até hoje, como se pode perceber na obra de Roberto Beltrão. Essa ficção assombrosa é uma espécie de escrita insólita que se aproxima do fantástico e resulta de um processo de ficcionalização do real a partir da imbricação de narrativas folclóricas e lendárias a fatos jornalísticos.

Na tentativa de corresponder ao horizonte de expectativa dos jovens leitores num estado que, segundo Freyre (2008), é muito mais lembrado pelas suas assombrações do que pelas suas revoluções, apostamos na leitura de textos de ficção assombrosa em sala de aula tanto em razão das habilidades previstas pela BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental quanto da ausência da ficção assombrosa no livro didático de Língua Portuguesa.

2.1 O FANTÁSTICO NA LITERATURA E SUA EXPERIÊNCIA EM PERNAMBUCO

Como pretendemos partir de textos de ficção que se aproximam do modo fantástico, iniciamos nossa investigação assumindo aqui a palavra “aproximação”, porque concordamos com Sena (2015) acerca do caráter proximal que constitui o tipo de escrita insólita que se desenvolveu em Pernambuco em relação ao fantástico. Nesta perspectiva, Sena aponta para a não exclusividade dessa escrita pernambucana que ele chama de insólita ao modo fantástico e ressalta o hibridismo próprio da maneira como figura o fantástico em Pernambuco, entremeado pelo estranho, pelo maravilhoso e por uma suposta base em relatos de fatos reais. Segundo ele, o caráter proximal atravessa essa escrita insólita pernambucana a que chamamos ficção assombrosa desde *O esqueleto: crônica fantástica de Olinda* (1894) e *A emparedada da Rua Nova* (1886), de Carneiro Vilela, seguindo seu percurso ao passar por *Assombrações do Recife Velho* (1955), de Gilberto Freyre, *O lobishomem da porteira velha* (1956), de Jayme Griz, e resistindo há mais de um século até hoje, conforme se observa em *Na escuridão das brenhas* (2013), de Roberto Beltrão.

O esqueleto: crônica fantástica de Olinda (1894) é uma das primeiras obras com traços de horror e melodrama publicadas em Pernambuco, embora seja considerada tardia tomando-se como parâmetro o Brasil. A narrativa, cujo pano de fundo é a cidade de Olinda no século XIX, tem Felipe como protagonista, rico filho de engenho cearense mandado a Olinda para estudar direito. No Ceará, ele deixa uma prima completamente apaixonada. Em Olinda, Felipe se converte aos prazeres da vida boêmia e se afasta dos primeiros ideais da infância, esquecendo-se do amor pela prima. A partir de então, as desventuras do protagonista encaminham-no a um desfecho surpreendente, em que o amor mais inocente acaba por confundir-se com o que há de mais corrupto e apavorante a partir das loucuras que o sobrenatural puro pode engendrar.

A emparedada da Rua Nova (1886) é um romance que até hoje desperta curiosidade em torno de sua criação: será mera ficção ou teria Carneiro Vilela se baseado em fatos reais? Realidade ou maestria no uso de recursos estilísticos, o enredo envolve o leitor num redemoinho de emoções, paixões e loucura que culmina com o assassinato da jovem burguesa Clotilde, solteira e grávida, e de seu amante, o sedutor Leandro. O autor do crime hediondo retratado por Vilela é o próprio pai da moça, que a emparedou viva, “em defesa da honra da família”.

Assombrações do Recife Velho (1955) é uma narrativa bem-humorada em que Gilberto Freyre retrata os universos próprios ao sobrenatural do povo recifense, mantendo a tradição oral da cultura popular, aproximando o leitor destas figuras fantásticas, fantasmas e mestiços, com seus testemunhos sobre a construção do nosso país.

O lobishomem da porteira velha (1956) é uma das duas únicas obras de Jayme Griz, o registro de uma lenda com um fundo moral, na medida em que uma criatura se desvia da linha tênue que separa o homem da besta. A marca principal desta obra é a integração do sobrenatural com a vida, no alto de sua sensibilidade e identidade, não diminuindo, a despeito disso, a força dos mistérios que circundam a narrativa, revivendo o sobrenatural da Zona da Mata pernambucana representativo de um povo que resiste e se re-existe através do ato de contar empreendido por Griz.

E *Na escuridão das brenhas* (2013) é uma coletânea de sete contos através dos quais Roberto Beltrão leva o leitor em uma viagem por um Pernambuco sobrenatural, recordando histórias de Trancoso contadas por avós, tias... Influenciado positivamente por todos os seus precursores, nos remete a um tempo em que os mal assombros habitavam livremente o nosso cotidiano.

Segundo Todorov (2004, p. 30), quando em nosso mundo produz-se um acontecimento inexplicável segundo suas próprias leis naturais, aquele que o percebe deve optar

inevitavelmente por uma das duas únicas soluções possíveis: ou se trata de pura ilusão dos sentidos, produto da imaginação e neste caso as leis deste mundo permanecem as mesmas, ou se está diante de um fato que realmente ocorreu, parte integrante da realidade, mas neste caso tal realidade é regida por leis que nós desconhecemos.

Nessa perspectiva, o fantástico é um modo que sobrepõe o real e o sobrenatural, porém não os esclarece, uma vez que se alicerça no âmago de uma hesitação: o acontecimento insólito é uma quimera que nos confunde os sentidos ou um fato verídico que reordena as leis naturais que conhecemos em nosso mundo. E é justamente essa apropriação de elementos do estranho e do maravilhoso que lhe dificulta a definição.

O fantástico, segundo Howards Phillips Lovecraft (2007), esteve presente nas narrativas da humanidade desde a oralidade, como no caso dos rituais de folclore das civilizações primitivas. A Idade Média, imersa em trevas, já propiciava o surgimento do fantástico. Tanto o Oriente quanto o Ocidente preservaram a herança sobrenatural no cotidiano. O fantástico figurava como elemento constante nos escritos imaginativos da Idade Média e da Renascença. Ao longo do século XVII e início do século XVIII, os livretos de horror e fantásticos se multiplicaram e o interesse das pessoas se acentuou. A novela gótica cedeu à tradição romântica e, no século XIX, também aos contos de horror. O surgimento do fantástico deu-se, assim, sob uma pressão do racionalismo crescente, trazendo, em razão disso, fortes marcas de verossimilhança.

Para Todorov, o fantástico “é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (2004, p.31). E essa hesitação pode provocar medo – para ele, efeito fundamental do fantástico que dura apenas o tempo de uma hesitação, e no fim torna-se estranho (realidade integrada) ou maravilhoso (realidade desintegrada). Todorov aponta que, no fantástico, o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido enquanto o estranho é algo conhecido que causa no leitor o questionamento de sua realidade no momento em que a narrativa se desenvolve. Ele apresenta uma subdivisão do fantástico, chamando-o de “fantástico-estranho”, isto é, acontecimentos de aparência sobrenatural ao longo do enredo que, ao final, são explicados racionalmente. Essa explicação pode ser dada por coincidências, sonhos, influência de drogas, fraudes, jogos falseados, ilusão dos sentidos ou loucura. Sendo alguns meros produtos da imaginação (sonho, loucura, drogas), e outros, acontecimentos produzidos (acazos, fraudes, ilusões). Outra subdivisão seria o “fantástico-maravilhoso”, que aborda as narrativas que terminam por uma aceitação do sobrenatural, que permanece sem explicação pelas leis da natureza tais como conhecidas. Nele, as personagens hesitam sobre a realidade dos fatos que se apresentam

limítrofes entre a realidade e a imaginação, a razão e o sobrenatural (TODOROV, 2004, p. 47 – 63).

Um dos quatro conceitos que atravessam o fantástico é o medo, segundo Roas (2014). Ele compartilha da tese de Lovecraft, para quem “a emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e poderoso é o medo do desconhecido” (LOVECRAFT, 2007, p. 13). Assim, o princípio do fantástico, para Roas, não se encontra na obra, mas “na experiência particular do leitor” (ROAS, 2014, p. 60-1), que segundo ele deve ser o medo. Esse medo, conforme ele nos alerta, “não se trata de medo físico ou da intenção de provocar um susto no leitor ao final da história” – efeito muito caro a outras semioses, mas bem difícil de alcançar lendo um texto (ROAS, 2014, p. 58-9). Para ele, um termo melhor é a inquietude.

Medo ou inquietude, independentemente do efeito relativo à concepção de qualquer um dos teóricos, o fato é que o fantástico implica o leitor, requerendo-lhe uma participação ativa fundamental para o alcance do efeito. E essa implicação pode muito oportunamente ser consequente da motivação de um professor-mediador para que os estudantes se reconheçam e (re)conheçam as coisas do mundo através da leitura.

A abordagem desse gênero em sala de aula representa atenção tanto à implicação dessas leituras sobre os estudantes, leitores menos experientes, quanto a uma compreensão da própria realidade por meio de um olhar crítico sobre essas obras, que especialmente tratam a realidade de modo inovador. Isso reafirma o caráter emancipador da literatura, assim como a importância do fantástico para o desenvolvimento de práticas de leitura literária em sala de aula. O texto literário deve ser trabalhado com vistas a tornar os estudantes mais críticos, mais humanizados e mais autônomos diante dos textos e do mundo e a leitura do fantástico, lidando com possibilidades que estão além dessa realidade aparente da linguagem cotidiana, possibilita aos estudantes um questionamento e uma ampliação da própria realidade.

Investimos, desse modo, no caráter excitante que desperta esse gênero e sua recepção pelos sujeitos leitores, ávidos por experiências emocionantes, dado o grande interesse pelo consumo de histórias fantásticas, maravilhosas, hiper-realistas, sobrenaturais ou minimamente irreais.

Mas por que essas histórias fantásticas impressionam os leitores? Para além da habilidade do narrador e da verossimilhança, a inquietude experimentada pelo leitor nasce da relação inevitável entre a história narrada e seu próprio mundo, entre um fato ficcional e sua própria realidade.

Retomando a ideia de Lovecraft (2007) segundo a qual o tipo de medo mais antigo e mais poderoso da humanidade é o do desconhecido, lembremo-nos que o desconhecido é recobrado pelo imaginário popular, configurado pelo patrimônio próprio de cada lugar, e permite um vínculo com a tradição oral e as histórias ouvidas na infância. A predileção por este gênero, entretanto, não é exclusiva do Brasil ou mesmo de Pernambuco. Michèle Petit (2010) o relaciona a jovens colombianos e argentinos. Sobre estes últimos, num lar onde Liliana Mabel Ruiz e Maria Eugenia Fernández trabalham com meninos de oito a dezoito anos, podemos ler que eles pediam quase exclusivamente histórias provenientes da tradição oral, centradas em personagens como *Pomberito, Llorona, Lobizón*.

No contexto pernambucano, no tocante às histórias de assombração, além do Lobisomem, temos outras bem próprias, como a Cumade Fulôzinha, a Perna Cabeluda, a Galega de Santo Amaro, a Velhinha da Caxangá etc.

A palavra “assombração”, de acordo com o Dicionário do Folclore Brasileiro, de Câmara Cascudo, significa “terror pelo encontro com entes fantásticos, aparição de espectros, ato de espavorir-se; casa mal-assombrada, onde aparecem almas de outro mundo; rumores, vozes, sons misteriosos, luzes inexplicáveis” (2012, p. 75). É nesse contexto de fatos insólitos que circunscrevemos nosso *corpus* literário. Não se trata exclusivamente de contos populares, contos de terror ou horror nem mesmo lendas. Nossas narrativas passeiam entre os interstícios desses gêneros à mesma maneira pela qual se deu a influência múltipla das credices europeias, indígenas e africanas no imaginário coletivo pernambucano: em síntese.

Sendo assim, serão estas narrativas repletas de seres fantásticos, vultos, vozes e sons misteriosos a nossa via direta de encontro prazeroso com o sujeito leitor.

O que aqui chamamos de “ficção assombrosa” não tem a mínima pretensão de cunhar um novo conceito. Remetendo-se ao próprio caráter indefinido que a palavra sombra evoca, é antes uma tentativa menos restritiva de denominar uma suposta literatura fantástica pernambucana que, segundo Sena, resultou de um

processo de ficcionalização do real a partir de histórias que imbricam narrativas lendárias e folclóricas, a ficção propriamente dita, aos fatos jornalísticos que, em suas modalizações oitocentistas, se aproximam muito da fabulação criativa (2015, p.35-6).

O que distingue a ficção assombrosa em Pernambuco da literatura fantástica em geral parece ser o fato de se deflagrar o desconhecido que pode provocar o efeito estético do medo através da nomeação. A partir de uma tradição folclórica amparada na oralidade que traz a estrutura do causo oral para o texto escrito através de almas penadas, botijas, zumbis,

lobisomens e todo um elenco de personagens que figuram no imaginário coletivo pernambucano, a ficção assombrosa ultrapassa o entrelugar da hesitação que a literatura fantástica em geral provoca no leitor ao conduzi-lo indiretamente à aceitação do sobrenatural na medida em que as narrativas são contadas geralmente por um narrador externo em tom de relato baseado em fatos vividos por outrem.

Não percebemos essa condução ao maravilhoso em escritores como Edgar Allan Poe e Franz Kafka, por exemplo. Em *O gato preto* (2017), Poe traz um narrador personagem que nos conta sua estranha relação com um gato através de uma sucessão de acontecimentos que podem levar o leitor a pensar na possibilidade de o gato que o narrador havia matado enforcado ter reencarnado e voltado para lhe atormentar devido à crise de consciência do narrador ao perceber a inexplicável semelhança de comportamento e aparência do segundo animal relativa ao primeiro, diferenciando-se apenas por uma marca branca no pescoço em formato de forca – remetendo ao modo como o primeiro animal fora assassinado. Além de não se perceber uma tendência contundente ao maravilhoso, ou seja, à aceitação do sobrenatural, observa-se também que a narrativa é focada em primeira pessoa sem nenhuma tentativa de reforço de uma possível veracidade dos fatos narrados.

Em *A metamorfose* (2001), Kafka traz um protagonista que é zoomorfozido em barata gigante durante um alvorecer trivial. As relações familiares transformam-se radicalmente diante de um fato estranho e inexplicável. O narrador não se preocupa em explicá-lo, detendo-se aos conflitos enfrentados tanto por um monstro com mente humana quanto por uma família que tinha agora um monstro como membro. Nesta obra, igualmente, o narrador não insiste na tentativa de reforçar a possível autenticidade dos fatos narrados. Ele naturaliza a condução ao maravilhoso e à consequente aceitação do sobrenatural de forma também distinta do modo como o fazem os escritores pernambucanos: não se baseia em relatos próprios da tradição oral nem mesmo se respalda no folclore local.

Na literatura brasileira, para citar nomes diferentes de Murilo Rubião, José J. Veiga, Machado de Assis, Lima Barreto, Guimarães Rosa, Moacyr Scliar, levemos em consideração Lygia Fagundes Telles e Erico Veríssimo quanto ao modo fantástico. Telles tem um conto intitulado *Emanuel* (1998), no qual a narradora personagem, durante um encontro entre amigos, inventa ter um amante chamado Emanuel para tentar esconder um pouco o caráter desinteressante de sua própria vida segundo ela mesma. O que nenhum de seus amigos sabia, na verdade, é que Emanuel era o seu gato de estimação. O estranho nesta narrativa surge na aparente conversão da sua fantasia em realidade ao final da festa, quando seu suposto amante chega para lhe buscar. A condução ao estranho ou mesmo ao maravilhoso dá-se por vias do

mistério. Mas, mais uma vez, isso não se assenta em foco narrativo de terceira pessoa supostamente baseado em fatos reais tampouco determinado pela topografia ou fantasmagoria próprias do local descrito na narrativa, conforme percebemos na ficção assombrosa pernambucana.

Veríssimo, por sua vez, no romance *Incidente em Antares* (1997) traz um narrador externo que conta um caso ocorrido em Antares, cidade do interior do Rio Grande do Sul. Lá, sete mortos não enterrados devido a uma greve dos funcionários públicos municipais levantam-se de seus caixões e exigem ser enterrados, revelando os segredos ultrajantes de todos os moradores da cidade, desde o mais simples ao mais proeminente. Isso gerou uma confusão tamanha que revoltou toda a população contra os defuntos, deflagrando-se uma rebelião dos vivos contra os mortos, fazendo-os fugir em retorno aos seus esquifes. O sobrenatural é aceito naturalmente entre os personagens da narrativa, que passam depois disso a não mais falar sobre este assunto. Essa estratégia de naturalização do maravilhoso por meio da verossimilhança interna também se distingue da ficção assombrosa em Pernambuco por não se estear nem em narrativas folclóricas locais nem em relatos supostamente baseados em fatos reais.

Não querendo apresentar, mesmo sinteticamente, um panorama completo da experiência fantástica em Pernambuco, apoiamo-nos em Sena para observar *en passant* as estratégias através das quais uma escrita insólita que se aproxima do modo fantástico despontou no horizonte literário de pernambucano (2015, p. 22). Segundo este pesquisador do fantástico, em 1871 o escritor Carneiro Vilela publicou em folhetim *O esqueleto: crônica fantástica de Olinda*, no jornal *A América Ilustrada*, sintetizando um gótico tardio na experiência literária pernambucana apesar do subtítulo “fantástico” de *O esqueleto*. De acordo com Sena, *A emparedada da rua Nova* e *O esqueleto*, ambas de Carneiro Vilela,

se destacam no cenário local ao dar início - pela via da literatura - a todo um processo de mitificação dos espaços públicos e privados pernambucanos que passam a ser tidos como distópicos e fantasmagóricos. Não que o universo folclórico, oral, não os tenha antes explorado, mas agora dá-se um interessante e curioso fenômeno de espelhamento em que a vida cria o mito, a literatura o redimensiona e o traz de volta à realidade de forma ainda mais impactante (SENA, 2015, p. 27-8).

Obviamente a tradição oral há muito já perpetuava esse imaginário coletivo pernambucano repleto de crendices, superstições e fantasmagorias. O que fica claro, no entanto, é a repercussão que tiveram essas publicações na consolidação literária de uma cor local bastante característica de um estado que é, tanto para Freyre (2008) quanto para Quintas (2016),

muito mais lembrado pelas suas assombrações do que pelas suas revoluções – de 1817, 1824 e 1848.

No caso da ficção assombrosa em Pernambuco, “o interstício entre o real e o fictício se torna tênue” (SENA, 2015, p. 28) e as histórias seguem seu caminho a ponto de não mais se saber se realmente ocorreram ou não no universo empírico e provavelmente dão início a toda uma tradição pernambucana de confundir realidade e ficção amparada em elementos sobrenaturais, como observamos até hoje, quando alguém “jura por tudo quanto é mais sagrado” ter tido ou conhecer de perto alguém que já teve alguma experiência assombrosa.

Foi assim que, a partir das obras de Carneiro Vilela, o processo de ficcionalização do real a partir de histórias que imbricavam narrativas lendárias e folclóricas aos fatos jornalísticos compuseram toda uma tradição de escrita imaginativa oriunda de Pernambuco (SENA, 2015, p. 35-6), chegando a marcar contundentemente as obras dos autores subsequentes, como se pode observar em Gilberto Freyre, Jayme Griz e Roberto Beltrão, a seguir.

2.2 UM RECORTE DA FICÇÃO ASSOMBROSA EM PERNAMBUCO ATRAVÉS DE GILBERTO FREYRE, JAYME GRIZ E ROBERTO BELTRÃO

Gilberto de Mello Freyre (Recife, 15 de março de 1900 – Recife, 18 de julho de 1987) foi um escritor que se dedicou à ensaística da interpretação do Brasil sob os pontos de vista da sociologia, da antropologia e da história. Mas, apesar de ter sido o intelectual mais premiado da história do país e figurar entre os sociólogos mais importantes do século XX, foi também autor de ficção, jornalista, poeta e pintor. Entre suas mais importantes obras estão *Casa Grande & Senzala* (1933), *Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife* (1934) e *Sobrados e Mucambos* (1936). Em 1955, ele publicou *Assombrações do Recife Velho*, instaurando uma verdadeira herança nostálgica do antigo Recife. Segundo Sena (2015), a importância desta obra para o imaginário de horror ligado à cidade é imprecendente, mesmo se considerando a obra de Carneiro Vilela. Além disso, Sena ressalta a influência de *Assombrações do Recife Velho* é determinante para a continuidade da escrita híbrida da literatura imaginativa em Pernambuco por jovens escritores. Isso porque, segundo o pesquisador, o insólito aparece em *Assombrações do Recife Velho* representado por fantasmas e visagens específicos construídos por Freyre através do tom fabulatório de narrativas curtas, ora “causos”, ora registros folclóricos, ora histórias de terror e até mesmo de humor.

Jayme Griz (Palmares, 22 de outubro de 1900 – Recife, 1981) foi compositor, escritor, poeta e folclorista. Criado às margens do Rio Uma, na zona da mata pernambucana, formou-se em

economia e também foi contista e conferencista, tendo sido eleito para a Academia Pernambucana de Letras. Foi um pesquisador intenso do folclore pernambucano. Publicou *Palmares, seu povo e suas tradições* em 1953. No ano seguinte, lançou *Gente, contos e coisas do Nordeste*. Em 1956, publicou *O Lobishomem da Porteira Velha*. Em 1959, publicou sua antologia de poemas *Acauã*, a qual reuniu, incluindo suas loas, toadas e canções em um LP de mesmo título em 1962. Em 1969, publicou o livro *O cara de fogo*.

Segundo Pessoa de Moraes, no prefácio de *O cara de fogo*:

Jayme Griz representa, no Nordeste, como escritor, os ecos da velha tradição oral; das antigas histórias contadas aos meninos nos terraços das Casas Grandes de engenho e fazenda em toda a extensa área nordestina. Sobretudo, da zona da mata de Pernambuco [...] Sua literatura é um dos últimos elos dessa genuína tradição ainda não solapada pelos ventos urbano-burgueses da mudança social. [...] Seus livros nos falam de um Nordeste diferente, não tocado por essa transformação. [...] Lendas, ditados populares, cantigas regionais, crendices exóticas, histórias de toda espécie, despontam das páginas dos livros do folclorista que se fez escritor. (1969, p. 9).

Moraes alude possivelmente aos aspectos significativos das crendices populares que compõem a paisagem mística de Pernambuco, marcas da obra de Griz. São cenas de um surpreendente mundo de aparições, abusões e coisas estranhas ou fantásticas, que faz de Pernambuco um estado, por excelência, de mistérios. De sortilégios e malassombros que o menino Jayme Griz provavelmente ouvia, ele mesmo, em noites sem lua, nos serões familiares do engenho à beira do Rio Una, as narinas acesas de estranha emoção; os olhos medrosos tentando vasculhar o impenetrável da noite rural, o contorno indefinido das sombras; a silhueta de uma réstea qualquer, que parecia aos seus olhos dançar o ritmo estranho e macabro dos fantasmas.

Este escritor de Palmares, segundo Sena, “incrementa suas histórias com todos os procedimentos necessários a uma verdadeira carpintaria ficcional” (2015, p. 42). Em *O Lobishomem da Porteira Velha* (1956), Griz banha-se em literariedade através de uma saborosa poética toda inspirada no cotidiano bucólico e pitoresco da zona da mata pernambucana. Neste escritor, ainda de acordo com Sena, “a Literatura efetivamente modaliza o registro antropológico e não o contrário, como ainda ocorria com Freyre” (2015, p. 42), inevitavelmente antropólogo.

Para Sena, “a ficção fantástica e de horror se afirmam de uma vez por todas em Pernambuco graças a Jayme Griz” (2015, p.44), de modo que muito de sua obra permanece na obra autoral do escritor recifense contemporâneo Roberto Beltrão, e muito da postura gilbertiana também (SENA, 2015, p. 45).

Roberto Beltrão de Melo (Recife, 23 de janeiro de 1968) é bacharel em Jornalismo (1990) pela Universidade Católica de Pernambuco e possui especialização em Marketing e Propaganda (2002) pelo Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é editor de texto da Rede Globo de Televisão. Quando menino, Roberto Beltrão passava os fins de semana com os avós maternos no município de Cortês, na zona da mata pernambucana, onde ouviu inúmeras histórias de assombração. Organizou a coletânea *Histórias Medonhas d'O Recife Assombrado* (2002), escreveu um livro sobre lendas urbanas chamado *Estranhos Mistérios d'O Recife Assombrado* (2008) e editou os contos infanto-juvenis da publicação *Malassombramentos: os arquivos secretos d'O Recife Assombrado* (2010).

Na obra *Na escuridão das brenhas* (2013), Roberto Beltrão investe, segundo Sena, na ficção fantástica propriamente dita, chegando a observar-se nela a passagem do registro folclórico híbrido à literatura efetivamente autoral (2015, p. 47). Para Sena, neste livro encontram-se os melhores contos já produzidos por Beltrão até então, como “A lata estampada”, uma pérola do fantástico propriamente dito em Pernambuco, a explorar as relações de uma anciã com uma criança morta (2015, p. 47). Na perspectiva da literariedade, podemos dizer com Sena que “*Na escuridão das brenhas* está mais próximo de Griz do que de Freyre”, “mesmo detectando-se a nostalgia pelos fantasmas do passado e o anseio folclórico pelo registro de lendas e da cor locais” (2015, p.47). Os contos de Beltrão nos levam em uma viagem a um Pernambuco sobrenatural. Um lugar mágico que hoje parece existir apenas na nossa memória afetiva, quando recordamos as “histórias de trancoso” contadas pelas nossas tias e avós desde antigamente. O autor tem se notabilizado como profundo conhecedor das lendas e mitos da nossa terra. Fundou no ano 2000 e edita até hoje o site *O Recife Assombrado*.

Poderíamos afirmar, sustentando-nos em Sena, que essa escrita imaginativa, insólita, que ora se realiza no modo fantástico ora dele apenas se aproxima, tendo sido iniciada por Vilela, Freyre e Griz, continua aqui mais viva do que nunca, mostrando que o fantástico nestas paragens, dando voz ao pesquisador do fantástico em Pernambuco, “pode ser compreendido não apenas numa perspectiva imanentista e imaginativa, mas como experiência de resgate de uma tradição que se recria, tendo o sobrenatural como um de seus pilares tanto na Literatura, como no Cinema, no Teatro, na Música...” (SENA, 2015, p. 48-9).

E não é apenas pelo caráter imaginativo da busca pelo essencial, daquilo que é da ordem demiurga das coisas; é com o intuito de resgatar a forte atmosfera pernambucana de credices e sortilégios entre essa atual juventude ciberneticamente entorpecida que propomos trazer a ficção assombrosa da literatura para a sala de aula.

2.3 A FICÇÃO ASSOMBROSA NA SALA DE AULA

Na tentativa de compreender como figura a ficção assombrosa na sala de aula em questão neste estudo, verificamos não só o que preveem os documentos oficiais em relação às diretrizes curriculares, mas também a ocorrência da ficção assombrosa no material didático disponível à turma-alvo desta pesquisa-ação. Além disso, também levantamos quais as contribuições das últimas publicações acadêmicas quanto à utilização da ficção assombrosa para o ensino da leitura literária em sala de aula.

Para destacar o que preveem os documentos oficiais quanto ao currículo, lançamos mão das habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) para o ensino de Língua Portuguesa nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Quanto ao material didático, analisamos ocorrência da ficção assombrosa no livro didático de Português adotado nesta escola durante escolha do PNLD 2016-2019 e usado pelos estudantes sujeitos desta pesquisa: *Tecendo linguagens: língua portuguesa / 6º ano*. E, como se trata de um tipo de escrita literária que se aproxima de um gênero bastante recorrente mas imbuída de uma tônica bem local, fizemos um estado da arte no sentido de levantar as contribuições para o ensino de leitura literária na escola que trouxeram as dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (doravante Profletras) relacionadas à literatura fantástica de Pernambuco.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizavam desde sua publicação a especificidade do texto literário e a importância do seu trabalho estar incorporado às práticas cotidianas de sala de aula (BRASIL, 1997). Isso significa não somente subjugar o valor do texto literário, subutilizando-o em trechos para ilustrar o “bom uso” que se deve fazer da língua quanto à sua suposta norma culta em questões gramaticais, mas também contextualizar efetivamente seu uso cotidiano em sala de aula através de atividades significativas de leitura literária.

Agora, o planejamento e o desenvolvimento de atividades com textos literários, segundo BNCC, devem levar em consideração as especificidades desse objeto artístico somadas à

(...) relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 137).

Então, para que serviria a literatura, senão para nos humanizar; nos ensinar sobre os outros e ao mesmo tempo sobre nós mesmos; nos desalojar no caminho do profundo aprendizado do que vem a ser identidade e alteridade? Existem muitas outras faces ocultas sob a face da leitura deleite. Não há como se ler apenas para usufruir do efeito estético que a leitura literária provoca. Seria muita ingenuidade aceitar isso como um axioma e negligenciar todo o potencial que tem a literatura de inevitavelmente emancipar o leitor.

Por isso, pensamos em escolhas de temáticas relevantes como o medo. Estas fazem-se necessárias para preparar o aprendiz para o seu viver no mundo. Esperamos que ao entrar em contato com histórias de assombrações, patrimônio da cultura pernambucana, o estudante amplie suas visões de mundo e seu sentimento de pertencimento – procedimento que constituiria um elemento facilitador do prazer estético através das experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis* (JAUSS, 1979) - em que suas vivências concretas encontram-se com a reconstrução mítica de um Pernambuco oculto, desconstruindo-lhe o horizonte de expectativa para ampliá-lo e tornar a leitura literária na escola emancipatória, e não simplesmente mais uma leitura escolar qualquer.

E, para recordar um de nossos principais críticos:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2012, p. 11).

Toda essa discussão - tanto do que orienta a BNCC quanto do que destaca Antônio Cândido - está diretamente ligada à finalidade do ensino de literatura, que deve ser a formação de um sujeito leitor livre, responsável, crítico, capaz de construir sentidos de modo autônomo e argumentar sua recepção do texto literário; uma identidade singular, não apenas inteligente, mas também sensível, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

E para não perder de vista minhas inquietações diárias relacionadas à ruptura na formação do leitor literário ao longo dos anos finais, implico-me também com o que está em jogo, segundo a BNCC, no âmbito do Campo artístico-literário:

(...) 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. 137).

Entre as perguntas que fiz este ano, me chamaram atenção tanto as razões pelas quais, muito espontaneamente, os estudantes dos sextos anos justificaram não gostar de ler - preguiça;

chatice; falta de motivação; preferência por outras formas de lazer, como jogar bola e tomar banho de rio -, quanto a recorrência do fantástico. Então, aproveitando a oportunidade de indiretamente intervir nessa ruptura, realizei a minha intervenção em uma turma de estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

Na tentativa de corresponder tanto às predileções literárias dos estudantes – dada a importância de se iniciar um trabalho pedagógico com o texto literário em sala de aula partindo-se de gêneros literários que correspondam ao horizonte de expectativa dos leitores, na perspectiva de Hans Robert Jauss (1964; 1979) - quanto às habilidades previstas para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental na BNCC - a saber:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender –selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, **contos populares, contos de terror, lendas brasileiras**, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169) [grifo nosso] –

acreditamos serem os textos de registro fantástico excelentes objetos de estudo para o desenvolvimento de atividades que impulsionem a experiência estética entre os leitores em fase escolar. Tal otimização dos textos se deve ao fato de o gênero representado por eles se constituir por meio de um estranhamento característico, que acaba auxiliando num processo de desconstrução ou confirmação do horizonte de expectativa – processo necessário à experiência estética.

O livro didático recebido pelos estudantes da turma em questão no início do ano letivo foi *Tecendo linguagens: língua portuguesa 6º ano*, de Tania Amaral de Oliveira ... [et al.] (IBEP, 2015). Junto a este, também receberam *Aprova Brasil: língua portuguesa 6º ano* (Ed. Moderna, 2017), um caderno composto por vinte lições que objetivam ajudar o estudante a ler, compreender, analisar e interpretar textos em várias situações de comunicação através do trabalho com textos de gêneros diversos que circulam diariamente em livros, jornais, revistas e na internet.

Constatamos que em *Aprova Brasil*, apesar de este caderno apresentar vinte gêneros textuais diferentes, não se contempla a ficção assombrosa ou, genericamente, a narrativa de terror. Em *Tecendo linguagens*, por sua vez, encontramos uma unidade didática (pág. 157-194) contemplativa da sabedoria popular através do trabalho com o gênero textual “causo”, dizendo na abertura da unidade tratar-se de histórias populares fantásticas, mas não fazendo qualquer

alusão a assombrações. Utiliza a imagem da personagem Jeca Tatu, um caipira, para remeter às origens rurais dos causos, tratando-os como elemento folclórico ou da cultura popular, mas não como parte da tradição literária clássica, o que exclui, por conseguinte, a tradição literária pernambucana. O primeiro caso, “Num rancho às margens do Rio Pardo”, é um diálogo no qual a personagem explica de maneira bem-humorada a relação dessas histórias com o folclore e, por ventura, com ficções assombrosas. O caso 2, “O defunto vivo”, brinca com o medo das pessoas, mas não causa esse efeito estético, que, segundo Roas (2014), deve ser o princípio do fantástico. O texto é subutilizado no sentido de trazer apenas atividades que se detêm a questões meramente linguístico-textuais e estruturais do gênero. O caso 3, “Aquele estranho animal”, além de também não corresponder nem à ficção assombrosa ou à narrativa de terror nem ao fantástico propriamente dito, encerra-se, da mesma maneira que os demais, subutiliza o texto no sentido de trabalhar tão somente com questões de compreensão textual, porque esta forma de trabalho vai de encontro à implicação do sujeito leitor.

Após uma pesquisa com as palavras-chave “literatura fantástica” e “ensino de literatura”, encontramos onze dissertações. Essa pesquisa foi feita no tocante às publicações dos últimos cinco anos relativas aos anos finais do Ensino Fundamental. As palavras-chave foram pesquisadas no repositório nacional do Proletras. Entre as onze dissertações encontradas, dez estão mais para campo da Linguística. A única que se circunscreve exclusivamente no campo da Literatura e seu ensino, embora não se restrinja a ficções assombrosas pernambucanas, é a de Cátia Cilene Cardoso: *Leitura subjetiva em contos fantásticos e maravilhosos em turmas de nono ano: uma proposta metodológica para o ensino de literatura*, defendida em 2018 na Universidade Federal de Pernambuco.

Cardoso (2018) desenvolveu uma pesquisa teórico-metodológica a respeito da leitura subjetiva com o objetivo de contribuir para o desenvolver a competência leitora nos estudantes. Ela partiu do planejamento de atividades que estimulassem a leitura literária e a investigação da recepção dos estudantes às atividades planejadas para depois analisar as emoções desencadeadas nos leitores pela leitura de contos fantásticos e maravilhosos. Para coletar estes dados e realizar a análise, a professora-pesquisadora lançou mão de questionários e diários de bordo.

Cardoso conclui que a presença do professor-mediador, realizando a leitura significativa e expressiva, a releitura dos contos pelos estudantes e o uso de questões que provoquem a subjetividade do leitor possibilitam o fomento à leitura literária e a reaproximação afetiva com o universo escolar.

A aproximação que se pode estabelecer entre a presente pesquisa e a desenvolvida por Cardoso revela-se não somente através da utilização da leitura subjetiva enquanto fundamentação teórico-metodológica bem como pela utilização de um *corpus* literário aproximado do modo fantástico; de atividades que implicassem o leitor a expressar sua subjetividade; de diários para coleta de dados, e da leitura oral expressiva como caminho metodológico.

A originalidade da presente proposta, entretanto, consiste na utilização tanto de *corpus* literário representativo do imaginário coletivo local investindo-se no resgate da tradição cultural e na identificação, quanto da perspectiva da performance zumthoriana durante a leitura silenciosa feita individualmente pelo estudante ou em voz alta pelo professor-mediador analisada através do texto do leitor nos diários de leitura.

Então, acreditamos que pela predileção dos estudantes pelo modo fantástico, pelas orientações do currículo para o ensino de língua portuguesa no 6º e o 7º anos do ensino fundamental e pela particularidade da tradição cultural pernambucana toda atravessada pela influência sobrenatural de assombrações, o fato de a ficção assombrosa não figurar no livro didático de língua portuguesa constitui um excelente motivo para o professor elaborar suas próprias atividades com textos de ficção assombrosa a partir da metodologia da implicação do sujeito leitor na leitura de textos literários para intervir nas principais resistências que se erigirem em sua sala de aula em torno da leitura literária.

Em face da constatação da necessidade de uma mudança de postura em relação a este problema tendo em vista sua solução, conforme discutiremos na seção a seguir, pensamos ser fundamental, repensar o lugar do leitor e o acolhimento de suas emoções pelo mediador em experiências de leitura literária em sala de aula.

3 O EMPENHO DO SUJEITO LEITOR NA LEITURA SUBJETIVA: A (RE)PROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E O ADVENTO DO TEXTO DO LEITOR

Empenhamo-nos, aqui, por um lado, em um ensino da literatura que deixe de lado a postura formalista muitas vezes distanciada que concebe o texto literário apenas como produção programada de um autor e o leitor apenas como qualquer pessoa que virtualmente decodifique objetivamente o texto. Reconhecemos, entretanto, o caráter fenomenológico singular a cada experiência de abordagem didática do texto literário no tocante ao ensino, admitindo a possibilidade de experiências bem-sucedidas de recepção do texto literário em sala de aula a partir de abordagens formalistas, tendo em vista a possibilidade de alguns estudantes se envolverem com o texto literário em atividades que se debrucem ao texto pela via estruturalista. Assim, partimos, por nosso lado, de uma breve reflexão sobre o lugar que ocupa a leitura na escola e quem é o leitor que nelas habita. E seguimos uma postura oposta ao objetivismo mais recorrente nas escolas quanto à leitura literária pretendendo-nos à implicação do leitor a partir do acolhimento das emoções desencadeadas através da leitura do texto literário. Intencionamos colher suas leituras singulares através do encorajamento da produção do texto do leitor num processo de atualização do texto do autor – o qual chamamos de reapropriação –materializada no diário de leitura. De acordo com as teorias da leitura subjetiva e conforme observamos na prática em sala de aula, essa reapropriação acontece quando o leitor é implicado a investir suas marcas de subjetividade no texto lido.

3.1 NO FOCO DA LEITURA SUBJETIVA, O SUJEITO LEITOR

Como nos preocupamos primeiramente com o leitor, a despeito da predileção pela ficção assombrosa - seguindo o escopo de Compagnon, para quem “Depois da literatura, do autor e do mundo, o elemento literário a ser examinado com maior urgência é o *leitor*” (2001, p. 139) [grifo nosso], esta pesquisa procura estabelecer caminhos para viabilizar o encontro do leitor com o texto literário. E esse encontro, como se percebe, não se efetiva através de abordagens distanciadas do texto literário, que valorizam de modo superficial apenas a exploração de seus aspectos linguísticos ou da suposta intenção do seu autor, como se Barthes (1970) não já o tivesse “matado” desde a década de 70. Acreditamos que esse encontro se estabelece por outras vias, como apresentaremos mais adiante.

O leitor - desde quando começou a ser levado em conta - já atravessou diversas classificações que lhe desautorizavam a condição essencial de sujeito. Para Umberto Eco (2011, p. 45), por exemplo, “o Leitor-Modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial”, ou seja, conforma-se às instruções do texto. Não é este o leitor limitado e programado que nos interessa, pois como bem como questiona Compagnon (2003, p. 194), “qual é o espaço de liberdade de que dispõe para imprimir no texto uma marca pessoal que não traia a *intentio operis*”? Afinal, caso se condicione a cotejar a leitura do texto literário seguindo um percurso predeterminado pela intenção do autor sem preencher qualquer vazio da obra aberta pelo texto, o leitor vai simplesmente decodificá-lo de forma desestimulante e dessaborosa. Uma leitura literária prazerosa é aquela em que se permite a explicitação da subjetividade do leitor na construção dos sentidos do texto, no preenchimento dos seus vazios, na sua atualização ressignificante.

Nesta perspectiva, para Xypas (2018b, p. 6), “é o pacto do leitor com ele mesmo e não apenas com o texto que pode contribuir para a percepção dos efeitos da leitura em si, criando o texto do leitor”. Quanto a esse efetivo investimento da própria subjetividade na leitura, estamos de pleno acordo, pois acreditamos que esse movimento de vislumbrar-se a si mesmo através da (re)apropriação do texto literário pode permitir considerável ampliação da própria dimensão humana. Se assim não o for, a leitura literária dificilmente será marcada pelo deleite.

No decorrer do que talvez possamos nos referir como história da leitura, as ideias sobre leitura, literatura e, conseqüentemente, leitor foram mudando na medida em que as sociedades foram se transformando, bem como os materiais escritos e as exigências de participação social. Nesse contexto, o ensino da leitura e da escrita na escola também se transformou consideravelmente, principalmente no que concerne às competências consideradas necessárias para a participação do indivíduo na sociedade.

Segundo Cosson, “para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão no século XXI” (2018, p. 20). É lamentável reconhecer isso, mas o fato é que a escola vem, já há algum tempo, priorizando o ensino do código escrito e denominando leitores aqueles estudantes que tão somente conseguem decifrar o sistema de escrita alfabética para recitar textos.

Em outras palavras, ainda de acordo com Cosson, “a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (2018, p. 20), mas “o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a

palavra que nos humaniza” (2018, p. 23). Inspirando-nos também a partir dessas reflexões de Cosson, acreditamos ser urgente uma mudança de paradigma acerca da literatura, da leitura e do leitor na escola em favor da importância de o sujeito inserir-se e participar, significativa e efetivamente, de práticas de uso social da leitura e da escrita e - especificamente em relação a textos literários - fruir um texto, senti-lo, ser atravessado e transformado por ele.

Mas que leitor queremos (trans)formar? A atenção da escola parece apontar para um tipo de leitor diferente do leitor de tempos atrás. A prioridade hoje é formar um leitor que interaja cotidianamente com a leitura, em função de sua participação no mundo, conforme prevê a BNCC nas competências específicas da área de linguagens a serem desenvolvidas pelos estudantes no Ensino Fundamental:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

(BRASIL, 2018, p. 63)

No contexto dessas competências previstas pela BNCC, a leitura compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão a partir da interação ativa do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Um exemplo é o caso da fruição de obras literárias.

Nos interessamos pelo leitor que Jouve chama de *real*, sujeito “de carne e osso que segura o livro nas mãos” (2002, p. 49); o verdadeiro leitor que, segundo Picard *apud* Jouve (2002, p. 49), “possui um corpo, lê com ele”; um leitor muito vivo, que vibra e se emociona; que Langlade chama ora de *subjetivo* (2013, p. 29 -30) ora de *real* (2004); Rouxel, de *real* (2013, p. 191); Langlade e Rouxel (2013), de *sujeito leitor*; e Xypas quando não o chama de *sujeito leitor* (2018a; 2018b; 2018c; 2017; 2015), chama de *alterleitor*, ressaltando o processo

elaborativo constituinte do devir no investimento emocional da leitura literária (2018, p. 53). Diante de todas essas nomenclaturas, nós privilegiamos na maior parte desta dissertação – ressaltando a importância do investimento de sua subjetividade na leitura literária – a de **sujeito leitor**.

Os artigos que abordam questões que se encontram no cerne das discussões contemporâneas sobre ensino de literatura originalmente apresentados no colóquio *Les sujets lecteurs et enseignement de la littérature* [Sujeitos leitores e ensino da literatura], na cidade de Rennes, na França, em 2002, integram a obra francesa *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature* [O sujeito leitor: leitura subjetiva e ensino da literatura] e representam, em certa medida, o advento Leitura Subjetiva enquanto perspectiva teórico-metodológica.

Na falta de um conceito prévio, apoiar-nos-emos em Annie Rouxel (2019, p. 2) para situar um pouco a Leitura Subjetiva, que começa por intrigar desde sua própria designação redundante, uma vez que a subjetividade, sendo consubstancial à leitura, está presente em toda leitura. De acordo com a autora francesa, a legitimidade do uso do adjetivo é justamente a intenção de “reabilitar a subjetividade, por muito tempo criticada e denegrida”. Isso porque por muito tempo, ainda segundo ela, a tradição escolar e universitária suspeitava ser a subjetividade fonte de erros, contrassensos e delírios interpretativos, investindo numa concepção instrumental, formalista do ensino da literatura, inspirada do estruturalismo e da semiótica, visando à objetividade do sentido. Por isso, concordando com Rouxel, acreditamos que a expressão da subjetividade dos sujeitos leitores na leitura constitui um processo incontornável e positivo que convida à lucidez na medida em que é importante restituir o sujeito no coração da leitura, pois “é ele que dá vida ao texto literário e lhe imprime sua forma singular” (2019, p. 2).

Assim, segundo Rouxel, a Leitura Subjetiva “requer a participação do sujeito leitor e leva em conta a maneira singular na qual ele se apropria do texto e o remodela investindo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário”. Além disso, para Rouxel, a leitura subjetiva ainda é “lugar de formação de si, de construção identitária e cultural”, que “solicita competências que desenvolve ao mesmo tempo, a saber, capacidade de atenção ao texto e a si lendo, abertura à alteridade, curiosidade e aptidão ao questionamento, exercício do pensamento crítico” (2019, p. 1).

A Leitura Subjetiva, ao levar mais em conta a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores, instaura, segundo Rouxel e Langlade, “espaços discursivos particulares onde os leitores mantêm relações originais entre o mundo real e a

realidade ficcional da própria literatura” (2013, p. 23). Na perspectiva dessas relações originais, nos parece oportuno reiterar o discurso barthesiano da subversão, a qual o leitor, um verdadeiro contra herói segundo Barthes, estabelece com o texto no momento em que se entrega ao seu prazer, subvertendo-o (2015, p. 7-8). Esta relação de natureza original e subversiva que o leitor estabelece durante a leitura é, segundo Certeau, a “reapropriação no texto do outro” (2014, p. 48).

Essa participação ativa do leitor no processo de leitura literária à qual nos aprofundaremos mais adiante é imprescindível porque constitui o cerne mesmo da leitura subjetiva, pois esta pressupõe não apenas uma compreensão global do texto como viabiliza paralelamente uma construção identitária e cultural na medida em que solicita ao leitor uma atenção especial a si mesmo lendo o texto, abrindo-lhe escopo para a alteridade.

3.2 A IMPLICAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E AS EMOÇÕES DESENCADEADAS NA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Não se tem encontrado muito sentido ultimamente no investimento em atividades de leitura literária correspondentes a uma abordagem exclusivamente formalista, estruturalista da literatura. Nossa experiência cotidiana em sala de aula bem como as discussões promovidas durante reuniões de professores de Língua Portuguesa, como as que acontecem em espaços de formação continuada de qualquer rede de ensino, nos mostram que esse tipo de abordagem na maioria das vezes não tem respondido satisfatoriamente a um ensino de leitura literária que vise levar o estudante a fruir um texto literário. Atividades dessa natureza repulsam cada vez mais os estudantes, reforçando-lhes certa resistência que eles nutrem em relação à literatura.

Apostamos, ao contrário, no encorajamento de uma leitura na qual o leitor invista seu imaginário, seu horizonte de expectativa para nela reagir expondo sua subjetividade, suas idiossincrasias, a fim de atravessar essa experiência tornando-se outro. Isso porque inspiramos no outramento que experimenta o sujeito como ser em construção quando investe seu imaginário no processo de leitura de que fala Xypas quando desenvolve o conceito de alterleitor. Segundo ela, este é

um ser em elaboração logo inacabado. Sua construção advém das constituições e existências pela tríade dinâmica leitor-obra-leitura. Essa tríade vista como símbolo,

busca compreender os processos do investimento do imaginário humano, pois sendo aquele que lê diverso, ele se constrói em um outro diferente (2018a, p. 53).

Mas como encorajar, na escola, os estudantes a este tipo de leitura? Ensinando-os a ficcionalizar-se, a projetar-se no lido para experimentar ser outro: em outro universo, outro contexto, outro tempo. E, relacionando-se com a obra deste modo íntimo, expor oralmente ou por escrito sua compreensão e suas emoções a respeito do texto lido.

Na lógica pós-moderna do tecnicismo, pouca preocupação científica se dá ao estudo dos papéis da emoção na leitura, apesar de sua importância. Pensando no interesse particular pela leitura de textos de ficção assombrosa, por exemplo, desembocamos em uma das emoções mais antigas da humanidade: o medo. Ele tem suas raízes na infância, seja da espécie humana ou de cada um, originalmente desamparados.

Apoiamo-nos nas ideias de Freud (2016) para estear essa relação de desamparo original do ser humano a partir da infância, desde o nascimento. Para ele, “a primeira experiência de medo, pelo menos no ser humano, é o nascimento, e este significa objetivamente ser separado da mãe” (p. 106). Segundo Freud, o medo surgiu como uma reação ao estado de perigo e é atualizado sempre que percebemos esse estado se aproximar. Mas como, então, isso se daria para uma criança? Ela teria memória do seu nascimento? Provavelmente não. Freud diz que o lactante não precisa ter preservado esta memória. O que acontece é que a cada separação da mãe ele reexperienciou aquela situação, reviveu a situação que ele avalia como perigo.

Então, na perspectiva psicanalítica de Freud (2016), o medo da perda do objeto, desde o nascimento e as ausências da mãe, é transformado na fase fálica em medo de castração. Esta separação do membro seria equivalente a um retorno ao desamparo originário que nos define como espécie. Desde medo da castração ao medo do supereu, da consciência moral, e ao medo social, e daí ao medo da perda do amor e da morte, trilhamos, com Freud, toda a história do sujeito a partir desse eixo central que se origina no medo. Deste modo, somos todos filhos do medo e do desamparo.

O escritor leva o leitor ao medo ou não. Por mais assustadoras que possam ser, as histórias terríveis dão satisfação, no sentido mais amplo do termo. A identificação com os personagens proporciona vivências por delegação, sensações e calafrios, e o suspense pode ser tensão ou tesão, o corpo em suspensão, um doloroso prazer. Isto explica a adesão a esse tipo de leitura, permeada pelo gozo.

Então, como nos focamos num gênero que notadamente mobiliza emocionalmente o sujeito leitor, vamos refletir sobre o estatuto da emoção na leitura de textos literários, apoiando-

nos em Jouve (2012). Se consideramos que podemos ficar emocionados ao ler um texto, para ele há de se considerar que a releitura pode suscitar uma experiência diferente, pois uma segunda leitura “aumenta a intensidade de nossa relação com o texto” (2012, p. 100). Neste sentido, Jouve distingue dois tipos de emoção: a emoção manifesta e a emoção sentida.

A **emoção manifesta** é ou aquela representada na obra (denotada) ou à qual a obra se refere (expressa). O importante é que ela não é necessariamente partilhada pelo leitor. Acontece que o leitor, ao ler um texto em que as personagens estejam felizes ou mesmo tristes, o leitor, por sua vez, pode não sentir nem alegria nem tristeza. O mesmo pode ocorrer quando um narrador qualificar um acontecimento como admirável e isso não provocar admiração no leitor.

Em contrapartida, a **emoção sentida** não é nem a denotada nem a expressa pelo texto, mas a que ele produz no leitor. Dessa forma, ela está mais condicionada ao leitor do que ao texto propriamente dito. Esta pode até se confundir com a emoção manifesta, embora seja geralmente independente desta. Assim, a felicidade de uma personagem pode alegrar o leitor, mas o terror de um narrador pode provocar, contraditoriamente, o riso do leitor. O valor da emoção gerada em conformidade ou não com a intenção do autor é o de, revelando-se a nós leitores, nos esclarecer sobre nossa relação afetiva particular com uma determinada ideia, pensamento ou objeto do mundo.

São essas emoções desencadeadas, as emoções sentidas, que colhemos em sala de aula quando implicamos o sujeito leitor na leitura do texto literário. Ainda nesse campo das emoções, consideremos também alguns elementos considerados parasitas, que falseiam, embaçam e confundem a recepção de uma obra, nas palavras de Langlade:

os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê (2013, p.25).

Estas marcas da subjetividade do sujeito leitor lendo o texto, às quais Langlade chama de **ecos íntimos**, são verdadeiros indícios de uma apropriação do texto pelo leitor, de uma singularização da obra realizada pelo leitor. Singularização no sentido de individual, subjetiva; não de única, uma vez que as recepções de uma mesma obra são bastante plurais e diversas.

Para Langlade, o discurso do leitor grava em juízo estético ou de valor as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: “**fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo** etc” (2013, p. 36). Desse modo, as reações dos estudantes, como as de todo e qualquer leitor, acerca das obras que os tocam são significativas dessa implicação,

bastando a nós professores apenas ouvi-los - ou lê-los. Essa implicação distanciada - ou “distância participativa”, nas palavras de Rouxel (2013c, p. 19) – é a maneira pela qual se ligam e se leem mutuamente obra e sujeito leitor, através de sentimentos de sedução ou repulsão, de vislumbres psicológicos, julgamentos morais etc.

Assim, ainda segundo Langlade (2013, p. 36), o leitor empresta às personagens, sob o efeito de sua recepção da obra, uma identidade extratextual, uma vida além do universo poético ou ficcional. Ao mesmo tempo, entretanto, o leitor guarda a consciência da natureza virtual dessa existência, dessa realidade que Michel Picard *apud* Langlade (2013, p. 36) chama de “fictícia” das personagens e das aventuras que vivem. E é justamente essa distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real, tudo isso releva de ecos íntimos do sujeito leitor advindos da leitura do texto literário.

Dada a importância da explicitação da emoção manifesta ou sentida e dos ecos íntimos do sujeito leitor a respeito do texto lido, ressaltamos a necessidade de tratar desse leitor que tem direito a voz, inclusive ao engano e à distância do que diz o texto, acolhendo suas marcas subjetivas de leitura, sua reapropriação do texto lido.

3.3 A REAPROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E O ADVENTO DO TEXTO DO LEITOR

Muito longe de uma visão romantizada e modelar, o leitor precisa ser encarado em face de toda a sua complexidade, levando-se em conta o fato de se tratar evidentemente de uma identidade múltipla de “eus” diferentes que surgem e movem-se de forma espontânea “segundo os momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas” (ROUXEL, 2013, p. 24).

A implicação do leitor, levando-se em conta suas experiências subjetivas, é fundamental para conferir sentido à prática de leitura porque, segundo Rouxel e Langlade, “ela é, ao mesmo tempo, signo de apropriação do texto pelo leitor e condição necessária de um diálogo com o outro graças à diversidade de recepções de uma mesma obra” (2013, p. 32).

Mas o que de fato é a apropriação de um texto literário e como ela se revela? De acordo com Langlade, a **apropriação** de uma obra pelo leitor se realiza como “um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular” (2013, p. 37). Agora, as **marcas da**

apropriação, segundo Rouxel, podem se revelar através de alguns gestos simples, como “sublinhar frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta” (2013b, p. 77).

Do nosso ponto de vista, será a implicação psicológica, moral, estética e principalmente emocional do sujeito leitor na leitura que o impulsionará a investir no texto literário preenchendo seus vazios que lhe permitirá uma reapropriação deste e o conseqüente advento do texto do leitor enquanto uma recepção singular da obra literária.

A reapropriação do texto pelo leitor acontece, para Jouve, na medida em que “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (2013, p. 53). E a confrontação do leitor consigo mesmo resultante deste movimento de vai-e-vem é uma das dimensões maiores da leitura porque, segundo Jouve (2013, p. 53-4), o investimento na dimensão subjetiva da leitura acarreta um duplo benefício: a facilidade de despertar, no plano pedagógico, o interesse dos estudantes por um objeto que fale deles próprios, que permita identificação; bem como, no plano educativo, viabilizar o complemento de um saber sobre o mundo através do saber sobre si. De acordo com esse autor (2013, p. 54), diferentes componentes do ato da leitura são dependentes da subjetividade. Os planos que se consideram tradicionalmente como constitutivos do ato da leitura são o afetivo e o intelectual, determinando reações no leitor necessariamente subjetivas ou acidentalmente subjetivas.

A **subjetividade necessária** é aquela estruturalmente requerida pelo texto, que acontece quando o leitor precisa realizar certas operações de leitura para dar conta de um processo de representação, por exemplo, que não é dado pelo narrador / eu lírico em virtude da incompletude estrutural da obra. O leitor, através das imagens mentais com as quais imagina uma personagem ou mesmo um cenário, investe aí sua subjetividade, remetendo-se a situações que já tenha vivenciado; uma espécie de *déjà-vu* espontâneo durante a leitura. Essas imagens mentais desencadeadas por nossa memória pessoal estão para o **plano afetivo** do leitor porque as imagens que sua memória retém durante a leitura lhe têm um valor particular, uma vez aquilo que a leitura faz ressurgir – através de uma palavra, uma frase ou uma descrição – lhe vem do próprio passado. A leitura remete cada um a suas próprias lembranças. No **plano intelectual**, inúmeras operações de leitura se apresentam como necessariamente subjetivas. É o caso dos “lugares de incerteza”, por exemplo: os espaços textuais cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade do leitor. Jouve atribui a J.-L. Dufays a categorização desses lugares de incerteza como **a ambigüidade, o branco, o resíduo e a contradição** para nos aludir que

Fala-se de “ambiguidade” quando for possível atribuir a uma unidade textual ao menos dois sentidos. O “branco” remete a um lugar do texto onde uma informação necessária faz falta. O “resíduo” é uma unidade semântica que não se integra ao sistema de significação desenvolvido. A “contradição”, enfim designa uma incompatibilidade entre unidades textuais de mesmo nível (DUFAYS apud JOUVE, 2013, p. 56).

Sendo assim, enquanto operações de leitura diretamente relacionadas à estrutura do texto, tanto a hesitação entre dois ou mais sentidos no caso da ambiguidade, quanto a lacuna provocada pelo branco, a presença de qualquer elemento semântico desagregado do todo constituinte do resíduo ou a discrepância entre elementos internos ao texto característica da contradição constituem lugares de incerteza para o leitor.

A **subjetividade acidental** ocorre quando o leitor é conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontecendo-lhe igualmente colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto. Essas configurações acidentalmente subjetivas somam-se às necessariamente subjetivas e também se constata tanto no plano afetivo quanto no intelectual. No **plano afetivo, a identificação** – em princípio programada pelo texto tanto através da focalização interna, no plano da narração, quanto da “heroicização” da personagem, no plano da história – é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores. No **plano intelectual, a compreensão** – que é, todavia, famosa por se enraizar no sentido literal do texto – carece das subjetividades dos leitores. Isso porque, não podendo assimilar todo o conjunto dos dados textuais, devido aos limites da nossa memória, retemos de um texto aquilo depende prioritariamente de nossos centros de interesse. Em outras palavras, podemos nos perguntar: não é natural a toda leitura informar mais sobre o ponto de vista do leitor do que sobre o texto em si? A dimensão subjetiva da compreensão ainda pode ser explicada pelo fato de podermos deixar de construir o sentido prescindindo de um *déjà lu* subjetivo. Sendo assim, muito mais determinante que a do texto é mesmo a **intertextualidade do leitor**, pois ler é realizar todas as conexões possíveis entre os textos sem preocupação alguma com a cronologia.

Assim, mesmo que a reapropriação subjetiva do texto seja necessária ou acidental, o fato é que sua importância na leitura é considerável; por isso, sendo ela um dos nossos principais focos, consoante Xypas,

consideraremos sempre a tomada de consciência durante as atividades de leitura que favoreça a explicitação das emoções sentidas do sujeito leitor, na leitura dos textos literários. Tais atividades chegam a seu ápice na reapropriação da obra pelo leitor, na construção do texto de leitor (2018, p. 15).

Esse **texto de leitor**, ainda segundo Xypas (2018a, p. 53), “é um tipo de criação que resulta da co-elaboração do texto lido com o texto agora feito seu”, aquele texto que Langlade (2013) chama de singular, em face da multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências particulares de cada leitor.

Agora, pensando não só em encorajar a produção desse texto singular do leitor, bem como em as criar condições necessárias e utilizar um suporte para este texto de leitor, tomamos emprestadas as palavras de Machado sobre o diário de leitura, pois a pesquisadora propôs sua utilização

para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura (1998, p. 8).

Nessa perspectiva, o **diário de leitura** revela-se um importante e valioso instrumento para se acolher as reações subjetivas dos leitores implicados pelo universo poético ou ficcional do texto lido a investir tanto sua cognição quanto sua emoção no texto literário durante o processo de leitura, porque ele possibilita, segundo Canetti (1965 *apud* MACHADO 1998, p. 31), “a fala consigo mesmo, ou com um outro ‘eu’”.

No plano didático, o diário de leitura possibilita aos professores/pesquisadores tanto a observação dos deslizes e das mudanças ocorridas durante a construção progressiva dos sentidos do texto para o sujeito leitor quanto a regulação das intervenções didáticas feitas pelo mediador. Funciona não só como instrumento de análise da reapropriação do texto lido como de observação da ação interventiva.

Outra questão que se deve considerar ao levar em conta o desencadear de emoções através da leitura literária é como elas são sentidas pelo leitor, seja durante a leitura silenciosa ou em voz alta; de que forma elas lhe atravessam o corpo. Tentamos discutir, a seguir, como a mediação no âmbito da leitura literária enquanto experiência pode em certa medida mobilizar, entre outras coisas, o desejo de ler.

4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E A PERSPECTIVA DO CORPO-A-CORPO COM O TEXTO NA PERFORMANCE ZUMTHORIANA

Considerando a importância da fomentação do desejo de ler que pode surgir por meio de uma mediação entre texto e leitor na concretização de uma experiência de leitura, ressaltamos a importância da exploração de elementos como o corpo, os sentidos e a voz para a transformação da leitura numa atividade prazerosa e envolvente. Pensamos, nessa perspectiva, que o texto literário possa ser experienciado em sua dimensão sensorial, explorando-se sua corporeidade pela aproximação de seu campo performático.

Entendemos, aqui, o corpo como instrumento através do qual o sujeito vislumbra o mundo através de si e a si mesmo através do mundo que lhe penetra o corpo por meio dos sentidos. Nessa relação inevitável de corpo-a-corpo com texto literário, a leitura não é reduzida à mera decodificação automatizada, mas leva em conta o pulso, a densidade. E o corpo da palavra se torna uma experiência, forma e transforma o sujeito.

Quem nunca sentiu seu corpo vibrar ouvindo um texto em voz alta ou mesmo a dançar, movimentar de qualquer forma o próprio corpo ao ler um texto em silêncio? À perspectiva da performance zumthoriana, a palavra literária reverbera no corpo do leitor em diferentes graus. Acreditamos que esse tipo de experiência real e singular de leitura que se efetiva dentro do campo da performance amplia consideravelmente uma certa implicação do sujeito leitor.

4.1 O DESEJO DE LER E A MEDIAÇÃO DE LEITURA ENQUANTO EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA

Compreendemos por sujeitos leitores esses leitores que têm gestos, horários, tempos e lugares de leitura singulares; que gostam de ler, até mesmo os que não desenvolveram o hábito de ler. E é com estes últimos que nos preocupamos, pois sabemos que o acesso à educação no Brasil até meados do século XX era bastante restrito: pouquíssimas pessoas eram alfabetizadas e tinham acesso a livros. Também em decorrência disso a maioria dos brasileiros não desenvolveu o hábito de ler, o que provocou um problema que se convencionou chamar de “crise da leitura”, segundo Maia (2007, p. 15). Essa problemática da crise é abordada por vários autores, a exemplo de Lajolo e Zilberman, em “A formação da leitura no Brasil” (1996); Zilberman, em “Leitura em crise na escola” (1985); Lajolo, em “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” (1993); Geraldi, tanto em “O texto na sala de aula” (1984), só para citar

alguns. Hoje, a maior parte da população tem acesso à educação tem acesso à escola – o lugar social privilegiado de formação de leitores. Mas, apesar de os brasileiros estarem lendo mais, a grande maioria não lê livros por prazer. Desse modo, vamos considerar que esse leitor pode ser um leitor forçado, isto é, alguém que lê por obrigação, em decorrência de exigências escolares, sociais etc. Nesse caso, a escola pode estar esquecendo de um fator fundamental: o desejo, já mencionado por Rouxel (2013c, p. 72-4).

De que adianta conhecer as práticas de leitura e não as desejar? Barthes, refletindo sobre o prazer atravessado pela relação autor-texto-leitor, afirma o seguinte: “O texto que o senhor escreve deve me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escrita”² (2015, p. 11). Concordamos com Barthes, uma vez que a escrita tem o poder tanto de seduzir quanto de repulsar aquele que tenta explorá-la.

Será, entretanto, que a escrita, *per si*, tem este suposto poder de arrebatrar o leitor? Não querendo suscitar conjecturas que respondam a esta questão agora, restringimo-nos ao leitor-alvo desta pesquisa: adolescente estudante do sexto ano do ensino fundamental de escola de rede pública municipal de ensino que às vezes tem na escola o lugar privilegiado de contato com a leitura literária. Consideremos o que afirma Rouxel a respeito do desejo e de tudo o que está para o campo afetivo no desenvolvimento do leitor: “como o texto é ‘um desejo de leitor’, o leitor deve estar em desejo de texto”³ (2013, p. 72-3). Pensamos, desse modo, que o desejo de ler - considerando não apenas a sedução da escrita como também o desejo de texto por parte do leitor - nasce de experiências singulares de mediação literária.

Como, então, transmitir (ou ao mesmo contagiar o leitor com) este desejo de ler? Segundo Michèle Petit, ele “nasce frequentemente do desejo de roubar o objeto que encantava o outro, para ter acesso a ele, conhecer seu segredo, se apropriar de seu poder, do seu suposto charme” (2003 *apud* ROUXEL 2013, p. 73). Então, esse desejo de compartilhar uma emoção e de poder fazê-la brotar, se é constituinte e determinante ao advento do sujeito leitor, poderá sempre ressurgir no decorrer da vida. Pensamos igualmente que esse desejo de ler pode ser, no fundo, um desejo de conhecimento.

Uma das possibilidades de fomentação desse desejo, ao nosso ver, pode acontecer por meio de uma **mediação** entre o texto e o leitor que deve existir para se concretizar a experiência

² Embora a tradução do texto que acabamos de citar adote a palavra “escritura” para a palavra *écriture*, em francês, assumimos com a orientadora a total responsabilidade de muda-la para uma tradução mais exata da palavra em questão por *escrita*.

³ Embora a tradução do texto que acabamos de citar adote a palavra “ser” para a palavra *être*, em francês, assumimos com a orientadora a total responsabilidade de muda-la para uma tradução mais exata da palavra em questão por *estar*.

de leitura. Em linhas gerais, mediador é qualquer um que, entrepondo-se entre o texto e o leitor, colabora com aquele para a recepção deste. De acordo ainda com Petit (2009; 2010), o mediador frequentemente é um professor, um bibliotecário ou um livreiro, um fomentador de leitura, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, um mediador cultural, um poeta, um ilustrador, um psicanalista, ou até mesmo um amigo ou alguém com quem cruzamos. Segundo ela, ele também poder ser um professor que propõe “experiências um pouco diferentes”, “ele tem o desejo de transmitir, de ensinar”, exercendo “sua arte com talento e generosidade, aproveitando-se de sua experiência profissional, de sua intuição, de sua imaginação” (2010, p. 36-7).

Pensamos que essa reflexão deva ser fomentada porque, na tentativa de descobrir modos de transmissão do desejo de ler, nós professores confrontamo-nos principalmente com a resistência dos estudantes à literatura pelas razões mais diversas possíveis, como a concorrência de outras fontes de prazer na pós-modernidade ou mesmo outros fatores de caráter mais social. E podemos encontrar provas desses fatores de resistência à leitura literária entre os jovens leitores nos trabalhos da própria Petit, como se seguem:

(...) aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam como a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte (2009, p. 17);
 (...) no Brasil, assim como em vários lugares, não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares. Quando as animadoras do A Cor da Letra chegaram nas favelas e começaram a tirar livros da mochila, muitos jovens se decepcionaram ou ficaram desconfiados. Tais objetos eram desprovidos de sentido; **esses jovens só tinham conhecido a leitura na escola, o que não lhes trazia boas lembranças**: “A escola foi uma experiência sem valor”, comenta Val, “a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiiei a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir [...]” (2010, p. 39) [grifo nosso].

Depreendemos que essas adversidades - às quais estamos chamando aqui de **fatores de resistência à leitura literária** - não se restringem apenas àquelas duas explicitadas, existem outras implícitas, como a dificuldade na compreensão do código linguístico, por exemplo, ou mesmo o valor social que cada jovem aprende a atribuir à literatura. Destacamos desse relato compartilhado por Petit o tratamento dado à leitura na escola enquanto uma experiência negativamente marcante. Já apontamos mais acima as práticas escolares que, por vias de distanciamento, podem provocar a repulsa do estudante à leitura. O que queremos destacar agora é o inverso.

Desejamos - para utilizar este verbo de modo bem oportuno – aludir à potencialidade dos mediadores de leitura. Eles criam, segundo Petit (2009; 2010), uma abertura psíquica,

intersubjetiva, ao olhar a criança ou o adolescente de uma outra forma, propondo-lhes experiências um pouco diferentes, até mesmo por não mediar qualquer objeto, mas livros. E há de se considerar que os jovens estudantes, que antes tomavam os livros como sinônimo de solidão e tédio, descobrirão que os livros também os “ouvem” e lhes dedicam uma atenção singular, enviando-lhes ecos do mais profundo deles mesmos.

Agora, a transmissão desse desejo de ler só se realiza através da mediação quando - e somente quando - o mediador também tenha experimentado particularmente esse desejo de ler e também ame ler, sobretudo obras literárias. Pois, segundo Petit, “é para um retorno à infância, às primeiras lembranças da descoberta das palavras, das histórias, dos livros ou dos objetos amados que os mediadores impelem aqueles que encontram” (2010, p. 52).

Impelidos pelo retorno à infância, lembremos também que, em grande parte, o gosto pela leitura deriva dessas relações intersubjetivas em que a voz tem um importante papel. A capacidade de estabelecer com os livros uma relação não apenas cognitiva, mas afetiva, emotiva e sensorial parece ser decisiva, assim como as leituras orais. Isso porque na França, por exemplo, ainda segundo Petit,

o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pelas mães todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma. Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias (2010, p. 58).

E nós acreditamos que a exploração de elementos como a voz, o corpo e os sentidos na experiência de leitura literária podem transformá-la numa atividade prazerosa e envolvente. Antes de nos determos mais adiante acerca da relação desses elementos no concurso da performance e de como esta pode contribuir com a (trans)formação do sujeito leitor na medida em que se configura como experiência singular que pode ser bem mediada, reflitamos acerca da leitura no âmbito da experiência.

Antes de mais nada, devemos considerar que a experiência, no sentido de Jorge Larrosa (2018), além de escapar à conceitualização, não pode ser pedagogizada, nem didaditazada, programada ou produzida; não pode fundamentar nenhuma prática, nenhuma metodologia; é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme. Não podendo se pedagogizar ou fundamentar nenhuma prática metodológica, o que nos interessa na experiência é o sentido transformador que ela dá à educação: educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir aquilo que sabemos. Nosso estímulo à educação é que esse ato, essa

experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo que deixemos de ser quem somos para ser outro além daquele que vimos sendo.

Desse modo, para Larrosa a **experiência** “é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (2018, p. 10). E, tocando-nos assim corpo-a-corpo, a experiência inevitavelmente nos transforma. Dizemos corpo-a-corpo para ressaltar a necessária relação entre corpo e linguagem. Ainda segundo Larrosa (2004), a língua é por um lado instrumento, transmissão de informação, e de outro *logos* encarnado. Para ele, destituir a língua de sua dimensão carnal é de alguma forma mutilá-la retirar-lhe sua condição vital, uma vez que o corpo da palavra tem uma carnalidade sensível. A palavra tem textura, potencialidade de força; pode, portanto, ferir, comover, provocar medo, raiva, ternura, compreensão. É em seu corpo, em sua densidade, temporalidade e espacialidade, na sua potencialidade de movimento, de impulso, que se dá a experiência.

O que pensamos, a partir da dimensão do corpo na sua relação com a linguagem e do caráter transformador que tem a experiência sendo também tocante, reverberante, é que o texto literário possa ser experienciado em sua dimensão sensorial, aproximando-se de sua potência de movimento, de seus efeitos de estranhamento, de sua vocalidade latente, de seu campo performático.

Pensar a recepção do texto na perspectiva do corpo é saber que devemos escutar o que o corpo pede para fazermos com o texto, para que ele tenha sentido e ganhe vida. O corpo inspirado no fenômeno perceptivo, de acordo com a proposição de Merleau-Ponty (1994). E escutar o próprio corpo, escutar com o olhar, até mesmo quando se lê um livro em voz alta ou silenciosamente é ser corpo.

4.2 O CORPO E OS SENTIDOS NA PERFORMANCE ZUMTHORIANA

O corpo, para além da concepção orgânica, conjunto de tecidos e órgãos, é tomado aqui no mesmo sentido que o é para Paul Zumthor:

O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem do meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. [...] Eu me esforço menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som de seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração de músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio (2018, p. 25).

Uma espécie de “humanômetro”, que permitia ao homem o vislumbre do mundo através de si mesmo; de si mesmo através do mundo que lhe penetra o corpo através da percepção dos sentidos. Relacionando-se essa percepção à leitura do texto, o corpo serve-lhe de instrumento para instituir o texto “obra” singular, na perspectiva da performance zumthoriana.

Agora, levando-se em consideração o corpo e os sentidos na relação do ser humano com o mundo e na formação da subjetividade, entendemos, segundo David Le Breton (2016), que para o homem não existe outra alternativa senão experimentar o mundo, ser permanentemente atravessado e transformado por ele. O mundo é a manifestação de um corpo que o penetra. A sensação das coisas e a sensação de si opera num constante vai-e-vem. Antes do pensamento, há os sentidos. O corpo é incorporado ao movimento das coisas e se mistura com elas com todos os seus sentidos. Não há, entre a carne do homem e a carne do mundo, qualquer ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente, metamorfoseada em imagens, sons, odores, texturas, cores, sabores. O indivíduo só toma consciência de si através do sentir; experimenta sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo.

Assim, as percepções sensoriais formam um prisma de significações sobre o mundo, mas elas são modeladas, de acordo com Le Breton (2016), pela educação e utilizadas segundo a história pessoal, porque “na origem de toda existência humana, o outro é a condição do sentido, isto é, o fundamento do vínculo social. Um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido” (2016, p. 32). Dada a importância do outro nessa relação com a percepção dos sentidos, depreendemos que a significação é educada, ensinada e aprendida culturalmente por meio dessa relação intersubjetiva.

Levando-se em conta a importância e o empenho do corpo no ato da leitura, retomemos a ideia de Picard *apud* Jouve (2002, p. 49): o leitor “possui um corpo, lê com ele”. Acresçamos a isso o que escreve Rouxel (2018, p. 3): “a subjetividade é o que pertence ao sujeito e se origina em primeiro lugar no que é único: seu corpo”. Para ela, “o corpo é o lugar das sensações e das emoções como das apropriações, das absorções, da incorporação do texto pelo leitor. Na abordagem sensível da leitura subjetiva, a oralidade de um texto e o gestual que o acompanha podem assim revelar da incorporação” (2018, p. 4). E nós concordamos com a pesquisadora francesa, tendo em vista que o leitor não é um ser desencarnado. Então, ele reage com seu corpo ao corpo do texto. Todas as sensações e emoções decorrentes da leitura do texto estão relacionadas ao corpo do sujeito em processo de leitura.

Agora, tendo-se brevemente abordado sobre a importância do corpo e dos sentidos na experiência de mundo e da leitura, retomamos as ideias de Larrosa (2018; 2004) para dizer que, na medida em que se entrelaça texto e corpo ou linguagem e performance, não podemos tomar a leitura como uma atividade passiva na qual o leitor é encarado como uma tábula rasa, mero receptáculo do texto. Inspirando-nos também em Kefalás (2012), podemos dizer que a leitura é para nós uma ação que repercute, que reverbera no sujeito o que nele é pulsão de ficção. É como se o sujeito, no ato de ler, pudesse tocar o que na palavra literária é fabulação cênica, performático, potência de vibração, ou o que nela é feito de movimento, de pulsação. Kefalás (2012) afirma e nós concordamos que não há palavra sem corpo; toda palavra se dá ou se deu em um corpo. O autor, ao produzir seu texto, o faz desde sua corporeidade, do lugar de sua presença no mundo. O leitor, de sua parte, também entra em contato com a palavra, com seu corpo, um corpo que é feito de pulsão. O texto, nesse sentido, é constituído por um verbo que é carne, pulsação. Acreditamos, então, que esta experiência da pulsação pode ampliar consideravelmente uma certa implicação do sujeito leitor, na medida em que o tocam sobremaneira. Isso, porque a reverberação do corpo da palavra no corpo do leitor pode lhe promover uma experiência significativa ao ponto de despertar-lhe a consciência quanto à sua relação singular com o texto a partir da mobilização de suas emoções, de suas memórias, de suas idiosincrasias. É esse tipo de experiência real e singular de leitura que se efetiva dentro do campo da performance.

Desde o seu surgimento, o conceito de performance tem adquirido diversas acepções, entre as quais a ideia de teatralidade perpassa. Para Glusberg (2013, p. 43), por exemplo, a palavra performance tem inevitavelmente “duas conotações: a de uma presença física e a de um espetáculo, algo para ser visto (*spectaculum*)”, porém, ainda segundo ele,

o aspecto fundamental é que a *performance* é um ato de comunicação e, assim, está sujeita às circunstâncias e à situação em que o trabalho se dá: se as condições da recepção variam também vão variar as da própria exibição. Além do mais, o inconsciente do *performer* estará unido ao dos espectadores que estarão dando parâmetro para sua *performance* (2013, p. 68).

Neste sentido, a performance é entendida como um ato de comunicação, uma linguagem artística em si. Mas já deve ser perceptível que o que estamos chamando de performance aqui não compreende restritamente a teatralidade. Tomamos, neste trabalho, o conceito à perspectiva zumthoriana, pelo ponto de vista do corpo, focando em conhecimentos poéticos que pertencem à ordem da sensação.

Segundo Zumthor (2018), o sentido de um texto une dois modos de perceber: o “intelectivo”, no nível do racional, e o “sensorial”, no nível das sensações. Para ele, a “obra” não coincidiria com o texto poético (literário) justamente por um certo excesso de sentidos. Para ele, a performance adiciona ao texto poético expresso oralmente gestos, entonação, movimentos do corpo, enfim, novos “significantes”, originais e singulares. Neste produto final, com a performance, estaria, então, a “obra”.

4.3 A PERFORMANCE NA LEITURA EM VOZ ALTA E NA LEITURA SILENCIOSA

Embora Zumthor escreva sobre a recepção poética, pensamos que suas ideias podem ser aplicadas à recepção do texto em prosa, cuja adaptação à prosa assumimos livremente. De acordo com Zumthor (2018), se lido silenciosamente (e não ouvido ou visto em gestos), o texto poético também alcançaria o estatuto de “obra”, mas em um grau menor em razão da articulação interiorizada, expressa por uma “voz inaudível”: seria uma leitura que tende a dispersar as “limitações semânticas” próprias ao ato da leitura silenciosa. Parece, entretanto, que a leitura silenciosa consegue atingir profundidades (emocionais, especialmente) muito mais abrangentes que esse sentido formado externamente na oralidade, já que o sentido construído a partir do externo está mais próximo do Outro de onde provém do que da eficiência do sujeito que o constrói.

Com o ponto de vista do corpo, Zumthor (2018) discorre acerca de uma “semântica poética” que extrapola a “semântica das palavras” e inclui sensações internalizadas, “reconhecíveis” pelo leitor/ouvinte, mas “indizíveis”, apesar de expressas (indiretamente expressas, na verdade). São sensações que afloram a partir do sentido (intelectivo, interpretado) produzido pelo texto; são consequências desse texto; são provocadas pelo texto (por alguma palavra dita, ou pela situação criada e compreendida) e sentidas (como sensação) pelo leitor/ouvinte que aciona seu “conhecimento poético” “antepredicativo” (tomando-se emprestado o termo de Merleau-Ponty (1994), “armazenado” numa “lembrança experiencial”, tantas vezes inominável. Quanto a essas sensações, segundo Zumthor (2018), engatilhadas pelo texto, pensamos, do nosso ponto de vista, que elas não se devem apenas à estrutura do texto em si, mas ao contato entre texto e leitor e ao modo como este investe - lançando-se mão agora dos conceitos de Vincent Jouve (2013) - sua subjetividade na leitura daquele, tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual, do que resultará uma reapropriação necessária ou acidental. Ressaltamos isso em virtude da liberdade que acreditamos dever-se conferir ao leitor na leitura subjetiva para que se efetive não uma operação predeterminada de decodificação do texto, mas a expressão da subjetividade do leitor na reapropriação do texto.

Retomando Zumthor (2018), o texto poético significa o mundo; consegue transportar esse mundo para o interior, para o íntimo, para a profundidade do leitor/ouvinte por causa de sua vivência prévia, ou melhor, por causa da sua “re-vivência” ocorrida no ato de ler. Transportado a seu interior, o leitor/ouvinte retorna de lá modificado pelo texto, pelas sensações provocadas por ele:

o discurso que alguém me faz sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto de mundo de que ele me fala) constitui para mim um corpo-a-corpo com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos (2018, p. 71).

É nesse sentido que se diz que pensamos sempre com o corpo, porque para se chegar ao sentido de um discurso, é preciso atravessar as palavras. Mas as palavras têm uma espessura densa e resistente, de modo que seja preciso, para que elas sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob a forma de uma operação vocal: seja aquela da voz percebida, pronunciada e ouvida ou de uma voz inaudível, de uma articulação interiorizada.

Dessa forma, “sentir-se tocado pelo texto”, consoante Zumthor, é expressão quase literal; significa deixar-se invadir pelas sensações/sentimentos que nascem do “lado pessoal” estabelecido entre leitor e texto. É esse sentimento de reconhecer-se tocado na emoção, atingido, estremecido, transformado, que funda a dimensão poética. É a potencial dimensão do fruir, propiciada pelo texto poético/literário, que fornece ao leitor elementos para despertar o sentimento, aqui entendido como processo do sentir.

Segundo Zumthor, não há uma distinção rigorosa entre poesia vocal e escrita literária, porque para ele essas duas dimensões do texto estariam entrelaçadas pela noção de performance. A diferença estaria no grau performático que cada uma dessas duas dimensões proporciona ou que o leitor/ouvinte assumem diante do texto oral ou escrito, respectivamente. Para ele, o que é literário se articula na percepção dos leitores, ou seja, na recepção do texto pelo leitor – uma recepção, não entendida somente como compreensão, interpretação, mas acontecida no corpo de quem lê:

É então intencionalmente que, a partir de alguns anos, eu falo de poesia vocal em termos tais que poderíamos aplica-lo à escrita literária ou inversamente. Estou particularmente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção* [grifo do autor], mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo. Ademais, parece-me que em uma tal direção compromete-se a crítica, há bem pouco e muito confusamente. O termo e a ideia de performance [grifo do autor] tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda a “literatura” não é fundamentalmente teatro? (2018, p. 18-9).

Conclui-se que há, conforme se pode observar no trecho acima, uma relação estreita entre literatura e performance, ou ainda, entre recepção e corpo. Ressalta-se essa dimensão da leitura que reage na musculatura, na pulsação, nas sensações, reverbera no corpo do leitor. Enfatiza-se, portanto, que a experiência do ato da leitura não se restringe à compreensão de campos informativos, à decodificação de um texto cujo sentido fora programado por um autor e destinado a um tipo modelar de autor. Há na verdade uma densidade do texto que reverbera no corpo do leitor impossível de ser ignorada.

Afirmamos que da leitura silenciosa, por exemplo, participam os sons do entorno, calores, frios, arrepios, as lembranças, as pulsações, sonolências. É um ledor engano acreditar que nosso corpo fica parado, estagnado ou alheio ao que acontece ao nosso redor quando lemos em silêncio. A diferença entre as maneiras de ler, em voz alta ou silenciosamente, é apenas de grau performático, na medida em que nos engajamos perceptivamente ou não na leitura do texto.

Se já não o tivermos feito antes, nos perguntemos agora por que, lendo um texto em silêncio, somos impelidos a dançar, ou a movimentar nosso corpo de qualquer forma. Isto se deve ao que Zumthor chama de audição poética. Para ele, ainda, há algo próprio da performance que contagia, uma forte energia, que ele denomina energia poética: ela está atrelada a acontecimentos cotidianos, na vitalidade de encontros de corpos, na emanção da voz. Essa energia poética acontece para ele, por exemplo,

[...] cada vez que um rosto humano, de carne e osso, tenso diante de mim com sua carga ou suas rugas, seu suor que peroleja nas têmporas, seu cheiro, sai uma voz que me fala. Renova-se então uma continuidade que se inscreve nos nossos poderes corporais, na rede de sensualidades complexas que fazem de nós, no universo, seres diferentes dos outros. E nessa diferença reside alguma coisa da qual emana a poesia (2018, p. 37-8).

Assim, se a energia que emana da performance está ligada àquela rede de sensualidades complexas e ele descreve que da carne desse rosto sai uma voz, dizendo que essa voz é carregada de corporeidade e viabiliza a renovação do contato ao vivo com outro corpo, podemos concluir que a energia poética se dá nesse contato ao vivo com outro corpo. Como ela se efetivaria numa situação de leitura silenciosa, então, na qual o corpo de quem escreveu não se oferece a um contato presente? Se na leitura silenciosa não há dois corpos humanos frente a frente, mas outros dois corpos que se enfrentam: o corpo do texto e o corpo do leitor, a energia poética se dá através da materialidade da palavra.

Zumthor, ao se deter ao detalhamento dos aspectos relativos à recepção do texto pelo leitor, aponta para essa materialidade:

Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção está lá, não se acrescenta. Ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia (2018, p. 50-1).

É num contato aberto aos sentidos, então, que o texto é provado, experimentado. Um contato que se estabelece entre a carne da palavra e a carne do leitor. Então, abordar um texto em sala de aula não provando sua aspereza ou maciez - sua materialidade - significa negligenciar a existência de um contato e perder uma oportunidade de mediar uma experiência transformadora de leitura. Para se experimentar um texto, é preciso não somente colocar a atenção nos sentidos da palavra, mas também abrir ao texto os sentidos do corpo de quem o lê. É desse entrelaçamento de sentidos que resulta a energia poética da performance: o sujeito lendo pode ver, ouvir, farejar, tatear, sentir o que a matéria da palavra coloca à disposição. É dessa maneira que o fenômeno da performance estaria presente tanto nas tradições orais quanto nas leituras silenciosas, já que há uma participação efetiva do corpo. Dentro da gradação proposta por Zumthor para a noção de performance, o autor atribui à oralidade o grau máximo e à leitura silenciosa o grau mínimo da audição poética.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 DESENHO DA PESQUISA

Para responder à nossa pergunta norteadora, a pesquisa em questão, de caráter essencialmente qualitativo, se desenvolveu por duas vias: uma essencialmente teórica, para compreender o fenômeno sob perspectiva das teorias usadas, e outra prática, para pôr à prova estas teorias pelo viés de estratégias desenvolvidas para atingir os objetivos definidos no início da pesquisa.

Por se tratar de um problema detectado em nossa sala de aula, lançamos mão da pesquisa-ação porque:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Dessa forma, a pesquisa-ação não deixa de ser uma experimentação em situação real - como cada aula é um evento singular e irreproduzível em exatidão - na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Nesse tipo de pesquisa, os sujeitos participantes não são cobaias, desempenham, ao contrário, um papel ativo. É nessa perspectiva que propomos a nossa pesquisa.

A pesquisa-ação foi dividida em três etapas:

- **Preparatória** (escrita do projeto de pesquisa, aprofundamento teórico e planejamento da intervenção);
- **Interventiva** (aplicação das atividades planejadas), e
- **Analítica** (análise dos textos do leitor nos diários de leitura e dos registros feitos pelo professor a partir da gravação das aulas seguida de interpretação à luz das teorias da leitura subjetiva e da performance).

Primeiramente, na etapa **preparatória**, fizemos uma pesquisa bibliográfica acerca das teorias que dizem respeito a essa literatura que se aproxima do modo fantástico em Pernambuco à qual nos referimos aqui como ficção assombrosa, seus principais representantes no campo da ficção e como ela figura hoje na sala de aula através do currículo, do livro didático e das últimas publicações acadêmicas relacionadas ao uso do fantástico no ensino de literatura. Depois, discorreremos um pouco sobre as representações da literatura e da leitura na sociedade e na

escola, sobre o leitor e algumas concepções pelas quais ele passou para o abordarmos enquanto sujeito leitor, na perspectiva da leitura subjetiva. Sobre esta, apresentamos algumas de suas contribuições teóricas a uma didatização da literatura na perspectiva da implicação do leitor através do acolhimento de suas emoções desencadeadas pelo texto e do encorajamento da produção do texto do leitor em sala de aula a partir da reapropriação do texto pelo leitor. Logo em seguida, abordamos a experiência do corpo-a-corpo com o texto na perspectiva da performance zumthoriana. E discorremos um pouco sobre mediação literária e sobre a leitura enquanto experiência transformadora. Enfocamos o corpo e os sentidos na sua relação com a performance e sobre a performance tanto na leitura em voz alta quanto na leitura silenciosa. A partir disto, foram elaboradas atividades de leitura e performance do *corpus* literário. Estas atividades de leitura foram inspiradas naquelas apresentadas por Xypas (2015, p. 229-32), principalmente quanto à exploração dos elementos paratextuais como rota de pré-leitura do texto literário. Segundo a pesquisadora, num trabalho desenvolvido em torno do romance *La gloire de mon père*, de Marcel Pagnol, tanto a leitura da capa quanto a leitura da quarta capa de um livro são uma introdução à leitura do texto, uma vez que “ajudam no desenvolvimento da competência leitora do aprendiz, na elaboração de inferências e hipóteses sobre o autor e a obra” (2015, p. 223). Mas como se pode alcançar estes resultados? Entre as possibilidades apontadas por Xypas após a apresentação da capa do livro em questão, constando de nome do autor, título da obra e ilustração do fato principal do enredo, ela propõe que se peça aos aprendizes para elaborarem hipóteses sobre o que possivelmente seja a glória do pai de Marcel, por exemplo. É neste tipo de atividades de leitura que nos inspiramos neste trabalho, baseando-nos tanto em Xypas (2015) quanto em Genette (2009).

A etapa **interventiva** foi inspirada em GRUCA (2005 *apud* XYPAS, 2018, p. 82-3), para quem as atividades didáticas de leitura literária envolvem três etapas:

- a) na primeira, a **pré-leitura**, o objetivo é levantar os conhecimentos prévios dos sujeitos leitores e integrar-lhes à obra;
- b) na segunda, chamada de **leitura**, o estudante é levado a desenvolver uma compreensão global do texto e dirigido às partes que ele mesmo elegeu mais tocantes e significativas para que possa ressignificar a obra; e,
- c) na última, a **pós-leitura**, faz um apelo ao leitor quanto às suas impressões, convocando-lhe a explicitar sua reapropriação do texto lido, ou seja, sua opinião sobre o que compreendeu do texto e como o ressignificou.

Nesta pesquisa, as atividades desenvolvidas durante cada uma destas fases subsequentes da etapa interventiva estão descritas a seguir:

- **Fase de pré-leitura:** a princípio, foram realizadas atividades de levantamento de hipóteses tanto a partir da capa quanto do título de cada um dos livros que compõem o corpus literário desta pesquisa (GENETTE, 2009; XYPAS, 2015). Essas atividades foram desenvolvidas à luz das contribuições genetteanas acerca dos paratextos editoriais. O paratexto, termo cunhado por Gérard Genette, é genericamente todo tipo de texto, verbal ou não verbal, que acompanha o texto principal e, segundo ele, pode-se considerar como uma fronteira entre o texto impresso e sua leitura e interpretação. A condição substancial apontada por Genette é que “no mais das vezes o paratexto é um texto: se ainda não é o texto, pelo menos já é texto” (2009, p. 14). E a funcionalidade do paratexto, sob todas as suas formas, é justamente esta: “um discurso fundamentalmente heterônimo, auxiliar, a serviço de outra coisa que constitui sua razão de ser: o texto” (2009, p. 17). Assim, foi a partir do caráter essencial dos paratextos editoriais e das possibilidades de utilização destes na abordagem didática de textos literários em sala de aula apresentadas por Xypas (2015) que iniciamos fundamentalmente esta fase inicial da nossa etapa interventiva. Em seguida, foi solicitada a escrita do texto do leitor (LANGLADE, 2013; JOUVE, 2002) no diário de leitura a partir do título de cada um dos três contos – *A lata estampada*, *O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho* e *Um lobisomem doutor* – a serem lidos acompanhados de sugestão de produção e pintura de desenho ilustrativo.
- **Fase de leitura:** primeiro, os estudantes foram orientados a fazer uma leitura silenciosa do texto em sala de aula seguida de releitura em casa. Depois, foram realizadas rodas de leitura dos textos com atenção especial à reverberação do corpo do texto no corpo do leitor, e de como a performance do professor durante sua leitura em voz alta implica na recepção do texto pelos estudantes, possibilitando-lhes um engajamento maior com o texto (ZUMTHOR, 2018).
- **Fase de pós-leitura:** foi apresentada aos estudantes a possibilidade de escrever espontaneamente no diário de leitura sobre suas impressões sobre o texto não só a partir da primeira leitura bem como das releituras, e do efeito da performance tanto da leitura silenciosa quanto da leitura feita pelo professor em voz alta. Isso nos possibilitaria mensurar o engajamento do leitor com a leitura do texto, através de categorias levantadas a partir daquelas classificadas por Xypas (2018).

Vale ressaltar que a escrita em diários de leitura perpassou todas as fases da etapa interventiva. Detivemo-nos, entretanto, à análise dos diários na fase de pós-leitura.

Na etapa **analítica**, por fim, analisamos, nos diários de leitura, não apenas as marcas de subjetividade do leitor e o efeito da performance dos textos de ficção assombrosa tanto durante a leitura silenciosa quanto durante a leitura em voz alta feita pelo professor, mas também como as emoções despertadas se relacionam com o prazer/desejo de ler.

5.2 CORPUS LITERÁRIO

Como *corpus* literário, foram escolhidos contos de três autores representantes do fantástico em Pernambuco, um contemporâneo e dois clássicos do século XX – a saber: Roberto Beltrão, Gilberto Freyre e Jayme Griz, respectivamente.

Estes três autores têm uma relação de contingência e continuidade, na medida em que Gilberto Freyre, tendo escrito *Assombrações do Recife Velho* – obra representativa do imaginário de assombração ligado à cidade -, é contemporâneo de Jayme Griz, autor de *O lobishomem da porteira velha* - muito inspirada pela trilha aberta por Gilberto Freyre, obra muito mais representativa dos cenários e costumes da Zona da Mata pernambucana -, e ambos influenciam Roberto Beltrão, autor de *Na escuridão das brenhas*, muito influenciada tanto pelo trabalho de Freyre quanto - e sobretudo - pelo de Griz. Escolhemos, dentre as referidas obras de cada autor, os contos a seguir:

- **Roberto Beltrão:** *Lata estampada* (Na escuridão das brenhas)
- **Gilberto Freyre:** *Um lobisomem doutor* (Assombrações do Recife Velho)
- **Jayme Griz:** *O cavalo fantasma da estrada do engenho Barbalho* (O lobishomem da porteira velha).

5.3 LOCUS DA PESQUISA

O vigente trabalho de pesquisa foi aplicado na Escola Municipal Iraci Rodovalho – Código INEP: 26167301 -, situada na Av. Leonardo da Vinci, s/nº, no bairro Curado II, de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Esta escola funciona durante os turnos matutino e vespertino; conta com uma equipe de 67 funcionários, dentre eles 41 professores, 4 apoios pedagógicos e 1 intérprete de LIBRAS; atende a 619 estudantes distribuídos num total de 26 turmas, do 6º ao 9º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Conforme informa a Secretaria de Educação do Município de Jaboatão dos Guararapes, a escola possui uma

biblioteca, mas seu parco acervo - não catalogado e indisponível para empréstimo – fica depositado numa sala de acesso restrito sem nenhum bibliotecário.

5.4 AMOSTRA DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa pertencem todos à turma do 6º ano “A”, do segundo ciclo do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Iraci Rodovalho, composta por 29 (vinte e nove) estudantes. Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes desta amostra estão descritos a seguir.

Critérios de inclusão: pré-disposição para participação efetiva na realização das atividades propostas; estar matriculado na turma do 6º ano “A” da Escola Municipal Iraci Rodovalho; entregar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Autorização de Uso de Imagem e Depoimento devidamente assinados tanto pelo menor quanto pelo seu responsável legal, conforme requisição do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (resolução 466/12 do CNS).

Critérios de exclusão: indisposição para ou recusa da participação efetiva na realização das atividades propostas; não estar matriculado na turma do 6º ano “A” da Escola Municipal Iraci Rodovalho; não entregar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Autorização de Uso de Imagem e Depoimento devidamente assinados tanto pelo menor quanto pelo seu responsável legal, conforme requisição do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (resolução 466/12 do CNS).

Primeiramente, é importante dizer que a escolha desta série específica se deveu ao fato de termos percebido, ao longo de nossa experiência com o ensino da Língua Portuguesa, especificamente em escolas de redes públicas de ensino, um desinvestimento considerável na leitura literária por parte dos estudantes a partir desta série escolar. E dizemos isso porque verificamos nesta escola, entre os anos de 2016 e 2018, uma prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) muito pautada no estímulo do prazer, que incluía atividades de leitura literária com contação de histórias, por exemplo, enquanto o ingresso destes estudantes nos Anos Finais (6º ao 9º ano) configura não apenas uma ruptura total com a organização pedagógica, a partir do momento em que deixam de ter um professor apenas e passam a ter vários – no mínimo oito, bem como com a metodologia de ensino e o horizonte infantil, na medida em que se exige deles uma mudança de comportamento condizente com uma suposta pré-adolescência.

Mais uma vez, para que não pareça um mero capricho nosso, ressaltamos a representatividade, mesmo que mínima, de uma situação macro a partir destas nossas constatações, uma vez que os dados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), cuja amostra é nacional e os dados são oficiais, revelam que o percentual do perfil de leitores em relação ao de não leitores é maior entre o grupo representado por crianças de 11 a 13 anos que entre o das crianças com idade entre 14 a 17 anos. E também que em ambos os grupos o gênero conto figura entre os dois mais comumente lidos: ocupa o primeiro lugar no *ranking* de leitura entre o grupo de 11 a 13 anos e o segundo lugar entre o grupo de 14 a 17 anos, perdendo apenas para o gênero romance.

Além disso, a escolha do 6º ano “A” se deu pela pré-disposição dos estudantes à participação efetiva na realização das atividades propostas verificada através da sondagem oral feita pelo professor a partir de perguntas sobre o gosto dos estudantes pela leitura; sobre experiências prazerosas de leitura que lhes marcaram; seus gestos de leitura; suas predileções quanto aos gêneros literários, e sobre sua predisposição ao gosto pelo fantástico, especificamente por histórias de assombração.

Em relação ao gosto pela leitura – tanto silenciosa quanto em voz alta, esta foi a turma que apresentou o percentual mais alto de rejeição, chegando a um terço. Os argumentos usados pelos estudantes para justificar seu desgosto pela leitura foram relacionados à “falta de interesse” e a comentários a respeito da relação entre leitura e prazer: “ler é muito chato, professor”. A rejeição pela leitura, de uma forma geral, foi tamanha ao ponto de uma das estudantes cobrar contundentemente do professor o envio de arquivos de áudio em vez de mensagens de textos em um grupo criado pelo professor em uma rede social para o compartilhamento de arquivos texto, áudio e vídeo relacionados às atividades desenvolvidas durante a fase interventiva desta pesquisa-ação.

Pelo que se observa, o trabalho de leitura literária nesta turma configurou-se num grande desafio, uma vez que os próprios estudantes erigiram uma verdadeira barreira invisível diante das atividades de leitura literária que seriam propostas durante toda a intervenção. Mesmo aqueles que declararam gosto pela leitura literária, apresentaram uma frequência de leitura muito baixa. Apenas um declarou ler um trecho de poema diariamente, outro disse ler uma vez por semana e a maioria revelou ler apenas na sala de aula. Um destes, inclusive, disse não ler quase nunca por não ter tempo para se dedicar a esta atividade, uma vez que lhe atribuem a responsabilidade por muitas tarefas domésticas. Para tentar superar esta barreira, seria necessário buscar em seus gostos pessoais o que lhes envolvesse e lhes permitisse se entregar à fruição, o que nos levou à próxima etapa da diagnose.

Quanto à relação atribuída por eles à leitura literária e prazer, poucos disseram ter tido suas curtas vidas marcadas por uma experiência prazerosa de leitura literária. Um deles declarou: “me senti dentro do livro”. Acolhi este depoimento, comentando-o, para fazer um contraponto aos relatos de desgosto pela leitura, como não poderia ser prazerosa uma experiência de leitura que nos transportasse diretamente ao interior do universo narrativo, posto que esta é uma valiosa oportunidade de transpassar as barreiras de qualquer escolarização da leitura literária e transmutar-se em um mergulho de si no universo do outro, em uma verdadeira identificação em que o leitor possa experimentar uma autoficcionalização, no sentido de Jouve (2013), para, em seguida, retornar a si. Que outro exercício se não este seria tão representativo da alteridade?

Quando questionados, no âmbito da nossa pesquisa exploratória, sobre suas predileções de leitura, os gêneros mais representativos entre os dois terços que declararam gosto pela leitura foram a aventura e o terror, somando ambos 77%, enquanto 33% compreendem narrativa de aventura, a fábula e a história em quadrinhos. Percebemos, a partir disso, a predileção desta turma de 6º ano pela narrativa, uma vez que ação, fábula e história em quadrinhos podem ser compreendidos essencialmente narrativos, bem como pelo fantástico, que perpassou todos os exemplos trazidos pelos estudantes e representou, com especial atenção às histórias de assombração, aproximadamente 75% do gosto literário da turma.

No momento em que essa amostra de estudantes respondia estas questões, uma das estudantes que inicialmente declarou não gostar de ler revelou-nos que gostava de ler apenas seu diário e o de um amigo seu, dizendo tratar-se de um diário íntimo que se escreve online. Em seguida falou que todos os dias lia textos no jogo “*Free Fire*”. Não por acaso, esta foi uma das estudantes que, apesar de declarar-se leitora de diários, não se envolveu efetivamente com as atividades realizadas durante a intervenção, não realizando satisfatoriamente a escrita do texto do leitor em seu diário de leitura.

Tornava-se, então, primordial envolvê-los em experiências de leitura literária prazerosas a partir de atividades antes, durante e depois da leitura dos textos que compunham o *corpus* cuidadosamente selecionado.

5.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para nossa coleta de dados, lançamos mão dos seguintes instrumentos:

- **Diários de leitura:** os pesquisados receberam um caderno no qual puderam registrar suas impressões sobre a leitura e a performance dos textos lidos, escrevendo, assim, o texto do leitor.
- **Diário de pesquisa:** em um diário de bordo, definimos elementos a serem observados a partir das teorias estudadas e realizou anotações em caderno próprio.

O diário de leitura é um valioso instrumento didático. Seu uso potencializa, ao mesmo tempo, dois eixos do ensino de língua: a leitura e a escrita, aqui compreendidas como indissociavelmente complementares. 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. Segundo Xypas:

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. (2018, p. 39).

Utilizamos esse recurso para verificar a reapropriação do texto de ficção assombrosa pelo sujeito leitor por meio da performance à luz da leitura subjetiva na perspectiva da implicação em uma autonomia de leitura literária, como mencionamos mais acima. À luz das teorias da leitura subjetiva, observaremos nos diários de leitura os níveis de compreensão, interpretação e engajamento do leitor com o texto, tanto no plano afetivo quanto no intelectual, através das seguintes categorias elaboradas a partir da grelha criada por Xypas (2018) para analisar as marcas de subjetividade do leitor:

- 1) Vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto;
- 2) Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelos personagens;
- 3) Indícios do efeito da performance na leitura silenciosa e na leitura em voz alta;
- 4) Emoções despertadas e relação com o prazer/desejo de ler.

Estas mesmas categorias serão observadas no diário de pesquisa para fins de contribuição com a análise dos dados coletados nos diários de leitura, quando naqueles os registros das discussões geradas em sala de aula durante a intervenção suprirem a ausência das categorias de

análise nestes. Para isso, o professor utilizou os registros de áudio gravados em todas as aulas, uma vez que ele mesmo não teria condições de registrar todos os fenômenos acontecidos durante cada uma das aulas da intervenção apenas de memória.

Por fim e não menos importante, analisaremos os diários de leitura dos estudantes.

Quanto ao diário de pesquisa, concordamos com Barbosa e Hess (2010) que ele é um recurso processual capaz de auxiliar o pesquisador em sua autoformação, entendida por uma tríplice perspectiva, a saber: formação para a pesquisa, para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana. Assim, compreendemos o diário do pesquisador como um valioso instrumento que pode ajudá-lo a produzir conhecimentos, adquirir experiência e contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões por ele abordadas.

6 RELATOS DA EXPERIÊNCIA

Relataremos, a seguir, as atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros que se sucederam durante a intervenção desta pesquisa-ação, refletindo sobre as escolhas que orientaram e reorientaram nossa prática, sobre a aplicabilidade das propostas, as dificuldades encontradas, a necessidade de mudanças e as potencialidades de estratégias outras.

6.1 INICIANDO COM UM ENCONTRO ESPECIAL

Não apenas para expor o tema, os objetivos, a metodologia e o teor da pesquisa proposta e sua importância, bem como para promover um verdadeiro mergulho no campo do universo assombroso através da estimulação sinestésica, preparamos uma recepção singular para os estudantes da turma. A fim de ambientar os estudantes, decidimos não usar a iluminação elétrica da sala de aula, mas velas, criando uma penumbra e envolvendo-os numa atmosfera de mistério; acendemos um incenso suave; lançamos mão da exposição de objetos representativos do sombrio, como caldeirão, crânio, cobra, morcego, rato, sapo, teias de aranha e aranhas; e também utilizamos uma trilha sonora composta por sons relacionados aos textos que seriam lidos durante a pesquisa: risada de criança, tropel, uivo de lobo e um coral sombrio. Tudo isso compunha, junto aos textos, a recepção para os estudantes e o convite à participação na pesquisa.

Foi neste ambiente – conforme as imagens 1 e 2 - que, dia 22 de agosto, numa quinta-feira, os estudantes do 6º ano “A”, após aguardarem na quadra da escola alguns instantes pela permissão para se dirigirem à sala de aula, foram recepcionados pelo professor usando uma cartola preta e uma máscara de caveira que lhe cobria a parte inferior do rosto.

Imagem 1 - Lado esquerdo da sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Imagem 2 - Lado direito da sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Após a acomodação de todos, o professor deu-lhes novamente boas-vindas, fez a entrega e a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Imagem 3) - a ser assinado pelos menores de 18 anos comprovando sua participação na pesquisa -, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - a ser assinado pelo responsável autorizando a participação do menor na pesquisa - e da Autorização de Uso de Imagem e Depoimento - a ser assinada pelo menor, seu responsável e o pesquisador -, conforme requisição do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (resolução 466/12 do CNS).

Imagem 3 - Leitura compartilhada do TALE.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

O slide em PowerPoint que seria exposto através de projetor multimídia para apresentar as capas das obras em que se encontram cada um dos três contos que compunha o *corpus* literário da pesquisa e as fotos de cada um dos autores não funcionou. Nosso plano B foi o de exibir as imagens dos slides através da tela do celular do professor e composto no birô com as capas dos livros, conforme pode-se ver nas imagens 4 e 5.

Imagem 4 - Slide em PowerPoint apresentado no dia 22/08/2019



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Imagem 5 - Plano B de apresentação das capas dos livros.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Em seguida, o professor lançou estas duas questões sobre as quais os estudantes deveriam discorrer livremente:

1. Quais foram as suas impressões sobre a aula de hoje? Comente como foi sua chegada na sala de aula, que emoções você sentiu e diga se você gostou ou não e por quê!

2. Como você imagina que serão as narrativas de assombração que você lerá nas próximas aulas? Levante hipóteses sobre as histórias a partir das capas dos livros (GENETTE, 2009; XYPAS, 2005), das músicas que você ouviu e da decoração da sala!

Nosso intuito com estas perguntas era entender de que forma a abordagem do mediador na apresentação de um texto poderia contribuir para envolver o leitor e facilitar sua adesão em atividades de leitura e até que ponto a ambientação influencia a recepção e desencadeia emoções no leitor, uma vez que para Zumthor (2018) todo o contexto que envolve a recepção de um texto literário compõe a performance. E, através do levantamento de hipóteses e predições, procuramos implicar os leitores nas atividades que se seguiriam nas próximas aulas.

De forma geral, as impressões dos estudantes sobre a apresentação da nossa proposta de pesquisa foram positivas e podemos dizer que, em caráter de unanimidade, todos gostaram da experiência e a avaliaram como bastante *interessante, legal e divertida* – para usar os adjetivos que apareceram com maior frequência nos textos deles. Mesmo alguns tendo escrito que acharam divertido e engraçado o professor estar usando uma máscara (Imagem 6) quando chegaram à sala, a emoção mais confessada entre todas foi o *medo*, acompanhado de pequenos sustos, arrepios e calafrios.

Imagem 6 - Professor usando máscara para receber os estudantes na sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Em sua maioria, conforme verificamos nas respostas às questões propostas no diário de leitura, os estudantes se disseram bastante envolvidos pela ambientação da sala de aula, o que leremos logo abaixo com a resposta de uma das estudantes:

“(...) as músicas que são muito importantes e legais para a história. E, sobre a decoração, eu achei muito legal, muito bacana e muito criativa. É uma decoração muito inteligente. E eu gostaria muito de ler histórias de quartos cheios de livros de terror e suspense” (Diário de leitura de Sininho: 28/08/2019).

Então, tanto através do vocabulário rico de sentimentos (XYPAS, 2018) (“legal”, “bacana”) quanto da recorrência da palavra “muito” - usada seis vezes nesse trecho - podemos depreender do comentário acima que a estudante se implicou a partir da ambientação da sala de aula, uma vez que analisou/elogiou cada elemento da composição e ainda revelou seu desejo – que nós julgamos desperto a partir desta experiência - por ler histórias de quartos repletos de livros de terror e suspense.

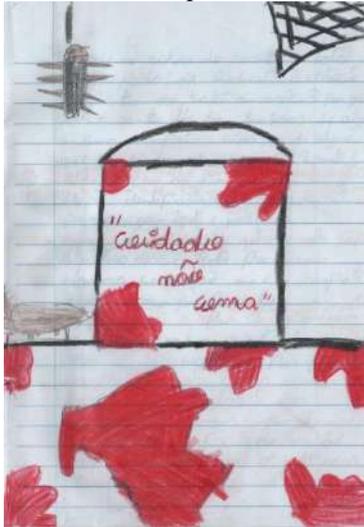
A seguir, discorreremos separadamente sobre cada encontro realizado para a leitura dos três contos: “A lata estampada”, de Roberto Beltrão; “O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho”, de Jayme Griz e “Um lobisomem doutor”, de Gilberto Freyre. Os textos foram lidos nesta ordem para facilitar a adesão dos estudantes à leitura: do texto mais atual, cuja linguagem é mais próxima da linguagem dos estudantes, ao mais antigo e com uma linguagem consequentemente mais elaborada e incomum para eles.

6.2 A LATA ESTAMPADA

- Primeiro encontro (Pré-leitura; 26/08/2019; duração: 1 h/a)

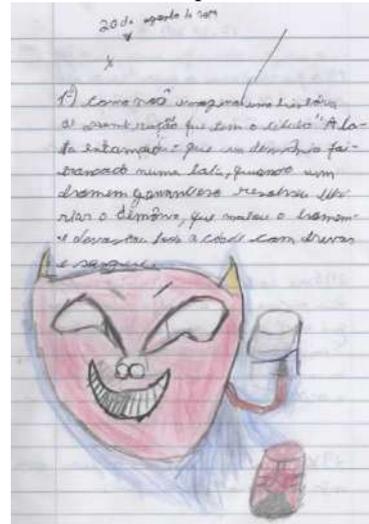
Neste encontro, os estudantes receberam alguns materiais doados pela escola que seriam utilizados durante a intervenção, como caderno pequeno para utilizar como diário de leitura, lápis grafite e borracha, lápis de cor, tesoura, régua, transferidor, esquadro e porta-lápis. A pré-leitura deste conto foi planejada com base no levantamento de hipóteses a partir do título do conto. O professor lançou a questão: *Como você imagina uma história de assombração que tem o título “A lata estampada”?* e pediu aos estudantes que criassem sua própria história de ficção assombrosa e a escrevessem em seu diário de leitura. Após isso, cada um poderia também criar um desenho para ilustrar seu texto (Imagens: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14).

Imagem 7 - Ilustração 1 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 8 - Ilustração 2 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 9 - Ilustração 3 feita a partir do título “A lata estampada”



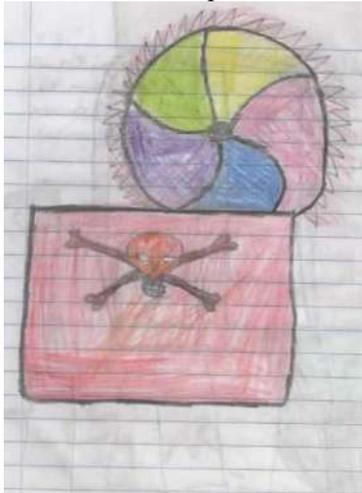
Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 10 - Ilustração 4 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 11 - Ilustração 5 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 12 - Ilustração 6 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 13 - Ilustração 7 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 14 - Ilustração 8 feita a partir do título “A lata estampada”



Fonte: arquivo pessoal do autor

- Segundo encontro (Leitura; 27/08/2019; duração: 1 h/a)

No dia seguinte, o professor entregou a cada aluno uma pasta transparente contendo uma cópia do conto “A lata estampada”, de Roberto Beltrão, para que eles iniciassem imediatamente uma primeira leitura individual e silenciosa na sala de aula. Entregou também uma pequena ficha de vocabulário contendo quatro figuras seguidas de quatro linhas em branco nas quais eles deveriam indicar a palavra que representava cada uma das figuras no conto que seria lido (Imagem 15). Além disso, também sugeri que eles registrassem livremente suas impressões sobre o texto no diário de leitura: o que acharam do texto, se gostaram ou não e por quê; se o texto lhe fez lembrar algo da sua própria vida ou de algo que já haviam lido, visto ou ouvido antes; se eles se identificaram ou não com algum personagem, qual e por quê; se a leitura do texto havia lhes provocado alguma sensação, qual e como; se acharam a história assombrada ou não e por quê.

Imagem 15 - Ficha de vocabulário _ A lata estampada



Figura 1: _____

Figura 2: _____

Figura 3: _____

Figura 4: _____

Fonte: arquivo pessoal do autor.

Planejei esta ficha de vocabulário para contornar as possíveis dificuldades que os estudantes teriam com o vocabulário desse texto, tendo em vista a relação idade-série e a singularidade de tais palavras, por exemplo, provavelmente muito distantes do domínio discursivo deles (alpendre, algarobeira, colcha de *chenille* e cortina de *voil*), além da curiosidade característica de uma criança de onze ou doze anos. Arrependi-me, entretanto, tão logo percebi que os estudantes estavam lendo o texto numa operação de caça-palavras, sem fruí-lo, preocupados apenas em desvendar quais eram as palavras que o professor esperava que eles encontrassem, me perguntando o tempo todo: “Professor, a palavra da figura 1 é fazenda?” ou “Professor, a figura 2 é árvore?”; “A 3 é cama?”; “A 4 é janela?”.

Nossa intenção era tornar a leitura mais dinâmica, mais lúdica, porém como poderíamos induzir os leitores a uma reapropriação do texto apenas através do vocabulário? Concluimos, através dessa experiência, que não deveríamos repetir esta atividade nos próximos encontros, quando fôssemos ler os próximos contos, porque ela dislocava demais o aluno do tipo de leitura que propúnhamos, pois a atividade estava deixando a fruição do texto em segundo plano. Para que isso não aconteça, o professor deve sugerir ao aluno que releia a passagem em que se encontra a palavra que ele não compreendeu e tente inferir seu significado a partir do contexto. Esse processo de leitura implica a evocação de seus conhecimentos prévios.

- Terceiro encontro (Leitura; 28/08/2019; duração: 1 h/a)

Planejamos para este encontro uma discussão sobre a leitura do texto, porém, como a maioria dos estudantes confessou não ter concluído a leitura do texto em casa porque tiveram que voltar à escola no dia anterior à tarde para assistir às aulas de Música e Educação Física, sugeri que eles aproveitassem para ler o texto, desta vez sem tentar descobrir quais eram as

palavras das figuras 1, 2, 3 e 4, mas “saboreando” o texto aos poucos, como quem come um chocolate devagar, para que ele não acabe logo (Imagens 16 e 17). Além disso, constatei também que nenhum dos presentes havia registrado suas impressões no diário de leitura, conforme eu havia sugerido no encontro anterior. Possivelmente, isso ocorreu ou porque os estudantes ainda não sabiam como escrever diário de leitura ou porque não sabiam escrever o que sentiam⁴. Então, decidi usar o plano B, uma vez que eu precisava destes diários escritos para colher e analisar os dados: transformei as sugestões em questões e as escrevi no quadro, para que eles copiassem em seus diários e respondessem.

Imagem 16 - Leitura silenciosa do conto “A lata estampada” _ lado direito.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

⁴ Nossa hipótese sobre os estudantes não saberem escrever o que sentem se justifica pela dificuldade que eles apresentam em nomear seus sentimentos e emoções. Sobre isso, eles demonstram um vocabulário bastante restrito. Uma das estudantes desta turma fez o seguinte comentário no grupo do Whatsapp criado pelo professor para compartilhar arquivos e informações durante a etapa interventiva da presente pesquisa: “[...] Não, Alberto. Quando eu comecei a ler, lá na escola, já me deu uma dúvida [grifo nosso]. Eu... Tipo: não queria parar de ler, mas depois a professora chegou. Aí, eu... Pô, véi! Que chato! Eu queria continuar lendo. Aí, eu: Não! Mas, quer saber? Quando chegar em casa, eu vou continuar a ler! Aí, eu fui, cheguei em casa, tirei a roupa, comecei a ler. Mas depois eu tive que parar, pra sair com minha mãe. Aí, perdi a coragem de ler. Mas daqui a pouco eu vou ler de novo, porque eu não consigo... Essa história, por exemplo, que eu tô lendo, eu não consigo mais tirar ela da minha cabeça. Eu achei muito interessante, essa história. E... depois, eu já acho que vou pra outra história que tu não contou”. Certamente, o que ocorreu a esta estudante não foi uma dúvida. O que acontece é que ela não sabia como denominar suas emoções para dizer como se sentiu ao ler o texto.

Imagem 17 - Leitura silenciosa do conto “A lata estampada” lado esquerdo.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

- Quarto encontro (Leitura / Pós-leitura; 29/08/2019; duração: 3 h/a)

Neste dia, eu comecei a aula fixando no quadro um cartaz cheio de imagens (incluindo as quatro da ficha de vocabulário) que fiz sobre o conto “A lata estampada” (Imagem 18), pedindo que eles, espontaneamente, recontassem o conto a partir das imagens do cartaz.

Imagem 18 - Cartaz _ “A lata estampada”



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Eles assim o fizeram, demonstrando envolvimento e coparticipação.

Imagem 19 - Leitura em voz alta “A lata estampada” – efeito da performance



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 20 - Leitura em voz alta “A lata estampada” – materialização da lata



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

6.3 O CAVALO FANTASMA DA ESTRADA DO ENGENHO BARBALHO

- Primeiro encontro (Pré-leitura; 02/09/2019; duração: 1 h/a)

Devido às chuvas torrenciais deste dia, catorze estudantes faltaram à aula, o que me fez remanejar algumas atividades para o dia seguinte. Mesmo assim, iniciamos o trabalho com o texto “O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho”, de Jayme Griz, através da exploração de alguns paratextos, como o título do conto e o nome do autor (GENETTE, 2009; XYPAS, 2018) repetindo alguns procedimentos dos quais havíamos lançado mão com o conto “A lata estampada” na fase de pré-leitura, como o levantamento de hipóteses a partir do título, e criação de uma narrativa de ficção assombrosa a partir do título, mas desta vez improvisada oralmente.

- Segundo encontro (Pré-leitura; 03/09/2019; duração: 1 h/a)

Neste dia, iniciamos o trabalho repetindo alguns procedimentos do encontro anterior: partimos do levantamento de hipóteses a partir do título e sugerimos aos que haviam faltado à aula anterior a criação de uma narrativa de ficção assombrosa improvisada oralmente. Essa atividade teve um tempo de duração de 25 minutos.

Feito isso, perguntamos se algum deles conhecia o conto judaico “O rouxinol e a pomba”. Propomos ligeiramente um levantamento de hipóteses a partir do título e depois lemos o conto para eles em voz alta. Usamos uma tradução livre do texto “*The nightingale and the dove*”, adaptado por Israel Jelin e ilustrado por Rogério Borges (1996).

Após a leitura, propomos uma breve discussão sobre o texto para chegarmos ao tema do amor proibido, mas constatamos a partir desta experiência que, diferentemente do que costumava acontecer antes desta intervenção, nenhuma discussão seria mais uma vez breve ou de qualquer forma superficial entre aquela comunidade de leitores.

- Terceiro encontro (Leitura; 04/09/2019; duração 1 h/a)

Iniciamos com a distribuição do conto “O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho”, para que todos fizessem uma leitura silenciosa. Após a leitura, sugerimos que registrassem suas impressões no diário de leitura.

Imagem 21 - O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho



Fonte: arquivo pessoal do autor.

- Quarto encontro (Leitura / Pós-leitura; 05/09/2019; duração: 3 h/a)

Começamos desta vez com uma roda de leitura, discutindo oralmente sobre o texto. Cada um destacando os trechos de que mais gostaram, abordamos questões relativas às suas impressões singulares do texto lido, levando-se em consideração sua opinião em relação ao texto; as lembranças da sua própria vida evocadas pelo texto; sua empatia/identificação com as

situações vividas pelos personagens; e as sensações/emoções despertadas pela leitura do texto (XYPAS, 2018).

Feito isso, o professor realizou a leitura do texto em voz alta, dando ênfase à sua própria performance através da utilização de toda a sorte de artifícios: timbre e modulação de voz, expressão corporal e movimentação cênica mínima através da explicitação das emoções despertadas pela materialidade da palavra escrita. Após sua performance, o professor solicitou aos estudantes que registrassem em seus diários se sua compreensão e suas impressões sobre o texto haviam mudado e em qual sentido depois da leitura em voz alta feita pelo professor.

Imagem 22 - Leitura em voz alta _ performance do professor 1



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Imagem 23 - Leitura em voz alta _ performance do professor 2



Fonte: arquivo pessoal do autor.

6.4 UM LOBISOMEM DOUTOR

- Primeiro encontro (Pré-leitura; 09/09/2019; duração: 1 h/a)

O encontro principiou-se, mais uma vez, a partir do levantamento de hipóteses em torno do título do conto: “Um lobisOMEM doutor”, de Gilberto Freyre. Levando-se em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como o tipo de narrativa que vinha sendo trabalhada por meio dos textos anteriores – que aqui chamamos ficção assombrosa, propusemos-lhes a produção de um conto assombroso. Como pudemos observar desde a primeira vez que utilizamos esta estratégia como atividade de pré-leitura, os estudantes não só aderiram à proposta, como demonstraram bastante criatividade, dando asas à sua imaginação e manipulando o tear cada um à sua maneira.

- Segundo encontro (Leitura; 10/09/2019; duração: 1 h/a)

Neste dia, o professor entrou na sala distribuindo entre todos os estudantes uma cópia do texto de Freyre e orientando-os a fazer uma leitura silenciosa.

Imagem 24 - Leitura silenciosa _ “Um lobisOMEM doutor”



Fonte: arquivo pessoal do autor.

- Terceiro encontro (Leitura; 11/09/2019; duração: 1 h/a)

Após perguntar aos estudantes quais deles haviam registrado suas impressões sobre “Um lobisomem doutor” em seus diários de leitura, o professor o leu em voz alta, enfatizando sua própria performance através da explicitação das emoções desencadeadas pelo texto. Então, perguntou aos estudantes se sua leitura em voz alta havia de alguma forma ampliado a compreensão e a impressão deles sobre o texto e de que forma. Depois, pediu novamente que os estudantes registrassem isso em seus diários de leitura.

Imagem 25 - Leitura em voz alta 1 “Um lobisomem doutor”



Fonte: arquivo pessoal do autor

Imagem 26 - Leitura em voz alta 2 “Um lobisomem doutor”



Fonte: arquivo pessoal do autor

- Quarto encontro (Leitura / Pós-leitura; 12/09/2019; duração: 3 h/a)

Neste dia, não houve aula na Escola Municipal Iraci Rodovalho, mas mesmo os estudantes da turma alvo desta intervenção tendo se disposto a vir à escola realizar as atividades propostas, o professor ainda enfrentou problemas em virtude da resistência da diretora, que, tendo sido informada sobre a importância e os benefícios desta pesquisa para os sujeitos envolvidos,

acreditava que o professor só insistia em manter as aulas deste dia para a turma em questão por interesses particulares, uma vez que, segundo ela, se tratava de cumprir as etapas da sua pesquisa em tempo hábil. Quando o professor chegou à escola, todos os estudantes o esperavam em frente à escola, pois o porteiro não havia autorizado a entrada de nenhum estudante por ordem da diretora, que sequer estava na escola. O professor teve de telefonar para ela e insistir para que ela autorizasse a entrada dos estudantes. Por várias vezes, pensamos se compartilhar essa dificuldade seria mesmo relevante, mas acreditamos que situações como estas precisam ser explicitadas, para que todos os interessados e envolvidos com a educação pública no Brasil tenham um vislumbre mínimo dos problemas arcaicos que ainda representam a resistência não só à pesquisa em sala de aula, como ao trabalho efetivo com a leitura literária nas escolas.

Apesar das emoções desencadeadas pela resistência da diretora, as atividades se desenvolveram de forma satisfatória, e os estudantes se envolveram de forma espontânea e prazerosa. Neste dia, como tínhamos a escola toda só para a gente, decidimos nos acomodar na sala de projeção multimídia, que é climatizada, além de não dispor de carteiras escolares. Sentamo-nos num tablado em forma de arquibancada feito de paletes de madeira. Lá, o professor propôs uma roda de leitura para discutirmos oralmente sobre a leitura deste terceiro conto de ficção assombrosa e compartilharmos com o grupo nossas reapropriações do texto lido.

Imagem 27 - Discussão compartilhada na sala multimídia.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

6.5 CONCLUINDO COM UMA VIVÊNCIA ARTÍSTICO-CULTURAL

Compartilhamos agora uma experiência que não corresponde ao plano das fases da intervenção, mas está diretamente relacionada a ela e marcou de modo positivo os estudantes envolvidos nesta pesquisa-ação. Trata-se da participação destes estudantes no Projeto Curta os Circuitos⁵, ligado ao Educativo do Muhne - Museu do Homem do Nordeste.

Particularmente, sempre procuro, enquanto professor, proporcionar os meus estudantes alguma aula fora do espaço da sala de aula. Experiências desse tipo sempre foram muito positivas tanto para mim quanto para os meus estudantes. Como sempre lecionei em escolas de redes públicas, costumo trabalhar com estudantes que têm histórico de pouco ou nenhum acesso a espaços culturais. E eu vejo em projetos como o Curta os Circuitos uma oportunidade de facilitar-lhes tal acesso através de uma aula de campo.

Como trabalhamos com textos de ficção assombrosa pernambucanos, representativos do imaginário popular nordestino de forma particular e da cultura brasileira de forma geral, a visita ao Museu do Homem do Nordeste e ao Engenho Massangana poderiam consistir em aulas de campo cujas contribuições certamente seriam muito positivas à aprendizagem dos estudantes acerca da marca da miscigenação na formação do povo brasileiro, da importância de cada grupo étnico e sua cultura e, entre outras coisas, de quem é o homem do nordeste neste contexto nacional.

Segundo Carbonell (2002), os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender, pois se caracterizam como espaços estimulantes que, se bem aproveitados, se classificam como um relevante cenário para a aprendizagem. Nessa perspectiva, pudemos confirmar como estas aulas de campo estimularam a aprendizagem dos estudantes que delas puderam participar através de registros nos diários de leitura e dos comentários dos próprios estudantes, como se pode observar no diário do Menino-lobo [Imagens 28, 29 e 30 - e verificar a correspondência entre o mapa do Engenho Massangana que ele desenhou em seu diário de leitura com as fotos da Casa-Grande e da Capela (Imagens 31 e

⁵ O Projeto Curta os Circuitos é uma parceria entre a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e o Ministério da Educação (MEC) que proporciona a estudantes e professores de escolas públicas da região metropolitana do Recife a oportunidade de respirar arte, cultura e história por meio de visitas a museus e fundações, como o Museu do Homem do Nordeste, o Engenho Massangana e o Cinema da Fundação Joaquim Nabuco. A proposta inicial era atuar com estudantes e professores do sexto ano do ensino fundamental, oriundos de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e com estudantes atendidos pelo programa Bolsa-Família do Governo Federal. Hoje foi ampliado para todo o Ensino Fundamental e atende estes professores e seus estudantes oferecendo transporte gratuito para o traslado “escola - espaço cultural - escola” e entrada franca nestes estes espaços culturais.

(Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34892-fundaj> / Acesso: 18/05/2020)

32) registradas durante a aula de campo no Engenho Massangana, no dia 11 de outubro de 2019] e no depoimento de um dos estudantes diante da entrevista da equipe de imprensa da Fundaj durante a visita ao MUHNE e ao Cinema da Fundação, no dia 26 de setembro de 2019 (Imagem 33).

Imagem 28: Diário de leitura do Menino-lobo 1

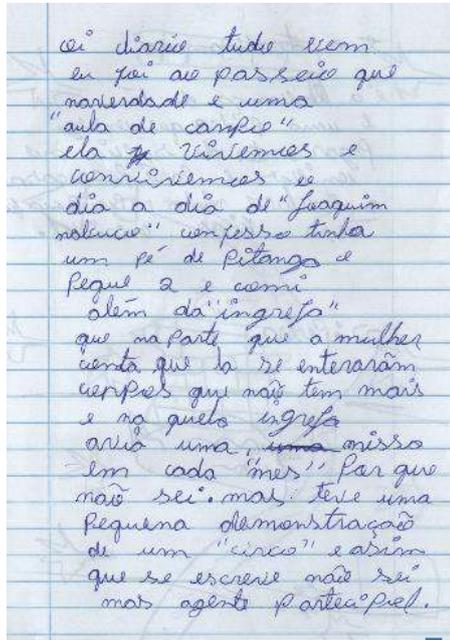
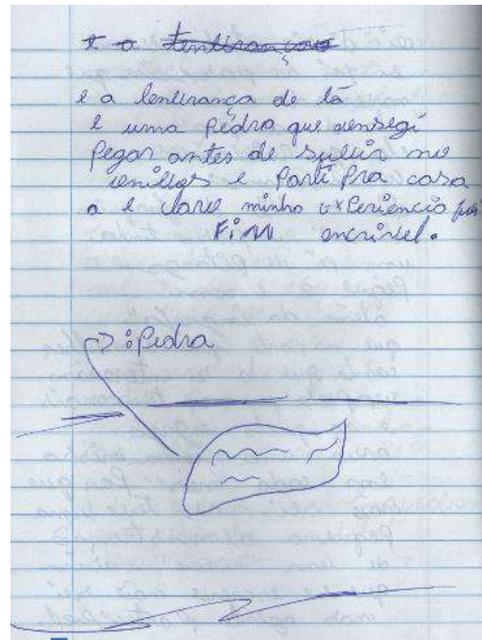


Imagem 29: Diário de leitura do Menino-lobo_2



Oi, diário! Tudo bem? Eu fui ao passeio que na verdade é uma “aula de campo” e lá vivemos e convivemos o dia-a-dia de Joaquim Nabuco. Confesso que tinha um pé de pitanga e pequei 2 e comi. Além da igreja... a mulher contou que lá se enterravam corpos e havia uma missa por mês. (...)

A lembrança de lá é uma pedra que eu consegui pegar antes de subir no ônibus e partir para casa. Ah! É claro! Minha experiência foi incrível! FIM.

Fonte: Diário de leitura (DL) do Menino-lobo.

<p>Imagem 30: Mapa do Engenho Massangana desenhado no Diário do Menino-lobo</p>	<p>Imagem 31: Casa-Grande do Engenho Massangana</p>	<p>Imagem 32: Capela do Engenho Massangana</p>
<p>Fonte: DL do Menino-lobo.</p>	<p>Fonte: arquivo pessoal do autor.</p>	<p>Fonte: arquivo pessoal do autor.</p>

Imagem 33 - Matéria sobre aula de campo_26.09.19



(...)

“Agendei esse encontro artístico-cultural justamente porque lemos textos interessantes de assombração, como ‘Lata Estampada’, de Roberto Beltrão; ‘O Cavalo Fantasma da Estrada do Engenho Barbalho’, de Jayme Griz; e ‘Um Lobisomem Doutor’, de Gilberto Freyre”, comentou Alberto Soares, professor de Português da Escola Municipal Iraci Rodovalho.

(...)

O estudante Amauri Soares ficou encantado com o MUHNE e aproveitou a sua primeira visita ao local para fotografar. “Gostei bastante do passeio. Aprendi assuntos históricos durante a visita”, afirmou.

(...)

Fonte: Site da Fundaj ⁶

Assim, como a participação no Projeto Curta os Circuitos precisa ser previamente agendada pelo professor através do Educativo do Muhne, eu já entrara em contato com o museu, solicitado atendimento ao mediador cultural Murilo Dayo, responsável pelo agendamento do projeto em 2019 e aguardava ser atendido. As visitas aos três espaços culturais (Muhne, Engenho Massangana e Cinema da Fundação) ocorrem geralmente dias diferentes, mas, por problemas relacionados à chuva e à disponibilidade de transporte pela Fundaj, nossas visitas ocorreram em dois dias: no dia 26 de setembro de 2019 fomos ao Muhne e ao Cinema da Fundação; no dia 11 de outubro de 2019, ao Engenho Massangana.

Todos os estudantes do 6º ano “A” podiam participar das aulas de campo, mas para isso precisavam ser autorizados pelos responsáveis, pois isso, embora não envolvesse despesa com transporte nem ingresso para os responsáveis, consistia na autorização da saída dos estudantes da escola acompanhados pelo professor e outra funcionária para visita de outros espaços em cidades diferentes. Quatro estudantes declararam não ter interesse em participar das

⁶ Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/index.php/area-de-imprensa/10922-projeto-curta-os-circuitos-do-muhne-Conta-com-visita-especial-de-escola-municipal-na-13-primavera-de-museus>
Acesso: 18/05/2020. / Outras publicações da imprensa tanto da Fundaj e do Muhne no Instagram sobre esta aula de campo estão disponíveis em: <http://www.instagram.com/p/B24ftuA0ww/?igshid=q1sg8hhy1s17> e <http://www.instagram.com/p/B24foxWA-26/?igshid=15ewlqz9wehra> / Acesso: 18/05/2020.

aulas de campo e outros sete não foram autorizados por seus responsáveis. Então, contamos com a participação de um total de dezoito estudante.

Na primeira aula de campo, eles puderam assistir ao longa *Frankweenie* no Cinema da Fundação, no *campus* Casa Forte da Fundaj, em Recife, e depois visitar o Muhne, guiados pela mediadora Kaiena Malaquias. Isso proporcionou uma nova experiência para os estudantes, que deixaram um pouco a rotina da sala de aula na escola e tiveram a oportunidade de conhecer espaços culturais.

Na segunda aula de campo, eles visitaram o Engenho Massangana, no Cabo de Santo Agostinho, onde viveu o abolicionista Joaquim Nabuco durante parte de sua infância. Lá, além da visita mediada pela monitoria do Engenho através da Casa-Grande, da Capela e do jardim, os estudantes tiveram a oportunidade de desfrutar de uma vivência circense proporcionada pela Escola Pernambucana de Circo no jardim do Engenho em razão da Semana Nacional do Circo⁷.

⁷ Algumas fotos destas duas aulas de campo estão expostas nos Anexos deste trabalho, após os textos que compõem o *corpus* literário.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de observar como a experiência de leitura de textos pernambucanos de ficção assombrosa poderia implicar o sujeito leitor em uma autonomia de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto lido através da performance tanto durante a leitura silenciosa quanto durante a leitura em voz alta, desenvolvemos atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura dos contos “A lata estampada”, de Roberto Beltrão, “O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho”, de Jayme Griz, e “Um lobisomem doutor”, de Gilberto Freyre para analisarmos o que nos diz o texto do leitor escrito em seus diários de leitura.

Não recebemos dos vinte e nove estudantes os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e as Autorizações de Uso de Imagem e Depoimento devidamente assinados pelos menores e seus responsáveis legais, nem mesmo todos os diários de leitura. Só tivemos acesso a quinze. Isso não impossibilitou a participação de toda a turma na intervenção, uma vez que esta ocorreu durante o turno das aulas. A análise, entretanto, se restringiu a três diários de leitura, uma vez que a nossa investigação é qualitativa. A seleção destes três diários de leitura se deveu à divergência quanto ao posicionamento inicial dos estudantes em relação à leitura; ao engajamento dos estudantes com as atividades desenvolvidas durante a intervenção; e, conseqüentemente, ao volume de texto escrito no diário de leitura, o que nos possibilitou uma análise mais substancial. Isso tudo além do fato de os três não terem faltado a nenhum dos encontros realizados durante toda a intervenção. Antes de nos determos a cada estudante em particular, é importante destacar que os pseudônimos foram escolhidos por eles mesmos, segundo os critérios mais intertextuais e idiossincráticos possíveis. Quanto ao seu posicionamento inicial em relação à leitura, por exemplo, a Menina da BR-232 dizia não gostar de ler, preferir outras atividades de deleite; o Menino-lobo, confessa ser um leitor preguiçoso; e o Bruxo do meio dia revela ser um leitor tímido e privado, que não lê diariamente por falta de tempo. Quanto ao engajamento às atividades propostas, todos corresponderam positivamente, apesar de declararem predileção de gêneros literários diferentes antes da intervenção, a saber: narrativa de terror, fábula e narrativa de aventura, respectivamente. E, em decorrência desse engajamento, todos os três implicaram-se com as atividades de leitura, reapropriando-se do texto lido de maneira singular, conforme pode-se observar a seguir.

7.1 A LATA ESTAMPADA

As atividades desenvolvidas com este texto tiveram uma adesão significativamente positiva por parte dos estudantes, principalmente a partir da pré-leitura, que lhes mobilizou bastante no levantamento de conhecimentos prévios e no exercício da imaginação. Constatamos que todos os estudantes inventaram narrativas a partir dos títulos dos textos que seriam lidos, conforme orientação do professor, e que a maioria deles se valeu de desenhos para ilustrá-las. Durante as leituras, da mesma forma, o engajamento foi geral. Tanto nas discussões orais realizadas coletivamente na sala de aula após a leitura do texto quanto nos registros dos diários de leitura, é claramente perceptível a sua implicação no texto lido: o vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto; sua empatia/identificação com os personagens e situações por eles vividas; os indícios da reverberação do corpo do texto no corpo do leitor não apenas durante a leitura silenciosa como também durante a leitura em voz alta realizada pelo professor mediador em sala de aula; as emoções despertadas e sua relação com o prazer e/ou o desejo de ler. A atividade de pós-leitura, especificamente a escrita do texto do leitor em seu diário de leitura, foi o que nos permitiu analisar em que condições a performance de textos de ficção assombrosa pode contribuir com a formação do sujeito leitor através de sua implicação em uma leitura literária livre e singular, conforme podemos constatar através da análise dos quadros seguintes, baseados na grelha elaborada por Xypas (2018) para analisar as marcas da subjetividade do sujeito leitor no texto lido.

Quadro 1 - A lata estampada

	Bruxo do meio dia	Menina da BR-232	Menino-lobo
Vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto	“achei legal , sim. Gostei porque é meio engraçado , não?”	“eu gostei ” (28/08/2019)	“eu achei o máximo , o conto de Roberto Beltrão. Gostei do texto, ele é muito assombroso ”
Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelos personagens	“com o fantasma do menino , porque eu aperreio que nem o menino ”	“eu me identifiquei com a Dona Nadir , porque eu escutei alguém me chamando quando eu fui dormir . Esta pessoa tava: ‘Rayssa! Rayssa, venha cá!’ Eu fui	“com o menino , porque foi ele que deu mais suspense ”;

		olhar e não tinha ninguém. Eu repreendi logo”	
Indícios do efeito da performance na leitura silenciosa e na leitura em voz alta	“ o modo de leitura , pois tinha algumas palavras do texto que eu não estava entendendo. Então, ficou melhor de ouvir a história do que ler ” [leitura em voz alta]	“ eu senti um frio na barriga, uns arrepios. Meu cabelo se arrepiava ” [leitura silenciosa]; “quando o professor falou uma parte, eu fiquei assustada ” [leitura em voz alta] (29/08/2019)	“de arrepio , muito arrepio. Foi muito assustador ” [leitura silenciosa]; “tinha umas partes engraçadas! Mas o que mais me chamou atenção foi a parte o menino falando: ‘Dona Nadir, acende uma velinha pra mim!’ ‘SUSURRO’. Muito assustador! [leitura em voz alta]
Emoções despertadas e relação com o prazer/desejo de ler	Gostei porque é meio engraçado , não?”	“teve algumas partes que dava um medo ” (28/08/2019)	“Fiquei com medo ” “no começo senti medo , mas quando tava quase acabando, tinha uma última frase: ‘Ao caminhar pelo corredor, pensei ter escutado uma voz de criança vinda do quarto de Dona Nadir. Achei melhor não voltar para verificar’. Isso me pôs medo e queria saber o resto , mas tinha acabado. Queria que a empregada fosse no quarto de Dona Nadir e, assim, continuasse a história ” (10/10/2019)

Fonte: o Autor.

Quanto ao vocabulário rico de sentimentos em relação ao texto lido, pudemos confirmar a pré-disposição dos estudantes ao gênero com o qual escolhemos trabalhar em sala de aula, uma vez que todos os três considerados nesta amostra explicitam ter gostado do texto, cada um à sua maneira: a Menina da BR-232 escreve simplesmente “gostei”; o Bruxo do meio dia, que achou “legal” e gostou porque o considerou um texto “engraçado”; já o Menino-lobo, expressando seu ponto de vista de modo mais contundente, utiliza o adjetivo “máximo” para qualificar o conto de Roberto Beltrão, acrescentando que gostou do texto por ele ser “muito assombroso”, ressaltando, de certa forma, o grau de sua recepção positiva quanto à narrativa.

Em relação à identificação do leitor com as personagens e às situações por eles vividas, o Menino-lobo disse ter se identificado com o personagem do menino fantasma por considerar que foi este quem deu maior suspense à narrativa, não explicitando o motivo da identificação, tendo em vista que o que ele escreveu, de fato, aqui, foi sua avaliação do papel deste personagem na construção da atmosfera de suspense no enredo da narrativa. Talvez ele pense que age desse mesmo modo em sua vida. O Bruxo do meio dia, diferentemente, explicita o motivo de sua identificação, relacionando-o ao fato de também “aperrear” tanto quanto o personagem do menino fantasma. A Menina da BR-232 identificou-se com a personagem Dona Nadir, porque também já viveu uma situação semelhante em sua vida: escutou uma voz chamando pelo seu nome quando fora dormir.

Na busca de indícios do efeito da performance na leitura tanto em silêncio quanto em voz alta, observamos que talvez nem todos os leitores atentem para uma determinada reverberação de sentidos da materialidade da palavra no corpo daquele que a lê no momento da leitura, dos tremores experimentados durante uma experiência de leitura, ou pelo menos não explicitam isso em seus diários de leitura. Mesmo assim, pudemos colher alguns vestígios que nos permitem analisar mesmo que minimamente os efeitos da performance durante as leituras à perspectiva de Zumthor (2018). O Menino-lobo diz ter tido “arrepio, muito arrepio” durante a leitura silenciosa, acrescentando que o texto foi “muito assustador”, e, ressaltando, assim, a intensidade do engajamento do seu corpo nessa experiência de leitura. A Menina da BR-232 disse ter sentido “um frio na barriga, uns arrepios”. Segundo ela, seu “cabelo todo se arrepiava”. É uma confirmação irrefutável do empenho do corpo na performance, neste caso, durante a leitura silenciosa. O Bruxo do meio dia não escreveu sobre a leitura silenciosa, mas fez um comentário sobre a performance do professor na leitura em voz alta, destacando o que ele chama de “modo de leitura”, o que lhe facilitou, baseando-se na interpretação do seu comentário, a apropriação do texto lido, pois ele não havia entendido algumas palavras durante a leitura silenciosa. Ele finalizou avaliando que “ficou melhor de ouvir a história do que de ler”, o que

nos confirma o impacto positivo de uma mediação atravessada pelo engajamento do leitor e do seu corpo inteiro numa experiência de leitura em voz alta. Isso também se pode confirmar tanto através do comentário da Menina da BR-232 quanto do que escreveu o Menino-lobo sobre isso. A Menina da BR-232 disse: “quando o professor falou uma parte, eu fiquei assustada”, remetendo ao corpo-a-corpo da relação instersubjetiva mediada pela voz em experiências de oralização/escuta de textos. Sobre esse uso do corpo e da modelação da voz na leitura em voz alta, O Menino-lobo apontou que o que mais lhe chamou a atenção foi o menino falando “Dona Nadir, acende uma velinha pra mim!!!”, escrevendo em seguida a palavra “SUSSURRO” [grifos do estudante] para relacionar à performance do professor na leitura do texto em voz alta.

Acerca das emoções despertadas e sua relação com o prazer e/ou o desejo de ler, a Menina da BR-232 registrou que algumas partes davam “medo”, o que nos permite dizer que a emoção sentida por esta leitora corresponde, no sentido de Jouve (2012), à emoção manifesta no texto. Porém, nada elucidou quanto ao prazer/desejo de ler. O Bruxo do meio dia concebe o texto como “meio engraçado” - possivelmente usando o advérbio meio para remeter ao caráter assombroso naturalmente esperado de um texto fantástico como este. Ele não é o único, já que o Menino-lobo também apontou que o texto “tinhas umas partes engraçadas”. Na tentativa de desvelar o caráter necessário ou acidental dessas subjetividades, ou seja, se correspondem ou não às emoções manifestas no texto, um conto fantástico essencialmente assombroso, consideramos não só a performance do professor na leitura em voz alta, que pode ter provocado o humor, como também a ruptura de expectativa provocada pelo confronto de Dona Nadir com o menino fantasma. Além de essa não ser uma atitude esperada em situações de assombro, provoca também o que se chama de “alívio cômico”, espécie de catarse pelo riso experimentada após situações tensas. Quanto à possível relação entre estas emoções despertadas e o prazer e/ou desejo de ler, a confirmamos através do depoimento do Menino-lobo, segundo quem a emoção sentida desde o início até o parágrafo final da narrativa fora o medo, acrescentado por uma curiosidade, um desejo de saber: “queria saber o resto, mas tinha acabado. Queria que a empregada fosse no quarto de Dona Nadir e, assim, continuasse a história”. O que é mais revelador senão isso do desejo de ler? Pensamos, então, que o prazer de ler esse texto lhe manifestou uma curiosidade sobre o que aconteceria nesta narrativa nos momentos seguintes, se ela não tivesse acabado, ou seja: que o prazer de ler mobiliza o desejo de ler. E pensamos ser essa é uma constatação muito elucidativa para o contexto do ensino de literatura, principalmente em escolas da rede pública, em face dos problemas relacionados à falta de interesse de ler dos jovens estudantes relatados pela maioria dos professores de língua materna ultimamente.

7.2 O CAVALO FANTASMA DA ESTRADA DO ENGENHO BARBALHO

O trabalho realizado com este texto de Jayme Griz durante as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura teve o planejamento de atividades um pouco diferentes daquelas desenvolvidas a partir da leitura do conto de Roberto Beltrão. Em vez de escreverem uma narrativa acompanhada de desenho ilustrativo, pedimos aos estudantes que levantassem hipóteses a partir do título “O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho” e, depois disso, improvisassem oralmente uma história de ficção assombrosa. Utilizamos a leitura de uma adaptação do conto judaico “O rouxinol e a pomba” para introduzir a temática do amor proibido e perguntar a que lhes remetia esse conto. Do mesmo modo como fora feito com o texto de Roberto Beltrão, orientamos a leitura e a releitura silenciosa do texto de Griz, que foram seguidas pela performance do professor na leitura em voz alta e da discussão coletiva do texto lido. Feito isso, a pós-leitura consistiu na escrita do texto do leitor, do qual coletamos os dados que estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 2 - O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho

	Bruxo do meio dia	Menina da BR-232	Menino-lobo
Vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto	“achei legal , sim, gostei . Gostei porque pelo menos é de terror ”	“eu achei muito bom e também assustador ” (02/09/2019)	“esse conto é incrível! (...) e eu gostei do texto porque é de terror e dá muito suspense . Incrível!”
Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelos personagens	“com Zé Cambinda , porque sou azarado que nem ele, não? ”	“ o homem falando coisa com a coruja (Zé Cambinda) parecia comigo falando coisa com a coruja” (02/09/2019); “o cavalo fica passeando à meia noite no dia de domingo. Eu teria muito medo de passar por um cavalo desses! ” (02/09/2019); “eu não me identifiquei com os personagens,”	“com Zé Cambinda , porque se parece comigo . E não gostei do homem da barraca ”; “ me lembro da primeira vez que eu montei num cavalo e já vi vídeos (...) espírito de fantasma de cavalo”; “da história que se passava onde eu morava. Eu ficava com medo, pavor e assombro”

		mas eu não gostei do pai da moça” (02/09/2019)	
Indícios do efeito da performance na leitura silenciosa e na leitura em voz alta	“a história é mais ou menos assombrada , porque é em leitura , ou seja, só um pouco ” [leitura silenciosa];	“a sensação foi um frio na barriga e eu fiquei um pouco assustada , mas foi muito bom” [leitura silenciosa] (02/09/2019)	
Emoções despertadas e relação com o prazer/desejo de ler		“tive um pouco de medo ” (02/09/2019)	“eu fiquei com curiosidade e medo ”

Fonte: o Autor

Neste texto, ao analisarmos o vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto, o que primeiro sobressai nos comentários dos três estudantes considerados nesta amostra é o caráter mais aterrorizador deste conto em relação ao anterior. O Bruxo do meio dia diz ter gostado deste texto “porque pelo menos é de terror”; o Menino-lobo aponta que o texto “é de terror e dá muito suspense”; e a Menina da BR-232 não usa a palavra “terror”, mas revela ter achado o texto “assustador”. Além disso, a hipótese do uso do texto de ficção assombrosa como gênero de partida para implicar o sujeito leitor em uma autonomia de leitura literária se confirma pela explicitação de um vocabulário rico de expressão de sentimentos bem positivos, como se pode perceber em “achei legal, sim, gostei” (do Bruxo do meio dia); “eu achei muito bom” (da Menina da BR-232) e “eu gostei do texto” e “esse conto é incrível” – adjetivo que o Menino-lobo chegou a repetir, além de fazer uso do ponto de exclamação para imprimir maior ênfase ao seu discurso.

Quanto à empatia/identificação do leitor com os personagens e/ou as situações vividas por eles no universo ficcional, todos os três estudantes manifestaram identificação com Zé Cambinda, explicitando a razão, cada um, da seguinte maneira: o Bruxo do meio dia por ser “azarado que nem ele”; a Menina da BR-232 escrevendo “o homem dizendo coisa com a coruja parecia comigo falando coisa com a coruja”; e o Menino-lobo alegando “Zé Cambinda se parece comigo”. O Menino-lobo também comenta não ter gostado do homem da barraca, mas não esclareceu por quê, não nos deixando qualquer possibilidade de análise a não ser considerar que esse é um eco íntimo do sujeito leitor, no sentido de Langlade (2013); uma marca, segundo Xypas (2018) de subjetividade perceptível não-analisável, que pertence à ordem das emoções que se resguardam no foro íntimo de cada leitor, e, por isso, escapam ao próprio leitor. Sobre

esse tipo de marca da subjetividade, a única coisa que podemos considerar é que ela geralmente ocorre no primeiro nível de uma leitura fluida e corrente, quando o texto literário emociona o sujeito leitor, segundo Xypas (2018).

Outro eco íntimo desses pela via da hostilidade se percebe a partir da contradição intrigante da Menina da BR-232, que, mesmo depois de ter revelado que Zé Cambinda parecia consigo mesma “falando coisa com a coruja”, disse: “eu não me identifiquei com os personagens, mas eu não gostei do pai da moça”. Mas, diferentemente do personagem que conta a Zé Cambinda na barraca a história de como Dona Florinha e o moço do Recife foram mortos quando fugiam na estrada do Engenho Barbalho por autorização de fogo do pai da moça, a Menina da BR-232 identifica-se com Dona Florinha e a situação vivida por ela no universo ficcional e, em virtude de todo comportamento castrador, machista e opressor do pai desta personagem, desenvolve por ele uma hostilidade que pode ser compreendida, explicada, analisada. Esta é uma marca da subjetividade perceptível-analisável, segundo Xypas (2018).

Além dessas marcas de subjetividade, houve uma autoficcionalização, uma projeção de si no universo ficcional, nas situações vividas pelas personagens: a menina da BR-232 comentou “eu teria muito medo de passar por um cavalo desses”; o Menino-lobo, “me lembro da primeira vez que eu montei num cavalo e já vi vídeos (...) espírito de fantasma de cavalo (...) da história que se passava onde eu morava. Eu ficava com medo, pavor e assombro”.

Quanto os indícios do efeito da performance, confirmamos a tese de Paul Zumthor (2018) sobre a diferença do fenômeno da performance na leitura em voz alta e na leitura silenciosa ser apenas de grau, sendo atribuída à oralidade o grau máximo e à leitura silenciosa um grau mais fraco. E confirmamos isso tanto através do relato dos arrepios sentidos na leitura do texto de Roberto Beltrão quanto do seguinte comentário do Bruxo do meio dia a respeito da leitura silenciosa do texto de Griz: “a história é mais ou menos assombrada, porque é em leitura, ou seja, só um pouco”. Em outras palavras, podemos dizer que este leitor reflete sobre o efeito da performance da leitura silenciosa dizendo que ele é menos ostensivo justamente em razão da diferença de grau, que no caso da leitura silenciosa é menor. Outro dado passível de análise é a declaração da Menina da BR-232, segundo a qual “a sensação foi um frio na barriga e eu fiquei um pouco assustada, mas foi muito bom”. Ou seja: há uma carga pulsante na materialidade da palavra escrita que, mesmo no ato da leitura silenciosa, reverbera no corpo do leitor, provocando-lhe arrepios, palpitações, acelerando seu coração e ritmo sanguíneo, no sentido de Zumthor (2018). O Menino-lobo nada mencionou sobre o efeito da performance na leitura deste texto e os demais leitores desta amostra também não declararam nada a respeito da performance do professor através da leitura em voz alta.

Quanto às emoções despertadas pelo texto ou pelo fenômeno da performance, o Bruxo do meio dia nada expôs. A menina da BR-232 disse ter sentido “um pouco de medo”, confirmando a subjetividade necessária através da emoção sentida corresponder à emoção manifesta no texto, no sentido de Jouve (2012). E o Menino-lobo novamente declarou ter ficado “com curiosidade e medo”, não só confirmando a subjetividade necessária pela via da correspondência entre emoção manifesta e sentida bem como revelando a relação entre a emoção despertada pelo texto e pelo fenômeno da performance numa leitura engajada do texto literário com o desejo de ler, conforme observamos desde a análise dos dados do quadro 1.

7.3 UM LOBISOMEM DOUTOR

Por algumas razões, como a confirmação de um imaginário popular e o efeito de estranhamento em razão da presença de conteúdos socialmente desconfortáveis mais explícitos, parece ter sido este o texto que mais rompeu o horizonte de expectativa dos estudantes, no sentido de Jauss (1979). Na etapa de pré-leitura, investimos em atividades que mobilizaram os conhecimentos prévios do sujeito leitor até chegarmos à sugestão da escrita de uma narrativa de ficção assombrosa acompanhada de desenho ilustrativo a partir do título “Um lobisOMEM doutor”. Na etapa de leitura, discutimos coletivamente com vistas ao aprofundamento de uma compreensão global a uma compreensão mais detalhada. E finalizamos, na etapa da pós-leitura, com a escrita do texto do leitor, do qual pudemos colher para análise os dados a seguir.

Quadro 3 - Um lobisOMEM doutor

	Bruxo do meio dia	Menina da BR-232	Menino-lobo
Vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto	“eu achei incrível , sim, gostei , porque teve mais suspense e terror ”	“eu gostei um pouco , mas odiei o lobisOMEM ” (10/09/2019)	“eu achei essa história engraçada e assustadora ”; “eu achei legal porque tem lobisOMEM”; “eu gostei, sim”;
Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelos personagens	“eu só estranhei um pouco o racismo tentando se esconder no texto”	“ não me identifiquei com nenhum personagem” (10/09/2019); “eu não gostei do lobisOMEM doutor . Eu	“na parte que o lobisOMEM persegue as mulheres virgens . Hoje em dia isso acontece. Muitos meninos que se

		estranhei porque ele falou principalmente as virgens ” (10/09/2019); “ odiei o lobisomem ” (10/09/2019)	aproveitam de meninas virgens”; “eu não gostei de nenhum personagem ”
Indícios do efeito da performance na leitura silenciosa e na leitura em voz alta			“a minha sensação foi de medo e pavor ” [leitura silenciosa]; “muitas vezes fico com medo , fico com suspense , porque o meu professor conta de uma forma de suspense ” [leitura em voz alta] (23/09/2019)
Emoções despertadas e relação com o prazer/desejo de ler	“essa experiência de leitura desses contos me fez ficar obcecado em ler . Agora estou lendo com mais frequência exemplos: histórias, quadrinhos, cartoons”	“ não provocou nenhuma sensação em mim!” (10/09/2019)	“ medo e pavor ”

Fonte: o Autor

O vocabulário rico de expressão de sentimentos em relação ao texto demonstra, da mesma forma que anteriormente, em relação aos outros dois contos lidos, uma confirmação do gosto pelo gênero usado na nossa proposta de intervenção como se pode verificar nos textos dos leitores a seguir: “sim, gostei” (Bruxo do meio dia); “eu gostei, sim” (Menino-lobo); “eu gostei um pouco, mas odiei o lobisomem” (Menina da BR-232). Apesar da locução adverbial de intensidade “um pouco”, possivelmente decorrente dessa hostilidade demonstrada pelo lobisomem, a Menina da BR-232 ainda explicita ter gostado do texto. Do contrário, ela poderia simplesmente ter usado o advérbio de negação “não”. O Bruxo do meio dia avalia muito positivamente o texto de Freyre através do uso do adjetivo “incrível” e acrescenta que esta narrativa teve mais suspense e terror. O Menino-lobo, num movimento semelhante de avaliação positiva, disse ter achado essa narrativa “engraçada e assustadora”, justificando seu ponto de vista da seguinte maneira: “eu achei legal porque tem um lobisomem”. Pensamos, analisando este comentário sobre a avaliação positiva do texto em razão da presença do lobisomem, que a

confirmação de um imaginário popular é possivelmente um aspecto positivo na recepção de um texto.

Quanto à empatia/identificação do leitor com os personagens e/ou situações por eles vividas no universo da narrativa, observamos mais uma vez uma contradição no discurso da Menina da BR-232, que começa dizendo “não me identifiquei com nenhum personagem”, mas logo depois, numa gradação de sentimentos, escreve: “eu não gostei do lobisomem doutor. Eu estranhei porque ele falou ‘principalmente as virgens’” e “eu odiei o lobisomem”. Pensamos que talvez essa hostilidade se deva a uma possível empatia que ela tenha desenvolvido pela personagem Josefina Minha-Fé, que é perseguida por um lobisomem nesta narrativa. Talvez por uma possível identificação com uma personagem que também é mulher ela explicita sua hostilidade pelo lobisomem numa gradação do “não gostei” ao “odiei”. Do mesmo modo, o Menino-lobo escreve “eu não gostei de nenhum personagem”. Mas, contraditoriamente, explicita esta mesma possível empatia pela personagem Josefina Minha-Fé ao mencionar a “parte que o lobisomem persegue as mulheres virgens”, reapropriando-se da obra no sentido de atualizá-la e dizer que “Hoje em dia isso acontece. Muitos meninos que se aproveitam de meninas virgens”. O Bruxo do meio dia comenta “eu só estranhei um pouco o racismo tentando se esconder no texto” e surpreende-nos com essa clara expressão de empatia e alteridade em relação a estes temas socialmente mais desconfortáveis, como o racismo neste exemplo.

Sobre os indícios do efeito do fenômeno da performance na leitura silenciosa ou em voz alta, o Bruxo do meio dia e a Menina da BR-232 não fazem qualquer menção, mas o Menino-lobo comenta que sua “sensação foi de medo e pavor” na leitura silenciosa, confirmando a tese de Zumthor (2018) sobre a reverberação de sentidos do texto no corpo de quem o lê, mesmo quando a leitura não é oralizada. Sobre essa leitura em voz alta, ele diz: “muitas vezes fico com medo, fico com suspense, porque o meu professor conta de uma forma de suspense”, confirmando, com suas palavras, a reverberação dessa carga pulsante que é, de acordo com Zumthor (2018), a energia poética, transmitida intersubjetivamente através da voz daquele que lê em voz alta.

Acerca das emoções despertadas pelo texto ou pelo fenômeno da performance, a Menina da BR-232 escreve que o texto “não provocou nenhuma sensação em mim!” com essa dupla negação, que, ao que parece, mais denega do que nega propriamente sua empatia por Josefina Minha-Fé e seu ódio já explicitado pelo lobisomem. Então, esse sentimento que a Menina da BR-232 deixa escapar provavelmente é despertado pela sua suposta empatia pela personagem Josefina Minha-Fé. O Menino-lobo, por sua vez, revela ter sentido medo e pavor, emoções despertadas provavelmente a partir das emoções manifestas no texto, no sentido de Jouve

(2012), mas não nos deixa qualquer pista sobre a relação destas emoções despertadas pelo texto o pelo fenômeno da performance com o prazer e/ou o desejo de ler. Quem nos dá margem para análise desta vez é o Bruxo do meio dia, que confessa que “essa experiência de leitura desses contos me fez ficar obcecado em ler. Agora estou lendo com mais frequência exemplos: histórias, quadrinhos, cartoons”, confirmando nossa hipótese de que o prazer e o desejo de ler podem ser despertados e/ou reabilitados ao longo da vida através de experiências positivas de mediação de leitura. Talvez a palavra “obcecado” não seja a melhor e mais positiva para descrever a contribuição da nossa proposta para (trans)formação do sujeito leitor, mas serve ao menos para anunciar uma mudança de perspectiva em relação à leitura de textos literários.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face não só do desinvestimento na leitura literária percebido a partir do 6º ano do Ensino Fundamental na escola em que este estudo se deu, problema-amostra de uma crise de leitura nacional, levando-se em consideração os resultados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, nos quais o percentual de perfil de leitores em relação ao de não leitores é maior entre o grupo representado por crianças de 11 a 13 anos que entre aquelas com idade entre 14 e 17; bem como do índice de rejeição à leitura literária na turma-alvo desta intervenção (33,3% do total de estudantes); da predileção por narrativas de aventura e horror (77%); e da correspondência do horizonte de expectativas dos sujeitos leitores por histórias de assombração (75%), esta pesquisa-ação levou em consideração tanto o interesse que desperta o modo fantástico em todo o mundo e o legado especial deixado através da experiência com este gênero em Pernambuco quanto a ausência da ficção assombrosa no livro didático e foi desenvolvida com o objetivo de contribuir com a formação do sujeito leitor implicando-lhe em uma autonomia de leitura literária através da performance de ficções assombrosas à luz da leitura subjetiva.

Partindo-se da reflexão acerca de pontos positivos e negativos de experiências anteriores com a leitura literária de contos de ficção assombrosa e as repensando à perspectiva da Leitura Subjetiva enquanto aporte teórico-metodológico, chegamos à pergunta norteadora da nossa pesquisa: em que condições a performance oriunda de atividades de leitura de ficções assombrosas pode contribuir com a formação do sujeito leitor à luz da leitura subjetiva implicando-lhe em uma autonomia de leitura literária?

Nossa hipótese de que a leitura subjetiva de ficções assombrosas atravessada pela performance do professor pode implicar o sujeito leitor em atividades de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto literário foi claramente confirmada, uma vez que os dados de nossa amostra de análise nos permitiram verificar não só a anuência dos estudantes à leitura de ficção assombrosa pela explicitação positiva de um vocabulário rico de sentimentos em relação aos textos lidos; como também a identificação dos sujeitos leitores com as situações vividas pelos personagens constatadas nos textos do leitor em seus diários de leitura juntamente com evidências de autoficcionalização e expressões de empatia e alteridade. Outro reconhecimento irrefutável que os resultados da nossa pesquisa nos permitiram - embora tenhamos percebido que talvez nem todos os leitores atentem para uma determinada reverberação de sentidos da materialidade da palavra no corpo daquele que a lê no momento da leitura ou pelo menos pouco explicitam isso em seus diários de leitura - foi o do empenho do

corpo na performance durante a leitura silenciosa realizada individual e intimamente pelo sujeito leitor, assentido pelas declarações de “arrepios”, “frio na barriga” etc. Além disso, os depoimentos dos estudantes sobre a performance do professor na leitura em voz alta confirmaram também o impacto positivo de uma mediação atravessada pelo corpo-a-corpo da relação intersubjetiva mediada pela voz em experiências de oralização/escuta de textos literários. Todos esses resultados nos revelam de certa maneira a implicação do leitor na reapropriação dos textos lidos.

Nosso estudo, de caráter essencialmente qualitativo, tem uma via teórica e outra prática e foi desenvolvido em três etapas: uma preparatória, uma interventiva – tendo sido, esta, dividida em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) – e uma analítica. E esta dissertação, por sua vez, foi dividida em seis capítulos, os quais estão descritos a seguir.

No primeiro capítulo parte-se de uma conceptualização sobre o modo fantástico e a possibilidade que ele tem de provocar medo para chegar a uma breve discussão sobre a experiência deste gênero literário em Pernambuco desde o século XIX até hoje, num recorte através de Gilberto Freyre, Jayme Griz e Roberto Beltrão. Essa experiência, que fez surgir uma espécie de escrita insólita que se aproxima do fantástico e resulta de um processo de ficcionalização do real a partir da imbricação de narrativas folclóricas e lendárias a fatos jornalísticos, neste trabalho é chamada de “ficção assombrosa” e a tomada como ponto de partida para a leitura literária em sala de aula tanto em razão das habilidades previstas pela BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental tanto pela ausência da ficção assombrosa no livro didático de Língua Portuguesa.

No segundo, parte-se de uma breve reflexão sobre o lugar que ocupa a leitura na escola e quem é o leitor que nelas habita e apresenta-se a leitura subjetiva para, então, se defender um ensino da literatura que deixe de lado a postura formalista pretendendo-se à implicação do leitor a partir do acolhimento das emoções desencadeadas através da leitura do texto literário. A intenção explícita é colher as leituras singulares dos estudantes através do encorajamento da produção do texto do leitor num processo de atualização do texto do autor – processo aqui chamado de reapropriação – materializada no diário de leitura. Essa reapropriação, de acordo com as teorias da leitura subjetiva, acontece quando o leitor é implicado a investir suas marcas de subjetividade no texto lido.

No terceiro capítulo, considera-se a importância da fomentação do desejo de ler que pode surgir por meio de uma mediação entre texto e leitor na concretização de uma experiência de leitura, ressaltando a importância da exploração de elementos como o corpo, os sentidos e a voz para a transformação da leitura numa atividade prazerosa e envolvente. Nessa perspectiva,

pensa-se que o texto literário possa ser experienciado em sua dimensão sensorial, explorando-se sua corporeidade pela aproximação de seu campo performático. Entende-se, aqui, o corpo como instrumento através do qual o sujeito vislumbra o mundo através de si e a si mesmo através do mundo que lhe penetra o corpo por meio dos sentidos. Nessa relação inevitável de corpo-a-corpo com texto literário, a leitura leva em conta o pulso, a densidade. E o corpo da palavra se torna uma experiência, forma e transforma o sujeito. À perspectiva da performance zumthoriana, a palavra literária reverbera no corpo do leitor em diferentes graus. Acredita-se que esse tipo de experiência real e singular de leitura que se efetiva dentro do campo da performance amplia consideravelmente uma certa implicação do sujeito leitor.

No quarto capítulo, apresenta-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa a partir da descrição das bases teóricas do formato de pesquisa adotado; depois, o *corpus* literário e o campo de pesquisa, seguidos pela amostra dos participantes, até se finalizar com a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quinto, relata-se todas as atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros que se sucederam durante a intervenção, refletindo-se sobre as escolhas que (re)orientaram a prática, a aplicabilidade das propostas, as dificuldades encontradas, a necessidade de mudanças.

No sexto capítulo, analisa-se o que diz o texto do leitor nos diários de leitura sobre a maneira como a experiência de leitura de contos pernambucanos de ficção assombrosa poderia implicar o sujeito leitor em uma autonomia de leitura literária, possibilitando-lhe uma reapropriação do texto lido através da performance tanto durante a leitura silenciosa realizada pelo estudante quanto durante a leitura em voz alta mediada pelo professor.

Concluimos este estudo esperando contribuir, ainda que minimamente, tanto com a academia quanto com os professores - porque esta pesquisa é voltada principalmente a professores - ao trazermos estas informações sobre o tema o qual estudamos. Pensamos que este estudo pode ter muitos outros desdobramentos, haja vista a riqueza de informações geradas pelos dados desta pesquisa, como a mudança de postura de uma das estudantes que inicialmente declarou não gostar de ler e chegou a exigir do professor que enviasse mensagens de áudio num grupo de Whatsapp criado para compartilhar informações durante a intervenção em vez de mensagens escritas e depois explicitou claramente um desejo de ler um texto que ela não conseguia “tirar da cabeça”. Além da questão da mobilização do desejo de ler, que pode ser aprofundado em outros trabalhos, considere-se também a dificuldade que têm os estudantes, de nomear adequadamente seus sentimentos e emoções, a explicitar sua subjetividade. Essas e outras questões podem, muito oportunamente, ser exploradas em outros estudos para transformar positivamente o ensino de literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMORIM, Galeno. **Retratos da leitura no Brasil**. [org. Galeno Amorim]. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial – Instituto Pró-livro, 2008.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa – o estudante universitário e seu processo formativo**. Série pesquisa, Brasília: Liber livro, 2010.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer e George Gaskell (editores); [Trad. Pedrinho A. Guareschi]. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. [Trad. J. Guinsburg] 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Aula**. 17ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BELTRÃO, Roberto. **Na escuridão das brenhas**. Recife: Bagaço, 2013.

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p.

BRITO, João Batista de. **Literatura no Cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo. **O direito à literatura.** / organizadores: Aldo de Lima... [et al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** (Coleção Inovação Pedagógica). Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Cátia Cilene. **Leitura subjetiva em contos fantásticos e maravilhosos em turmas de nono ano: uma proposta metodológica para o ensino de literatura.** Recife, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 12ª ed. São Paulo: Global, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** [Trad. Ephraim Ferreira Alves]. 22 ed. 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.** 2. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CUQ, Jean-Pierre e GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français étrangère et seconde.** Grenoble: PUG, 2005.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** [Trad. Attílio Cancian] São Paulo: Perspectiva, 2011.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

_____. **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Pró-Livro, 2012.

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e medo**. Tradução de Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Márcio Seligmann-Silva; ensaio bibliográfico de Paulo Endo, Edson Souza. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife Velho**. 6ª ed. São Paulo: Global, 2008.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. [Trad. Renato Cohen]. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GRIZ, Jayme. **O Lobishomem da Porteira Velha: Histórias**. Recife: Arquivo Público Estadual de Pernambuco, 1956.

_____. **O cara de fogo**. Museu do Açúcar: Recife, 1969.

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

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.

JELIN, Israel. **The nightingale and the dove**. Adapted by Israel Jelin; illustrated by Rogério Borges (Tales of days gone by; nº 91). São Paulo: FTD, 1996.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013. p. 54 - 65.

_____. **Por que estudar literatura?** [Trad. Marcos Bagno e Márcio Marcionilo]. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A leitura**. [Trad. Brigitte Hervot]. São Paulo: Unesp, 2002.

KAFKA, Franz. **A metamorfose; Um artista da fome; Carta a meu pai.** [Trad. Pietro Nassetti e Torrieri Guimarães]. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LANGLAND, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25 - 51.

_____. Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. In: **Le français aujourd'hui.** 2004/2. (n° 145) p. 85 – 96. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm>

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1 ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. [Trad. Gabriela Rodella de Oliveira]. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Trad. de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural em literatura.** [Trad. Celso M. Paciornik]. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORENO, Newton. “Pois o Recife Antigo teve uma rua chamada do Encantamento”. Apresentação 6. ed. In: FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife Velho: algumas notas históricas e outras tantas folclóricas em torno de sobrenatural no passado recifense**. São Paulo: Global, 2008. p. 10-16.

OLIVEIRA, Tania Amaral de... [et al.]. **Tecendo linguagens: língua portuguesa / 6º ano**. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. [Trad. Celina Olga de Souza]. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. [Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini]. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. [Trad. Celina Olga de Souza]. São Paulo: Editora 34, 2009.

PICARD, Michel. Littérature / Lecture / Jeu. In: _____. **La lecture littéraire**. Paris: Édition Clancier-Guénaud, 1987.

POE, Edgar Allan. **Medo clássico: coletânea inédita de contos do autor**. [Tradução de Marcia Heloisa Amarante Gonçalves ; ilustrações de Ramon Rodrigue]. Rio de Janeiro : Darkside Books, 2017.

QUINTAS, Fátima. **Assombrações e coisas do além: a convivência entre vivos e mortos na civilização do açúcar**. 2ª edição atualizada. Recife: Bagaço, 2016.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. [Trad. Julián Fuks]. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROUXEL, Annie. Leitura subjetiva: implicação emocional e cognitiva do sujeito leitor. [Trad. Rosiane Xypas] In: **Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências** / organização Cleber Ataíde. – 1ª ed. – São Paulo: Pá de Palavra, 2019. p. 269 – 282.

ROUXEL, LANGLADE; Annie, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19 – 24.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 164 -169.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67 - 87.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. [Trad. Neide Luzia de Rezende]. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; e JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013c.

_____. 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. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**, [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013d.

_____. O advento dos leitores reais. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**, [Org. Rouxel, Langlade e Rezende]. São Paulo: Alameda, 2013e. p. 191 - 208.

_____. Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. In: **Le français aujourd'hui**. 20004/4. (nº 147) p. 57 – 66. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-4-page-57.htm>

_____. La littérature, du lycée à l'université: du voyage en train, avec quelques haltes, à l'exploration spéléologique. In: **Le français aujourd'hui**. 2010/1. (nº 168) p. 57 – 66. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-57.htm>

_____. Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? In: **Le français aujourd'hui**. 2007/2. (n° 157) p. 65 – 73. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>

SENA, André de. Literatura fantástica em Pernambuco: alguns recortes. In: **Literatura fantástica em Pernambuco e histórias de fantasmas**. [Org. André de Sena]. - Recife: Editora UFPE, 2015.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios: ficções**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. [Trad. Caio Meira]. 9ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

_____. **Introdução à literatura fantástica**. [Trad. Maria Clara Correa Castello]. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VERÍSSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. 49. ed. São Paulo: Globo, 1997.

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

_____. **Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor**. ENTRELETRAS, Araguaína / TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018b (ISSN 2179-3948 – *online*).

_____. A leitura literária como retorno a si: análise da recepção de *Moreno* (2003) de Brina Svit em Francês Língua Estrangeira (FLE). In: **Ensino de línguas e literaturas: questões da contemporaneidade**. Aluizio Lendl; Cássia da Silva; José Veranildo Lopes da Costa Junior [Org.]. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018c. p. 187 – 201.

_____. **Reapropriação da obra pelo leitor: pela subjetividade no ensino da leitura literária no mestrado Profletras da UFPE.** IV - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. Campina Grande / PB: UEPB, 2017.

_____. Memórias de infância de Marcel Pagnol no romance *La gloire de mon père*. In: **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras /** Aluska Silva Carvalho, Isis Milreu, Suênio Stevenson, Tássia Tavares (organizadores). – Campina Grande: EDUFPG, 2015. P. 223 – 240.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** [Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich]. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

APÊNDICE A - DIÁRIO DE LEITURA DE BRUXO DO MEIO-DIA

26/19 92

A LATA Estampada

A História de um Carotinho de 8 anos que morava junto com sua mãe, após a mãe chegar a do das Brinquês e a mãe do Carotinho sem dinheiro para comprar pelo menos uma Lanchinha de Brinquês, ele fez uma lata de milhos estampada, ele levou milhos e colocou numa tampa para fazer uma lanchinha, ele levou a lata, levou a lata com um pouco de leite e depois que levou ela levou a lata para fazer a lata, depois que levou a lata pela segurança do filho, depois de chegar a mãe o Carotinho, Dally meu querido veio aqui por favor. Dally veio comendo, quando chegou veio a mãe com um pedaço de leite e leite, a mãe disse: Tu tens um presente para mim meu amor? A lanchinha acabou por aqui e o que aconteceu? Ela estendeu a mão com a lanchinha de Brinquês e deu a ele, Dally após ganhar a lata ficou feliz.



Etos excitaram um barulho gigante
 vindo da porta até que acionaram a
 porta, quando Dolly e a mãe dele ploraram
 eles viram um assassino em seu, então
 eles de tanto medo ficaram paralisados, e assim
 como corre na direção deles o assassino dá
 uma fada no coração da mãe de Dolly,
 Dolly sem reação pegou o latido de brei-
 nquedo dele para tentar se defender

4º
 D que achou do conto "A lata
 estompada", de Roberto Beltrão?
 Você gostou do texto ou não? Por que?
 Esse conto lhe fez ~~sentir~~ lembrar
 de algo da sua própria vida
 ou de algo que você já viu, ouviu
 ou viu? Conte! R= achei legal,
 sim, gostei porque é muito engraçado, não.
 Você se identificou com alguma
 personagem? Qual? e por que? R= sim
 o fantasma do menino porque eu também gostaria de saber
 A leitura desse texto provocou
 alguma reflexão no seu corpo?
 Qual? Como foi? Conte! R= não.
 Você achou esse ~~texto~~ muito
 interessante? Explique, por que?
 na verdade achei mais ou menos interessante
 porque pra mim ela é mais comédia e
 mais interessante.

5º

O que você achou do conto (19) com os fantasmas da estrada do engenho Leal e do do Snyne e a viz. Você gostou do texto ou não? Por que?

x R = abracadabra legal, sem gostei, gostei x porque ele fala mesmo e de te-
x x

x x

Esse conto lhe fez lembrar de algo da sua própria vida ou de algo que você já viu, ouviu ou viu em algum lugar?

x R = não.

x

x

x

v

Você se identificou com alguma personagem? Se sim, e por que? Não gostou de alguma personagem? Por que?

Sim, se lembrando porque sou

Após a leitura do professor em sala, mudou alguma impressão sua sobre o texto? Explique.

~~sim, o modo de leitura.~~
~~sim, o modo de leitura.~~

Sim, o modo de leitura para ler algumas palavras de texto que eu não estava entendendo, então ficou melhor de ler a história do que ler o texto.

que não estava entendendo que eu não

6º

Como você imagina um conto de assombração chamado "Um lob-zomem doctô"? Conte sua história e faça um desenho para ilustrá-lo!

R = eu imagino um homem que é um veterinário, e que tem uma de suas duas mães, então a outra mãe por isso se vai trabalhar, foi lá que ele viu um cachorro preto de olhos vermelhos todo machucado, então o veterinário foi tentar ajudar e ~~o~~ cachorro, o cachorro ficou de defender a mulher e a veterinária ~~ficou~~ no médico e a veterinária então a mordida fez com que ele ficasse ao morrer viva - de lob-zomem!

A leituna desse texto parou com alguma alteração? qual? conte!

Verê o chon a história assombrosa por quê?

maior de morrer, porque tinham leituna ou seja só com peixe.

você se identifica com algum personagem? qual? E por quê?
 R= mãe

você não gostou de algum personagem ou estranhou alguma coisa nessa história? Conte!
 R= eu me estranhei um pouco o pai -
 e me lembrando de escrever no texto.

a leitura desse conto lhe provocou alguma surpresa ou emoção? qual? Conte!
 R= mãe, memórias.

10.09.19

O que você achou do conto "Um Último Acento" de Gillian Triggs? você gostou ou não? E por quê?
 R= eu achei incrível, não gostei porque tem mais suspense e terror.

Este conto lhe fez lembrar de algo da sua própria vida ou de algo que você já viu, viu ou ouviu? Conte.
 R= mãe.

o que achou essa história
assombrosa? Por quê?
R- sim, pelo bobagem e o des-
taque de leitura do texto.

70

A experiência de ter lido molwen, foi muito boa. Minha filha leu um livro tão legal e inteligente. Bem, um resumo: ~~A História~~ A História de uma menina que inventava muitas coisas e expôs a mãe da menina se ficou preocupada com o filho e a casa daí um dia a menina ficou sem idéias e a mãe ajudou a menina com as idéias dela e as foram desenhando das coisas idéias. E sim eu gostei, esse não me indentifiquei com nenhum personagem mais eu imaginei sendo molwen. Quando suas idéias, eu estimei a mãe da texto dela ~~foi~~ não sei, porque ela tem tipo ~~o~~ uma parte de um livro no texto, mas não eu pensei na minha vida e também em que mas eu não escreveria ~~o~~ de outro jeito seria assim mesmo.

1º

(P) Quais foram as suas impressões sobre a aula de hoje? Comente sobre a chegada na sala de aula, que emoções você sentiu e diga se você gostou ou não e porquê.

R= as minhas impressões da aula de hoje foi muito legal, para mim foi Lid Rituel e as velas patricia que a gente estava ~~em~~ em Hogwarts, a minha chegada na sala foi tipo: tá impressionado e também um pouco de medo eu senti que estava

legenda Brucanis, após eu ver os infectos em cima da mesa eu fui pensar a que era de verdade, eu vesti meu coraco na hora e fingi ser um Demotador de Harry Potter, os detalhes na mesa deu um aspecto de medo e de ~~assustar~~ assustar, ver o professor de máscara de Carreira foi muito engraçado; ver aquela labrega

de esqueleto foi me deu vontade de tocar e ver a textura de sua pele eu duzo; a vontade de mexer na boca da labrega de esqueleto aumentou e aumentou muito, foi daí que peguei o Coraco de Carreira, quando toquei na Carreira foi impressionante eu queira aquela boca, e foi a primeira vez que vi a sala daquele jeito foi muito legal.

2º

2º) Como você imagina que serão as características da assimilação que você lê na obra *Praticando o Livro*?
 Levante hipóteses sobre os históricos a partir das epígrafes dos livros, das músicas que você ouviu e da decoração da obra.

R = as características das práticas autorais em obra que vai ser incrível, eu adorei a capa do livro: *NA ESCURIDÃO DAS BRENHAS*, quando eu vi a (o) minimalista) na capa eu já pensei que ela jogou de alguma "coisa" e se perdeu no flerte, quando eu ouvi a música na sala eu já fiquei até tenso e também intermuito com a decoração da obra.

da história, eu li os textos: *Agude e a Curva das Cruzes*, de *Lívio de Travençolo dos Brenhas* em *Adriano*: de *di* os textos, com eu não senti quase nada no *crispis*, eu li *justa* com a meu primo mais velho e o nome - *zade* dele, foi engraçado porque *finalizar* a memória dele ficou dizendo: *Tô amarelo* - *do*, na *Curva das Cruzes* eu só *mãe* gostei das atitudes do protagonista, e na *História Agude* na *mãe* *galei* da *mãe* que *fazer* a *gilla* dela *Recém* - *nascida* me *agude*, *AE* e *do* *isso* *por* *isso*.

Oi ^{MIKKI} ~~Mirai~~ ^{Hoje eu} ~~me~~ digei de que tipo de leitor eu sou, de como está o minha experiência de ler esses textos não comento sobre se eu gosto, e não comento se eu senti alguma emoção ou não, também ~~o~~ não comento se sou leiterar com outros que já fiz, digei como esses textos são diferentes e como ler os textos me fizeram pensar no minha própria vida, se eu me lembrei de lembrar coisas, se eu me identifiquei com alguma personagem se sou digei qual e porque ~~de~~ sou digei como me senti depois de ter lido esses textos se eu sei e mesmo eu eu acho que aprendi algo com eles e se ~~depois~~ ~~de~~ eu me transformei em leitor pós-~~o~~ ou após ler os textos?

do sou um leitor mais privado se não leio livros, textos e vídeos e não diariamente porque não tenho tempo... mas se eu for ler em leis no meu quarto com a porta fechada da eu ~~se~~ ~~eu~~ eu posso se sou eu vivo em algum campo aberto acho uma coisa grande para eu ler e me divertir no ambiente, respira e sinto o cheiro de grama, de livre para fazer qualquer coisa principalmente ler, sou um leitor tímido não gosto de falar nenhum de ler em público e a minha experiência de ler os textos de agora está interessante sobre livros de te-
mum como: Na Escandido Das Barbas de Roberto Beltrão e ~~de~~ laboração de Edgar de Gilberto Freyre e também o cabido fantasma da estrada do lin-
güista trabalho de Jayne Gray

XXI
Ouviu um som de cavalo galopando e rapidamente ~~se~~ se localizou ~~o~~ mais com os olhos fechados. Então ele viu um cavalo negro de olhos vermelhos que parecia estar vindo através de sua alma e em cima do cavalo ele viu dois velhos pretos que pareciam um homem e uma mulher, após isso ele contou para amigo dele ~~o~~ e o amigo dele disse que os velhos pretos em cima do cavalo faziam mas era uma mulher rica que se apaixonou por um homem que cuidava de um armazém, após o pai do garoto ouvir isso proibiu o menino de dar dois dias de descanso um plano para fugirem juntos à noite, chegou a dia e quando eles subiram no cavalo o pai da moça acordou se atirou e correu através deles com um

um cavalo que tinha uma alma, então quando o cavalo atingiu o bala bateu nos seus olhos, TRÉIXA X? , no cavalo no homem e no menino, perceberam na hora, e o amigo dele se diz que os olhos estão reagindo por ele a noite. Após isso se lembrando diz que nunca mais ando pela aquela estrada nos primeiros de domingo, mas me lembro de como é o dia do homem abertos e eu Amei! por que é Livro de Terren e toda me lembro que livro de Terren, e sem isso senti ~~uma~~ ~~uma~~ nenhuma sensação no rosto ao respirar quando li em voz alto, ~~isto~~ se eu comparo estas leituras com as outras vai dar uma diferença enorme por as outras que eu li no era para tipos, lições de modo a etc, e

max já usou ~~disco~~ e
uma diferença enorme pois é
de texto já tem uma respect
e há uma ligação de vida que
você já tem em um desses
textos, os textos me fizeram per-
ceber na minha própria vida mas não
me lembra o motivo e e também
não me ~~traz~~ trazem ~~se~~ memu-
na lembrança, eu só me identifiquei
com o mesmo do texto a lata
estampada na parede: ~~o~~ dona
rodar acende uma ~~lata~~ velinha
para mim. SAI Daqui mínimo me
deixa dormir o PAX DE PLAA
SADA. Para mãe! acende uma veli-
nha para mim! acende uma veli-
nha para mim! Me indentifi-
quei com o mínimo porque eu ape-
riais depois KKKK KKK. E bom
o só uso por hoje. Thau Mirai
MIKKI!

APÊNDICE B - DIÁRIO DE LEITURA DE MENINA DA BR-232

nome Rayssa Vitória, 6^ªA

22/08/19
Prof: Allurto

30) Quais foram as suas impressões sobre a aula de hoje? camente como foi a sua chegada na sala de aula, que emoções você sentiu e diga se você gostou ou não e porque.

A aula de hoje foi muito boa eu gostei muito porque as decorações estava muito Bonitas eu senti um pouco de medo, mais as Uelas perto da mim tava me deixando com dor de cabeça mais eu gostei muito. Quando eu cheguei na sala eu fiquei meio que assustada quando eu cheguei Atras da porta eu levei um pequeno susto mais foi muito engracado as decorações tava muito realista eu gostei muito também foi de fantasia ficou muito legal.

29) Como você imagina que serão as narrativas de esson próximas que você terá nos próximos meses? sobre as histórias a partir das capas dos livros das músicas que você ouviu e da decoração.

eu acho que as histórias vai ser muito boas eu não sei se eu vou ter muito medo das histórias, a decoração eu adoro mesmo gostei muito e a música é muito assustada de um pouco de medo. Eu acho que a decoração da portaria e que aparece um sol na portaria se não tem a terceira e na Escurelão das Brinhas Vou aparecer um curupira

Eu uma árvore mutante
pelo capá do reije velho e -
que os homens viram
monstros e corria as pessoas

F L C M P

26/08/2019

Proj: Alentejo

19) Como você imagina um história
de assombração que tem o título
"A lata estampada"?

Título A lata estampada

Era uma vez uma Senhora
que gostava muito de estom-
par mais tinha um homem
que não gostava dela
então ele fez um embrascada
para ela, ele disse a ela
que iria ter uma festa
na casa dele mais ela
não sabia que ele não gostava
dela até ele fez até a
festa e quando ele
chegou na casa dele
ela sentiu alguma coisa
estranha e foi olhar



ela só viu uma
lata toda estampada toda
colorida e aí tudo
que ela goste estampa
muitos cores aí ela
fez na lata e a lata
a mãe transformou
em um mutante a
senhora ficou muito
estranha e assustada
vamos ver o que vai
acontecer com ela quando
ela entrar no casa
do homem. ele levou
ela para uma sala
sua e ela malou ela
mutante e foi isso que
esse homem fez com a
senhora. tudo está por
engenharia física física
a lata com a senhora
toda

28/08/2019

1) Você achou do conto Papai Alberto
 "A lata estampada" de Roberto
 Bolívar? Você gostou do texto
 ou não? Por que? Responda
 lhe fez lembrar de algo do
 livro. Por último diga se de algo
 que você já leu, viu ou ouviu
 ? Conte?

1º) Eu gostei porque tem alguns
 alguns pontos que dava um
 medo um pouco na barriga e isso
 2º) (não)

3) Você se entendi com
 alguma personagem? Qual? e
 por quê?

3º) Eu me identifiquei com a dona
 nação porque eu senti
 alguém me chamando quando
 eu fui dormir ~~esta~~ esta pess-
 oa estava Rayssa e Rayssa

Venha cá
 eu fui olhar e não tinha
 ninguém eu reparei logo

4) A leitura desse texto provocou
 alguma sensação no seu
 corpo? Qual? Como foi? Conte!

4º) Sim eu senti um feio
 na barriga e um arrepio
 meu cabelo de arrepiou

5) Você achou essa história assom-
 brada? Explique porque.

Sim um pouco porque
 o menino ficava chamado
 dona nação

29/08/19
Após a leitura do professor
em sala mudou alguma
impressão sua. Salvo as
letras? Explique.

mudou sim porque quando
o professor falou uma parte
eu fiquei assustada

02/09/2016
39) O que você achou Proj. Albiest
do ponto "o seu fantasma da
entrada do engenho Bonellu
de Jayme quiz? Você gostou
da letra ou não? Porquê.
eu achei muito Bom e tom-
dem assustador tive um pouco
de medo, eu gostei porque é
muito legal achei muito
Bom.

2) Se conto lhe fez lembra
de algo da sua infância,
falar ou de algo que você
saia ler, tem até ouvir?
semente!
Sim me lembrei do homem
falando coisa com a coruja
parecia comigo falando coisa
com a coruja

3) Você se identificou com alguma personagem? Qual? e porque? Não gostei de nenhuma personagem? Porquê? eu não me identifiquei com ~~nenhuma~~ nenhuma personagem, mais eu não gostei do pai da moça.

4) A leitura desse texto provocou alguma sensação? Qual? Lente! a sensação foi um frio na barriga e eu fiquei com o pulso arrepiado, mais foi muito bom.

5) Você achou a história envolvente? Porquê? achei sim porque o cavalo fica passeando a noite no dia de domingo e ~~teria~~ teria muito medo de passar com um cavalo dezes!



- 1º) O que você achou do conto "O Gato e o Leão" de Alberto Froyre? Você gostou do conto ou não? e porque?
 eu gostei um pouco mais odiei o leão mesmo
- 2º) Esse conto lhe fez lembrar de algo de sua própria vida ou de algo que você já ouviu ou viu?
 não

39) Você se identifica com algum personagem? Qual? e por quê? Não me identifiquei com ~~nenhum~~ nenhuma personagem.

40) Você não gostou de alguma personagem ou estranhou alguma coisa nessa história, conte! Eu não gostei do Solís e do Doutor eu estranhei porque ele falou principalmente as coisas

59) A leitura desse conto lhe provocou alguma sensação ou emoção? Qual? Sente! Não provocou nenhuma sensação em mim!

9

60) Você achou essa história assombrosa? Por quê? Sim do um penquenho quase nem foi assombrosa tipo de 100% foi no máximo 20% kkk

e ela com fome a uniao
 coisa que ela queria foi
 abrir a quella lata e comer
 quando ela ta is abrindo
 lembra um gorma e no
 fruste da lata ta is depende
 "cidade naõ coma"
 e ela comeu de repente ela
 saiu da casa e fazia tempo
 que mãe sentia o ar quente
 mais de repente o lo xeritel
 ficou parando mal e tem-
 tal uerer para se hospital
 se espice aindo um
 hospital e ela mãe
 oquental a dar e ela
 faleceu e o homem morreu
 de novidade era a pai
 dela e enteral ela morta
 e ele enteral a propria
 filha e ficou a marguade
 por dias mas amos e morreu
 com sua amargura!
 Fim



10.09.18

Como você ~ imagina um conto
de assombração? Prá quem
"é felizizimem de dor" e sente sua
MISÉRIA e fazo um desenho
para ilustra-lá!

Eu acho que seria assim:
em uma noite de lua
cheia tinha uma
mulher a viver com as suas
dores e pelo ruído e ela
tentou um nome Amém.
ela pensou que era um
branco e foi andando
para casa e no meio do
caminho o felizizimem
foi ficando e ela da mulher
antes de ela correr ela viu
e felizizimem e falou
e foi bráquero. Sacerdote
e saiu andando e chegou
em casa contando o seguinte
para...

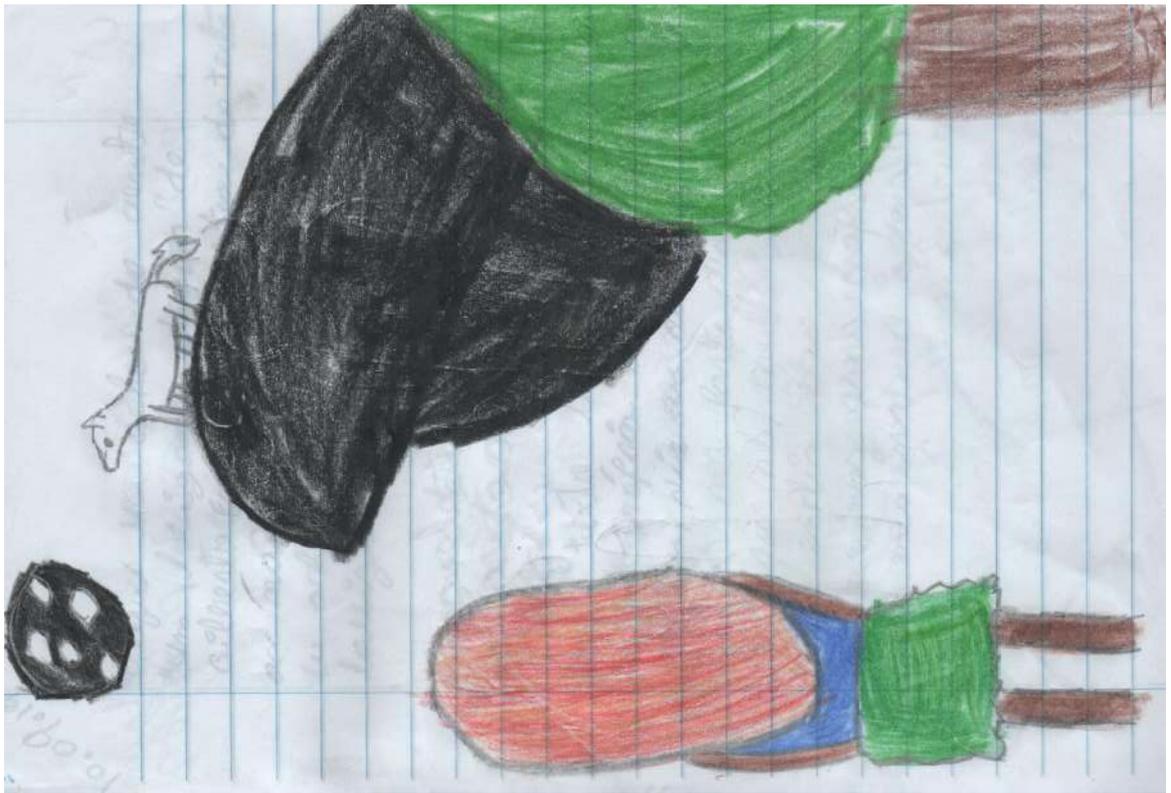


10.09.19

o que vc achou de conta
 "Um bolizagemem, dentar" de
 Alberto Freyre? Vc gostou do texto
 ou não? E por que?
 eu achei legal por que tem
 bolizagemem.

eu gostei de ler, só li
 a metade mais por
 não ter legal

Este texto me fez lembrar de algo
 da sua profª a nido ou de algo que
 vc já leu, não se curio? conta?
 Sim na parte que a bolizagemem
 porque as mulher virgi
 hoje andio isso aconte muito
 mas as meninas que se profª nido
 e as meninas que se profª nido



vc achou essa História a obra do 9º Per que?

HISTÓRIA ENGRAÇADA E INUSUAL

vc se identifica com algum personagem? qual? e porque?

vc não gosta de alguns personagens ou estranhou alguma coisa nessa História? conte?

A leitura desse conto lhe provocou alguma sensação ou emoção? qual? conte!

10/10/2020



o diário "Hábe comerei"
a ler o livro "na escuridão das
sombras" e contei que comerei a ler
hoje foi "Ógul oriermelhado",
soro que é um conto que tem
fantasma, lobisomem e vampiro
e etc.

muitos dizeres são com medo
foi com tristeza por que
meu professor conta de
uma forma de suspensão
são com medo e tudo que
eu posso, escrevo e ouzo
contos que meu diário

sero que ele me escreva?
o eu acho que não apenas
é um diário
mas um diário especial
porque guarda meus
segredos mais recentes.

a história "malina" e eu acho
este texto maravilhoso porque
ela faz várias coisas

são quando eu fiz um
enredo há pouco quando era
pequeno tinha uns 3 anos

eu me identifiquei com
"malina" com as ideias
dele

não rapidamente eu gostei
de todos ~

eu fico rindo muito muito
mesmo e a minha emenda
foi de chorar de gargalhada

10.10.09
 a minha experiência de contar
 "a lata estrepada" já que me
 comeccei a senti medos mais
 quando tanto quase acabade
 tinha no ultimo frase
 "Ao caminhar pelo corredor, pensei
 ter visitado uma vez de criança
 vinda de quarto de dona madri
 achi mulher não voltar para
 viripio."
 isso me fezis medos
 e queria saber o resto
 andis tinha ocalado
 queria que a irpregada
 fosse me quarto de
 dona "madri" e assim
 acentuar a HISTÓRIA.
 e me infreueni de feita
 que se memineu falaria em
 sefo se filho de dona madri

Cost. 2
 e eu costume ler me meu
 quarto de Pais que eu tambe
 "bambu" quando ta quase
 acantando
 e eu dirio que eu suel
 um leitar pregrizozco
 em goie qarto de tin
 mais diim exorvel
 quando tou dem fazer
 nada exorvel tem vez
 que eu leio
 rebuil
 e comfeso que fice
 com friguiso de les
 mais eu exorvel porque
 que no abredes abredes
 abredes eu fazon
 Juli porque eu estudei
 mal por que fice
 Endai se que teron pente
 fino mais eu foi oneste.

10.10.19

Vamos

Pesquisa

&

escrever

10.10.19

amigo "experiência de
mente" o cable "tarsano"
do estado de engenho
"barbalho",
a parte que me
chamou atenção

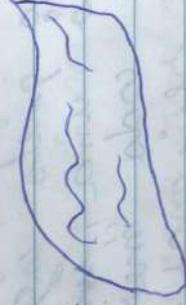
"fui no terra dos
"assombrações" e eu
me identifiquei
com "o coberto".
achei de muito
encarado e a parte
mais "engrada" foi a
parte que ele falou:
"se dissonância não"

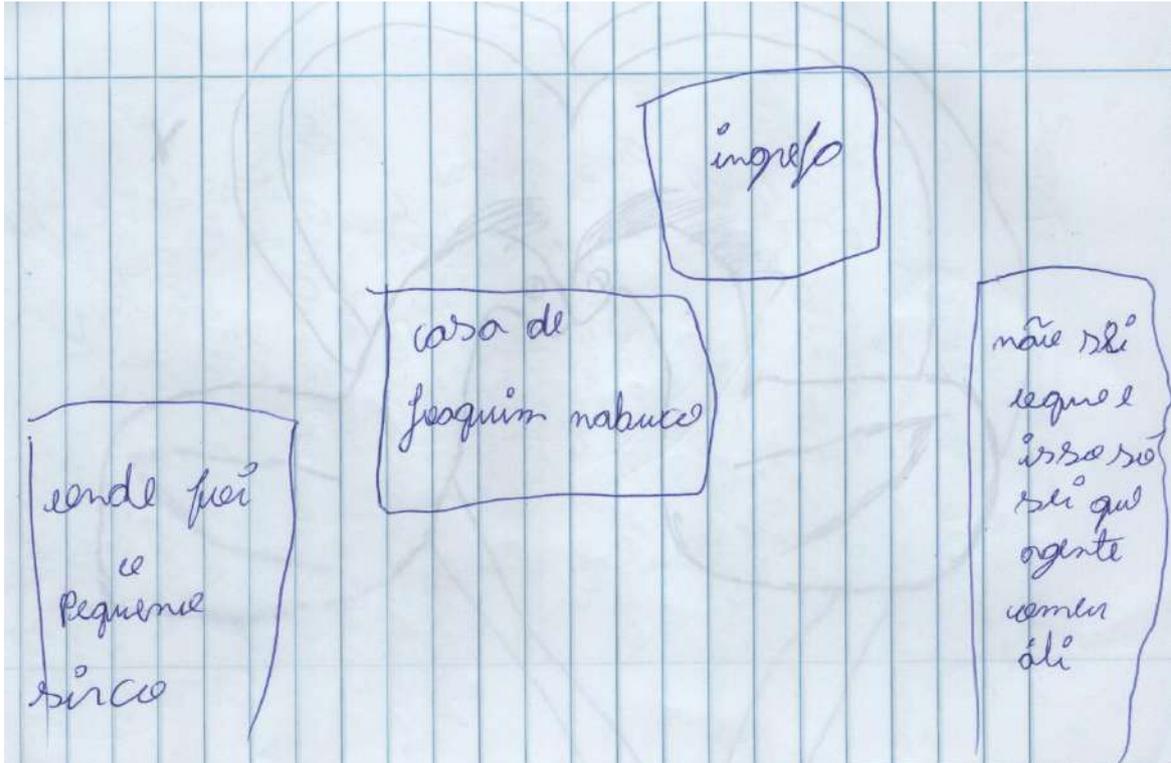
e eu queria os brinquedos
que estão no lote
enterrado.

sei diário tudo vem
 em foi ao passeio que
 mondanidade e uma
 "outra de carne"
 e la virgem e
 condescendentes e
 dia a dia de "ferquim
 molice" com pesto torba
 um pé de pitanga e
 Pequeno e com
 além do "ingresso"
 que na parte que a mulher
 certa que se enteriam
 corpos que não tem mais
 e não quebo ingula
 avia uma, ~~uma~~ ~~misso~~
 em cada "mes", par que
 mãe sei. mais. teve uma
 pequena demonstração
 de um "circo" e assim
 que se escreve não sei
 mas agente p'ante a pel.

~~o tempo~~
 e a lembrança de la
 e uma pedra que descegi
 pegar antes de sp'lar no
 venillets e parti pra casa
 o a cara minho 5x Perencio foi
 P.M. encruvel.

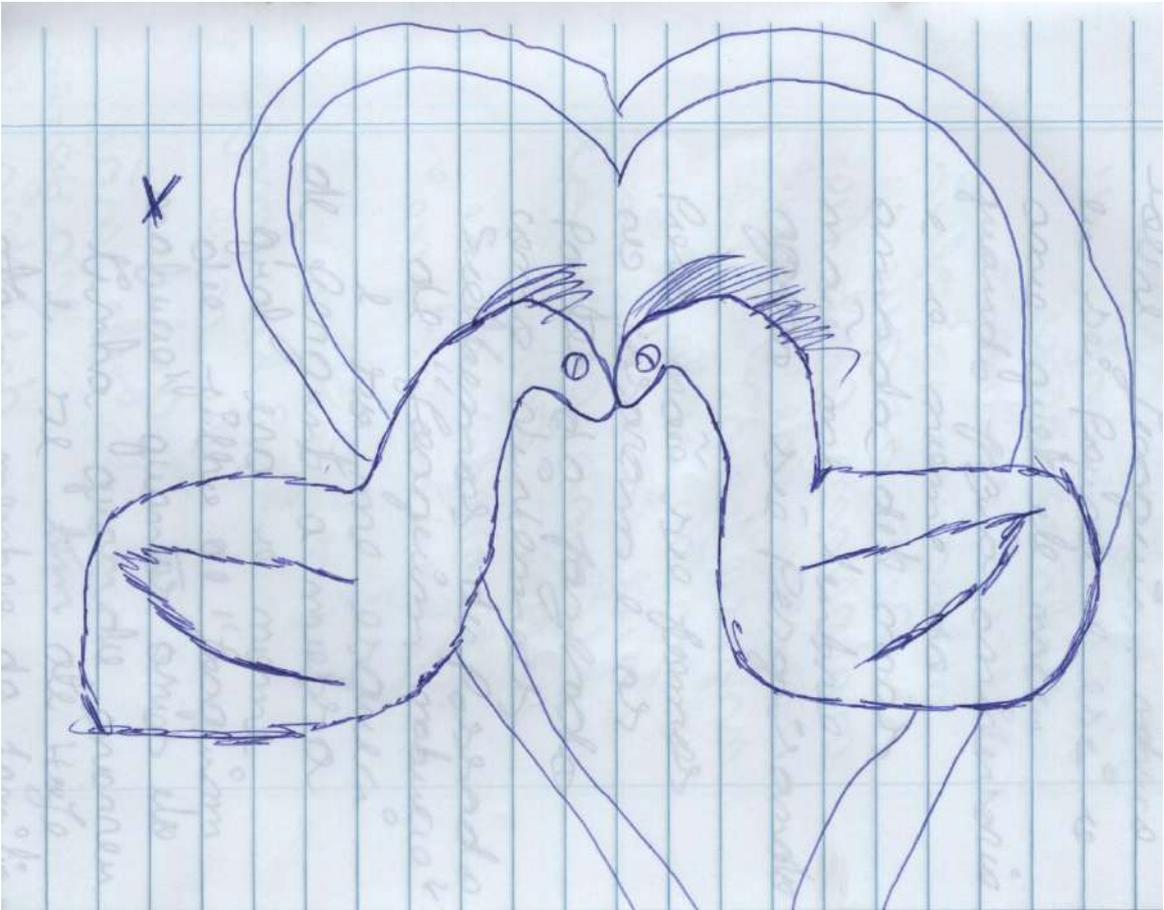
↳ Pedra



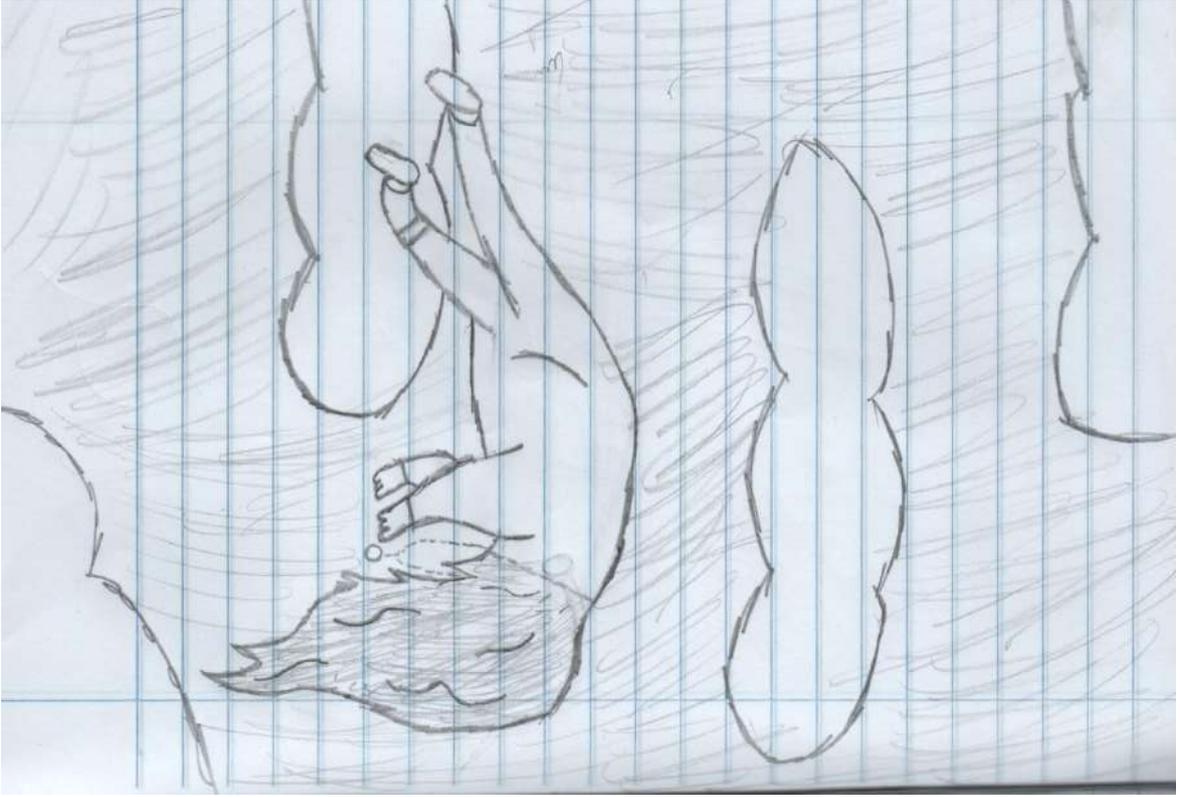


Sobre "Joaquim Nabuco"
 em sei pouco e sei o
 como quer ele nasceu
 quando fazia aniversário
 e o nome da
 amada del mar
 mãe me lembro
 agora só perguntando

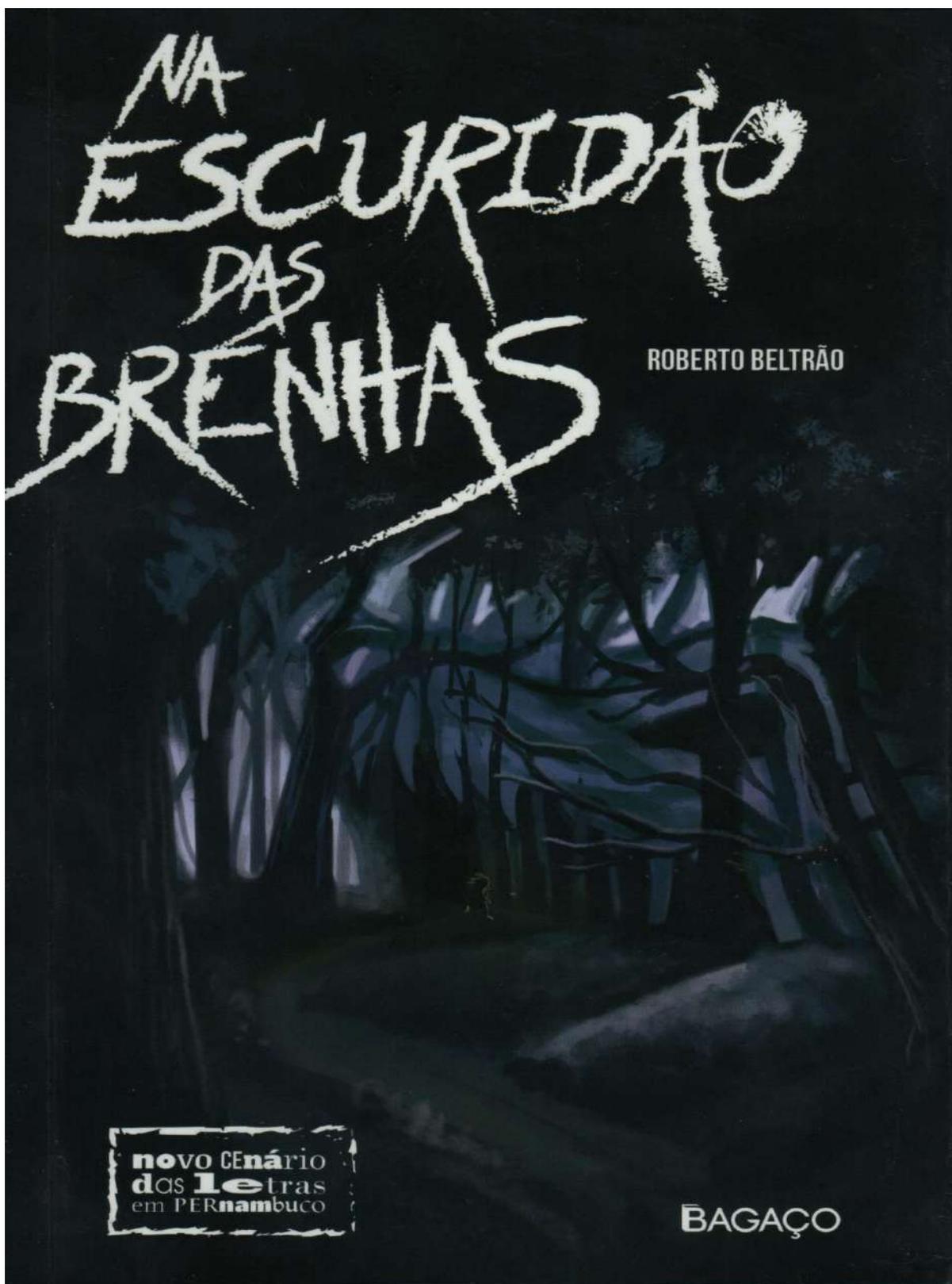
Pois não se fomas
 ao coraram e as
 partes da fazenda
 como Nuremas
 Suelhemas do passado
 de "Joaquim Nabuco"
 e me me esqueci
 de perguntar a mãe
 qual era o nome
 do filho de "Joaquim
 Nabuco" quantos anos ele
 tinha quando morreu
 e se tem até hoje
 algum membro da família.



"foaquim nabuce"
 tinha narves
 secretos nos
 ninguém sabia
 os perreos que
 moravam perto de
 casarem de "foaquim
 nabuce" não sabe
 dizer ao vento
 e que acontecia
 lá os perreos
 salem poucos
 "secretos de
 "foaquim nabuce"
 pois faz na
 minha imaginação
 eu acho
 que de não
 era Homen
 do sebor com
 microbim.



ANEXO A - A LATA ESTAMPADA, DE ROBERTO BELTRÃO



A LATA ESTAMPADA

*O menino está com sono
Com sono não quer dormir
Que os anjinhos do céu
Lhe venham acudir
Quadra popular*

Entrei no quarto que era reservado para ela. Boa tarde, não repare a simplicidade, falou-me olhando firme, sobranceiras finas, linhas tênues de penugem reforçadas a lápis e arqueadas pela curiosidade. Bem no meio do ambiente, a cama estreita coberta com colcha de *chenille* azul desbotada. No canto, a cômoda de gavetas amplas e, sobre ela, o santuário de madeira onde se apertavam Jesus Crucificado, Nossa Senhora do Carmo, São José com o menino Jesus nos braços e a imagem pequena de Frei Damião. Na frente de todos eles, a vela grossa e curta acesa, o jarrinho com três crisântemos quase murchos.

Junto à cômoda, a cadeira de balanço com o encosto de palhinha gasto. Do outro lado, perto da cortina amarelada de *voil* branco, havia a penteadeira. O espelho um pouco oxidado, salpicado de pontos negros, refletia a escova de cabelo larga, a latinha de pomada Minâncora e os dois vidros coloridos de perfume. Sobre o móvel também estava a foto em preto e branco, quase apagada, de um casal fazendo pose e com expressão séria. Isso é o que sobrou da minha antiga casa, murmurou. Com um sorriso cortado por um suspiro profundo, explicou que ficara com aquelas coisas antigas para não esquecer como era a Pilambó.

A fazenda Pilambó não era das maiores, mas chegava a provocar inveja no povo de Caruaru. As vacas leiteiras gordas, as cercas sempre bem caiadas, a casa grande de sala e três quartos, fruto do trabalho de Antero, o marido de dona Nadir. Comerciante próspero, com loja de tecidos no Centro, gastava todo o tempo de sobra ajeitando a fazenda. Conseguira a propriedade por um valor pequeno, pois estava muito acabada. O dono anterior era um sujeito desmantelado, um tal de Julião. Dizem que bebia demais e espancava a mulher quando enchia a cara. Ela acabou fugindo do marido, depois que o único filho do casal morreu, não se sabe bem de quê. Deixado da mulher, Julião passou nos cobres o que possuía e viajou para o Rio de Janeiro – pelo menos é o que disseram. Isso ela me contou enquanto procurava o pote dos

biscoitos que insistia em me oferecer, embora eu dissesse não, obrigado, não se incomode.

- Mas aceite, são amanteigados, fui em mesma que fiz.

Quando encontrou o pote de vidro, abriu e o estendeu em minha direção. Nas mãos de dedos nodosos pude ver as unhas bem cuidadas, pintadas de vermelho escuro, e o anel com vistosa pedra cor-de-rosa. A pulseira grossa de ouro, cheia de pequenos pingentes, se destacava na pele clara. O vestido de muitos bolsos e estampa florida, ajustado por um cinto estreito. Senhora magra, face vincada pelas rugas mal disfarçadas por uma leve camada de pó cosmético, lábios murchos coloridos pelo batom claro, óculos de aros escuros na ponta do nariz, cabeça coroada de fios brancos.

- Prove o biscoito e se sente na cadeira da penteadeira, meu filho. Que bom que você veio me visitar, mas veio por quê?

Antes de responder, deixei alguns biscoitos deslizarem pela língua e se esfacelarem na boca. De fato, deliciosos. Revelei ser neto de Fátima, aquela amiga de tantos anos, casada com Pereira, que também era comerciante em Caruaru naquele tempo, lembra? Dona Nadir arregalou os olhos, ah, Fátima, pessoa tão boa, faleceu, não foi? Fiz que sim com a cabeça: é, já faz um tempo, soube que a senhora tinha vindo aqui para esta casa de repouso no Recife e vim lhe ver, conversar um pouco, minha avó falava muito da senhora. Abriu um sorriso agradecido e disse ser bem tratada ali, mocinhas cuidadoras muito gentis, a comida boa, e pagava as despesas com a aposentadoria e os rendimentos de aluguéis. Explicou que se mudara da Pilambó quase um ano após a morte de Antero.

Depois deu alguns passos e sentou-se lentamente na cadeira de balanço. A voz suave, ouvida até então, se tornou mais grave, ligeiramente rouca. O olhar se distanciou no tempo e ela começou a se lembrar da fazenda, que ficava próxima ao Alto do Moura. A casa com quatro janelas de frente, uma porta no meio delas, um alpendre largo com bancos compridos, aquela cadeira de balanço e uma rede vermelha onde Antero costumava se deitar depois do almoço. E ali também ele ficava de conversa com os amigos que vinham para um dedo de prosa. Depois, na cozinha, café com bolo barra-branca, ou cuscuz com charque, ou queijo de manteiga no pão assado.

De repente, seus olhos ficaram ainda mais miúdos e embaçados por trás das lentes grossas. Falou que gostava de ter amigos em casa porque ela e Antero nunca

ganharam filhos, Deus não lhes deu aquela graça. Mas pelas crianças tinha xodó. Quando vinha chegando a tarde, juntava os filhos dos empregados e os garotos da vizinhança, moleques de pé no chão, de cambito fino, os meninos com redemoinho no meio dos cabelos, as meninas menores ainda de calcinha bunda-rica, mandava todos sentarem nos degraus do alpendre, dava uma porção de biscoitos a cada um e começava a contar histórias de trancoso.

Era cada olho arregalado, cada boca aberta, uns se agarravam aos outros e gemiam, os mais velhos davam umas risadinhas nervosas, e ninguém arredava do canto. Ficavam calados, escutando, e só iam embora quando ela os mandava pra casa, com as estrelas já acesas no céu. Não era historinha besta, da carochinha, de princesa, nada disso. Era história de alma-penada, de lobisomem, de botija. Era brincadeira para eles, mas ela falava de coisa séria, pois malassombro existe, sim, o mundo é mais do que a gente enxerga, tem o aqui e o além.

Um sorriso desrespeitoso por pouco não me escapou da boca. Usei um pigarro para disfarçar e perguntei por que ela havia deixado a Pilambó. Mesmo as dores nas juntas em dia frio, com a tosse quando vinha a poeira, com o esquecimento de onde deixava os óculos, não fora o peso dos setenta e poucos anos que a levava a se mudar da fazenda. Tampouco fora a solidão. Durante um bom tempo, a lembrança de Antero permaneceu mais forte do que a presença dele quando vivo. Acompanhada da lembrança, era possível acordar, tomar café da manhã, cuidar da casa, dar ordem à cozinheira, almoçar, passear até o curral, tirar um cochilo, jantar, ver a novela e ir dormir – com a vantagem de que a lembrança, ao contrário de Antero, não roncava.

- Foi o que aconteceu numa noite de julho que acabou me convencendo a sair da Pilambó, meu filho.

Naquela madrugada de domingo para segunda, no melhor do sono, levantou-se da cama num susto, pois pensou ter ouvido uma voz de um menino pequeno chamando pelo seu nome. Esfregou os olhos, tomou um pouco de água da quartinha que estava sempre na mesa de cabeceira e voltou a encolher-se embaixo do cobertor. Era um sonho mau, só podia ser. Não demorou muito e a voz manhosa tornou, uma frase repetida como um sopro, um sussurro cortando o breu do quarto fechado. Dona Nadir sentiu a aflição gelada de um arrepio, um medo duro e pontudo como um espeto. Meu Cristo, não era pesadelo. A fala da criança ficou mais clara na terceira vez.

- Nadir, tu acende uma velinha pra mim?

Saiu quanto afora, correndo o quanto uma senhora na idade dela podia correr. Acendeu a luz da sala e foi ajoelhar-se em frente ao altar, que mantinha num dos cantos. Rezou e olhou nos olhos do Jesus Crucificado, de Nossa Senhora do Carmo, de São José e de Frei Damião. Que pecado cometi, meus santos? Foi à cozinha para catar, com as mãos ainda trêmulas, os fósforos para acender o toco de vela que estava em frente às imagens. E foram outras tantas preces marcadas pelos dedos nas contas de um terço. Até que veio o alvorecer, com o sol morno a violar as frestas das janelas.

Passou-se uma semana quando ouviu de novo a voz de menino pequeno, desses que choramingam para não tomar banho, que reclamam do talco no pescoço, que ficam admirando os pés quando calçam sapatos novos, que fazem um olhar pidão para conseguir mais uma fatia de bolo. Aquele mesmo sussurro rompeu a mudez do quarto escuro, feito tesoura afiada e ligeira cortando peça de seda fina.

- Acende uma vela pra mim, Nadir!

Desta vez, nem ousou se mexer. Apenas abriu os olhos tentando decifrar algum vulto no meio do breu. Não enxergou nada. Concentrou as forças do corpo frágil nos pulmões para responder à pergunta como quem dá um carão em menino malcriado.

- Vai embora, moleque! Passe pro seu canto e me deixe dormir.

Foi aí que a vizinha manhosa se tornou debochada. Começou a repetir o pedido imitando o jeito severo de dona Nadir.

- Acende uma vela pra mim, acende uma vela pra mim, acende uma vela pra mim...

- Para com isso, danado!

- Paro não! Acende uma vela pra mim...

- Me deixe em paz!

- Deixo nada! Acende a vela, acende a vela!

Deu um pulo da cama e pressionou o interruptor da lâmpada à cabeceira. A luz do filamento a cegou por um instante, mas não a impediu de pegar no chão uma de suas sandálias, como quem quer dar uma chinelada em pirralho desbocado. A voz, no entanto, havia se calado. Será que sonhei, meu Jesus? Tomou um gole da água da quartinha e voltou a deitar-se. Deixou a lâmpada acesa por precaução.

No outro dia, acordou cedo, a tempo de ver um sol preguiçoso encher as cortinas e, aos poucos, rasgar as trevas do quarto. Sentia a cabeça doer e lembrava-se de cenas do sonho vindo pouco antes do despertar. Para ela, acenava um menino

bochechudo, de cabelos claros e olhos castanhos. Ele vestia roupas brancas e estava embaixo de um frondoso pé de algaroba. Tentava se aproximar do garoto, mas uma força misteriosa a impedia. Sem sair do lugar, ele sorria e apontava para baixo.

Tomou o café da manhã sem trocar uma palavra com a cozinheira, mudou de roupa e saiu a caminhar pela fazenda, pés firmes na terra avermelhada, em busca de alguma realidade capaz de apagar o pesadelo. Sentiu o cheiro familiar do estrume, viu as vacas pastando, algumas protegidas pela sombra acolhedora da imensa algarobeira. Era ali que deveria acender a vela pelo menino impertinente.

Deixou a noite cair para atender ao pedido. Esperou que os empregados se recolhessem e saiu sem fazer barulho, levando nas mãos a vela, tirada do altar da sala, e uma caixa de fósforos. Com dificuldade, ajoelhou-se sob o pé de algaroba e tentou acender a vela. O vento frio do sereno não deixava. Então cavou com os dedos a terra dura. Do pequeno buraco que serviria para proteger a chama, desenterrou uma velha lata de biscoito decorada com estampas coloridas. Dentro da lata havia um pião, três soldadinhos de chumbo, bolas de gude azuis, uma pequena baleadeira.

Acendeu a vela no meio do buraco e voltou para casa com a lata cheia de objetos. Limpou-a com um pano úmido e a guardou numa gaveta da cômoda, junto com cobertores que nunca eram usados. Sentiu o sorriso no rosto do menino gorducho de cabelos claros e olhos castanhos, embora não pudesse vê-lo, embora não ouvisse mais a voz dele. Dormiu um sono profundo, sem interrupções, sem pesadelos. Na manhã seguinte, escutou a cozinheira dizer que o tratador das vacas havia achado um toco de vela queimada num buraco no chão, perto do pé de algaroba – coisa estranha, parecia catimbó. Dona Nadir entronchou a boca e deu calado por resposta.

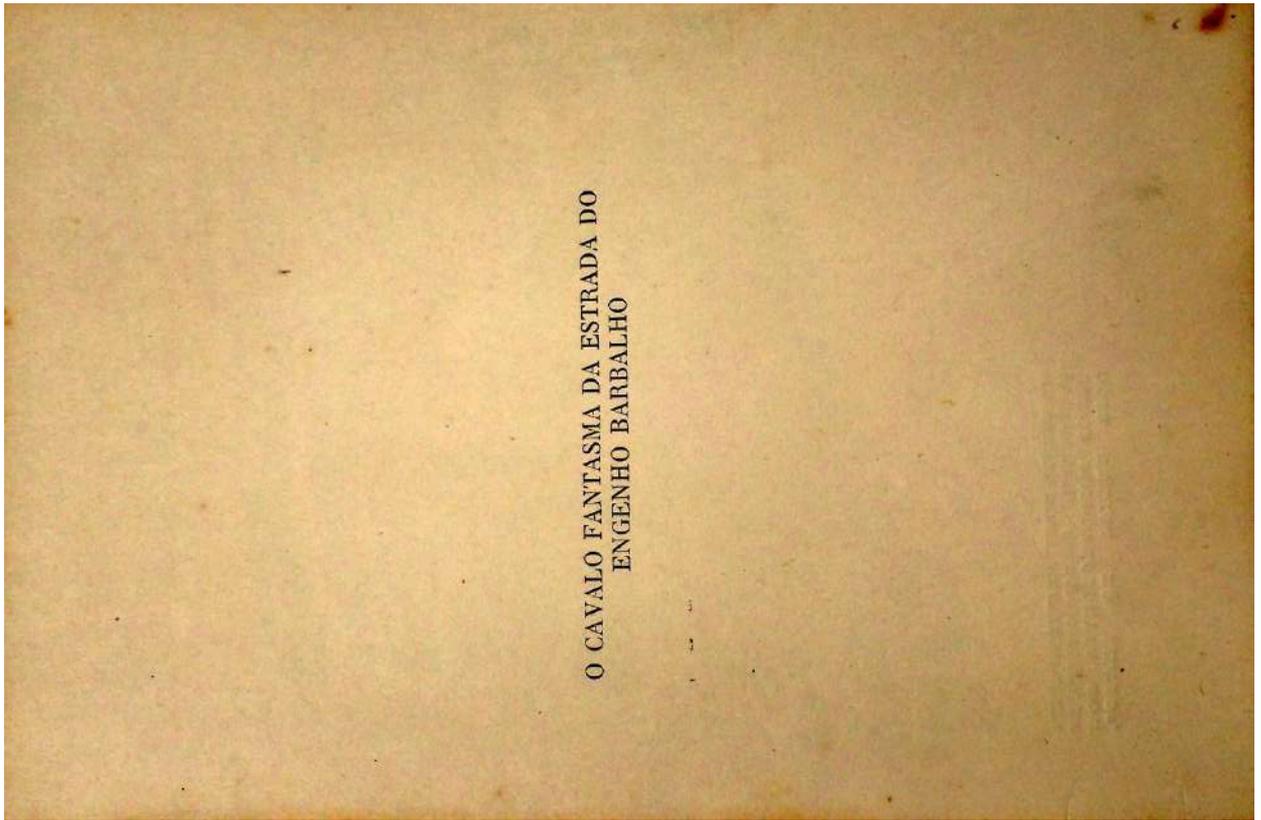
A partir daquele dia, achou a casa grande da fazenda mais iluminada, mais alegre, como casa onde mora menino, ou melhor, feito casa de vovó de neto feliz. Com o passar dos meses, quase não recordava que era viúva – trocou as lembranças de Antero pela felicidade de se imaginar avó. Como seria bom ver uma criança brincando e correndo em volta dela. Ria sozinha pensando no que Antero diria: deixe de cavilação com esse moleque, Nadir. Mas os empregados da fazenda não entendiam aquela felicidade silenciosa. Foram fazer fofoca para os sobrinhos dela. Dona Nadir tá estranha, vive cantando pro vento, faz um monte de biscoitos amanteigados que ninguém come, espalha no alpendre uns brinquedos velhos e fica sorrindo pro nada. Isso era da conta deles?

Vieram os sobrinhos conversar, muito gentis e delicados, usando sinônimos bonitos para a palavra “caduca”. E as conversas foram tantas, com argumentos tão firmes e sutis, que logo cedeu à ideia de se mudar da Pilambó, de alugar a propriedade para uma empresa agrícola, de vir morar naquele retiro na capital, onde ficava mais perto dos parentes e dos médicos dos quais todo velho precisa. Não, senhor, não era teimosa. E teria mesmo raiva de ouvir a palavra “caduca”. Partiu triste, por deixar a fazenda, e alegre, por saber que jamais estaria sozinha, fosse aonde fosse.

- Veja aqui, meu filho, o que tenho guardado.

Da gaveta funda da cômoda, tirou uma lata cujas estampas coloridas estavam quase apagadas pela ferrugem. Dentro dela, pião, soldadinhos, bolas de gude, baleadeira. Um sorriso alvo enfeitou o rosto desgastado. Tentei responder com o mesmo entusiasmo inocente, mas meus lábios quase não tiveram força para se mexer. Meio sem jeito, beijei-lhe as mãos e me despedi apressado, fico feliz de ver que a senhora tá com saúde, volto outro dia, assim que puder, até logo, fique bem. Sem levantar-se da cadeira, apenas se despediu com um acenar de cabeça e voltou os olhos para a lata de brinquedos enquanto eu passava pela porta. Ao caminha pelo corredor, pensei ter escutado uma voz de criança vinda do quarto de dona Nadir. Achei melhor não voltar para verificar.

ANEXO B - O CAVALO FANTASMA DA ESTRADA DO ENGENHO BARBALHO, DE JAYME GRIZ





É Cambinda era trabalhador do engenho Barba-Iho. O Engenho fica a uma meia légua da cidade do Cabo. Era num domingo. Zé Cambinda estava ali, na cidade, onde passara aquêlê dia de folga e de feira.

De manhã fêz sua feira e o resto do dia estêve na parte baixa da cidade, conversando aqui, ali, e acolá, com os conhecidos do lugar e dos engenhos da redondeza, que a feira tinha trazido até ali, naquele domingo.

Ao escurecer, estêve na barraca de seu Tonho, na rua da Lama, onde tomou seu costumeiro copinho de cachaça. Depois tomou o rumo da rua do Capim e parou, mais adiante, na rua do Sapo, onde estêve um tempão, vendo e ouvindo, de longe, as "mulheres da vida", que, ali, àquela hora, bebiam, cantavam e dançavam ao som de uma velha vitrola.

Depois Zé Cambinda subiu pelo beco do Professor, galgou a rua da Matriz, passou pela igreja de Santo Amaro, seguiu pelo Rosário, foi até uma velha garapeira que ficava no outro extremo da cidade, onde parou, abancou-se, e conversou por muito tempo com almocreves seus conhecidos que ali pernoitavam com seus animais. Dali voltou ao Rosário. Ali chegando, foi parar no maracatu de Zé Inácio, onde estêve, até tarde da noite, ouvindo o batuque e os cantos, ora dolentes ou tristes, ora quentes ou ruidosos, dos mulatos e negros de Zé Inácio. Muitos daqueles cantos Zé Cambinda não compreendia, mas era sempre com grande emoção que os ouvia. Dentro do seu eu de negro crioulo, ecoavam, naqueles momentos, vozes e gritos estranhos que se casavam e entrelaçavam, cá fora, com o batuque e os cantos gritados ou gemidos dos negros de mestre Inácio. Êle sentia tudo isso, embora não compreendesse nem pudesse explicar nada do que via e sen-

"DE REPENTE, SURTIU ADIANTE, NA CURVA DA ESTRADA, UM CAVALO PRETO, DE OLHOS FOSFORESCENTES, COM DOIS VULTOS NO LOMBO".

tia diante daquele espetáculo. Eram vozes e ecos que vinham de longe. Cambinda só sentia, não sabia explicar nada. Mas aquilo holia com êle lá por dentro, agitando-o por fora. E naqueles instantes, o que Cambinda ouvia cá fora e nas profundezas do seu ser, apenas sentindo, mas sem já compreender, não eram senão ecos, gritos e arruobos de uma raça em luta contra o seu destino!

E até as onze horas Zé Cambinda estêve no maracatu de mestre Inácio. Daí desceu pelo Rosário, rua da Matriz e rua da Feira. Ai, contornou os fundos da igreja Matriz e seguiu, rua abaixo, até o largo das oficinas da Great Western. Na barraca de Pedro Velho, parou. Comprou fosforo. Comprou fumo. Tomou um trago de cana. Acendeu o cachimbo. Deu uma conversinha com o barraqueiro. Consultou a hora no relógio da barraca. Em seguida, deu boa noite ao barraqueiro e saiu, devagarinho, rumo do engenho.

Atravessou a linha de ferro, do trem, e entrou na estrada que leva para Barbalho. Estava, assim, no caminho de casa. Era no mês de agosto. Noite de escuro. Os canaviais que margeavam a estrada e se estendiam pela beira do rio Pirapama, dum lado e doutro, ali bem perto, e pela várzea afóra, estavam, naquela altura do ano, já em ponto de corte. Zé Cambinda caminhava. Começou a cair uma chuvinha fina. Estava com jeito de que ia engrossar. Cambinda foi a uma touceira de bananeiras, ali na margem da estrada, cortou uma de suas folhas, pôs sobre a cabeça, e continuou seu roteiro. Por cima de sua cabeça, bem alto, na escuridão da noite sem estrélas, passou uma coruja rasgando mortalha. Cambinda benzeu-se, largou um "E-conjunuro, cão!" e continuou a andar. Parou a chuvinha. A sineta do engenho Novo, do outro lado do rio, longe, na várzea imensa, batia agora meia noite. Cambinda continuava andando, no rumo do engenho. De momento, vindo dos lados de Barbalho, que já estava perto, começou êle a ouvir um tropel. E o ruído crescia, aumentava, e vinha na sua direção. O tropel era cada vez mais nítido e mais forte. E estava cada vez mais perto. Já agora, não tinha mais dúvida, era um cavalo que se aproximava, e à tôda brida. Cambinda parou, na estrada, estranhando aquêle cavalo correndo assim, por ali, aquêla hora da noite. Na sua frente, pouco mais adiante, a estrada fazia uma curva. O tropel aumentava cada vez mais. Salu do meio da estrada e encostou-se nas canas que feclavam o caminho, dos dois lados. Continuou parado, à margem da estrada, na densa escuridão, cheio de espanto, aguardando a passagem do que vinha por ali, já bem perto. De repente, surgiu adiante, na curva da es-

trada, um cavalo preto, de olhos fosforescentes, à tôda brida, na sua direção, rumo da cidade, e passou, em seguida, como um furacão, na sua frente, com dois vultos no lombo. Dois vultos vagos e imprecisos, como se fossem duas almas do outro mundo. Cambinda, no seu espanto, todo arrepiado, pelo que via e sentia, naquele momento, pôde perceber que os dois vultos eram de um homem e de uma mulher, esta na garupa do cavalo. E acompanhando o cavalo negro, como que arrastada por êle, seguia uma ventania fria e tivanite, fazendo redemoinho, levantando a poeira da estrada e agitando o canavial em toda. O cavalo fantasma assim passou por Cambinda como um tufão, e desapareceu, logo após, longe, na estrada, no negrume da noite, no rumo da cidade.

Cambinda ficou ali parado, sózinho, no meio do canavial, na densa escuridão, todo arrepiado, tremendo de frio e de susto, diante do que presenciara. Recuperou depois o controle de si mesmo. Benzeu-se três vezes. Ali mesmo na estrada rezou uma oração. Após, de passo apressado, recomençou a marcha para o engenho. Ali chegando, contou em casa o sucedido. Disseram-lhe que aquilo eram artes de almas do outro mundo. Que êle acendesse, no outro dia, de noite, duas velas na estrada, no lugar em que tinha visto a aparição.

Isto foi num domingo. Na terça-feira, às seis da tarde, terminada a sua tarefa no engenho, Zé Cambinda botou-se de novo para a cidade. Na barraca de Pedro Velho, comprou duas velas. Perguntaram-lhe se aquilo era pra promessa que ia fazer a santo. Êle disse que não. Que as velas eram para as almas do outro mundo. E em seguida, contou o que vira domingo último, de noite, na estrada do engenho Barbalho.

Depois de contar sua história, Zé Cambinda encostou-se no balcão da barraca. Acendeu o seu cachimbo. E ficou ali calado, por muito tempo, cachimbando a natureza... Depois foram feitos, pelos presentes, comentários a respeito da assombração de Cambinda. Dentro em pouco, o sino da Matriz deu oito horas.

O barraqueiro Pedro Velho, que na sua mocidade fôra tipógrafo no Recife, e que gostava de ler os jornais e de conversar, depois de ouvir, calado, a história de Cambinda e os comentários surgidos acerca do caso, levantou-se do banco em que estava sentado, foi lá dentro da barraca, trouxe um tamborete, deu a Zé Cambinda e pediu a êste que se sentasse um

pouco. Cambinda sentou-se. Sentando-se, por sua vez, no banco de onde se levantara havia pouco, disse o Barraqueiro a Zé Cambinda:

— O que você viu, Zé Cambinda, foi o cavallo fantasma que há muitos anos, de quando em vez, nas noites de escuro de domingo, aparece ali naquela estrada.

— E existe esse fantasma ali, seu Pedro Velho? — pergunta Cambinda.

— Existe, sim, Zé Cambinda, — diz Pedro Velho. Existe, e há muitos anos, como já lhe disse. E conclui: — E se quer ouvir a história desse fantasma, então eu vou contar.

E Pedro Velho, sentado no seu banco, passa a vista nos presentes, pigarreia na garganta, cospe para um lado, toma um pouco d'água, acende um cigarro, vira-se para Zé Cambinda, e começa a sua narrativa:

— Meu avô paterno, que aqui viveu muitos anos, e aqui sim contava essa história:

No ano em que D. Pedro II veio a Pernambuco, e que aqui andou em visita ao Morgado do Cabo, era dono do engenho Barbalho um Sr. vindo do Norte. Seu nome, se não me engana a memória, era, era... ah, já não me lembro. Era não sei o que Barbosa. Sr. Barbosa. Homem sisudo e de poucas palavras, dizia meu avô. Homem já de idade. Era casado e tinha três filhos. Dois menores e uma moça. Chamava-se ela Flora. D. Florinha, como era conhecida. Estudava num colégio do Recife. Numa de suas viagens de negócio ao Recife, descobriu o velho Barbosa que a moça estava de namôro com um caixeiro de um armazém de fazendas do Largo do Livramento. Não gostou nada da coisa porque não via futuro nessa amizade da moça. Aconselhou a filha a esquecer aquilo. A moça prometeu acabar o namôro, mas não cumpriu a palavra. Ao contrário do que era de esperar, depois do desagrado do velho e de suas palavras à moça, a coisa continuou até mais animada.

Pouco tempo depois, o velho Barbosa enviuvou. A filha foi passar uns dias com o pai no engenho. Ali, começou ela a receber cartas do moço do Recife. O velho descobriu a correspondência da moça. Ralhou muito, e severamente, com a filha, e terminou tirando D. Florinha do colégio do Recife.

A vigilância agora era grande em tôrno da moça. Ela entrística e se acabrunhava com aquela vigilância do pai e com a prisão em que vivia. Não saia mais sôzinha. Pouco vinha ao Cabo. E quando vinha, era acompanhada do pai. Não ia mais ao Recife. Nem mesmo em companhia do velho Barbosa. E assim era como vivia agora D. Florinha na sua solidão do Barbalho. Ali a pobre moça só tinha um refúgio: a dedicação maternal da velha mucama Teresa, da casa-grande. Até que um dia, numa festa de São Sebastião, padroeiro da cidade, o moço do Recife apareceu no Cabo. A moça estava na cidade e eles tiveram um encontro. Ela contou tudo o que havia e o que vinha sofrendo com o carrancismo do velho pai. O moço convidou-a para fugir. D. Florinha, a princípio, relutou. Não aceitou a proposta. Mas terminou vencida. Combinaram então o plano. Ficou tudo acertado. Dia e hora da fuga. E no segundo domingo depois desse encontro, lá chegou, de noite, no Cabo, o moço do Recife. Veio disposto e pronto para roubar a moça, no engenho. Na hora combinada, vestiu uma capa escura, alugou um cavallo preto para disfarçar o vulto dentro da noite, e nesse domingo era noite de escuro, e quando a sinêta do engenho Novo batia meia-noite, chegava, a cavallo, ao engenho Barbalho, o moço do Recife. Ali chegando, postou-se debaixo de uma frondosa gameleira que havia na beira da estrada, defronte da casa-grande. Fêz o sinal combinado. Um assobio dentro da noite. Estando a moça à espera daquele sinal, pôs-se logo em movimento, ajudada pela mucama Teresa, que de tudo sabia e animava, meo temerosa, a moça. Esta, arrimada a uma pequena escada, desceu a janela do seu quarto que dava para um dos oitões da casa-grande, e em seguida dirigiu-se para o moço que lá embaixo a esperava. Quando estava a meio do caminho do lugar onde se encontrava à sua espera o moço, o cão da casa-grande, que dormia no terraço da frente da casa, pressentiu o movimento, acordou, e botou a bôca no meio do mundo. A rosna e a latir, o cachorro tratou logo de pular a grade do terraço e descer na direção do vulto que, lá embaixo, na estrada, se encontrava, a cavallo, ou seja o moço do Recife à espera da moça.

O plano de fuga dos namorados, assim, parece, ia fallhar. Tinha havido um equívoco no seu preparo. A mucama Teresa tinha-se esquecido de prender o cachorro da casa-grande.

Diante do que agora acontecia, pareceu à mucama Teresa que o plano ia falhar. Pensou na parte que lhe cabia no plano de fuga da moça. Pensou na sua situação perante o senhor do engenho. Tomou-se de médo pelo que lhe podia succeder, e assim, procurando salvar sua responsabilidade, no caso, gritou para a moça: — "Volte, D. Florinha! Não faça isso, D. Florinha! Volte pra casa!" Mas D. Florinha, a esse tempo, já estava nos braços do moço do Recife. Com o latido do cão e os gritos de Teresa, dentro da noite, o velho Barbosa acordou. Pôs-se de pé. Vestiu seu velho capote e correu para o terraço. Dai desceu aos gritos para a sua filha. Já ali estava acompanhado de dois retirantes que dormiam ali bem perto, no engenho. O senhor do engenho, acompanhado dos retirantes, e logo após pelo vigia do engenho, que vinha naquele instante chegando dos lados do rio, também atraído pelo barulho do cão e pelos gritos do velho Barbosa, de rifle à mão se ajuntou ao grupo. A esse tempo, o moço com a moça na garupa do seu cavalo, já corria estrada afora, na direção da cidade. O velho mandou que o vigia afixasse para o ar, para assim amedrontar os fugitivos. De nada serviram os gritos do velho nem os tiros do vigia. O cavalo tomava distância. O pai da moça não parou também. Acompanhado dos retirantes e do vigia, seguiu, correndo e gritando, atrás dos fugitivos. E enquanto corria o cavalo dentro da noite, com os fugitivos no lombo, atrás corria o velho Barbosa seguido do seu grupo. Adiante, na corrida desabrida em que ia dentro da noite de breu, o cavalo falseou o pé num buraco da estrada, deu um tombo e jogou no chão a moça. O moço, a muito custo parou o cavalo mais adiante. Desapeou. Puxando o cavalo pela rédea, foi até onde estava a moça caída. Deu-lhe a mão. Pôs-se a moça de pé. Nada de mais tinha sofrido. Apenas algumas arranhaduras e um pouco contundida com a queda. Levou o moço a fugitiva para cima de uma pedra, à margem da estrada, puxou o cavalo para ali, e tratou de pôr novamente a moça na garupa do animal. Enquanto isto acontecia, o grupo que vinha em perseguição dos fugitivos se aproxima cada vez mais. O moço, sem perda de tempo, arruma D. Florinha na garupa do cavalo, põe o pé no estribo, monta o animal, e parte. A moça, nervosa e cheia de médo diante de tal situação, lá escorrega da garupa do cavalo e vai outra vez caindo. O moço para o cavalo, conserta novamente aquela situação e vai partir. O grupo que vinha em perseguição, com o velho Barbosa à frente, agora estava à vista.

Parte novamente o cavalo, com os fugitivos. O pai da moça, morto de cansaço e desesperado, manda que o vigia atire no cavalo, visando assim impossibilitar a fuga dos dois namorados. O vigia atira, por várias vezes, no animal, dentro da noite escura. E desgraçadamente succedeu o inesperado: as balas atingiram o cavalo, mas atingiram também os fugitivos. Caíram do cavalo, logo aos primeiros tiros, o moço do Recife e D. Florinha. Estavam mortos. Irremediavelmente mortos. E o cavalo, ferido, continuou na sua carreira louca, dentro da noite, e veio cair também morto aqui bem perto da cidade.

Aqui Pedro Velho fez uma pausa. Depois concluiu sua história:

— E foi assim que acabou o romance de D. Florinha com o moço do Recife.

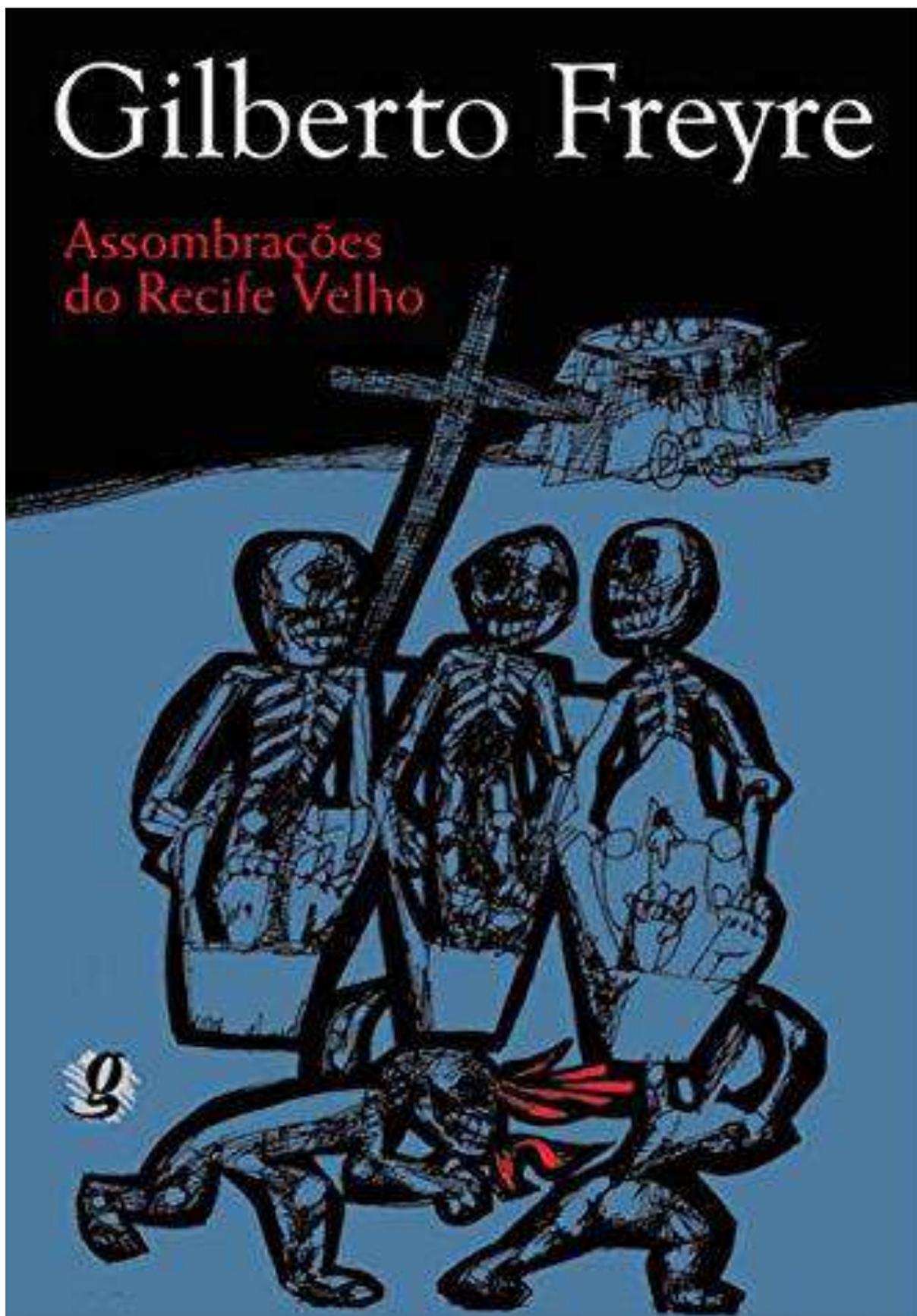
* * *

Zé Cambinda deixa o lamborele. Agora está de pé. Prepara-se para deixar a barraca de Pedro Velho. Antes de sair, porém, vira-se para o barraqueiro e diz:

— Então foi essa abusão que eu vi na estrada, domingo passado.

— E, Zé Cambinda — esclarece Pedro Velho. O que você viu foi o cavalo fantasma da estrada do engenho Barbalho...

E a partir desse dia, nunca mais Zé Cambinda andou de noite, sózinho, dia de domingo, na estrada do engenho Barbalho.

ANEXO C - *UM LOBISOMEM DOUTOR*, DE GILBERTO FREYRE

Um lobisomem doutor

Contou-me há quase trinta anos, Josefina Minha-Fé, que conheci negra velha mas ainda bonita — tão bonita que, segundo me confessou ela um dia em voz de segredo, certo ilustre poeta brasileiro, de passagem pelo Recife, tentara conquistá-la sem o menor rodeio lírico, dominado pela mais repentina das paixões, sendo já Josefina mulher cinquentona e um tanto descadeirada, os quartos meio caídos e os peitos começando a enlanguescer e não mais a vênus hotentotamente culatrona e de busto sólido que fora no verão da vida e no esplendor do sexo — ter conhecido, ainda meninota, no Poço da Panela, um lobisomem. “Era um horror, menino!”, dizia-me ela na sua voz meio rouca de mulher um tanto homem na fala e em certos modos mas não nas formas e nos dengos. “Tomava forma de cão danado mas tinha alguma coisa de porco. Toda noite de sexta-feira estava nos ermos de Caldereiro, do Monteiro, do Poço da Panela, cumprindo seu fado nas encruzilhadas. Espojando-se na areia, na lama, no monturo. Correndo como um desesperado. Atacando com o furor dos danados a mulher, o menino e mesmo o homem que encontrasse sozinho e incauto, em lugar deserto. Chegando atrevidamente até perto da casa de José Mariano para espantar loiô e o irmão, meninotes brancos”.

Até que um dia atacou o lube a própria Josefina, que era então negrota gorda e redonda de seus 13 anos. E não se chamava ainda Minha-Fé. Ao contrário: havia quem a chamasse “Meu Amor” e até “Meus Pecados” — Josefina Meus Pecados — arranhando com a malícia das palavras sua virgindade de moleca de mucambo. E quem assim a chamava não se pense que era homem à-toa, porém mais de um doutor. José Mariano, este às vezes vinha à porta da casa senhoril, de chambre e chinelo, olhar o rio e conversar com os vizinhos. E quando Josefina passava, perguntava-lhe, brincalhão, se ia jogar no bicho. Ou qualquer coisa assim.

Saíra Josefina para comprar na venda do português azeite de lamparina para os santos. Não é que os santos estavam naquela noite sem azeite para sua luz?

Não se lembrou a negrota descuidada de que era noite de sexta-feira e noite escura. Chuvosa, até. José Mariano devia estar dentro de casa, lendo os jornais. Dona Olegarinha, costurando. Os meninos, estudando.

Tão despreocupada foi Josefina, caminhando da casa, que era um mucambo de beira de rio, para a venda, ao pé dos sobrados dos lordes, que nem pensou em lobisomem a se espiar em encruzilhadas, batendo as orelhas grandes como se fossem matracas em procissão de Senhor Morto.

Lobisomem era assombração. E assombração parecia a Josefina, já menina-moça, conversa de negra velha e feia, de que negra nova e bonita não devia fazer caso.

E Josefina sabia que era bonita além de negra em flor. Só pensava em ir a festa, fandango, pastoril, pagode. Em dançar de contramestra e vestida de encarnado no pastoril do Poço que era então um dos melhores do Recife. A mãe é que não deixava. Nada de filha sua em pastoril de rua ou vestida de encarnado. A mãe de Josefina fora escrava dos Baltar, era católica, apostólica e romana e tinha horror a Exu. A Exu e a encarnado vivo.

Ouvira Josefina falar no lobisomem do Poço que vinha assustando até homens valentes. Que corra atrás de um canoeiro até o rapaz jogar-se desesperado no rio gritando pela mãe e pelo padrinho. Desesperado e vencido pela catinga do Amarelo. Mas quem sabe se o canoeiro não estava um tanto encachaçado e corra de um boi pensando que corria de lobisomem?

Seguia assim Josefina para a venda, quase sem medo de lobisomem nem de fantasma, quando, no meio do caminho, sentiu de repente que junto dela parava um não-sei-quê alvamento ou amarelento, levantando areia e espadanando terra; um não-sei-quê horrível; alguma coisa de que não pôde ver a forma; nem se tinha olhos de gente ou de bicho. Só viu que era uma mancha amarelenta; que fedia; que começava a se agarrar como um grude nojento ao seu corpo. Mas um grude com dentes duros e pontudos de lobo. Um lobo com a gula de comer viva e nua a menina inteira depois de estraçalhar-lhe o vestido.

Foi o que fez o tal lube: estraçalhou o vestido da negota, que, felizmente, era azul, enquanto ela gritava de desespero. Que a acudissem, pelo amor de Deus. Que a socorresse sua Madrinha, Nossa Senhora da Saúde, que era sua fé! “Minha Madrinha!” “Minha Madrinha! Minha Fé! Minha Fé!”

Foi o que salvou Josefina: foi ter gritado pela Senhora da Saúde, da qual o lobisomem, amarelo de todas as doenças e podre de todas as mazelas, tinha mais medo do que do próprio Nosso Senhor. Aos gritos da negota, acudiram os homens que estavam à porta da venda. Inclusive, o português que, não acreditando em bruxas, passou a acreditar em lobisomem.

A negra foi encontrada com o vestido azul-celeste em pedaços. Metade do corpo de fora. Os peitos de menina-moça arranhados. Afilhada de Nossa Senhora, só vestia azul. Azul-claro, azul-celeste, azul-marinho, azul-escuro, mas só e sempre azul. Nada de encarnado que, para sua mãe, era cor de vestido de mulher da vida. Pois havia então muito quem pensasse ser o vermelho cor do pecado; e como tal era evitado pelas mães nos vestidos das filhas virgens ou moças. Isto também ouvi de Josefina Minha-Fé — que desde a aventura com o lobisomem passou a ser conhecida por Minha-Fé; e, anos depois, de barcaceiros, pescadores e jangadeiros de litoral de Pernambuco e de Alagoas, cujas crenças procurei estudar. Explica essa crença dos homens do mar (crença de origem talvez moura e talvez trazida ao Brasil por algarvios) — a de ser o azul cor agradável à Nossa Senhora e o encarnado, desagradável —, tanta barcaça pintada de azul ou de verde: homenagem à Virgem e resguardo dos homens não contra os lobisomens amarelentos, que estes são todos da terra e não vão às águas de mar, mas contra as sereias que povoam os mares e temem, segundo alguns, o azul, mas não o encarnado. Não o vermelho. Nem mesmo o amarelo.

Mas esta não é a história inteira. Falta ainda um trecho que para Josefina era o ponto mais importante da sua aventura. E é que, chamada sua mãe, dias depois, para encarregar-se de lavar a roupa de certo doutor de sobrado do Poço da Panela, um bacharelzinho pálido e de *pince-nez* que não gostava de José Mariano e dizia ter mais raiva de negro do que de macaco, descobriu que no meio da roupa suja do branco estava mais de um pedaço do vestidinho azul da filha. E reparando bem, viu a preta velha que o doutor branco, em vez de branco ou apenas pálido, era homem quase sem cor: de um amarelo de cadáver velho. Soube depois que vivia tomando remédio — ferro e mais ferro — para ganhar sangue e cor de gente viva. Remédio de botica e remédio do mato, feito por mandingueiro ou caboclo. Que estava morando no Poço justamente por isto: para tratar-se com os banhos que tinham fama de milagrosos e atraíam romeiros de quase Pernambuco todo para a sombra de Nossa Senhora da Saúde do Poço da Panela.

Não sei se o doutor branco conseguiu curar-se de seu mal; se Nossa Senhora da Saúde foi boa ou clemente para o bacharel infeliz; se acabou com o seu fado de toda sexta-feira “virar lobisomem” e correr atrás de mulheres, de meninos e até de homens. Especialmente atrás de mulheres virgens.

O que sei é que para Josefina Minha-Fé não havia dúvida. O lobisomem que lhe atacara o corpo virgem de afilhada de Nossa Senhora fora o tal doutor de cartola e croisé. Cartola, croisé, *pince-nez* e rubi no dedo magro. O lobisomem era ele: pecador terrível que, para cumprir seu fado, tomava toda noite de sexta-feira aquela forma hedionda e saía a correr pelos matos, pelos caminhos desertos, pelos ermos, estraçalhando quem encontrasse sozinho. Principalmente mulher e menino. Mulher virgem. Menina-moça como Minha-Fé. E tanto como o Cabeleira (que talvez tenha sido também lobisomem e não simples bandido), o Cabeleira do

Fecha porta, Rosa
Cabeleira eh-vem
Pegando mulheres
Meninos também,

o bacharel pálido do Poço tornou-se, por algum tempo, o terror da gente pobre, moradora nos mucambos daquelas margens do Capibaribe, de águas protegidas por Nossa Senhora da Saúde e por algum tempo alegradas pela presença de outro bacharel, este muito amigo do povo miúdo: José Mariano.

ANEXO D - FOTOS DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DE 2017Leitura compartilhada de textos da obra *Assombração do Recife Velho*

Fonte: arquivo pessoal do autor.

Último ensaio antes da encenação à comunidade escolar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Encenação à comunidade escolar: recepção



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Encenação à comunidade escolar: narração



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Personagem Boca-de-Ouro



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Personagem Papa-Figo



Fonte: arquivo pessoal do autor.

ANEXO E - FOTOS DA AULA DE CAMPO DO DIA 26 DE SETEMBRO DE 2019

Lanche no jardim da Fundaj, *campus* Casa Forte



Fonte: arquivo pessoal do autor.

No Cinema da Fundação: exibição de “Frankenweenie”



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Visita ao MUHNE guiada pela monitora Kaiena Malaquias



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Cinema da Fundação, *campus* Casa Forte



Fonte: arquivo pessoal do autor.

ANEXO F - FOTOS DA AULA DE CAMPO DO DIA 11 DE OUTUBRO DE 2019

Sala da Casa-Grande do Engenho Massangana



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Capela do Engenho Massangana



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Vivência circense com a Escola Pernambucana de Circo no jardim do Engenho_1



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Vivência circense com a Escola Pernambucana de Circo no jardim do Engenho_2



Fonte: arquivo pessoal do autor.