



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

SILVANA ROSSÉLIA MONTEIRO DOS SANTOS

**“ISSO É AULA DE LITERATURA?”:
OFICINAS LITERÁRIAS ENCONTROS E DESCOBERTAS EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM MANACAPURU-AM**

**BRASÍLIA-DF
2025**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

SILVANA ROSSÉLIA MONTEIRO DOS SANTOS

**“ISSO É AULA DE LITERATURA?”:
OFICINAS LITERÁRIAS ENCONTROS E DESCOBERTAS EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM MANACAPURU-AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura (PPGL), do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Doutora em Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira

**BRASÍLIA-DF
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MS2371 Monteiro dos Santos, Silvana Rossélia
"ISSO É AULA DE LITERATURA?": OFICINAS LITERÁRIAS
ENCONTROS E DESCOBERTAS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
MÉDIO EM MANACAPURU-AM / Silvana Rossélia Monteiro dos
Santos; orientador Danglei de Castro Pereira. -- Brasília,
2025.
249 p.

Tese(Doutorado em Literatura) -- Universidade de
Brasília, 2025.

1. Ensino de literatura. 2. Educação. 3. Literatura. I.
de Castro Pereira, Danglei, orient. II. Título.

SILVANA ROSSÉLIA MONTEIRO DOS SANTOS

**“ISSO É AULA DE LITERATURA?”:
OFICINAS LITERÁRIAS ENCONTROS E DESCOBERTAS EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM MANACAPURU-AM**

COMISSÃO EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira- Universidade de Brasília/UnB (Orientador)

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Unidade Paranaíba/UEMS (Membro externo)

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT (Membro externo)

**Prof.^a Dr.^a. Patrícia Trindade Nakagome – Universidade de Brasília/UnB
(Membro interno - 1º Suplente)**

**Prof.Dr. Robson Coelho Tinoco – Universidade de Brasília/UnB
(Membro interno - 2º Suplente)**

DEDICATÓRIA

Minha aproximação com a leitura literária foi iniciada por meu pai, Raimundo Maciel dos Santos, professor de Ciências, um estudioso, autodidata, apaixonado por leitura, que alimentou em mim, ainda criança, o interesse pelos livros, pelas histórias, bem como a prática e o gosto pela leitura. A minha mãe, Raimunda Monteiro dos Santos, foi minha alfabetizadora, professora primária, apresentou o mundo das palavras a mim e a várias gerações em Manacapuru- AM. Com ela, aprendi a ler e a escrever. A “ler”, para as vizinhas, na frente de casa, histórias que só minha mãe e meu pai sabiam que eu inventava, o que me tornava uma referência de genialidade aos 3 anos de idade na rua da nossa casa em Manacapuru. Mais tarde, aprendi a colocar, nos diários da infância, os meus sonhos de menina.

A partida recente de minha mãe foi o incentivo último que ela me deu para que a conclusão deste trabalho fosse possível, apesar da sua ausência ser ainda um processo doloroso de adaptação para mim. A eles (*in memoriam*), dedico esta tese pelo incentivo, pelo apoio incondicional que ambos me deram para que o meu sonho de estudar, de ir além das águas do Rio Negro que separam Manacapuru de Manaus, se tornasse real.

Atravessei o rio, enfrentei seus banzeiros, rebojos e correntezas, mas alcancei a margem graças à presença dos meus pais, que me auxiliaram nessa travessia nada fácil.

Muito obrigada, pai! Muito obrigada, mãe!

AGRADECIMENTOS

“Uma andorinha só não faz verão”. Esse dito popular metaforiza a rede de apoio necessária para que este trabalho fosse concluído, pois, para chegar até aqui, careci da ajuda de várias pessoas que me possibilitaram elaborá-lo. Sem elas, teria sucumbido diante dos percalços ao longo do caminho, por isso, aqui registro meu reconhecimento e gratidão a Deus, primeiramente, e:

À Capes e à Universidade de Brasília, pois a oferta do curso e o apoio dessas instituições foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Ao meu esposo, Pedro Alencar da Silva, o Nego, pelo incentivo incondicional ao meu estudo. Gratidão sempre.

Aos meus filhos, Rebeca Polyana dos Santos e Paulo Vítor dos Santos; meu genro Gleydson Marques; meus netos, Athos Daniel Marques e Adiel Bernardo Marques, pelo cuidado amoroso, atenção e apoio.

Ao meu irmão José Sérgio dos Santos e a sua esposa, Meyre Jane Duarte, pela paciência e auxílio durante a coleta de dados.

Aos meus médicos, Dr Thiago Montenegro, Dr Gustavo Castro, Dr Capelasso e Dr Domingos Sávio. Sem os cuidados médicos deles, eu realmente não chegaria até aqui.

Aos amigos Elival Moraes e Adélia Barbosa pela parceria de sempre.

À minha amiga Leivijane Moreira, por me receber na sua casa em Brasília e cuidar de mim de forma muito amorosa durante meu tratamento.

À amiga Cristiane Umbelino, pelo incentivo e trocas de conhecimento.

À minha amiga e “mana” Hiolene Champloni, pelo carinho e acolhimento quando careci deles durante meu processo de escrita.

Aos membros da Banca Examinadora que se dispuseram a dar seu tempo e conhecimento para o amadurecimento e enriquecimento deste trabalho.

A todos meus professores, em especial aos que tive no Doutorado, pelo conhecimento compartilhado.

Aos grupos de pesquisa dos quais participo, em especial ao GPHCE, pela ampliação da minha percepção sobre o ensino de literatura.

Ao Coordenador Regional de Educação em Manacapuru-AM, Messias Sampaio; aos gestores Adriano Pereira Batista, Marjorie Magalhães de Moura e Meiriane Ferreira Vieira pelo apoio à realização desta pesquisa.

Às professoras e aos estudantes participantes deste estudo, pois, sem eles, este trabalho não seria possível.

De forma ímpar, ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira. Sem a orientação dele, que se preocupava não só com a tese, mas também com o meu bem-estar físico e psicológico, eu certamente não teria continuado essa tese. Ele e sua esposa, Janeci Danglei, tornaram-se os amigos que espero ter para a vida toda.

Obrigada por tudo, professor Danglei.

“Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos.”

Alberto Manguel

SANTOS, SILVANA ROSSÉLIA MONTEIRO. *Título: “Isso é aula de Literatura?”: Oficinas Literárias Encontros e Descobertas em duas escolas públicas do Ensino Médio em Manacapuru-AM*. 249f. Tese Doutorado em Literatura. Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2025.

RESUMO

A literatura é o uso da palavra como ferramenta para expressar o mundo sob um ponto de vista subjetivo expresso por meio ficcional. Dada a sua importância para a formação do leitor, o presente estudo surge para verificar no contexto da sala de aula de duas escolas públicas em Manacapuru (AM) os aspectos relacionados ao ensino de literatura no Ensino Médio a partir do que os documentos reguladores preveem sobre a literatura e a formação do leitor no contexto do Amazonas, visto que faltam estudos sobre isso nessa região do país. A partir da noção de leitor comum de Virgínia Woolf (2007), as oficinas literárias propostas tiveram como enfoque a formação desse leitor, oferecendo aos estudantes o contato com os textos literários na sua integralidade e de forma lúdica. Ou seja, através de uma conversa informal, ilustraram ou escreveram as suas impressões de leitor sem a exigência de apresentar uma resposta pronta, formal, assim, leram, compartilharam e produziram seus próprios textos. Nas oficinas, utilizou-se a Metodologia Linear de Leitura Literária, proposta por Danglei Pereira (2020), realizando-se a leitura oral do texto de forma linear e completa do texto pela docente. Na realização da pesquisa, o método de investigação foi a abordagem qualitativa que teve, como instrumentos, a pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa de campo com observação das aulas de literatura e a aplicação das oficinas com a Metodologia Linear durante as Oficinas literárias: encontros e descobertas. No capítulo 1, foram revisitados os conceitos de leitura e a importância da leitura literária em sala de aula. No capítulo 2, realizou-se uma análise dos documentos oficiais sobre ensino de leitura e a leitura literária, destacando que eles abordam esse ensino de maneira geral, abrangente, sem destacar as especificidades do literário no Ensino Médio. Ainda, verificou-se que o conceito de juventude(s) presente nos documentos pauta-se no de Karl Mannheim (1961), para quem a juventude deve ser vista dentro da sua realidade social, econômica e cultural, portanto geracional. No capítulo 3, foram apresentados os componentes da pesquisa, a necessidade de valorizar a literatura oral, os mitos dos povos tradicionais que constituem a identidade do amazonense e, no último capítulo, realizou-se a análise dos textos produzidos pelos alunos nas oficinas, os quais confirmam a hipótese de que os jovens estudantes do Ensino Médio leem e gostam de ler textos literários na interação com os textos por meio da leitura, escrita e do compartilhamento de uma forma lúdica.

Palavras-chave: Ensino de literatura no Amazonas; Formação do leitor; Oficina literária.

SANTOS, SILVANA ROSSÉLIA MONTEIRO. *Título: “Isso é aula de Literatura?”: Oficinas Literárias Encontros e Descobertas em duas escolas públicas do Ensino Médio em Manacapuru-AM*. 249f. Tese Doutorado em Literatura. Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2025.

ABSTRACT

Literature uses words as a tool to express the world from a subjective perspective, often conveyed through fiction. Given its importance in shaping the reader's development, this study aims to investigate the teaching of literature in the classroom context of two public schools in Manacapuru (AM). The research focuses on aspects related to the teaching of literature in secondary education, based on the guidelines outlined in regulatory documents regarding literature and reader formation in the Amazonas region, an area with a lack of studies on this subject. Drawing on Virginia Woolf's (2007) concept of the "common reader," the literary workshops proposed in this study sought to foster the development of such a reader by offering students access to entire literary texts in a playful and engaging manner. In these workshops, students were encouraged to share their impressions of the texts through informal discussions or creative writing, without the pressure of providing a structured response. This approach allowed students to read, share, and produce their own texts. The workshops employed the Linear Methodology of Literary Reading, as proposed by Danglei Pereira (2020), in which the teacher read the text aloud in a complete and linear manner. The research used a qualitative approach, including bibliographic and documentary research, field observation of literature classes, and the application of workshops using the chosen methodology, titled *Literary Workshops: Encounters and Discoveries*. Chapter 1 revisits the concepts of reading and the importance of literary reading in the classroom. Chapter 2 analyzes official documents on literature teaching and literary reading, highlighting their general approach to education without addressing the specificities of literary teaching at the secondary school level. It also explores the concept of youth in these documents, drawing on Karl Mannheim's (1961) notion of youth as a social, economic, and cultural reality, inherently generational. Chapter 3 presents the components of the research and emphasizes the importance of valuing oral literature and the myths of indigenous peoples, which are central to the identity of the people of Amazonas. The final chapter analyzes the texts produced by students during the workshops, confirming the hypothesis that high school students engage with and enjoy reading literary texts when given the opportunity to interact with them through reading, writing, and shared playful activities.

Keywords: Teaching literature in Amazonas, Reader education, Literary workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Manacapuru-AM	101
Figura 2 - Ponte Jornalista Phelippe Daou	102
Figura 3 - Portal na entrada da cidade de Manacapuru	103
Figura 4 - Entrada da Escola Estadual André Vidal de Araújo	105
Figura 5 - Muro da entrada na Escola Estadual André Vidal de Araújo	105
Figura 6 - Portão de acesso à Escola Estadual André Vidal de Araújo.....	106
Figura 7 – Auditório da Escola Estadual André Vidal de Araújo.....	107
Figura 8 – Refeitório da Escola Estadual André Vidal de Araújo.....	108
Figura 9 - Sala de aula da Escola Estadual André Vidal de Araújo vista a partir do fundo da sala.....	108
Figura 10 - Sala de aula da Escola Estadual André Vidal de Araújo vista a partir da frente da sala.....	109
Figura 11 - Frente da Escola Estadual José Seffair.	110
Figura 12 - Entrada da Frente da Escola Estadual José Seffair.....	111
Figura 13 - Corredor central da Frente da Escola Estadual José Seffair.	111
Figura 14 - Vista de frente da sala de aula da Escola Estadual José Seffair.	112
Figura 15 - Jovens estudantes da Escola Estadual André Vidal de Araújo durante uma das oficinas “Encontros e Descobertas”.....	148
Figura 16 - Texto da aluna-ouvinte Y.G.M.P. do 2º Ano.....	151
Figura 17 - Texto da aluna/ouvinte J.M.L. do 3º ano.....	152
Figura 18 - Texto do aluno/ouvinte A.R.F.S. do 2º ano.	154
Figura 19 - Texto da aluna/ouvinte C.F. do 2º ano.....	155
Figura 20 - Texto do aluno/ouvinte M.S.T.J. do 3º ano.	157
Figura 21 - Texto da aluna/ouvinte J. do 3º ano.....	158
Figura 22 - Texto do aluno/ouvinte T.S.C. do 3º ano.	159
Figura 23 - Jovem estudante da Escola Estadual André Vidal de Araújo durante a oficina.....	161
Figura 24 - Texto da aluna/ouvinte C.G. do 3º ano.	166
Figura 25 - Texto da aluna/ouvinte L.K. do 2º ano.	167
Figura 26 - Texto da aluna/ouvinte M.D. do 2º ano.	168
Figura 27 - Texto do aluno/ouvinte R.D. do 3º ano.	169
Figura 28 - Texto da aluna/ouvinte Y.N.S. do 3º ano.	170
Figura 29 - Texto do aluno/ouvinte M.S.T.J. do 3º ano.	171
Figura 30 - Texto da aluna/ouvinte E.V. do 3º ano.....	172
Figura 31 - Texto da aluna/ouvinte B.X.V.do 2º ano.	173
Figura 32 - Texto da aluna/ouvinte L.S.C. do 2º ano.....	174
Figura 33 - Texto do aluno/ouvinte I.R. do 3º ano.	174
Figura 34 - Texto da aluna/ouvinte J.M.L. do 3º ano.....	175
Figura 35 - Jovens estudantes da Escola Estadual André Vidal de Araújo durante a oficina.....	177
Figura 36 - Texto da aluna-ouvinte D.F. do 3º ano.....	178
Figura 37 - Curupira	179
Figura 38 - Boto cor-de-rosa	179
Figura 39 - Texto da aluna/ouvinte M.L. do 3º ano.....	180
Figura 40 - Saci Pererê	180

Figura 41 - Texto do aluno/ouvinte W.T.R.T. do 3º ano.	181
Figura 42 - Mula sem cabeça.....	181
Figura 43 - Texto da aluna/ouvinte J.C.S. do 3º ano.....	182
Figura 44 - Texto do aluno/ouvinte M.A.do 3º ano.	183
Figura 45 - Imagem da Igreja Nossa Senhora de Nazaré em Manacapuru (AM)....	184
Figura 46 - Texto da aluna/ouvinte C.V.G. do 3º ano.	185
Figura 47 - Texto do aluno/ouvinte M.S.T.J. do 3º ano.	186
Figura 48 - Texto do aluno/ouvinte C.C. do 3º ano.	186
Figura 49 - Texto do aluno/ouvinte T.C. do 3º ano.....	187
Figura 50 - Jovens estudantes da Escola Estadual José Seffair durante a oficina.	189
Figura 51 - Texto da aluna/ouvinte S.L.R. do 3º ano.....	190
Figura 52 - Texto da aluna/ouvinte K. do 3º ano.	191
Figura 53 - Texto do aluno/ouvinte R. do 3º ano.	192
Figura 54 - Jovens estudantes da Escola Estadual José Seffair durante a oficina.	193
Figura 55 - Texto do aluno/ouvinte M.S.S. do 3º ano.	194
Figura 56 - Texto da aluna/ouvinte K.C. do 3º ano.....	195
Figura 57 - Texto da aluna/ouvinte G.K. do 3º ano.	196
Figura 58 - Jovens estudantes da Escola Estadual José Seffair durante a oficina.	197
Figura 59 - Texto da aluna/ouvinte A.C. do 3º ano.....	198
Figura 60 - Desenho do indígena retirado da internet.	198
Figura 61 - Texto da aluna/ouvinte A.R. do 3º ano.....	199
Figura 62 - Texto da aluna/ouvinte A.C. do 1º ano.....	201
Figura 63 - Texto do aluno/ouvinte K.M.P. do 1º ano.....	202
Figura 64 - Texto da aluna/ouvinte R.M.do 1º ano.	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 LITERATURA E SUA ESPECIFICIDADE: O ENSINO DE LITERATURA EM PERSPECTIVA	18
1.1 REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DE LEITURA	18
1.2 O LEITOR COMUM E O LEITOR LITERÁRIO	25
1.3 O LEITOR COMUM E O LEITOR PERITO SEGUNDO VIRGINIA WOOLF	31
1.4 A URGÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA	38
2 A LITERATURA À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SALA DE AULA	51
2.1. A FALA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO E A LITERATURA	51
2.2 A LITERATURA E O ENSINO MÉDIO NA BNCC	65
2.3 PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO/ SEDUC - AM	70
2.4 A JUVENTUDE OU AS JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO?	78
2.5 AS LETRAS DA LEI E A SALA DE AULA NA ÚLTIMA FASE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	81
3 APRESENTAÇÃO DOS COMPONENTES DA PESQUISA	85
3.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	85
3.2 O ACERVO PESSOAL: CONSTRUÇÃO CONSTANTE	92
3.3 A CIDADE DA PESQUISA E SEUS INDICADORES EDUCACIONAIS	100
3.4 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	104
3.4.1 Escola Estadual André Vidal de Araújo ou André Vidal	104
3.4.2 Escola Estadual José Seffair ou Seffair	109
3.5 PERCURSO METODOLÓGICO	112
3.5.1 A dinâmica da Observação Direta	116
3.5.2 Questionário dos discentes	117
3.5.2.1 As respostas dos discentes da Escola Estadual André Vidal de Araújo	118
3.5.2.2 As respostas dos discentes da Escola Estadual José Seffair	123
3.5.3 Questionário das docentes	130
3.5.3.1 Relatório das professoras pós-oficinas	135
3.5.4 Levantamento bibliográfico e documental	137
3.5.5 Proposta de intervenção: oficinas literárias	137
3.5.5.1 Metodologia Linear de Leitura Literária	140

3.5.5.2 Os passos da Metodologia Linear de Leitura Literária	142
4 AS OFICINAS LITERÁRIAS: ENCONTROS E DESCOBERTAS	145
4.1 OS ENCONTROS E DESCOBERTAS NA ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO	148
4.1.1 Primeiro encontro: texto Riqueza, de Rachel de Queiroz	148
4.1.2 Segundo encontro: texto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles.....	161
4.1.3 Terceiro encontro: texto “História do fogo”, mito Kanamari	177
4.2 OS ENCONTROS E DESCOBERTAS NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ SEFFAIR	189
4.2.1 Primeiro encontro: texto “Riqueza”, de Rachel de Queiroz.....	189
4.2.2 Segundo encontro: texto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles.....	193
4.2.3 Terceiro encontro: texto “História do fogo”, mito Kanamari	197
4.2.4 Quarto encontro: texto “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214
ANEXOS	221

INTRODUÇÃO

A Literatura usa a palavra, nas mais diversas configurações estéticas, para falar sobre assuntos, situações, atitudes e comportamentos de uma maneira singular, diferenciada do uso cotidiano da língua. Sua construção idealizada e concretizada pelo autor materializa ao leitor um mundo ficcional que, para acessá-lo, ele precisará ter uma experiência nesse tipo de leitura.

É da natureza da literatura ter a palavra como matéria-prima para compor esteticamente, ou seja, usar a linguagem verbal de uma forma peculiar, diferente da convencional do dia a dia, para criar um universo linguístico e ficcional a partir da realidade apresentando-a de diferentes ângulos e maneiras ao seu leitor. Por essa natureza, para adentrar no seu universo ficcional, a literatura requer, conforme noção de Virgínia Woolf (2007), o leitor comum, não o perito, mas alguém capaz de entender o que o texto lhe apresenta dentro das mais variadas configurações ou gêneros literários sem o olhar crítico do especialista.

Embora haja um discurso, nos documentos oficiais, reconhecendo a importância desse leitor e do texto literário, os documentos reguladores que tratam do ensino da Língua Portuguesa/Literatura, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru- AM/SEDUC (2019) e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio/SEDUC-AM (2012) abordam-nos de forma geral e superficial, colocando a literatura como um apêndice do componente curricular de Língua Portuguesa, de Artes e de História, esvaziando-a da especificidade de seu estudo, bem como do tempo em sala de aula que ela requer.

Isso é constatado diante da quase inexistência de políticas públicas voltadas para o ensino de literatura, assim como às práticas de leitura do literário; da existência de ações pontuais, provenientes do interesse particular de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Essas ações individuais visam à promoção da democratização desse ensino na oferta ao jovem estudante de uma formação de leitor literário comprometida com a construção de um pensamento pautado pela reflexão, a crítica, e da humanização desse jovem. No entanto, por não serem regulares, comuns

a maioria dos ambientes de sala de aula, essas iniciativas não atendem a todos os estudantes do Ensino Médio.

Uma outra constatação nesses documentos refere-se à palavra “educando”, a qual é empregada para identificar o jovem estudante. Essa palavra vem do latim “educare”, significando “criar”, “alimentar” ou “educar”. Na educação, é um indivíduo que recebe um ensino e está em processo de aprendizagem. Ao usá-la, reitera a ideia do jovem ser uma pessoa em um processo de instrução, a ser ‘alimentado” pelo saber, portanto alguém que recebe, passivo no processo educacional, ignorado nas peculiaridades da sua juventude, as quais o diferencia dentre os outros de mesma idade cronológica, conforme o conceito geracional de Karl Mannheim (1961).

A formação desse jovem leitor demanda que ele (re)conheça a estética da obra literária, o caráter ficcional do texto, que esteja familiarizado com as variadas formas nas quais o texto está configurado. Ou seja, que ele entenda ser o real a fonte do que a narração, o poema ou o drama lhe apresentam, mas que seja cômico da distância entre estes e a realidade pela sua essência, a ficcionalidade. Esse conhecimento pode ser adquirido nos mais diversos lugares onde se pratica a leitura literária, mas é na escola, sobretudo, o lugar onde esse tipo de leitura é pensado, organizado, planejado para que os leitores tenham uma formação de leitor de literatura consolidada em sua vida dentro do ambiente escolar, bem como para além dele. Com base nisso, pode-se afirmar que é do espaço escolar que se espera a formação desse leitor ao longo da Educação Básica, uma vez que é função dela desenvolver o pensamento crítico do cidadão a fim de que ele atue social e politicamente na sociedade da qual faz parte.

No entanto, essa tarefa, ao longo de décadas, vem sendo realizada de uma maneira que tem distanciado o estudante das obras literárias devido à forma como elas são apresentadas a ele, ao uso delas “como modelo de boa linguagem, como veículo ideológico, como suporte temático e documental, como apoio ao ensino da história literária, como matéria para exercícios de análise gramatical” (Dalvi, 2013, p.77), esvaziando e banalizando o texto literário. Movidos pela preocupação com a formação deficitária de leitores literários existente há décadas, nas escolas brasileiras, professores e pesquisadores da área de Educação empreenderam várias pesquisas com o intuito de compreender como isso ocorre e como transformar essa situação. Desse grupo, destacam-se as práticas e as discussões sobre a temática do ensino de

Literatura de Regina Zilberman (1982), Marisa Lajolo (2018), Maria Amélia Dalvi (2013), Rildo Cosson (2016), Danglei de Castro Pereira (2020), dentre outros.

No contexto mundial, a formação do leitor em ambiente escolar e fora dele também tem sido um tema de interesse de pesquisadores como Todorov (2016), Compagnon (2009) e Petit (2006) que centraram suas pesquisas nessa área de interesse, evidenciando, em seus estudos, a recorrência, em outros países, das debilidades encontradas no ensino de literatura nas pesquisas brasileiras, destacando-se a contínua falta ou a elaboração deficitária de políticas públicas visando a uma educação de qualidade, apontando a necessidade de redimensionar a formação do leitor literário em ambiente escolar.

Na esfera nacional, o pioneirismo desse tipo de estudo é de Bordini e Aguiar (1983), as quais fizeram um levantamento inicial do ensino de literatura em Porto Alegre, do qual, a partir dos dados apresentados, resultaram ações de ordem metodológica com o intuito de amenizar os problemas identificados por elas nas escolas do Rio Grande do Sul. De lá para cá, nas pesquisas em escolas públicas e privadas na Região Sul do país, houve um crescente nos estudos que tratam de questões relacionadas ao ensino de literatura em ambiente escolar, promovendo nesse estado uma mudança nas práticas do ensino de leitura e de literatura fruto dos dados identificados pelas pesquisadoras.

A inquietação advinda dessas questões fez surgirem outras pesquisas, mesmo que pontuais, em outros estados brasileiros, o que vem contribuindo para a construção de um panorama do ensino de leitura e de literatura no Brasil que, apesar das ações individuais de professores da Educação Básica e de alguns professores universitários nos seus campos de pesquisa, indicam que há muito o que avançar na formação de estudantes leitores do literário, uma vez que a estagnação na maneira de abordar a literatura está bastante presente nas salas de aula. Além disso, a inexistência de políticas públicas voltadas para a formação do leitor literário, deixando ao encargo de ações individuais dos professores a busca de solução para esse problema, é um indicativo do descompasso entre o discurso dos documentos oficiais e a prática por eles pautada para a formação desse leitor.

Além das pesquisas e práticas inovadoras no ensino de literatura, uma outra ação positiva de reflexo nacional vem da Associação Brasileira de Literatura Comparada - ABRALIC, pois ela cria, em seus encontros, um espaço aberto aos

professores da Educação Básica e pesquisadores da área de Literatura para discussão, difusão e compartilhamento de experiências em torno não só da crítica literária, mas também das práticas do ensino de literatura na Educação Básica e dos desafios que esse ensino apresenta. Com o mesmo intuito, encontros, seminários, colóquios e revistas especializadas são viabilizados, via universidade, ampliando a problematização e tornando conhecidas as ações exitosas.

Em um desses eventos, em setembro de 2018, no “VII Encontro Internacional de Estudos Literários: discursos e tensões nos caminhos da modernidade na literatura”, promovido pelo Grupo de pesquisa “Historiografia Literária, Cânone e Ensino”, realizado no *Campus* Darcy Ribeiro, na UnB, em Brasília-DF, este trabalho foi fecundado. As mesas-redondas, as comunicações e palestras sobre o ensino de literatura e as práticas metodológicas adotadas em sala de aula na formação do aluno-leitor compartilharam problemas e ações bem-sucedidas na aproximação entre teoria e prática desse ensino. Essas práticas foram discutidas à luz de teóricos como Regina Zilberman (1982), Marisa Lajolo (2018), Maria Amélia Dalvi (2013), Rildo Cosson (2016), Danglei Pereira (2017), dentre outros, que defendem o letramento literário na abordagem de textos literários, pois ele os privilegia em sua integralidade e especificidade, oportunizando a criação de espaços de diálogos entre o estudante/leitor, o texto e o contexto de uma maneira interativa.

As mesas-redondas colocavam questões desse ensino no Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Norte e Distrito Federal, ampliando-as para o restante do país. Disso, surgem as indagações: como esse ensino é no Amazonas? No interior amazonense, há estudantes interessados em literatura? Em que as realidades compartilhadas nesse evento dialogam com a amazonense? Como as aulas no espaço escolar amazonense são construídas? Surge, assim, a proposta de investigação da formação do leitor literário em Manacapuru, no estado do Amazonas, tendo, como enfoque, o objetivo principal deste estudo, analisar a formação de leitura literária dos jovens estudantes do Ensino Médio em duas escolas públicas em Manacapuru-AM.

Na concretização dessa investigação, planejou-se a sua execução recorrendo a Michel Thiollent. “Toda pesquisa é permeada pela perspectiva intelectual, pelos objetivos práticos, pelo quadro institucional, pelas expectativas dos interessados nos resultados etc, porém os pesquisadores não são neutros nem passivos” (Thiollent,

1998, p. 94). Portanto, não há neutralidade na ciência, ela parte de um ponto-de-vista, de um posicionamento tomado pelo pesquisador que neste estudo se deu na escolha do tema, do lugar, do objeto da pesquisa e na forma de estruturá-la.

Segundo Gisele Lorenzi (2021), a pesquisa-ação é estruturada em oito princípios, dentre os quais, o princípio da não neutralidade, uma vez que a “estrutura de relação estabelecida entre as partes deve ser obrigatoriamente do tipo participativo” (Lorenzi, 2021, p.87). Essa relação permeou a pesquisa desde a escolha do município onde aconteceu a pesquisa por dois motivos. O primeiro diz respeito à identificação da pesquisadora com a cidade onde cresceu, estudou e iniciou sua docência. O segundo está relacionado à necessidade de se pôr em evidência as reais condições do ensino de literatura no Amazonas a partir de uma das regiões metropolitana, Manacapuru, a qual localiza-se a 86 km da capital amazonense o que poderia contribuir para a formação do jovem estudante como leitor crítico e capaz de agir no seu meio social de forma cidadã, posto que o acesso à capital e aos seus bens culturais, teoricamente, seria mais fácil aos residentes em Manacapuru. Além disso, nesse município, não há pesquisas sobre a formação do leitor literário em ambiente de sala de aula com proposta de intervenção através de oficinas literárias, indicando a necessidade de estudos desta natureza a serem feitos para auxiliarem as políticas públicas, caso se pense nelas, nessa área.

Buscou-se, então, confirmar, por amostragem, se o jovem estudante do Ensino Médio, em duas escolas estaduais em Manacapuru-AM, gosta de ler textos literários quando sua leitura é mediada por metodologias que colocam o texto literário no protagonismo, em ambiente de sala de aula, de forma interativa com ele, o leitor. Quanto à escolha do grupo de estudantes da última etapa da Educação Básica, ela aconteceu em virtude da inexistência de pesquisas voltadas para a formação do jovem leitor amazonense dessa última etapa e o registro do desinteresse desse grupo pela leitura ser reiterado pelos seus professores de Língua Portuguesa/Literatura. Apesar do desinteresse dos jovens estudantes ser uma afirmação constante dos professores de Língua Portuguesa/Literatura e figurar nos dados de pesquisa sobre o hábito e interesse de leitura desse público (Lima, 2021; Lima, 2021; Cardoso e Rodrigues, 2015; Coimbra e Nascimento, 2014; Pereira, 2016), os dados nessas mesmas pesquisas assinalam que o desinteresse pela leitura evidenciado em sala de aula pode ser mudado, se forem propostas atividades de leitura diferentes das práticas

habituais, envolvendo não só a leitura, a escrita, mas também o compartilhamento das impressões.

As experiências relatadas nessas pesquisas mostram que o professor, ao oportunizar ao estudante uma aproximação e interação com o texto de forma lúdica, dispondo-se a ler com eles e a ouvi-los, como aconteceu durante as realizações das oficinas literárias com os jovens estudantes do Ensino Médio deste estudo, viabilizará a eles receptividade ao texto literário, assim como o interesse em compartilhar o que leu. Isso aponta para a importância das metodologias adotadas pelo professor de Língua Portuguesa/Literatura ao promover a fruição no encontro entre o jovem estudante e o texto literário na descoberta e aprofundamento das especificidades deste.

Partindo desse pressuposto, a tese norteadora deste trabalho é que os jovens estudantes do Ensino Médio leem e podem gostar de ler textos literários, mesmo eles não se reconhecendo, em um primeiro momento, como leitores de obras literárias ou negando esse gosto. Nossa hipótese é que, se os jovens estudantes do Ensino Médio forem, nas aulas de literatura, postos em contato direto com o texto literário, por meio da leitura de obras literárias na sua integralidade, oportunizando o espaço para eles exporem sua opinião sobre o texto, estimulando-os a produzirem o seu próprio texto e a compartilharem-no com o grupo, esses estudantes gostaram mais desse tipo de leitura. Nossa premissa é que esse tipo de prática de leitura contribuirá não só para a formação de leitores literários em ambiente de sala de aula, mas também para uma prática de leitura literária para além desse espaço.

O percurso metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica revisitando os conceitos de leitura, os desafios e ações da formação do leitor literário e do ensino de literatura, ancorada nos autores reconhecidos por sua contribuição nessas questões; a identificação do conceito geracional subjacente nos documentos oficiais da educação básica, assim como a análise discursiva dos termos “juventudes” e “educando” nos documentos reguladores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Amazonas; a explicação de como se dá a Metodologia Linear de Leitura Literária, de autora de Danglei de Castro Pereira (2020). A pesquisa documental deu-se nos escritos oficiais acima indicados.

De natureza qualitativa, o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa-ação através de uma pesquisa de campo feita pela pesquisadora com a observação

participante em algumas aulas. Houve coleta de dados via questionário entregue às professoras e aos estudantes, os quais foram respondidos em sala de aula. No caso dos estudantes, após a entrega do Termo de Consentimento assinado pelo responsável autorizando a participação deles, responderam ao questionário sem se identificarem, priorizando o sigilo dos dados deles. As professoras titulares das turmas também não se identificaram no questionário a que responderam, mas, no relatório final, elas o assinaram espontaneamente. Na proposta de intervenção, realizaram-se oficinas literárias empregando a Metodologia Linear da Leitura Literária que prioriza a audição da leitura, a produção textual e o compartilhamento dos textos produzidos pelos estudantes em um ou dois tempos de aula, a princípio. Sua aplicação possibilitou a eles ouvirem a leitura, compartilhar seu ponto de vista sem a preocupação de estarem certos ou errados, ainda, produzirem um texto de acordo com a sua preferência quanto à forma e ao conteúdo.

A Metodologia Linear de Leitura Literária, de autoria de Danglei de Castro Pereira (2020), é constituída de 5 etapas, a saber: organização do público-alvo para a leitura, a leitura propriamente dita feita pela pesquisadora/leitora, debate pós-leitura, a produção textual pós-texto e, para finalizar, a divulgação/compartilhamento da produção textual com o grupo. Os materiais necessários para sua aplicação consistem em um ambiente, sala de aula ou outra área da escola, cadeiras ou bancos para os alunos/ouvintes sentarem e poderem ouvir a leitura feita pela pesquisadora/leitora, canetas e lápis de colorir ofertadas pesquisadora/leitora, sem a necessidade de produzir cópias dos textos para os alunos, uma vez que somente a leitora precisa de uma cópia do texto. Assim, as escolas pesquisadas não precisaram extrapolar sua limitação estrutural de impressão de materiais auxiliares, pois, em cada escola, havia somente uma impressora doméstica exclusiva para as avaliações.

A escolha textual buscou priorizar notáveis autoras brasileiras do início do Século XX; tradutores dos mitos indígenas Kanamari e um cordelista por colocarem no escrito textos da tradição oral, essenciais para a formação cultural dos jovens estudantes amazonenses, porque lhes amplia a percepção sobre a sua cultura a partir de uma fonte não eurocêntrica, favorecendo-os a se reconhecerem como herdeiros de uma tradição fundante dos habitantes originários da região onde moram, ameaçada pelo apagamento no discurso oficial dos textos didáticos. Os textos escolhidos para as oficinas de leitura foram: “Riqueza”, de Rachel de Queiroz, primeira

mulher a receber o Prêmio Camões; “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, recebeu o Prêmio Camões e foi a primeira brasileira indicada ao Nobel de Literatura, dentre outras honrarias; “A história do fogo”, mito Kanamari, traduzido por professores indígenas bilíngues (Kanamari-Português) e “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré, cordelista reconhecido por suas composições sobre a cultura e as questões sociais do sertão nordestino. A crônica, o conto, o mito e o cordel são gêneros literários que possibilitaram a leitura na sua integralidade, em até 45 min de aula, facilitando a dinâmica das oficinas literárias. A escolha também visou atender à solicitação das professoras titulares das turmas sobre colocar no repertório textos da 3ª Geração Modernista, conteúdo do bimestre.

Optou-se por organizar a tese em 4 capítulos. No capítulo 1- *Literatura e sua especificidade: o ensino de literatura em perspectiva* são retomados alguns conceitos de leitura desde a Antiguidade Clássica até os dias de hoje. No lastro de Virgínia Woolf (2007), discutiu-se a sua noção de leitor comum, o leitor literário, relacionando-a ao ambiente de sala de aula, destacando a importância de uma biblioteca pessoal que, segundo Alberto Manguel (2021), constitui a identidade de leitor fundamental para acessar o mundo real por meio do ficcional, auxiliando-o a lidar com esse real e com o outro. Para o escritor, esse acervo possibilita ao leitor experimentar as emoções, comportamentos e atitudes sem medo, pois a relação dele com o escrito acontece na esfera da ficção. Apesar disso, é uma relação que o amadurece, sensibilizando-o para lidar de uma maneira melhor com situações adversas reais, que cria suas referências e preferências, que amplia suas percepções a partir de várias perspectivas já vivenciadas no espaço da ficção. Assim, problematizando a inter-relação entre leitura, escola e sociedade a fim de pensar a urgência da literária na sala de aula de uma forma que mitigue o distanciamento entre o jovem estudante leitor e o texto literário.

No capítulo 2- *A literatura à luz dos documentos oficiais da Educação Básica e a sala de aula* averiguou-se, à luz dos documentos reguladores da educação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio – PCN+, Base Nacional Comum Curricular – BNCC–, Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/SEDUC (2019) e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio/SEDUC – AM (2012), o direcionamento dado para a última etapa da Educação Básica à formação de leitor e ao ensino de

literatura. Embora não seja citado explicitamente, constatou-se que o conceito geracional do sociólogo Karl Mannheim (1968) subsidia o emprego de “juventudes” para se referir aos jovens no Ensino Médio, entendendo-o sob o ponto de vista socioemocional e não tão somente biológico. Propôs-se uma análise discursiva do emprego de “educando” para se referir aos estudantes do Ensino Médio presente nessa Proposta e nesse Plano de Ensino de Língua Portuguesa, entendendo-o como um termo que desconsidera o universo sociocultural que marca as individualidades juvenis, pois prioriza uma camada socioeconômica da qual os jovens estudantes não fazem parte em sua maioria, logo, sujeitos a serem educados, educandos.

O capítulo 3 denomina-se *Apresentação dos componentes da pesquisa*. Neste capítulo, apresentam-se as escolas pesquisadas, descrevem-se o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, os dados obtidos por meio da observação direta, bem como é realizada a análise dos questionários aplicados tanto aos jovens estudantes quanto às professoras titulares das turmas. Também é elaborada a análise dos relatórios pós-oficinas elaborados pelas professoras participantes da pesquisa e os fundamentos da Metodologia Linear da Leitura Literária são apresentados.

No capítulo 4 - *As oficinas literárias: encontros e descobertas* há a análise de algumas das produções textuais feitas a partir do texto lido e discutido nas oficinas. São descritas todas as oficinas feitas e seus respectivos textos-base em cada uma das escolas participantes da pesquisa. Neste momento, ocorre uma exposição detalhada de cada produção textual e do que delas pode-se depreender, deixando latente que a referência sobre o indígena, seus mitos e cultura ainda é a do colonizador, já que as versões dos mitos amazônicos apresentadas pelos estudantes referendam a versão do branco invasor, do discurso oficial da colonização que massifica a ideia de um indígena animalesco, ainda por vir a ser educado, portanto, nessa versão sobre o indígena, ele é silenciado na sua própria história. A ausência dos mitos amazônicos, em sala de aula, propicia o desconhecimento e o apagamento da cultura, que é a base do DNA da formação cultural amazonense. Portanto, é fundamental a presença da literatura oral com o panteão mítico dos povos indígenas em sala de aula para que essa cultura seja conhecida, divulgada e reconhecida como parte da história do amazônida.

Assim composto este trabalho, com a intenção de contribuir para a inserção de outras vozes no diálogo iniciado na década de 1980, acreditamos que o ensino de literatura no Amazonas ainda se constitui numa voz a ser ouvida. Esperamos que outras vozes se juntem a esta, para ecoá-la ou refutá-la, no intuito de fomentar o diálogo, bem como, ainda que minimamente, incentivar políticas públicas educacionais para a realidade do ensino de Língua Portuguesa/Literatura no Amazonas. Em especial, aquelas desenvolvidas nas escolas do interior amazonense.

1 LITERATURA E SUA ESPECIFICIDADE: O ENSINO DE LITERATURA EM PERSPECTIVA

1.1 REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DE LEITURA

O que é leitura? Uma pergunta tantas vezes feita por estudiosos da linguagem, cuja resposta não é tão simples de ser formulada. Assim sendo, vamos nos apropriar de alguns teóricos que buscaram construir essa resposta para vermos a quão desafiadora é a pergunta. Cavallo e Chartier (1998), ao investigarem as diferentes maneiras de ler que caracterizaram as sociedades ocidentais desde a Antiguidade, chegaram a seguinte constatação:

Todos aqueles que podem ler os textos não os lêem da mesma forma e, em cada período, é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis dos leitores. Contrastes, igualmente, entre normas e convenções de leituras que definem, para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação (Cavallo; Chartier, 1998, p.6).

Diante dessa complexidade e do que envolve, o ato de ler não é absoluto, mas variável, posto que é influenciado por elementos externos e internos ao texto. Ler, segundo Cavallo e Chartier (1998), tem a interferência das normas e convenções vigentes a esse ato. Além disso, depende do momento histórico, das implicações subjetivas de cada sujeito, como Manguel (2021) registra, em “Uma história da leitura”, ao traçar o caminho histórico percorrido pela leitura e seus leitores. Caminho esse aqui basilar para compor o mosaico das respostas à complexidade da pergunta inicial “O que é leitura?”

Para tentar colocar as peças desse mosaico no seu lugar, respeitando esse percurso apresentado, tomaremos como referência inicial, primeira, a afirmação de que a leitura é a capacidade intelectual humana de decifrar um código, ou seja, é uma atividade inerente à humanidade, só ela tem essa capacidade de, a partir de uma combinação de sinais, atribuir significado(s) a eles.

Essa atribuição de significado não é aleatória e individual, pois ela é fruto da cultura a que pertence o indivíduo. A primeira etapa do processo de leitura, a decodificação de sinais, na história da evolução da humanidade, teve um papel

deveras importante, pois permitiu ao homem atender uma finalidade imediata: acessar o registro de contas, as informações sobre embarque de mercadorias, documentos jurídicos e os mais diversos dados do cotidiano.

Com essa função, em seus primórdios, a leitura buscava atender à necessidade de informar as pessoas sobre seu cotidiano de forma objetiva. Isso é o que marca os primeiros momentos da prática da leitura na história, segundo Cavallo e Chartier (1998), Fischer (2006) e Manguel (2021). Ela era uma atividade exclusiva dos escribas, os leitores para os leitores/ouvintes do que era lido em voz alta em ambiente público, por isso a leitura em voz alta “foi a mais difundida em toda a Antiguidade” (Cavallo; Chartier, 1998, p. 11).

Svenbro (*apud* Cavallo; Chartier, 1998, p.48), após analisar os verbos que significam “ler”, mapeou três traços característicos da leitura na Grécia Antiga. Ele assim os explica:

O primeiro é o caráter instrumental do leitor ou da voz leitora [...]. O segundo é o caráter incompleto da escrita, que se acredita estar nessa sonorização [...]. O terceiro fenômeno segue logicamente os dois primeiros. Pois, se a voz do leitor é o instrumento que possibilita à escrita realizar-se em sua plenitude, quer dizer que os destinatários do escrito não são leitores no sentido exato do termo, mas “ouvintes”, como os próprios gregos os chamavam (Svenbro *apud* Cavallo; Chartier, 1998, p. 48).

No entendimento de Svenbro, os leitores da Grécia Antiga e de outras civilizações que remetem a um sujeito que acessa o texto somente pela leitura em voz alta do outro e não pela sua própria voz, não pode ser considerado leitor, mas ouvinte. Assim sendo, “Ler é, pois, colocar sua própria voz à disposição do escrito (em última instância, do escritor). É ceder a voz pelo instante de uma leitura” (Svenbro *apud* Cavallo; Chartier, 1998, p. 49).

Tal prática leitora exercida exclusivamente pelos escribas e autoridades eclesiásticas marcou, desde o período helênico, decifração de sinais, de símbolos, com o fim de obter informação, atribuindo-lhes significado. O sentido centrava-se na combinação de letras, palavras e frases para se criar um sentido, mas sem reflexões subjetivas sobre o texto porque, na era primitiva, essa leitura era centrada em textos voltados ao trabalho e não ao lazer. Como exemplo desse período, na Mesopotâmia Primitiva, a maior parte da leitura acontecia através da “escrita cuneiforme ou de sinais

em forma de cunha sobre a argila amolecida” (Fischer, 2006, p.16), na qual estavam registrados os dados públicos que conduziam a vida da e na sociedade.

Os leitores dessa época, dado ao acesso muito restrito ao domínio do código, à alfabetização, posto que pouquíssimas pessoas tinham acesso à formação escolar que o capacitasse a ler, faziam parte de um grupo muito seletivo do qual o restante da população dependia para manter-se informada. Ser leitor marcava um status não só intelectual, mas também social e econômico, pois era uma prática exclusiva das castas sacerdotais e da nobreza.

Assim, têm-se dois leitores: um formado para a atividade leitora, com uma educação voltada para dominar os símbolos e sinais que compunham o código de sua sociedade, responsável por manter as autoridades e a população local informadas; e o outro, o leitor de ouvido, o ouvinte do texto falado pelo outro, praticava a audição do que era lido pelo leitor habilitado e socialmente reconhecido para essa função. Para contemplar uma boa parte da sociedade letrada desse tempo, a literatura era pública e oral, ou seja, lida nos espaços públicos.

Além de informar sobre a ordenação do cotidiano, Manguel (2021, p. 260), remetendo a um tempo em que a figura do escriba já não tinha mais o *status* social de outrora, pois o acesso ao domínio da leitura e da escrita havia se expandido, apresenta um outro objetivo para a leitura em público: divulgar obras particulares, individuais. Essa modalidade de leitura era feita pelo próprio autor, como fez Plínio, no primeiro século da Era Cristã, exemplificou Manguel (2021). Com esse fim, escolhia-se um local, agendava-se dia e horário e um público era convidado para ouvir a leitura feita pelo próprio autor, em voz alta, ao longo de dias ou até semanas. Era a cerimônia social praticada por escritores que viam nesses encontros uma maneira de divulgar sua obra, ganhar leitores, compradores de sua produção literária e, na linguagem de hoje, seguidores.

Dos escribas aos atuais autores de literatura, transcorreram séculos nos quais surgiram inovações tecnológicas cruciais para que, da escrita cuneiforme à tela do *smartphone*, pudesse acontecer a ampliação do acesso ao livro, do número de leitores, dos modos de reprodução dos textos e de produção dos livros, bem como dos fins com que a leitura é feita. Sem esquecer da importância que o acesso à alfabetização para outras camadas da sociedade, além da sacerdotal e da nobreza, teve na capacitação dos indivíduos de acessarem a cultura escrita. Em Roma, “O

aumento do público leitor na época imperial deve ser visto como consequência direta da maior difusão do alfabetismo nessa época” (Cavallo; Chartier, 1998, p.76), asseveram-nos Cavallo e Chartier traçando um paralelo entre o aumento do público leitor com o aumento de pessoas alfabetizadas a essa época.

Embora não se possa afirmar com certeza que a leitura foi determinante para a evolução da humanidade, pode-se dizer que esta foi decisiva para “as diversas maneiras de ler que caracterizaram as sociedades ocidentais desde a Antiguidade” (Cavallo; Chartier, 1998, p.6). Ela também possibilitou aos humanos acessarem a literatura ficcional ou poética tão necessária ao desenvolvimento da sensibilidade, das emoções no homem, conforme Candido (2000, p.177), pois este crítico literário afirma que, sem a literatura, o equilíbrio social estaria comprometido. Coadunando com o pensamento de Candido, talvez se possa inferir que, como consequência da leitura ficcional, o homem ampliou e mudou sua atitude diante da imperiosa irracionalidade do seu comportamento.

Revisitando também estudos sobre a leitura praticada nos primórdios da escola brasileira, podemos afirmar que a escola estava servindo a uma alfabetização centrada na decodificação, o que passou a ser fortemente questionado na década de 1980. Em outras palavras, “para ser alfabetizado, bastava juntar letras, sílabas, palavras. A leitura apoiava a alfabetização por meio da oferta de textos simplificados, fora de contextos sociais, produzidos unicamente para esses fins didáticos, apresentados nas cartilhas” (Carvalho, 2018 p.14). Ou seja, os textos eram maçantes, distantes das práticas sociais, um meio para ensinar a ler, a serviço do ensino da gramática, para impingir valores morais, utilitarista, treinar a entonação e a fluência com a leitura em voz alta ou para direcionar a uma única interpretação, na explicação de Carvalho (2018).

Em sentido oposto a essa linha de alfabetização há a visão de Paulo Freire (2001), pois para ele alfabetizar é formação de cidadania, não é um fazer neutro. Logo, essa forma de alfabetizar explicitada por Carvalho limita o processo do conhecimento do indivíduo, indica que o objetivo dessa maneira de alfabetizar visa à formação de um ser acrítico socialmente. Ainda segundo Paulo Freire (2001), a historicidade do conhecimento, sua natureza de processo em permanente devir indicam que o conhecimento é uma produção social resultante da ação e da reflexão, da curiosidade em movimento constante de busca, de procura. Isso acontece porque o homem é

vocacionado para **ser mais** (negrito do autor). Nessa perspectiva a educação escolar é responsável por oportunizar às pessoas condições concretas para que elas sejam mais compreendedoras do que acontece no seu mundo e ao largo dele.

Atualmente, para o IBGE, uma pessoa é considerada alfabetizada se ela souber assinar o nome, ler e escrever um bilhete simples. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 7,0% entre pessoas com 15 anos ou mais. Com base nesse critério do IBGE, vemos que o entendimento do instituto que baliza as políticas públicas no Brasil sobre a alfabetização é bem delimitado, centrado na decodificação, permitindo-nos afirmar em que a recorrência da prática de ensino descrita por Carvalho (2018) se fundamenta, o que aponta para a necessidade de políticas públicas educacionais efetivamente comprometidas com uma alfabetização formadora de leitores-autores críticos de sua sociedade e da sua responsabilidade nela e de uma prática leitora capaz de promover a democratização do ensino anunciada nos textos oficiais que ordenam a educação brasileira. Disso decorre, intuímos, a inexistência de práticas da leitura do literário de modo claro, sem superficialidades nas regulamentações do ensino, uma vez que isso não faz parte do escopo da competência dos professores, uma vez que a elaboração da legislação é de responsabilidade dos legisladores e de outros agentes públicos que podem implementar e garantir subsídios para que sejam implementadas ações voltadas para a formação do jovem leitor do literário no cenário educacional brasileiro.

Arauto de uma prática leitora em que a empatia e o horror, por exemplo, são despertados no leitor, quando o lido tem conexão com o leitor através da identificação ou da repulsa do que as palavras escritas apresentam, Candido vê, nos textos ficcionais, uma potência capaz de produzir essa catarse no leitor. O crítico ressalta ainda o efeito catártico na vida do leitor, visível a ele na ênfase ao esvaziamento da proclamação do horror na descrição das atrocidades decorrentes do comportamento do homem, na sua célebre conferência “O Direito à Literatura”. A ausência da frieza e da indiferença identificada pelo estudioso diante de acontecimentos cruéis, segundo ele, é possível somente por meio da leitura dos textos ficcionais. Nessa conferência, o autor destaca esse esvaziamento como algo extremamente positivo, ou seja, a inexistência de elogios às atrocidades humanas constitui-se um avanço na conquista de uma humanidade mais sensível ao outro, na busca de desnaturalizar o mal que, para ele, é a própria vida com toda sua carga de emoções e ações que nos desafiam

diariamente. Este entendimento é possível a partir de uma leitura na qual o leitor pode colocar-se no lugar do outro para refletir sobre o que é a vida sob outra perspectiva que não somente a sua. Essa ação mimética do leitor ocorre eficientemente com a leitura de textos literários.

Diante dos atos de violência praticadas ao longo da história que marcam a vida, que constituem a vida, Candido vê, na leitura literária, uma ferramenta de combate a eles, posto que a alquimia de emoções experimentadas pelo leitor, ao ler um texto literário, coloca-o em intenso e particular contato com ações e reações das personagens, no campo ficcional, seja pela identificação, seja pela rejeição, provocando um repensar sobre o que é e constitui a vida. Assim, a experiência virtual proporcionada pelo texto ficcional é única, individual, contudo, o que dela decorre é compartilhado coletivamente por meio da compreensão, do respeito, da busca pelo entendimento do que se passa consigo e com o outro nas mais diversas situações vivenciadas pelo leitor nos enredos; por meio da reprovação de qualquer ato ou forma de violência e pela defesa de ações voltadas para a valorização de uma convivência mais humanizada.

Com base nisso, pode-se deduzir que, para Candido, as pessoas não só precisam da leitura de textos que possibilitam ao homem o acesso à informação, ao conhecimento, ao domínio da técnica que conquistou o progresso, mas também necessitam de vivência em textos de ficção nos quais seu leitor descobre, experimenta sentimentos e comportamentos no espaço ficcional sem o peso ou o medo dessa experiência, a qual também contribui para que ele reflita sobre a vida real, busque uma relação respeitosa, empática com o outro, com a coletividade. O leitor literário vislumbrado por Candido está num outro momento histórico e temporal, porque ele não decodificará somente as palavras, irá além, pois interpretará, analisará e apreciará o que está lendo.

Espera-se, então, que a escola dos nossos dias ofereça uma formação de leitores literários capazes de entender o texto para além da estrutura superficial, das informações explicitadas nele. Que esse leitor consiga explorar os implícitos, subentendidos, simbolismos, temas num nível de leitura mais profundo. Que possa avaliar a qualidade literária, observar o uso da linguagem e seus efeitos na construção dos significados, dos sentidos nele presentes. Que possa experienciar as personagens

e suas vivências no enredo, estabelecendo diálogo com a sua experiência de vida e seus sentimentos.

Nos tempos atuais, o leitor literário e o texto ficcional se inter-relacionam intimamente de tal maneira que este expande a percepção daquele. O acervo lido constrói sua identidade, uma digital na qual está registrada a fonte das emoções que comanda a sua percepção do mundo, a sua leitura de si e do outro, segundo Manguel (2021). No contexto da modernidade, a ideia de leitura e de leitor ganha uma dimensão maior, uma vez que o texto ficcional ou poético requer uma leitura que parte da decodificação para chegar à compreensão e à interpretação do texto escrito, mas não somente isso. Em outras palavras, no texto ficcional, há um espaço, um tempo com personagens desafiados e vivendo uma experiência que, uma vez acessados pelo leitor, expande o seu pensar sobre a vida, o homem, as suas relações e apresenta-lhe sentimentos a partir dos quais os personagens ou o eu lírico desvelam-no.

Assim sendo, espera-se do leitor não só a capacidade de partir da decodificação de códigos impressos para desenvolver as habilidades intelectuais de compreensão e de interpretação dos sinais gráficos registrados em uma folha de papel ou em uma tela eletrônica ou em qualquer outro meio físico, mas também a disposição de desenvolver uma relação intimista e particular com o texto ao ser capaz de perceber as nuances da sua construção, o emprego de determinada pontuação, a seleção vocabular, a descrição ou ausência dela, os caracteres das personagens e suas ações, por exemplo.

Embora não seja o único lugar de formação do leitor literário, a escola é reconhecida como espaço importante para tal tarefa. É dela, oficialmente, a competência de capacitar a pessoa para decodificar os sinais convencionais de sua sociedade, compreender e interpretar os mais variados textos, mas, em especial, o escrito nos seus mais diversos gêneros e formas do literário e do não literário. Destacando-se nela o estudo do texto literário, uma vez que o contato de muitos estudantes com esse tipo de texto ainda se dá principalmente na escola, como constatamos nas escolas onde esta pesquisa se deu, pois a proximidade dos estudantes com os textos literários foi, para a maioria deles, em ambiente escolar.

Como vimos, o leitor deixou de ser o porta-voz da ordenação de ações do cotidiano para ser um leitor guiado pelo gosto, pelo prazer, pela identificação com o

que o texto apresenta e ele desvela, mas, ao mesmo tempo, esse texto passou a exigir de seu leitor um aperfeiçoamento nas suas estratégias de leitura que iniciam com a decodificação, mas se expandem, a partir do acionamento do seu conhecimento prévio de mundo, através das conexões feitas com outros textos lidos, com situações vividas por ele, com as comparações, com a criação de imagens mentais baseadas no que está lendo, as inferências, as analogias, as indagações ao texto, a relação entre o apresentado nele e o momento presente, a sumarização e a síntese.

A prática constante desse exercício intelectual que ocorre na leitura do texto literário amplia a capacidade do leitor dialogar com o que lhe é apresentado ficcionalmente, como atestam Bakhtin (2016), Barthes (2004), Woolf (2007), Candido (2000), Manguel (2021), Carvalho (2018), Cosson (2016), dentre outros. Portanto, o leitor literário utiliza, mesmo sem conhecer tecnicamente, estratégias de raciocínio, competências no seu processo de formação, as quais são desenvolvidas pelo professor (a) em ambiente de sala de aula, em especial, nas aulas de Literatura.

1.2 O LEITOR COMUM E O LEITOR LITERÁRIO

Jeanne Chall, professora polonesa, é considerada uma das maiores autoridades nos estudos sobre a alfabetização, alinhada à Ciência Cognitiva da Leitura, no século XX. Segundo Chall, os estágios do desenvolvimento dos estudantes na leitura não são fixos, pois refletem mudanças que eles vão experimentando nas suas competências para ler. Em seus estudos, ela observou que nem todos os estudantes conseguem chegar ao final do processo, seja porque ele não apresenta as aprendizagens preliminares essenciais e anteriores à alfabetização, seja porque há deficiência no ensino ou na aprendizagem.

Em “ABC do alfabetizador”¹, Oliveira (2008) explica as 5 etapas do desenvolvimento da leitura propostas por Chall, as quais apresentaremos de uma forma resumida:

1. **Pseudoleitura:** estágio inicial que ocorre dos 6 aos 7 anos, antes de entrar na escola. Nesse estágio, a criança “finge” que lê. Cria histórias a partir das ilustrações, reconhece alguns sinais e escreve o próprio nome;

¹ Texto na íntegra em www.alfaabeto.org.br/5-etapas-desenvolvimento-da-leitura/. Acesso em 26 de abril de 2024.

2. **Leitura inicial ou decodificação:** acontece na Pré-escola. Nessa etapa, a criança aprende a relação entre os sons e as letras impressas, entre as palavras escritas e faladas. Ela consegue ler textos simples;
3. **Fluência:** a partir do 1º ou 2º ano da Educação Infantil. A criança consegue ler textos simples e histórias familiares, com fluência, à medida que consolida os princípios da decodificação e amplia o vocabulário ao ler livros didáticos, informativos etc. Sua capacidade de aprender ouvindo é ainda superior à sua capacidade de aprender lendo;
4. **Ler para aprender:** ocorre do 3º ao 9º ano. A criança utiliza a leitura com o objetivo de aprender novas ideias, adquirir informações, conhecimentos e experimentar sentimentos. Começa a apreciar textos mais complexos de ficção, biografias e outros gêneros. Sua capacidade de aprender através da leitura supera a capacidade de aprendizado por audição. Os leitores com maior dificuldade conseguem compreender igualmente o que ouvem e o que leem;
5. **Pontos de vista diferentes:** no Ensino Médio. O estudante é capaz de ler textos expositivos e narrativos mais complexos, nos quais há uma variedade de pontos de vista. Ter acesso a uma variedade de textos ficcionais e não ficcionais é fundamental, bem como o estudo sistemático de palavras e de composição delas.

A **consolidação** é considerada a última etapa do processo de desenvolvimento da leitura e acontece no Ensino Superior. O leitor usa a leitura para preencher suas necessidades e objetivos pessoais e profissionais.

Além das crianças passarem por essas 5 etapas, elas precisam aprender, dominar e também saber quando usar cada estratégia de leitura da qual fazem parte o uso de conhecimento prévio, previsão, visualização, questionamento, compreensão, inferências, resumo e síntese.

Fiorin e Savioli (2007, p.37), em “Para entender o texto: leitura e redação”, no capítulo 4, explicam-nos que há 3 níveis de leitura de um texto, os quais designam com a seguinte nomenclatura:

- Nível mais superficial: estrutura discursiva na qual se manifestam os significados mais concretos e diversificados: o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas;

- Nível intermediário: estrutura narrativa na qual basicamente os valores são definidos;

- Nível mais profundo: estrutura profunda na qual os significados são mais abstratos e mais simples.

Os autores explicam sobre o modo como a leitura é processada pela mente, sobre os mecanismos cognitivos necessários para que o ler aconteça de fato. Isso, em princípio, mostra-nos que a leitura é um processo cognitivo a ser estimulado, a ser trabalhado pelo professor não só de Língua portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento. Ao compreender um texto, realiza-se um importante esforço cognitivo pelo leitor ativo, “que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página”, conforme Isabel Solé (1998, p.40). Esse é um dos conhecimentos fundamentais para o professor da alfabetização, de Língua Portuguesa e de Literatura poder fazer seu trabalho com clareza, direcionamento e segurança no ensino da leitura e, em especial, da leitura literária.

Neide Luzia de Rezende (2013), no lastro de Vicent Jouve, apresenta as cinco dimensões do processo de leitura que ele tomou de Gilles Thérien. Ela nos esclarece que as cinco dimensões são “perfeitamente “escolarizáveis” e não se opõem em absoluto a uma leitura letrada e mais especializada” (Rezende, 2013, p. 110). Essas dimensões são um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

É um processo neurofisiológico porque é uma ação de antecipação, de estruturação e de interpretação. É um processo cognitivo porque a leitura exige um saber mínimo do leitor se ele quiser prosseguir a leitura. É um processo afetivo, uma vez que as emoções estão na base do princípio de identificação, primordial na leitura de ficção. É um processo argumentativo porque, de forma mais ou menos nítida, o leitor é sempre interpelado pelo texto que lê. Por último, é um processo simbólico, já que o sentido tirado da leitura vai agir nos modelos do imaginário coletivo, quer aceite-os, quer recuse-os.

Retomando as fases do desenvolvimento da leitura de Chall, pensando nas atividades cotidianas mais simples realizadas por um indivíduo não alfabetizado, como pegar um ônibus urbano, ele utilizará sua capacidade de “ler” que está situada no início do domínio dessa habilidade, na pseudoleitura. Estamos, dessa maneira, diante de um leitor ainda sem muitas complexidades intelectuais para tal. Esse leitor está

exercitando as associações das formas dos números, das cores, inclusive o ponto ou parada onde o referido ônibus para como dados para fazer sua leitura. O leitor de coisas do dia a dia, da rotina diária, aqui nomeado de comum, ao entrar na escola, espera que sua habilidade de leitura seja ampliada ao aprender a dominar o seu código linguístico, a língua portuguesa, para uma leitura que não se limite somente a isso.

Dominando esse código, ele avança no processo desenvolvendo os mecanismos cognitivos necessários para não se limitar mais à “leitura” de coisas triviais ou práticas da sua rotina. Em contato com textos escritos, pode acessar, além das propagandas, anúncios, nomes nas fachadas dos prédios, nomes das ruas, seu próprio nome, os textos ficcionais, criando suas preferências de gênero(s), autor(es), temáticas, no recorte que bem lhe aprouver. Para tanto, o domínio do código linguístico é crucial, pois, sem esse domínio, as metodologias voltadas à leitura do texto escrito ficcional e do não ficcional seriam improdutivas.

Smith (1989) defende que

a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (Smith, 1989, p.16).

Esse leitor comum, porque pratica uma leitura de textos ordenadores da sua vida hodierna, colocará em prática a leitura, uma atividade cerebral, no contato com textos que exijam dele o domínio não só do código linguístico, mas também de “esquemas de histórias, especificações sobre como as histórias são organizadas e como se desdobram” (Smith, 1989, p.31). Quanto mais esquemas de gêneros literários forem familiares a esse leitor, maior será sua capacidade de reconhecê-los e entendê-los por meio do seu conhecimento prévio dessas estruturas com as quais já está familiarizado. Dessa forma, reconhecerá a estrutura textual e a linguagem elaborada na apresentação de possíveis realidades no campo ficcional que, de alguma maneira, farão com que reflita sobre o mundo objetivo, as suas emoções e as dos outros.

O exercício de leitura utiliza, segundo Smith (1989), duas características do pensamento: o pensamento envolvido no ato da leitura, como a inferência para compreender, e o pensamento como consequência da leitura, que pode prolongar-se

em uma reflexão subsequente. A leitura, ainda de acordo com Smith (1989), utiliza os pensamentos já demonstrados pelos leitores em outros aspectos da vida mental, ela não requer nenhum tipo especial de pensamento. É a prática de uma leitura que o pensamento, ao fazer inferências, classificação, categorização, formação de conceitos, análise, comparação, síntese, possibilita ao leitor interpretar e compreender, acrescentando a emoção como ingrediente essencial porque coloca conjuntamente os sentimentos e o exercício intelectual da abstração no domínio do código da cultura à qual pertence.

Um outro elemento importante para a leitura, destacado por Smith (1989), é a memória, em especial, a recordação. Conforme indicado por ele, a operação da memória tem quatro aspectos ou características: “*input* (ou como o material é recebido), capacidade (o quanto pode ser mantido), persistência (quanto tempo pode ser mantido) e recuperação (fazê-lo sair novamente)” (Smith, 1989, p.112). Dessa operação, então, resultam três aspectos da memória a partir da informação visual/*input*: armazenamento sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo. No entanto, há um outro aspecto dessa memória, a recordação ou rememoração. Esta é alimentada “desde que possamos extrair um sentido disto, desde que seja relevante ao que estamos fazendo no momento” (Smith, 1989, p.122). Smith explica que “as condições que tornam a rememoração fluente e fácil são a significância, a relevância e o envolvimento pessoal” (Smith, 1989, p.123). Entendemos, baseados em Smith, a formação da nossa memória afetiva através dos livros e autores que se tornaram os gatilhos emocionais para as lembranças aflorarem.

A memória afetiva é enriquecida pela prática e pela troca de experiências com outras leituras e outros leitores, tendo como consequência para o leitor a expansão do seu acervo pessoal de leitura. Através das narrativas e/ou poemas lidos, o leitor literário conecta as mais diversas experimentações de ódio, amor, aceitação, rejeição, concordância e identificação, assim como amplia seu conhecimento das estruturas textuais, a exemplo, os gêneros literários estudados durante as oficinas, em especial, o mito e o cordel. Estes eram estruturas desconhecidas para os estudantes participantes da pesquisa. O mito foi o texto que mais causou estranheza aos estudantes, pois eles o consideraram uma história de mentira, desprovida de valor cultural para o povo ao qual o mito pertence. Esse tipo de texto não fazia parte do acervo pessoal de leitura deles nem mesmo da relação de livros indicados para leitura.

O texto literário insere o leitor no pântano, na floresta, no calabouço, no palácio, numa esquina, na sala de uma casa modesta, nos mais diversos ambientes e situações. Possibilita ao leitor atualizar textos escritos séculos atrás ao pensá-los a partir de sua perspectiva do presente, relacionando tempo, ações, personagens e emoções de momentos bem distantes no tempo e no espaço, como acontece em “Os livros e os Dias”, de Manguel (2005), ao descrever as memórias de suas leituras feitas há décadas.

Ao colocar em prática a leitura literária, o leitor literário não deve necessariamente se prender às teorias literárias para imergir no texto, degustá-lo, vivenciá-lo emocionalmente. Ele já sabe mergulhar na profundidade do texto, é um leitor eficiente, conforme Isabel Solé (1998, p.42). Mais experimentado, o leitor literário, conhecedor das teorias literárias, consegue decifrar a construção da linguagem de forma mais abissal em determinado autor e como ela se deu para que o texto fosse capaz de dizer o que diz. Assim sendo, decodificar, compreender, relacionar, interpretar, analisar, inferir são as capacidades do pensamento envolvidas no ato de ler e colocadas em prática pelos leitores, por isso, essas atividades cognitivas constituem o desafio à escola no processo de formação dos estudantes leitores.

Ainda sobre o ato de ler, Eco (1979) traçou uma analogia entre a leitura e o jogo, destacando o leitor como elemento central na atividade de leitura, sem o qual o texto não ganha vida nem acontece o diálogo entre tempos, interesses, referências, culturas distantes a partir do domínio do mesmo código entre ele e o autor. Além dele, sem o texto, a memória afetiva do escrito não acontece. Dessa forma, o leitor é aquele capaz de, em textos abertos, como os de ficção, experiente no ato de ler, desvendar as estruturas linguísticas que os compõem na construção das ações das personagens num dado tempo e espaço. Sem o leitor, não há leitura, as palavras permanecem inertes entre as capas do livro. O texto escrito, o outro elemento da analogia de Eco, precisa ser folheado, carece de tempo para a conversa efetivamente acontecer. O autor, o terceiro elemento, também está presente por meio da sua criação. Concordando com Eco, Candido diz que:

[...], devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor (Candido, 2011, p.182).

Essa cooperação consciente e ativa desse leitor acessando o dito, o “não-dito”, o explicitado, o subentendido, por meio da adoção de inferências ao analisar os índices referenciais e ao estabelecer paralelos entre o que o texto apresenta e o que está exterior a ele constituem uma prática necessária no ato de ler que parte da decodificação, mas, com certeza, não se limita a ela. Candido esclarece que, além das emoções e percepções de mundo do autor claramente percebidas na construção textual, há os níveis de conhecimento intencional pensados por ele para o seu receptor/leitor, que já o conhece de outras leituras. O leitor experiente consegue identificar a intenção proposta com certa tranquilidade. Mesmo que seja um primeiro contato dele com a obra, suas leituras anteriores contribuirão para o acesso ao texto ainda desconhecido. Esse é o exercício intelectual do leitor literário que ativa, como vimos, dentre outras estratégias de compreensão, seu conhecimento prévio relevante, estabelece objetivos de leitura, esclarece dúvidas, prevê, faz inferências, autoquestiona, resume, sintetiza, dentre outras ações cognitivas.

1.3 O LEITOR COMUM E O LEITOR PERITO SEGUNDO VIRGINIA WOOLF

Woolf (2007), reportando à frase de Dr. Johnson, em *Life of Gray*, explica a existência de três tipos de leitores:

O leitor comum, como compreende Dr. Johnson, se diferencia do crítico e do professor. Ele é menos instruído, e a natureza não o fez generosamente dotado. Lê para o seu próprio prazer muito mais do que para repartir conhecimento ou corrigir opiniões alheias (Woolf, 2007, p.11).

Em sua fala, podemos identificar o contraponto apresentado entre o leitor comum, o crítico e o professor. O leitor comum de Woolf é o leitor literário. Ele se diferencia do perito e do professor porque é capaz de adentrar no texto ficcional, buscando analisá-lo sem a lupa de uma teoria literária, posto que essa teoria como guia seria apropriada para o leitor perito, o crítico, ou o professor. Para Woolf, o leitor comum não tem o texto literário como uma ferramenta de trabalho, como o é para o crítico literário e o professor. Ele lê pelo prazer do encontro, da descoberta que se dá ao avançar na leitura. Lê sem a obrigação de estabelecer valores, critérios ou julgamentos à obra.

Com essa percepção, a autora propõe ao leitor comum/leitor literário uma leitura guiada pela intuição, aprimorada pelo contato com outras fontes textuais, com outros jogos de linguagem, materializando em palavras o mundo imaginário idealizado, onde tudo é perfeito ou desastroso, mas ficcionalmente real. Esse leitor não escolheria um livro para ler com base em opiniões, direcionamentos de terceiros, mas seguiria a própria intuição de leitor alimentada por diversas fontes textuais com as quais já teve contato, experimentaria os jogos de linguagem, os mais variados, que dão constroem um mundo ficcional materializado nessa combinação de palavras e formas. Segundo a autora, o gosto por determinado estilo de um autor, a temática, sobretudo a inquietação que a escrita ficcional pode provocar, são a força motriz desse leitor comum/leitor literário cujo compromisso primeiro é consigo na tarefa de depurar suas emoções e reflexões ao adentrar no mundo ficcional de um poema, de um romance, de um drama ou de outra forma textual, movido, “antes de tudo, para satisfazer aquela curiosidade que se apossa de nós” (Woolf, 2007, p.126).

Já o leitor perito, para Woolf, é aquele capaz de uma análise profunda sedimentada no aporte teórico, a quem ela denomina de crítico. Esse seria um leitor mais fluente nos textos ficcionais, com uma vasta experiência numa diversidade de autores e escritas, conhecedor do aporte teórico literário utilizado para aprofundar sua leitura e análise. Para ela, não há impedimento do leitor comum atingir este nível de leitura, o de crítico. Porém, defende que esse tipo de leitura seja uma prática do crítico literário, o leitor profissional.

O leitor perito ou o professor desenvolveram todas as habilidades necessárias para o ato de ler, estão no alto nível da especialidade de leitor, conforme Woolf, formação alcançada por um grupo seletivo. Contudo, ela coloca lume no leitor comum/leitor literário, destacando a independência dele quanto ao que ler como a qualidade mais importante. Ela, ao pensar nessa independência dentro de uma biblioteca, aconselha a esse leitor e aos demais leitores:

O único conselho, de fato, que uma pessoa pode dar à outra sobre o ato de ler é não seguir conselho algum, seguir seus próprios instintos, usar suas próprias razões, chegar a suas próprias conclusões. [...] Em todos os demais lugares poderemos ser constrangidos por leis e convenções – ali, não (Woolf, 2007, p.123).

A autora convida-nos a pensar, inicialmente, sobre quem e o que deve conduzir o leitor literário na escolha do seu acervo. Sendo bem enfática, afirma que essa tarefa

deve ser do próprio leitor, guiado pelas suas emoções, bem como pelas leituras já feitas, ou seja, pelo repertório individual. Coloca, então, a escolha do livro como fundamental para a formação desse leitor, apontando o gosto como primeiro elemento, o guia da escolha do que ler na biblioteca ou em outros lugares. Para fazer essa escolha, a pessoa não se deve deixar influenciar por classificações, determinados estilos e gêneros de escrita, selos de qualidade, opiniões de críticos ou de outros leitores, dentre outras catalogações e condicionantes, portanto, sua escolha deve ser guiada por seus próprios pré-requisitos, já que aprenderá não só a ler, mas também a escrever a partir dos seus autores preferidos. O leitor é sua única autoridade na escolha do que ler e como ler.

A ensaísta não desmerece as teorias literárias que orientam uma leitura mais profunda da estrutura textual e seu conteúdo, todavia, destaca que o leitor comum “é guiado pelo instinto de criar para si mesmo” (Woolf, 2007, p.11), sem a interferência de opiniões outras ao que lê. Assim, a leitura feita por ele se deliciará do texto sem reflexões analíticas da obra guiadas pela avaliação de terceiros. Pode-se, então, entendendo a leitura como processo, reconhecer no leitor iniciante/principiante, aquele que está na fase inicial do desenvolvimento da leitura, o domínio dos textos ordenadores do cotidiano (placas de trânsito, receitas culinárias, mensagens de texto, bilhetes, documentos reguladores etc), uma vez que o exercício de ler é uma atividade intelectual crescente que amadurece o sujeito leitor à medida que ele a pratica.

Woolf dá mais um conselho:

Mas para desfrutar a liberdade, se o chavão é perdoável, temos, claro, de nos controlar. Não podemos esbanjar nossos poderes, desavisada e ignorantemente, esguichando água em metade da casa para regar uma simples roseira; devemos exercitá-los, com exatidão e com energia, aqui neste lugar único (Woolf, 2007, p.123).

Para a escritora, o leitor comum/leitor literário, primeiramente, deve saber que nível de leitura lhe é pedido ao adentrar no livro, tendo em vista não despender um esforço intelectual para além do realmente necessário, já que há textos literários exigentes de um esforço intelectual mais apurado. A seleção do que ler também requer do leitor o conhecimento de uma diversidade de gêneros literários, o qual possibilitará a ele transitar por variadas formas de dizer sobre a raiva, a dor, o amor, a tristeza, a morte, a separação, a conquista e outros assuntos que despertam no ser humano o medo, a insegurança, a incerteza ou convicção. De tal maneira, esse leitor

vivenciará a trama, o enredo, todo o conjunto da obra nela mesma, sem julgamentos, nem avaliações prévias, adotando as estratégias de leitura requeridas pela obra.

Num outro momento de maturidade, experienciando diversos autores, o leitor refinará seu gosto. Mais maduro conseguirá, com propriedade, realizar cada vez mais análises, sínteses, inferências, percepções, conexões entre o ficcional e o real fundamentais para uma compreensão do seu tempo, de outros tempos e da vida. É a prática de leitura que refinará o gosto do leitor literário, da mesma forma, sua capacidade de analisar o que lê, de elaborar com maior proficiência as abstrações, as comparações e as analogias. Exemplificando esse raciocínio de Woolf, citamos Manguel (2005), em “Os Livros e os Dias”, que, ao revisitar suas leituras feitas quando criança ainda sem ser alfabetizado, mostra-nos o que leu, quando e por quê. Ele relata sobre seu acervo afetivo construído com base na leitura feita nesse tempo, sem pressão ou por convenção, tal como Woolf argumenta.

O escritor relata que o primeiro contato dele com os livros se deu por meio de sua babá. Era ela quem lia as histórias na hora de pô-lo na cama e, pela voz dela, entrou no mundo da leitura. Desse modo, desde tenra idade, já se apropriou das histórias contadas por ela nos seus primeiros passos no caminho da leitura. Na realidade do amazonense, a contação de histórias ou dos causos ainda é uma prática dos mais velhos nos momentos de conversa familiar, em especial, nas áreas interioranas mais afastadas da capital Manaus. Embora o livro lido e a voz guiassem a audição do escritor quando criança, o acesso às histórias lidas, todas as noites, ao se deitar, certamente sofria a interferência da escolha dele, pois, como é de costume, lê-se para as crianças as histórias que mais lhes interessam, chamam sua atenção. Essa relação de intimidade entre texto e leitor é o pressuposto de Woolf como pré-requisito para a leitura ser um hábito prazeroso, enriquecedor, contínuo e diário.

Barthes (1987), em “O Prazer do Texto”, coaduna com o pensamento de Woolf. Ele, ao propor reflexões a respeito do “prazer” e da “fruição” do leitor, esclarece:

Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “digue”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo (Barthes, 1987, p. 8-9).

O modo de escrever, a escritura, é o espaço da dialética entre leitor e autor. Este usa a linguagem como o tear da trama textual para despertar naquele o desejo, a “neurose” de ler e, ao mesmo tempo, por a linguagem não ser a mesma para os diversos leitores e o autor, abre a possibilidade a muitas interpretações que a plurissignificação do texto literário possibilita.

É no “espaço” aberto, deixado pelo autor, que o leitor entra para preenchê-lo com seu conhecimento prévio, seu referencial de outras leituras, renovando e atualizando o texto a cada leitura num prazeroso *devoir*, conforme Barthes (1987). Ao texto não convidativo, não capaz de “dragar” o leitor, o crítico o denomina de “tagarela”, posto que, por não manter a atenção do leitor, não é capaz de despertar uma familiaridade, provocar uma quebra na expectativa desse leitor nem o interesse pela leitura e a releitura, a tessitura textual não instiga, inquieta seu leitor. Ele explicita, ainda, que

O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (Barthes, 1987, p.9).

Ao colocar o “brio” do texto como condição para o texto efetivamente ser texto, Barthes pontua a capacidade do texto extrapolar as expectativas do seu leitor por meio da linguagem utilizada pelo autor na escritura. O brio do texto seria seu anseio de fruição, pois desenvolveria a imaginação do leitor dando-lhe pistas textuais que o envolveriam intimamente na leitura. Colocar tudo que está simbolizado no mundo socialmente construído através da fruição no texto literário possibilita que o ideológico e o imaginário sejam elaborados por meio de uma estrutura que instaura a capacidade de “dragar” do escritor pelo uso da linguagem na elaboração da sua escritura. Para uma melhor compreensão, Barthes diferencia texto de prazer e texto de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (Barthes, 1987, p. 21-22).

Fundamentados em Barthes, podemos afirmar que o texto é de fruição quando ele convoca, provoca a participação do leitor ao criar uma intimidade com ele, lança enigmas que este se sente desafiado a desvendar, alimenta a sua curiosidade, deixando-o ansioso pelo desfecho da trama, surpreende-o no percurso. Isso Manguel (2005) nos exemplifica ao relatar o retrospecto de sua vida de leitor em “Os Livros e os Dias”. Nesta obra, suas revisitações evidenciam o quanto o Manguel leitor foi provocado pelos livros que leu e releu. A defesa de Woolf (2007), da liberdade e da independência na escolha dos livros como essenciais na aproximação entre o leitor e o autor do texto escolhido, preconiza uma relação baseada na cumplicidade e na cooperação daquele para com este, como vimos na argumentação de Barthes (1987). Sem cobranças exageradas do leitor, apenas disposição dele para ouvir a obra, iniciando uma leitura instigante pela fruição presente nela.

Tal fundamento tanto se refere ao leitor literário quanto ao professor ou ao leitor perito, especializado. Este Woolf considera mais raro, pois é aquele leitor de extrema competência, crítico da estrutura e do conteúdo da obra a partir do seu conhecimento advindo da teoria literária, em outras palavras, o leitor perito é o crítico literário. Entretanto, ambos os tipos de leitores são movidos pelo desafio, pelo gosto, pela curiosidade e pela vontade de exercitar o poder criativo e suas percepções, de estabelecer conexões entre várias leituras e fatos do cotidiano, produzindo as reflexões delas decorrentes.

O leitor comum ou literário inicia seu procedimento de leitura, explica a autora, pelas impressões das quais surgirão os juízos sobre a obra e desses o reconhecimento de um estilo, de uma forma peculiar a depender do autor. Desse processo comparativo entre escritas, como ela sugere, talvez se possa submeter o gosto a algum controle. Mas um controle que tem, na confluência de numerosas impressões, o procedimento inicial de leitura a ser completado com o pensar a obra nela mesma (julgar) e a partir de outras reconhecidas como referenciais (comparar):

Devemos ir além dos juízos resultantes destas numerosas impressões; devemos fazer dos modelos provisórios alguma coisa sólida e permanente. Mas não imediatamente. Aguarde que a poeira da leitura abaixe; que o conflito e as indagações se aquietem; caminhe, converse, amasse pétalas murchas de uma rosa, ou durma (Woolf, 2007, p.132).

Woolf, neste fragmento, aconselha o leitor a ir além das suas impressões iniciais ou das que cotejou de outros leitores, usar o tempo e a distância como

ingredientes para o processo de imersão, de absorção do texto. Pensando em Barthes, deixar-se seduzir pela fruição, envolver-se na inquietação advinda da obra.

A autora sugere, então, que, terminada a leitura, guardemos as impressões iniciais, pensemos nelas, conversemos com elas e sobre elas, indaguemos, retruquemos, concordemos em parte ou no todo num exercício reflexivo que é a essência da leitura do escrito. Essa proposição constitui a essência da Metodologia Linear realizada nas oficinas deste trabalho, pois ela valoriza o diálogo, com e sobre a obra, e a reflexão a partir da leitura feita.

O leitor comum/leitor literário de Woolf não deve perder sua capacidade de ler tanto o considerado melhor, quanto o apontado como o último e menor dos romances, pois “mesmo o último e menor dos romances tem o direito de ser examinado diante do melhor” (Woolf, 2007, p.132), estabelecendo entre eles uma comparação não para engrandecer um e diminuir o outro ou estabelecer parâmetros de valor entre eles, e sim para exercitar suas emoções, sua imaginação por meio de *insight* e julgamentos que engrandecerão não a obra, mas a ele, pois esse exercício intelectual formará um leitor atento não só aos detalhes da estruturação linguística, ao emprego de uma palavra ou expressão, como também à ênfase em determinada ação, à caracterização da personagem e suas peripécias dentro do enredo, ou seja, a forma e o conteúdo serão percebidos na perspectiva do conjunto, criando entre ambos uma unidade de sentido no todo da obra. Ele desvendará a trama usada na tessitura textual correlacionando-a com suas experiências de vida e de mundo.

Quanto ao julgamento de obra maior ou menor, a escritora diz ser um trabalho dos críticos, os quais têm feito de forma simplista e superficial, porém, quando feito com simpatia e severidade, pode ser de grande valia para o aprimoramento da escrita do autor em análise. Destaca, ainda, que julgar uma obra não é tarefa do leitor literário, contudo a consciência da maneira como o enredo é tecido, elaborado, é uma consequência do exercício intelectual desse leitor, uma vez que das suas análises resultam a formação do seu gosto por certos autores e a identificação com este ou aquele estilo, criando, assim, as suas preferências que formarão seu acervo pessoal.

Numa outra perspectiva, por entender a leitura como prática social, Rildo Cosson (2016) propõe a formação do sujeito leitor, em ambiente escolar, pelo letramento literário, visto sua defesa de que os livros e os fatos não falam por si mesmos. São os mecanismos de interpretação usados, a maioria aprendidos na

escola, que lhes dão voz. Para além da fruição, Cosson defende que, no ambiente escolar, “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (Cosson, 2016, p. 96-97).

1.4 A URGÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Vimos que o leitor literário requer uma formação comprometida com o desenvolvimento pleno desse sujeito, capacitando-o a entender e atuar na sociedade da qual faz parte, tornando-o uma pessoa capaz de ler para além do entretenimento, do que o cotidiano e a superficialidade das ações se apresentam. Em ambiente escolar, essa formação do leitor literário tem provocado várias reflexões sobre ela, tendo em vista que, conforme Cosson, no Ensino Fundamental, “a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia (Cosson, 2026, p.21). Já no Ensino Médio,

“o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, uma sucessão dicotômica de estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (Cosson, 2016, p.21).

Para mudar essa constatação, uma das grandes contribuições no estudo da língua materna deu-se com a Linguística ao fundamentar e pensar outras formas de fazer esse estudo, considerando para isso não só o significante e significado do signo linguístico da teoria de Saussure, numa abordagem estruturalista, mas também onde esse signo está inserido, o contexto. Considera-se, nessa abordagem, a leitura e a escrita como prática social.

Para Bakhtin,

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2020, p.12).

Nos gêneros do discurso categorizados por Bakhtin (2020), os textos literários estão na categoria dos secundários (complexos) porque “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (Bakhtin, 2020, p.15). Para compreendê-los, é necessário um desenvolvimento cognitivo que domine a decodificação dos signos da língua oficial e que se amplie para o entendimento deles na sua completude, no contexto da obra, ou seja, na configuração que o autor criou para a linguagem empregada.

Com forte influência da teoria da linguagem de Bakhtin, estudiosos linguistas brasileiros difundiram, a partir da década de 1980, o ensino da língua com base no letramento, entendendo o uso do código linguístico pelo viés da prática social. Magda Soares explica-nos que o termo *letramento* passa a fazer parte do vocabulário de especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980. Esclarece que *letramento*, com o sentido dado hoje a essa palavra, é uma versão do português para a palavra da língua inglesa *literacy*, a qual denota uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social, a saber, “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2012, p.18).

O ensino centrado no letramento pressupõe uma pessoa “que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2012, p.36). Essa pessoa, ao fazer um uso competente e frequente da leitura e da escrita, certamente adquire uma outra condição social e cultural, pois muda “seu *lugar* social, seu *modo* de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (Soares, 2012, p.37). Mudança evidenciada também, ainda com base em Magda Soares, no aspecto cognitivo, uma vez que há a hipótese de a pessoa passar “a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada” (Soares, 2012, p.37).

A contribuição do Letramento na ênfase aos gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa deu outra perspectiva para o ensino da língua, contudo, restringiu, limitou esse ensino aos gêneros textuais, apagando ou ofuscando os gêneros literários desse diálogo na sala de aula. Isso se evidencia com os livros didáticos de Língua Portuguesa organizados a partir dos gêneros textuais estudados no bimestre

ou no trimestre em cada ano escolar. Uma outra maneira deu-se com a Olimpíada de Língua Portuguesa -OLP- Escrevendo o Futuro, criada em 2008, que acontece nas escolas públicas. Nela os gêneros literários centram-se no 5º ano do Ensino Fundamental I, com poemas; no Ensino Fundamental II com Memórias literárias para o 6º e o 7º ano, Crônicas para o 8º e o 9º ano e no Ensino Médio, centram-se os gêneros textuais Documentário para o 1º e 2º Ano e Artigo de opinião para o 3º Ano. As atividades propostas nas oficinas da OLP ou Olimpíada de Português privilegiam a escrita, posto que sua ênfase e fim é para a produção escrita. Já a leitura é esquecida, é menos importante que a escrita.

Nessa distribuição dos gêneros textuais por ano escolar, os gêneros literários não figuram no Ensino Médio, permitindo-nos inferir que, por ser a etapa final da Educação Básica, são destacadas tipologias textuais não literárias, uma vez que na etapa final da educação básica são exigidos os conhecimentos para a vida do trabalho, para os vestibulares nos quais os textos literários não são prioridade.

No entanto, dentre os vários desdobramentos de tipos de letramento, Rildo Cosson destaca a importância de os estudantes terem o letramento literário em todas as fases escolares, inclusive em outros ambientes onde a leitura seja praticada, pois

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2016, p.12).

Maria Amélia Dalvi defende a centralidade do texto literário na sala de aula como fulcral por trazer em si a memória e a criatividade da Língua Portuguesa, como atesta na sua releitura do trabalho do professor Manuel de Aguiar e Silva (1998), na qual destaca a

TESE II – A CENTRALIDADE DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA: o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndice ou como uma área periférica aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa (Dalvi, 2013, p.78).

Rildo Cosson (2016) e Maria Amélia Dalvi (2013) apresentam o texto literário como o cerne, núcleo celular das aulas de Língua Portuguesa, considerando a Literatura um conteúdo programático/objeto do conhecimento a ser ensinado em sala

de aula, divergindo da configuração de hoje da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva defendida pelos autores, a Literatura deveria ser colocada como um componente curricular, o que exigiria, na grade curricular, um tempo e espaço escolar, metodologia, avaliação etc. centrados nela. Opondo-se a esse entendimento, na atual conjuntura, a Literatura é diluída em outros componentes curriculares, a saber, Artes, História, além do de Língua Portuguesa, colocando-a como um conteúdo escolar que pode ser dado ou não.

O entendimento de Literatura como componente curricular permitiria o estudo da sua especificidade para que professor e estudante atuem no processo de compreensão do literário em estudo, possibilitando a este a atenção e o entendimento do conteúdo e da forma que está acessando e àquele o planejamento e a organização do necessário para que o estudante seja capacitado a fazê-lo. Todavia, a realidade das aulas de Língua Portuguesa revela uma prática de ensino na qual o literário ainda é, na maioria das vezes, figurante. A figuração se dá inicialmente no nome da disciplina. Literatura faz parte dos objetos do conhecimento do componente curricular de Língua Portuguesa, não é, como vimos, um componente curricular. Ela também figura, em segundo ou terceiro plano, na delimitação do número de aulas destinadas ao seu estudo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a gramática e a produção textual/redação são as que mais demandam horas/aula.

Nas escolas desta pesquisa, a literatura faz parte do componente curricular de Língua Portuguesa, então, ela existe como um objeto do conhecimento de Língua Portuguesa a ser estudado em 5 tempos de aula semanais, dos quais 3 são destinados para os objetos do conhecimento específicos de Gramática e de Redação e 2 para os objetos do conhecimento de Literatura. Essa carga horária não foi cumprida com regularidade devido aos feriados, suspensão das aulas, problemas na parte elétrica em uma das escolas, dentre outros motivos, ficando os tempos de aula destinados à literatura os mais prejudicados. Além disso, as professoras precisavam dar prioridade aos objetos do conhecimento de Gramática e de Redação para cumprirem o estabelecido no Plano de Ensino da disciplina. Inclusive por insistência dos estudantes por causa da proximidade da prova do ENEM.

As docentes participantes desta pesquisa tinham a liberdade de organizar seu cronograma de objetos do conhecimento nos 5 tempos de aula, por isso, em cada bimestre, elas ora escolhiam fazer uma semana somente com objetos de

conhecimento de Literatura, ora estabeleciam duas semanas ou mais para os objetos de conhecimento de Gramática e de Redação. Assim sendo, a concentração dos objetos de conhecimento de Literatura em uma semana ou duas só foi possível, pois as professoras priorizaram a abordagem das características dos estilos literários, autores, obras, fragmentos de textos exemplares do período literário em estudo, conforme o livro didático possibilitava, haja vista que era o único livro de acesso a esses assuntos por todos os estudantes. Assim, o enfoque na historiografia oficial com base no livro didático distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – prevaleceu nas aulas.

Urge, então, uma mudança na BNCC em vigor que promova a alteração no projeto teórico da BNCC que, na Área de Linguagens e suas Tecnologias, restabeleça e reconheça a Literatura como um componente curricular e, como tal, a obra literária ser colocada no centro dos tempos de aula que lhe seriam destinados sob a análise e compreensão de uma leitura voltada para esse fim, ou seja, a leitura literária. Espera-se, dessa forma, que, nas aulas de Literatura, haja um contato com a maior diversidade de gêneros literários, nos quais os estudantes possam perceber a linguagem empregada pelos autores, distinguir a estrutura de um poema, de um conto e de uma fábula, uma narração em 1ª ou 3ª pessoa, a técnica do *flashback*, do fluxo da consciência, as estratégias adotadas pelo autor para envolver seu leitor, as imagens criadas por meio de recursos expressivos nos poemas e nos textos narrativos. Ainda mais, que o diálogo entre o texto literário e a vida seja o caminho para os estudantes se (re)conhecerem um ao outro. Contudo, se as aulas se concentram apenas em um aspecto do literário, o historiográfico, a formação do estudante leitor está comprometida, uma vez que seu conhecimento da cultura escrita expressa pela linguagem literária não foi ofertado plenamente pela escola. Além disso, fomentará o distanciamento entre o estudante e o texto ficcional, instigando o questionamento do valor desse texto em sala de aula.

Em “Aula”, Barthes, ao fazer seu discurso na aula inaugural em Colégio de França, em 1977, insere-se nessa reflexão a partir da defesa de que o Colégio de França é o lugar privilegiado para a quebra de modelos de uso da língua e o momento da pesquisa, da experimentação da linguagem fora do discurso de poder, reconhecendo ser a literatura uma ferramenta para esse momento de liberdade. A reflexão proposta por ele parte do princípio de que é no espaço acadêmico, no caso

em estudo o escolar, que a experimentação com a palavra, para além do seu uso no cotidiano, é vivenciada seja por meio da leitura, seja por meio da escrita. Em especial, ele se refere ao texto literário e esclarece:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro (Barthes, 2004, p.16-17).

Desse entendimento podem ser pinçadas características do que o escritor considera literário. A primeira delas é que o texto literário não é um instrumento de ensino ou objeto de vendas. Sua essência está no registro feito pelo autor, a escrita, na forma que ele utilizou, construiu a linguagem na obra. Essa linguagem é a protagonista do dizer simulado, dissimulado, representado e o texto é o palco onde ela atua ao flertar, comover, instigar, desafiar seu espectador, o leitor. Ou seja, na fruição dela pelo leitor.

No literário, a linguagem joga com os signos e significantes, com a língua na língua, estabelecendo novos sentidos e significantes a partir das próprias regras de combinação que a estrutura linguística permite. Aliás, a palavra “jogo”, que Barthes enfatiza, está relacionada à estética, ao uso, pelo escritor, dos recursos técnicos próprios da prática de escrever, ou seja, da escrita (Barthes, 2004, p.15-16). É à habilidade de leitura desse jogo feito pelo literário que o professor se refere. O domínio dessa leitura, orientada, formada, experimentada no ambiente da escola, da academia, é que o faz afirmar a importância desses ambientes para pensar sobre a escrita, suas formas e combinações.

Para Barthes,

As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua [...] Dessas forças da literatura, quero indicar três, que colocarei sob três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis* (Barthes, 2004, p.17-18).

A primeira força da literatura destacada por ele é a *Mathesis*. Ela se refere à capacidade da literatura assumir muitos saberes, de falar sobre tudo, os diversos e

variados saberes, como diz o crítico, comportar todas as ciências, trabalhar nos interstícios delas sem o fim de convencer, persuadir (Barthes, 1978, p. 17). Nisto reside o papel teatral do literário que é encenar a linguagem a partir da reflexão do saber sobre o saber num discurso dramático, por isso encenado, imaginado, uma vez que:

a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens [...] porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático (Barthes, 2004, p.19).

A segunda força da literatura é a *Mimesis*, ela “é sua força de representação” (Barthes, 2004, p. 22). A representação do real não acontece porque ele “não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura” (Barthes, 2004, p.22). Embora parta do real, estabeleça com ele mínimas conexões, o texto literário é utópico. O que é demonstrado na literatura é o desejo do impossível, mas pensável, verossímil dentro desse espaço literário. É a linguagem posta numa configuração diferente da usada em outros discursos para levar seu leitor a uma outra dimensão, a imaginária, a partir de outra configuração da linguagem.

E a última força do literário é a *Semiosis*. Ela “não é uma chave, ela não permite apreender diretamente o real, impondo-lhe um transparente geral que o tornaria inteligível” (Barthes, 2004, p.39), no entanto, apresenta versões imaginárias desse real por meio dessa configuração. Essa força refere-se à capacidade de “usar o signo como um véu pintado, ou ainda uma ficção” (Barthes, 2004, p. 41). A referência aqui é ao poder ficcional do signo e a todo o jogo que a linguagem possibilita na ficcionalidade. Em um outro momento, ele destaca a literatura como um lugar “que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (Barthes, 2004, p.16). Ele também a chama de “trapaça”, porquanto a literatura é um espaço em que a “trapaça” cria inusitadas e surpreendentes construções de discursos, em que se dá a subversão da língua agregadora, posto que sua formulação não está ligada à objetividade linguística, à transmissão de uma mensagem, à obediência à sua estrutura. É à compreensão e ao desvendamento

desse jogo no texto literário que Barthes coloca como papel essencial da instituição escola em sua fala, na aula inaugural do Colégio de França.

Assim, a universidade, estendendo-se também à escola, para Barthes, é o lugar onde o exercício, a experimentação de uma língua para além do poder, se dá ao possibilitar aos seus estudantes a prática de ler e escrever entendendo e empregando esse jogo linguístico que é o literário materializado no texto sem estabelecimento de modelos textuais a serem seguidos, mas entendidos como uma forma particular de ordenação da linguagem no espaço literário, formando um mosaico de referências.

Esse crítico literário reconhece que alguns escritores se destacam nessa prática de escrever, mas não devem ser constituídos modelos, regras, estilos, paradigmas, e sim desafios de compreensão dessa construção ao longo do tempo. É sobre a compreensão dessa escrita, o desvendar do jogo linguístico no texto literário que ele preconiza como atividade fim do ensino acadêmico ou escolar no contexto deste estudo. Barthes concentra-se no texto literário escrito tirando da cena a figura do autor. Para se referir à escritura, o escritor diz “tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua” (Barthes, 2004, p.17). A palavra “tecido” aqui empregada remete ao resultado da técnica, o tecido, e à ação de tecer fios, de forma artesanal ou fabril, à composição que requer uma técnica, o domínio dela, ou seja, o conhecimento dos mecanismos necessários para fazê-la. A metáfora do tecido textual literário, objeto e ação, leva ao entendimento de que o texto é resultado de um trabalho intelectual complexo no qual sua principal ferramenta é a linguagem e o manuseio dela exige técnica e prática. Portanto, estão imbricados dois conhecimentos: um sobre o uso da linguagem nos discursos modelos, estabelecidos socialmente e outro sobre o uso dela naqueles discursos que buscam romper com esses lugares da língua já postos, o texto literário escrito.

Com o novo entendimento do texto como uma prática social baseado na Linguística, fortalece-se a ideia do trabalho com os gêneros textuais nas escolas objetivando pensar leitura e escrita a partir dos seus meios de circulação, para quem e com que fim. Logo, prioridade para os gêneros textuais correntes em uma prática social. Uma formatação de modelos a serem seguidos. Os gêneros literários, nessa nova visada, são postos em segundo plano, desconsiderados em toda sua riqueza de construção e exploração da linguagem em formas não convencionais, dos valores culturais presentes neles, do que decorre o olhar preconceituoso de serem textos de

difícil leitura. Como já vimos anteriormente, na escola ganha espaço o letramento dos gêneros textuais considerados de maior presença na sociedade, importantes pela sua circularidade e utilidade na vida cotidiana, dentre os quais, os gêneros literários estão alijados.

Além da suposta leitura difícil, desde a República, os textos literários foram utilizados para outros fins que não o literário. Marisa Lajolo (1982), sobre a obra didática de Olavo Bilac utilizada nas escolas no início da República brasileira, mostra como essa produção foi intencionalmente pensada, projetada, formulada para atender aos interesses político-ideológicos à época de Bilac na formação do leitor brasileiro em ambiente escolar. Seu estudo destaca um outro aspecto na formação do leitor do texto literário que Barthes (2004) sequer considera válido: a literatura como instrumento de difusão de um pensamento, de um certo comportamento social almejado. A tese de Lajolo (1982) busca demonstrar como textos literários, escritos em prosa e verso, foram usados para construir uma identidade nacional, massificar valores nacionalistas e ideais político-ideológicos da época. O discurso engajado, a orientação educacional e cidadã buscavam construir um perfil de leitor voltado para os valores da classe média.

Embora a pesquisadora faça um trabalho minucioso sobre como esse processo de condicionamento do professor e do leitor se dá, ela não considera a possibilidade de o professor/leitor e o estudante/leitor dessa escola serem capazes de romper com a prática estabelecida e fazerem uma leitura com criticidade. Pela análise dela, isso não se dá, pois eles são colocados como seres passivos que aceitam e se deixam guiar pelas orientações descritas pelos autores dos livros didáticos, construindo uma imagem de professor e de estudantes completamente manipulados no que leem e na forma como o fazem. Sua tese é que a literatura produzida não é para uso escolar, mas sim uma literatura especificamente escolar, tendo em vista os seus fins educacionais, explica a pesquisadora (Lajolo, 1982, p.31).

Nesse cenário, a escola é descrita como o espaço exclusivo onde todo esse processo ocorre intencionalmente num momento que havia um intento de valorizar uma identidade nacional, um sentimento patriótico. Em relação ao ensino, a autora descreve um quadro em que a ênfase não está na compreensão, no desvendamento de como se dá o jogo das palavras no texto literário, em outras palavras, o texto literário por si, mas no conteúdo ideológico explicitado, metaforizado no texto ficcional.

Daí ela argumenta ser a seleção de autores e obras nos currículos escolares indicativa forte do empobrecimento da literatura escolar, posto que ela remete a um recorte com fins não literários. A escola deste período analisada por Lajolo não abre espaço nem para o professor nem para o estudante durante o processo de formação deste, já que sua ação está pautada pela legislação que determina quais os livros didáticos e paradidáticos devem ser utilizados em sala de aula. As universidades desse período ainda estão num momento embrionário sobre as questões do ensino de literatura, apesar de um ou outro estudioso concentrar criticamente seus estudos sobre o material disponibilizado nas escolas para a formação de um público leitor, como é o caso de Roberto Brandão (Lajolo, 1982, p.31).

A escola do período inicial da República vivencia alguns dilemas que, até o presente momento, ainda persistem, a saber, o distanciamento dos alunos em relação às obras que lhe são ofertadas para estudo e leitura e a forma de como o ensino do texto literário se dá enfraquecendo o interesse dos estudantes pelo literário. No Século XX, no início da década de 1980, as professoras Aguiar e Bordini (1993), pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-CPL/PUCRS, realizaram uma pesquisa sobre as condições e os problemas do ensino de literatura no Rio grande do Sul. Suas conclusões iniciais, depois da análise das entrevistas feitas com professores e estudantes de escolas públicas e particulares do então 1º e 2º graus de Porto Alegre, apontavam, preliminarmente, “um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos, conforme avançasse o grau de escolaridade, e um considerável despreparo entre os professores quanto à abordagem da obra literária nos vários currículos escolares” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 5).

Tais constatações, já indicadas na análise de Lajolo (1983) e de Aguiar e Bordini (1983) sobre o ensino de literatura no início do Século XX, colocam a premissa que a formação do leitor literário precisa estar presente nas aulas de Língua Portuguesa; que os textos ficcionais precisam ser lidos sob o ponto de vista do gosto dos estudantes, do estético e da fruição. Nas escolas desta pesquisa, no Ensino Médio, a escolha dos livros ficcionais a serem lidos nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura é orientada com base nas obras indicadas no Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru, o qual é construído a partir da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio da SEDUC/AM de 2012.

Esse Plano de Ensino coloca a literatura como um objeto do conhecimento a ser ensinado dentro do componente curricular da Língua Portuguesa. Os objetos do conhecimento são organizados por bimestre, nos quais os de Literatura estão diluídos em cada bimestre juntamente aos de Gramática e de Redação, em Eixos ordenados por escola literária ou estilos literários. O outro critério de escolha é a relação dos livros literários indicados para o vestibular da UFAM e UEA, universidades públicas no Amazonas com vários *campuses* nas cidades de maior porte no interior.

Nas escolas observadas, o interesse pela leitura é cultivado por iniciativas individuais dos professores de Língua Portuguesa através de projetos pensados para estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio durante o ano letivo. Esses projetos, quando existem, acontecem durante a Feira Cultural. Para participarem, os discentes leem e estudam um autor específico ou uma obra específica de acordo com a temática do evento. Essas atividades não são constantes anualmente nem fazem parte do calendário de atividades dos anos escolares do Ensino Médio em ambas as escolas devido à demanda de conteúdos, avaliações e atividades extracurriculares que tomam conta da rotina escolar. No Ensino Médio, os poucos projetos de leitura realizados em forma de Sarau ou Feira Cultural indicam que a leitura literária se dá de maneira arrefecida nas aulas de Língua Portuguesa. Somente, quando da realização de uma semana cultural, é que uma obra tem um olhar atento sobre ela e o estudo no formato de seminário pelos estudantes em grupo exige a leitura da obra, conhecimento sobre seu autor e as relações dela com o cotidiano, por exemplo.

Essa prática descrita remete à realidade da escola brasileira, não constituindo exclusividade das escolas participantes deste estudo. Por outro lado, algumas práticas de ensino voltadas para a formação do leitor literário proficiente têm sido feitas e surgem propostas de alternativas metodológicas que vêm, ainda timidamente, rompendo o ciclo vicioso apontado nas pesquisas sobre o ensino de literatura. Um exemplo dessas novas práticas é a mediação literária a partir de uma metodologia temática proposta por Suéllen Lourenço e Maria Amélia Dalvi (2019). Segundo as autoras, sem querer engessar numa indicação etária, indicam a metodologia por elas proposta para planejamento de aulas de Literatura destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio.

Visando articular o texto literário e o contexto social-econômico-cultural em que o sujeito leitor está inserido, elas selecionaram dois livros *Boitempo*, livro

memorialístico em versos do renomado poeta Carlos Drummond de Andrade, e *Minha vida de menina*, uma obra em forma de diário de Helena Morley (pseudônimo de Alyce Dayrell Caldeira Brant). O mote temático das relações familiares foi selecionado pelas professoras para realizar a leitura dos textos. Também consideraram a diferença entre os mecanismos literários de enunciação textual (um texto em verso e o outro em prosa), um autor de notoriedade renomada (Dummond) e a outra em ascensão (Helena Morley), a apreciação crítica das obras, a presença de um posicionamento contestador do *status quo*, possibilitando ao estudante leitor a confrontação da diversidade dos gêneros literários.

A metodologia adotada por elas consistiu na leitura integral das obras, discussão instigada pelas professoras que conduziram esse momento de leitura coletiva, compartilhada e mentoreada, “importante para a construção dialógica acerca dos aspectos simbólicos presentes na linguagem literária” (Dalvi; Lourenço, 2019, p.95). Após a leitura da obra na sua integralidade, houve o debate suscitado por questões levantadas pelas professoras. Em seguida, aconteceram atividades de sistematização e aprofundamento através da produção de textos individual ou coletivamente. Ainda promoveram o ensino-aprendizagem de conceitos e de uma metalinguagem do campo literário que julgaram necessário.

Resultado da elaboração dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, entre 2008 e 2009, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol), Ana Mariza Ribeiro Filipouski e Diana Maria Marchi reuniram no livro *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*, em 2009, um compêndio de propostas metodológicas baseadas em projetos que oferece aos professores alternativas para a formação do leitor, em especial no Ensino Médio, ao colocar o texto literário como foco e apresentar temas e assuntos de interesse dos jovens, destacando aqueles representativos da cultura juvenil. Os temas, gêneros e projetos para o ensino médio colocam na centralidade o texto, bem como a progressão curricular, a seleção de leituras e a proposta contextualizada de escrita. Sobre a aplicação das atividades, elas esclarecem: “o que é sugerido será apropriado livremente pelo professor, flexibilizando leituras, adequando etapas de ensino, considerando os conhecimentos já adquiridos pelas turmas e o que precisam ainda aprender” (Filipouski; Marchi, 2009, p. 27).

Outro exemplo é o Projeto da oficina de leitura literária do texto *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, proposto por Sarah Soares e Neide Rezende (2019) ao 1º Ano do Ensino Médio, no Instituto Federal do Espírito Santo – *campus* Piúma. As etapas do projeto foram: “a leitura do texto pelos alunos, a mediação de leitura pelo professor, a interação com a biblioteca escolar, atividades extra verbais, a produção do portfólio de leitura – cujo objetivo era “aproximar o aluno da prática da leitura”, no caso, a de leitura literária” (Soares; Rezende, 2020, p.16).

Na avaliação das executoras do projeto,

A leitura literária, neste caso, resultou na abertura para novas possibilidades de ensino e aprendizagem e provocou nos estudantes maior autonomia para se expressarem, emitirem opiniões a respeito das leituras, ou seja, trata-se de um momento em que eles se reconheciam como leitores de literatura” (Soares; Rezende, 2019, p.116).

Um último exemplo é a pesquisa desenvolvida por Danglei de Castro Pereira, desde 2005, sobre a adoção do “Método linear de leitura literária” nas oficinas de leitura. Das oficinas desenvolvidas em 2017, em escolas do Distrito Federal, resultou, em 2020, o livro *Entre Harpócrates e Calíope: desafios em torno do ensino de literatura*, de autoria dele. Nas oficinas, a metodologia de leitura dele ocorre da seguinte maneira: após a audição do texto lido pelo professor, ele solicita aos participantes as impressões sobre o texto, logo após, dá-se a produção do texto segundo essas impressões. Dessa produção textual, ele selecionou alguns textos propondo como atividade saber a que obras os desenhos fazem referência e a indicação dos traços que influenciou a identificação, conforme consta no livro.

Essas novas propostas metodológicas de leitura literária implementadas nas aulas de Língua Portuguesa não constituem regra, mas demonstram uma mudança do professor da Educação Básica e da Universidade na busca de promover uma formação de leitor crítico e consciente do que lê desde a sua base formadora, estendendo-se à graduação. Isso também reverbera nos documentos oficiais da educação brasileira? Analisaremos alguns documentos oficiais no próximo capítulo.

2 A LITERATURA À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SALA DE AULA

2.1. A FALA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO E A LITERATURA

A primeira legislação educacional no Brasil foi a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, sancionada por D. Pedro I. Ela criou escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, para ambos os sexos, de 7 a 14 anos de idade. Deste período até os dias atuais, as leis que regulam o ensino no Brasil sofreram várias mudanças. Atualmente, a educação brasileira é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que considera o ensino médio uma etapa da educação básica no Brasil. Esta lei estabelece que a educação básica inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo obrigatória e gratuita para crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade. Nessa reconfiguração, o Ensino Médio foi incluído como parte dessa educação, a etapa final desse ensino, embora tenha tirado sua obrigatoriedade.

Assim sendo, a composição dessa educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - passou a ser:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I- Educação básica, formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II- Educação superior (PCN/Ensino Médio. 2000, p.9)

Em 1996, a LDB incluiu o Ensino Médio como uma etapa do processo educacional brasileiro, atribuindo ao Estado o dever de ofertá-lo, mesmo não sendo obrigatório constitucionalmente. Contudo, a conclusão dessa última etapa do ensino é pré-requisito para a continuidade dos estudos mais avançados, por exemplo, o universitário, concursos, dentre outras exigências do mercado quanto à formação educacional. Portanto, é uma etapa necessária para quem quer prosseguir seus estudos.

No município onde se deu esta pesquisa, hoje em dia, o Ensino Médio é ofertado em treze escolas, de acordo com o censo escolar de 2020. No sentido da oferta, isso se configura um avanço, uma vez que, na década de 1980, sem essa atribuição dada ao Estado, havia a oferta do Ensino Médio apenas em duas escolas:

na Escola Nossa Senhora de Nazaré, a mais antiga do município, e na Escola Estadual José Seffair, criada no fim da década de 1980.

A LDB, sobre as finalidades da educação básica, estabelece:

Art.22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)².

Ser parte da educação básica é uma identidade dada ao Ensino Médio ao reconhecê-lo como uma fase responsável por desenvolver o exercício da cidadania, dar acesso à base das atividades produtivas no mercado de trabalho, preparar os jovens estudantes para acessarem estudos mais avançados, os universitários. Destacam-se, nessa visão global, no Parágrafo Único, incluído pela Lei nº 14.407, de 2022, mais dois objetivos precípuos da educação básica: a alfabetização e a formação de leitores. Alfabetizar e formar leitores são reconhecidos, na letra dessa lei, essenciais para que o desenvolvimento do estudante seja pleno ao conferir-lhe não só a capacidade de se desenvolver como um ser social atuante, mas também o conhecimento necessário para acessar o mercado de trabalho e prosseguir nos estudos. Assim, dá-se um caráter progressivo à formação de leitores, destacando essa formação como um processo ao longo de toda a educação básica sem a qual o estudante não conseguirá o desenvolvimento pleno.

O destaque dado ao tipo de formação do jovem estudante no Ensino Médio denota um aspecto positivo sobre a visão da educação, a partir da LDB/96, ao incluir a alfabetização e a leitura como precípuas para uma educação cidadã, sendo um indicativo da valorização do ato de ler, reconhecendo-o necessário para o exercício da atividade intelectual e social do sujeito. Todavia, na Base Nacional Comum Curricular vigente, a Literatura não é considerada uma área de estudo, um componente curricular dotado de teorias, autores e peculiaridades, abordando a essencialidade do literário: o trabalho com a linguagem. Diante disso, há um evidente descompasso no que essas leis dizem sobre a essencialidade da leitura para a

² O documento está disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11693121/artigo-22-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996/noticias>.

formação de um sujeito consciente de sua cidadania, já que, ao colocar a Literatura como apêndice em outros componentes curriculares (Arte e História, por exemplo), ela sofre, no mínimo, uma anulação ao não ser considerada um componente curricular, mas um conteúdo diluído em outros componentes curriculares na organização das áreas de conhecimento da LDB. A Literatura, que tem na sua essência o texto literário como suporte para a prática de uma leitura não limitada à decodificação, sequer é posta na relação dos componentes curriculares básicos na vida escolar da educação básica.

Perrone- Moisés (1996) assinala, sobre o ensino da literatura nos documentos oficiais do Ministério da Educação brasileira, a ausência da literatura já no nome da Área de conhecimento da qual faz parte, a qual é denominada “Linguagens, códigos e suas Tecnologias”. Ela destaca que a pluralidade nesse nome é um indicativo da ênfase às mídias, da existência de variedade de linguagens e de códigos no campo da tecnologia, portanto, a importância dada à tecnologia em detrimento de outras áreas do conhecimento e a valorização dessas áreas desde que associadas à tecnologia é o imperativo.

Mais uma vez, a anulação da literatura como uma área de conhecimento da linguagem verbal se confirma na Lei Nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece uma nova estrutura para o Ensino Médio na LDB, o qual passa a ter a seguinte configuração legal:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I- linguagens e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- formação técnica e profissional. (Base Legislação da Presidência da República)³.

A literatura, a redação e o estudo da língua fazem parte do componente curricular da Língua Portuguesa. Esta, juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa compõem a Área de Linguagens e suas Tecnologias. Danglei de Castro Pereira e Cristiane Umbelino (2017), sobre o Art.36, item I da Lei de Diretrizes

³ Documento integral disponível em Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (presidencia.gov.br).

e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, colocam a seguinte inquietação sobre o fato de a Literatura ser colocada como um campo de maior abrangência:

O ensino de literatura fica demarcado dentro da LDB como campo pertencente ao ensino de Língua Portuguesa e a ausência de referências diretas não só à especificidade do texto literário, mas a apresentação deste conteúdo como refratário da Língua, embora seja positivo, aponta para um gradativo distanciamento da Literatura enquanto objeto de expressão cultural (Umbelino; Pereira, 2012, p.325).

Embora os autores reconheçam como positiva a ausência de referências diretas à especificidade do texto literário e o conteúdo deste estar para além das normas da língua, consideram que a Literatura, pontuada como essencial para a leitura e a escrita, tem sua essencialidade diluída ao ser posta como apêndice de outras áreas do conhecimento. Cristiane Umbelino e Danglei de Castro Pereira (2017), analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua e Literatura, salientam que uma das principais propostas desses documentos é “promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos como heterogêneos” (Pereira, 2017, p246). Dessa maneira, o ensino da língua valorizaria as manifestações discursivas nas diversas modalidades textuais e as variantes regionais utilizadas no corpo linguístico textual. Os autores destacam que isso garantiria a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas. Nessa perspectiva, a Literatura

seria um importante aliado do professor no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas na possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural e não só escolástica (Pereira, 2017, p.247).

A ênfase dada pelos autores é o valor do texto literário nos PCNs centrado na modalidade textual não como um modelo a ser seguido, mas a ser conhecido, experimentado, vivenciado pela experiência da leitura e da escrita, o que contribuiria inclusive para a formação cultural dos estudantes.

No site do MEC, há a seguinte descrição sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias:

O aluno estudará a área de Linguagens e suas Tecnologias por meio de um olhar articulado dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Haverá o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (MEC, 2021)⁴.

A explicação do MEC (2021) dá ênfase ao “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho”. De acordo com isso, Linguagens e suas Tecnologias se concentram no uso de diferentes linguagens visando à atuação do estudante nos espaços sociais e de trabalho dos quais participará. O foco é o preparo para o mercado de trabalho. A linguagem verbal sequer é mencionada e é afirmado que há outras linguagens, além dela, para serem aplicadas. Disso se pressupõe que as tecnologias deixam de ser um meio, um recurso, uma vez que a linguagem verbal utilizada nelas é suprimida a um elemento, um código dentre outros “códigos” ali usados, desconsiderando a linguagem como o único código a ser usado em diferentes meios, inclusive no tecnológico.

Um adendo é feito ao considerar “os estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros” (MEC, 2021), uma possibilidade dentro dos “arranjos curriculares”. Esses arranjos só serão possíveis “considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (MEC, 2021). Nessa suplementação a Literatura aparece sugerida em “produções literárias” e, assim como as demais indicações de currículo, figura no campo do “se der”, do “talvez”, do “arranjo” no sentido de algo a ser ensinado de uma forma amadora, descompromissada, portanto, supérflua, desnecessária, podendo estar inserida ou não em outros componentes curriculares. Isso configura um ensino no qual a literatura é retirada dos estudos importantes para preparar o estudante a exercer sua cidadania, a se posicionar, entender o seu espaço

⁴ Texto oficial na íntegra disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/linguagens-e-suas-tecnologias>

social e profissional, colocando-a na esfera dos desimportantes, desnecessários, descartáveis, substituíveis.

Fruto de suas pesquisas, Cristiane Umbelino e Danglei de Castro Pereira (2017) colocam lume ao silenciamento da Literatura em Língua Portuguesa na África no Referencial Curricular da Educação Básica de Mato Grosso do Sul em vigor desde dezembro de 2011, em processo de reformulação, pautado no PCN e na LDB, no qual encontram

a ausência de referência à diversidade da Literatura em Língua Portuguesa produzida na África, bem como um apagamento da importância específica do texto literário enquanto forma de expressão de valores culturais (Umbelino; Pereira, 2017, p. 251).

A fala dos pesquisadores atestam que deixar a Literatura subordinada a outras áreas do conhecimento alimenta a desvalorização dos valores culturais de uma parte da nossa formação étnica advinda dos africanos, bem como perpetua o apagamento não só dessa cultura, mas também da cultura indígena, posto que o direcionamento dos livros didáticos de Literatura priorizam uma referência já perpetuada de autores de cada época literária, esquecendo da vasta contribuição que autores africanos e indígenas deram e dão à literatura de língua portuguesa.

Na Proposta do Ensino Médio da Seduc-AM, nas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foram selecionadas Competências e Habilidades

que permitam ao educando adquirir domínio das linguagens como instrumentos de comunicação, em uma dinamicidade, e situada no espaço e no tempo, considerando as relações com as práticas sociais e produtivas, no intuito de inserir o educando em um mundo letrado e simbólico (Proposta Curricular do Ensino Médio, 2012, p. 27)

Nesse documento a linguagem é entendida como um instrumento de comunicação para o exercício da cidadania e, como tal, propõe seu estudo dos gêneros textuais “considerados fundamentais para a formação do cidadão crítico (gêneros da mídia, do campo acadêmico e científico, do campo jurídico e outros)” (Proposta Curricular do Ensino Médio, 2012, p.36). Ela não desconsidera os gêneros literários, mas enfatiza os gêneros textuais como prioridade no estudo, ressaltando a utilidade desses gêneros.

Ao abordar especificamente a Literatura, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Seduc-AM destaca como objetivo para o Ensino Médio na LDB nº 9.393/96, no

art.35, Inciso III “o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (Proposta Curricular do Ensino Médio, 2012, p. 38). Com base nisso, podemos deduzir que a meta estabelecida é enfatizar a humanização do homem, sua ética e sua autonomia intelectual e do pensamento crítico, o que sugere uma visão da Literatura como ferramenta, uma modeladora das ações humanas. O documento assevera que o processo mais seletivo da linguagem só ocorre

quando o homem, já em um processo posterior, consegue traduzir o mundo em um código linguístico e oportunizando-se dele, construir uma camada superior que requer a criação, o domínio da linguagem, o refinamento da sensibilidade, ou seja, quando ele recria um novo mundo fundado no imaginário. Nesse momento, ele é capaz de fazer Literatura (Proposta Curricular do Ensino Médio, 2012, p.38-39).

Embora a Proposta faça referência à literatura regional, nacional e universal, isso é posto de forma genérica, abrangente e, tal qual o Referencial Curricular da Educação Básica de Mato Grosso do Sul, não há referência específica à Literatura em língua portuguesa na África ou à literatura produzida pelos indígenas brasileiros ou aos eventos culturais locais, como o Festival das Cirandas em Manacapuru - AM. Da literatura em língua portuguesa na África, analisando as respostas do questionário sobre esse assunto, só uma estudante e uma professora indicaram os nomes de autores africanos de maior expressão, os mais difundidos no Brasil. Quanto aos autores indígenas, o desconhecimento foi total por parte dos estudantes de acordo com as respostas do questionário.

No texto dessa Proposta, quando o homem consegue recriar um novo mundo com base no imaginário, consegue fazer Literatura. A Literatura, grafada com inicial maiúscula por reputá-la uma área do conhecimento, não se refere a um componente curricular reconhecido na BNCC em vigência, portanto a literalidade, a estética, a linguagem elaborada, características do literário, não figuram na centralidade do conteúdo programático dos componentes curriculares onde ela é indicada para ser estudada. Tampouco a experiência de escrita poética é valorizada. No entanto, espera-se que o jovem estudante recrie um novo mundo recorrendo ao imaginário e, ao fazer isso, entende-se que ele é qualificado para fazer Literatura.

Na Proposta, o componente curricular Língua Portuguesa é organizado por bimestre. 4 bimestres compõem o ano letivo que trazem para cada ano escolar a

discriminação dos Objetivos Específicos, do Eixo Temático (para Artes, Comunicação e Linguagens), especificando para Literatura, Gramática Contextualizada e Produção Textual as suas Competências, Habilidades, Conteúdos e Procedimentos Metodológicos.

Os quadros abaixo demonstram a organização do Componente Curricular Língua Portuguesa para o 3º Ano do EM, no 3º e 4º bimestre, os quais correspondem ao período em que se deu a pesquisa de campo. O mesmo modelo de organização se dá no 1º e 2º bimestre do referido ano escolar.

Quadro 1- Objetivos Específicos

3ª Série
Objetivos Específicos • Analisar a arte do século XX como manifestação das ocorrências desse século; • Reconhecer a Semana de Arte Moderna como um marco para os movimentos artísticos das gerações de 20, 30 e 45; • Compreender o percurso político, cultural, social da sociedade brasileira que determinou o movimento Pós-modernista; • Produzir, com consistência, textos que demonstrem conhecimentos gramaticais, coerência, concisão e objetividade.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.81.

No quadro 1, os objetivos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa para o 3º Ano do Ensino Médio, do 1º ao 4º bimestre, referem-se a ações de analisar, reconhecer e compreender a Semana de Arte Moderna, o período Modernista e Pós-modernista da Literatura num recorte historiográfico, sem referenciar ações voltadas para a leitura do literário. No último objetivo, a ação é voltada para a produção de textos em que os conhecimentos gramaticais, coerência, concisão e objetividade sejam demonstrados, depois de uma sequência de ações que ressaltam a influência dos acontecimentos históricos na literatura.

Quadro 2 - Eixo Temático para Artes, Comunicação e Linguagens/Literatura

Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino				
LITERATURA				
3º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	- Compreender a Geração de 45, como expressão literária e artística de movimentos globais que contribuíram para a transformação mundial; - Analisar os aspectos específicos correspondentes às três gerações do modernismo brasileiro, com o fim de reconhecer a complexidade da cultura nacional; - Entender a tecnologia como propiciadora de novas leituras, novos caminhos e como expressão dos valores modernistas.	- Identificar a herança europeia, principalmente, a vanguarda europeia, nos autores modernistas brasileiros; - Diferenciar as gerações modernistas, para a compreensão das leituras sobre o Brasil; - Reconhecer as diferentes linguagens que se apresentam no movimento modernista; - Identificar, nas artes visuais, os elementos que caracterizam as gerações modernistas; - Reconhecer elementos novos nos autores da última geração modernista.	A Geração de 1945: Aspectos distintos - Autores da Geração de 45 - O que aproxima e o que afasta as Gerações de 22, de 30 e de 45 - Dramaturgia moderna - Novas interpretações: Os olhares do teatro, do cinema, da prosa e da poesia - As ideias estéticas da Geração de 45: novas perspectivas sobre o Brasil	- Lendo os autores do período abordado: João Cabral de Melo Neto, Thiago de Mello, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Nelson Rodrigues, Ariano Suassuna, Glauber Rocha; - Pesquisando características da Geração de 45 e dos respectivos autores; - Relacionando os autores da Geração de 22, de 30 com os da Geração de 45; - Assistindo a filmes que retratem o período ou inspirados em obras de autores da época; - Dramatizando pequenos textos dos autores estudados; - Contextualizando o período histórico no mundo e no Brasil; - Comparando excertos ou trechos do teatro moderno com os de Gil Vicente ou com os de Anchieta; - Lendo os documentos que retratam o Brasil à luz do olhar da Geração de 45; - Lendo e comparando a Literatura anterior com os autores modernistas.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.89.

No quadro 2, é apresentado o Eixo Temático para Artes, Comunicação e Linguagens/Literatura para o 3º bimestre. As competências estão voltadas para o recorte das Gerações Modernistas na Literatura na sua relação com os fatos históricos e culturais, mais a Tecnologia como um novo recurso de leitura e de expressão dos valores modernistas. As habilidades propõem a identificação da herança europeia nos autores modernistas brasileiros; a distinção entre as gerações modernistas para a compreensão das leituras sobre o Brasil; o reconhecimento das diferentes linguagens no movimento modernista; e, nas Artes Visuais, os elementos característicos das gerações modernistas e o reconhecimento dos novos autores da última geração modernista, prevalecendo a ênfase na influência dos acontecimentos históricos sobre características literárias.

Quanto aos conteúdos, o recorte do estilo literário é a Geração de 22, 30 e 45 e a dramaturgia moderna. Os procedimentos metodológicos listam autores do estilo literário em estudo, suas características, filmes sobre autores dessa época, enfoque no período histórico no mundo e no Brasil; indicam a leitura comparativa de excertos ou trechos do teatro moderno com os de Gil Vicente ou com os de Anchieta. A leitura do texto literário aqui proposta objetiva conhecer os poetas, prosadores e dramaturgos indicados pela historiografia como autores das Gerações Modernistas. Assim sendo,

a Literatura e o teatro são abordados pelas características literárias descritas nas Gerações Modernistas.

Quadro 3 - Eixo Temático para Artes, Comunicação e Linguagens/Gramática contextualizada

Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino				
GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA				
3º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	Compreender e usar a língua portuguesa como instrumento de acesso aos conhecimentos, como meio de expressão, informação e comunicação;	Identificar e aplicar adequadamente os recursos expressivos da Língua Portuguesa;	A Consolidação de uma variedade da Língua Portuguesa Amplitude da língua e o reconhecimento de novas realidades	- Exercitando a Gramática: - Sintaxe - A pontuação na construção do texto; - A regência verbal/nominal e a colocação pronominal na construção do texto; - Destacando em textos diversos, como cartum, tiras, anúncios, etc., as regras de pontuação; - Exercitando como a pontuação pode transformar os sentidos de um texto; - Exercitando a pontuação em textos literários; - Destacando a regência verbal nos diversos tipos de textos; - Exercitando a regência nominal em textos literários; - Exercitando, por meio de textos diversos, os pronomes e a colocação pronominal; - Debatendo, em grupos, o uso dos pronomes oblíquos;
3º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	Apreender o novo vocabulário como meio de reconhecimento do brasileiro e da realidade brasileira.	Utilizar os novos vocábulos, os novos sentidos da língua para dissertar sobre situações do cotidiano.	A consolidação de uma variedade da Língua Portuguesa A dinamicidade da língua: novas realidades, novos conceitos e novos termos	- Destacando, em textos, os pronomes oblíquos; - Trabalhando com tirinhas que contemplam os pronomes e a colocação pronominal; - Estudando as principais regras que regem a colocação pronominal; - Resolvendo questões constantes em norteadores e aferidores nacionais; - Resolvendo as questões constantes em simulados.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.90-91.

No quadro 3, é apresentado o Eixo Temático para Artes, Comunicação e Linguagens/Gramática Contextualizada para o 3º bimestre. Nas competências, a Língua Portuguesa é colocada como um instrumento de expressão, informação e comunicação; a apreensão de novo vocabulário é posto como um meio de reconhecer o brasileiro e a realidade brasileira. Nas habilidades, o destaque é a capacidade de reconhecer, aplicar de modo adequado os recursos expressivos da Língua Portuguesa na dissertação sobre situações do cotidiano. Os conteúdos destacam a consolidação de uma variedade da Língua Portuguesa: amplitude e dinamicidade da língua. Já os procedimentos metodológicos apresentam o estudo da sintaxe nominal

e verbal, a pontuação, a colocação pronominal em textos literários, tirinhas, cartuns, anúncios etc. Dessa forma, os textos literários são colocados como apêndices para o estudo da gramática normativa.

Quadro 4 - Eixo Temático para Artes, Comunicação e Linguagens/Produção textual

Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino				
PRODUÇÃO TEXTUAL				
3º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	Compreender a relevância da dissertação na vida escolar e profissional do homem.	Utilizar os conhecimentos acerca da dissertação, para defesa de pontos de vista.	Um Gênero Didático Dissertação escolar	- Conhecendo a estrutura do texto dissertativo; - Trabalhando coesão e coerência textuais; - Lendo dissertação objetiva e subjetiva; - Elaborando um texto dissertativo que contemple a Geração de 1945; - Observando obras de arte das Gerações de 22, de 30 e de 45, para expressar opiniões.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.92.

O quadro 4 apresenta o Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino/Produção Textual no 3º bimestre. As competências e habilidades descritas estão centradas no conteúdo dissertação escolar. Os procedimentos metodológicos buscam apresentar a estrutura do texto dissertativo, a coesão e a coerência e propõem a elaboração de um texto dissertativo que contemple as Gerações Modernistas.

Quadro 5 - Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino/Literatura

Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino				
LITERATURA				
4º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	Compreender as intenções enunciativas dos textos literários que contemplam a literatura no mundo, no Brasil e no Amazonas;	- Conhecer as singularidades em autores do período de maio de 68; - Analisar textos literários, contextualizando-os ao momento histórico-cultural; - Identificar posições políticas em autores denominados "Engajados"; - Analisar as características dos vários discursos presentes em obras da época;	A Literatura na Pós-Modernidade - Maio de 68: repercussões na literatura e nas artes no mundo - A Literatura que nos acompanha: prosa e poesia	- Comparando produções artísticas do Concretismo, da Poesia Práxis, da Poesia Marginal, do Tropicalismo; - Lendo autores da Literatura Engajada dos anos 60 e 70; - Pesquisando sobre o Movimento de 68 e suas consequências; - Analizando romances, contos e poemas de Lígia Fagundes Telles, Autran Dourado, J.J. Veiga, Raduan Nassar, Moacir Scliar, J. Ubaldo Ribeiro, Márcio Souza, Milton Hatoum, Rubem Fonseca, Cora Coralina, Paulo Leminski, Adélia Prado, João de Jesus Paes Loureiro; - Destacando traços característicos dos romancistas e contistas analisados; - Destacando os temas recorrentes na prosa e na poesia nesse período; - Pesquisando sobre as obras de José Saramago, Gonçalo Tavares, Gabriela Llansol, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Raduan Nassar, Néida Piñon, Milton Hatoum, dentre outros.

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
4º BIMESTRE	Conhecer autores do Clube da Madrugada, relacionando-os com o contexto histórico-cultural, com o fim de compreender as transformações sociais e estéticas.	Relacionar a produção artística amazonense com as produções brasileiras e internacionais.	A Literatura na Pós-Modernidade - A Vanguarda no Amazonas: - Clube da Madrugada	- Pesquisando sobre as manifestações culturais emergidas no Amazonas nesse período; - Destacando as análises políticas e sociais dos autores amazonenses desse período; - Analizando as singularidades da Vanguarda amazonense; - Lendo autores do Clube da Madrugada: Luiz Bacellar, Elson Farias, Luiz Ruas, Alencar e Silva, Jorge Tufic, Astrid Cabral, Alcides Werk; Anísio Mello; Max Carpentier, Ernesto Penafort, Antísthenes Pinto; - Visitando museus e galerias; - Analizando obras dos artistas: Moacir de Andrade, Hanneman Bacelar, Anísio Mello, Manoel Borges, Óscar Ramos, Jair Jacqmont.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.93-94.

No quadro 5, para o 4º bimestre, as competências propõem, no estudo da literatura, a busca pela compreensão das intenções enunciativas dos textos literários no mundo, no Brasil e no Amazonas. Dessa maneira, indica os autores do Clube da Madrugada, seu contexto histórico-cultural para entender as transformações sociais e estéticas desse período. As habilidades enumeram as características dos autores, o contexto histórico-cultural, a ideologia política presentes nos discursos nas obras.

Os conteúdos elencados em Literatura na Pós-Modernidade delimitam as repercussões na literatura e nas artes no mundo do Movimento de 1968, da Vanguarda no Amazonas e do Clube da Madrugada. Os procedimentos metodológicos propõem leitura, análise e comparação entre os autores do período literário em estudo a partir dos traços que o delimitam na busca de similaridades, ideologias político-sociais-culturais presentes nas obras. O estudo do literário prioriza os traços do literário visando às ideias políticas, sociais e culturais identificadas nas obras da literatura e nas Artes.

Quadro 6 - Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino/Gramática contextualizada

Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino				
GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA				
4º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	- Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados; - Reconhecer a importância do que é descrito acerca do entorno, para conviver no meio e atuar como cidadão.	O conhecimento do entorno por meio da Língua O ambiente descrito por meio da língua	- Exercitando a Gramática: - Sintaxe - A pontuação na construção do texto; - Destacando em textos diversos, como cartum, tiras, anúncios etc., as regras de pontuação; - Exercitando como a pontuação pode transformar os sentidos de um texto; - Exercitando a pontuação em textos literários; - Trabalhando com tirinhas, charges, quadrinhos etc., interessantes para o conhecimento da língua; - Resolvendo questões constantes em norteadores e aferidores nacionais; - Resolvendo as questões constantes em simulados.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.95.

No quadro 6, para o 4º bimestre, Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino/Gramática contextualizada, nas competências está elencada a confrontação de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Nas habilidades, é listada a capacidade de inferir nos textos os objetivos de seu autor e seu público-alvo por meio da análise dos procedimentos argumentativos empregados. Os conteúdos enfatizam o conhecimento do ambiente por meio do ensino dos aspectos gramaticais da língua. Os procedimentos metodológicos reafirmam essa postura ao proporem atividades de gramática sobre sintaxe, pontuação em exercícios nos textos literários, tirinhas, charges, quadrinhos e em simulados.

Quadro 7 - Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino/Produção Textual

Eixo Temático: literatura, interdisciplinaridade e ensino				
PRODUÇÃO TEXTUAL				
	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
4º BIMESTRE	- Confrontar paráfrase e paródia, em diversos gêneros textuais, para a compreensão acerca das ideias sugeridas visualmente; - Conhecer, analisar e interpretar as inferências de um texto em outro, para a compreensão do sentido.	- Identificar os elementos que compõem a paráfrase e a paródia; - Reconhecer o trabalho da intertextualidade, como eficaz, para o entendimento do texto literário.	A Dissertação Visual - Paráfrase e paródia - A Intertextualidade no texto literário	- Exercitando, por meio de charges, de imagens, a indicação de temas; - Desenvolvendo uma dissertação, após a indicação de temas; - Conhecendo paráfrase e paródia em textos literários; - Exercitando paráfrase e paródia em textos literários; - Destacando, em paródias, a intertextualidade ocorrida; - Criando, por meio de alguns poemas, outro texto.

Fonte: Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa, 2012, p.96.

No quadro 7, para o 4º bimestre, no Eixo Temático/Produção Textual, as competências organizam o estudo sobre paráfrases e paródias em vários gêneros textuais objetivando a compreensão das ideias sugeridas visualmente por meio de inferências. Nas habilidades, o estudo é sobre paródia e paráfrase e a intertextualidade nos textos literários para a distinção entre paródia e paráfrase. Os procedimentos metodológicos postulam ações nas quais o texto literário é utilizado para o reconhecimento ou identificação do que é paródia ou paráfrase.

Como vimos, os documentos oficiais da educação brasileira que dão diretrizes para a elaboração de outros documentos, falam sobre a importância da linguagem, da leitura e da literatura de uma forma geral, superficial, dando destaque à formação do estudante para a cidadania, o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de entender a si e ao mundo, mas não faz referência à leitura literária especificamente nem a uma abordagem do texto literário na sua especificidade.

A descrição dos Eixos Temáticos: literatura, interdisciplinaridade e ensino do 3º e do 4º bimestre para o 3º ano do Ensino Médio demonstram o que Cosson (2016), como vimos, explicitou sobre o ensino de literatura nessa última etapa da educação básica. Do que decorre a urgência de um ensino de literatura que rompa com a prática recorrente, falida, nas palavras de Cosson, indigente. Uma prática que resgate o compromisso com o conhecimento que todo saber exige, o saber literário não é exceção. Um outro documento oficial, em vigor desde 2020, é a Base Nacional Comum Curricular. Sobre ela veremos mais detalhadamente a seguir.

2.2 A LITERATURA E O ENSINO MÉDIO NA BNCC

Em 2017, a Lei No 13.415/2017 define a Reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, ao determinar uma nova estrutura para o Ensino Médio, ao ampliar o tempo mínimo do estudante na escola e ao definir uma nova organização curricular que se propõe ser mais flexível, contemple a BNCC e ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes através dos itinerários formativos com foco nas Áreas do Conhecimento e na formação técnica e profissional.

Tal mudança apresenta como objetivo “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (MEC, 2021). Para Arroyo, a proposta desse novo ensino tem como fundamento

A intenção de construir currículos inspirados nessas crenças igualitárias ou currículos corretivos das desigualdades é um apelo das políticas corretoras das desigualdades. Visões reducionistas das desigualdades e dos Outros pensados/feitos desiguais em nossa história, tendo o Nós como parâmetro de igualdade. O currículo inovador do Ensino Médio terá a pretensão de tornar iguais ao Nós os jovens populares feitos tão desiguais? (Arroyo, 2014, p.202)

Esta incipiente análise, refletindo sobre a pergunta do autor, identifica a presença de dois personagens importantes dessa reforma: Nós e Outros. Personagens com papéis claramente definidos: “Nós” é o protagonista, a metamorfose a ser alcançada. Já “Outros”, o personagem secundário cuja tarefa da proposição é torná-lo igual ou próximo do “Nós”, quer dizer, metamorfoseá-lo ou camuflá-lo em um “nós” ignorando, assim, as diferenças históricas que marcam o distanciamento entre eles.

E que “Nós” é esse? Barbosa, no percurso histórico das políticas públicas que ela traçou de 1970 a 2007, assevera que a intenção primária da escola de Ensino Médio, no Brasil, é “propiciar a aprendizagem a um grupo social que pouco ainda a procura como espaço educativo: a população de jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média” (Barbosa, 2009, p.26). Ela defende a tese de que a escola foi estruturada para esse jovem branco, católico ou cristão, de

classe média, que nenhum ou pouco interesse tinha pelo espaço escolar, porque ele podia estudar fora do país ou em escola brasileira de referência.

Coadunando com a análise de Barbosa (2009), seus dados indicam que a escola ainda continua sendo pensada para estudantes jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média, que frequentam o Ensino Médio. Entendemos, assim, que o “Nós” a que Arroyo remete são os sujeitos pertencentes à classe média ou alta economicamente. Já “Outros” são os jovens de camadas populares, os desiguais, à margem social e economicamente. Outra questão inferida, ainda a partir de Arroyo, é o conceito de “desigualdades” presente na Lei. Pelo texto, o pleno domínio das competências é requisito para solução de todas as desigualdades, anulando, dessa forma, questões outras promovedoras de desigualdades que ultrapassem o domínio das habilidades de escrever e de calcular bem.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, vigente desde 2020, é o documento normativo para as redes de ensino, privadas e públicas, base obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para as três etapas da educação básica brasileira: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (Brasil, 2021). Ela está organizada em 5 Áreas do Conhecimento e Itinerários Formativos. A carga horária propõe o total de três mil horas assim distribuídas: 1.800h destinadas ao currículo comum e 1.200h aos itinerários formativos que correspondem a disciplinas eletivas que estipulam competências a serem adquiridas pelos estudantes ao longo do curso. A carga horária letiva será de mil horas, sendo 60% dedicada ao currículo base e os outros 40% às disciplinas eletivas dos itinerários formativos. Os “arranjos curriculares”, na oferta de itinerário, nos quais estão incluídos a literatura, seriam a alternativa para colocar o jovem estudante em contato com a literatura de uma forma direta.

O documento tem demandado questionamentos, dúvidas, críticas sobre se ele normatiza efetivamente um Novo Ensino Médio, visando à formação não só intelectual, mas também humana dos jovens estudantes, priorizando as expectativas destes, ou se aprofunda ainda mais os problemas educacionais e as desigualdades existentes. Fruto das críticas e descontentamentos com a atual regulação da Educação Básica, em outubro de 2023, foi enviado, ao Congresso Federal, um Projeto de Lei (PL) que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº

13.415/1996. Dentre outras mudanças, volta a carga horária de 2.400h destinada à Formação Geral Básica (FGB) e todas as disciplinas (componentes curriculares) retornam para essa grade obrigatória; os Itinerários Formativos passam a ser Percursos Formativos com uma carga horária de 600h, cada um deles terá que abranger pelo menos três Áreas do Conhecimento em vez de uma só. O componente curricular Língua Portuguesa passa a ser Língua Portuguesa e suas literaturas.

Atendo-nos ao texto vigente da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino médio no ensino de Língua Portuguesa encontramos prescrito o seguinte objetivo:

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BNCC, 2018, p.498).

A última fase da educação básica tem por fundamento o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos adquiridos no ensino anterior, aliando leitura e produção escrita na ampliação do domínio de gêneros discursivos que circulam nas esferas sociais, estéticas e políticas dos jovens discentes. O entendimento sobre a linguagem proposto no documento a coloca com um fim utilitário em si mesma pois, somente se dominá-la, os jovens estudantes alargarão seus horizontes nos campos da cidadania, trabalho e estudos; se não a dominar, supõe-se que esses jovens estarão sujeitos ao reverso desse juízo. Quanto ao tipo de leitura, predomina o que dá informações necessárias ao jovem circular nos diferentes ambientes sociais e de trabalho. A leitura literária não aparece no corpo textual desse objetivo. Em suma, é o caráter utilitário da leitura que vigora ao longo do texto oficial como sugere a ênfase no estudo dos gêneros textuais escritos e digitais.

Observamos, com muita frequência, nas turmas do ensino médio deste estudo, nas oficinas literárias realizadas, a escolha do desenho como forma de expressão escrita de 99% dos alunos participantes. Esse traço evidencia uma característica da juventude de hoje, a preferência pela imagem, já que ela é acostumada a se expressar por meio da imagem nas redes sociais, o seu principal ambiente de circulação para estabelecer suas conexões. Isso é reconhecido pela BNCC que destaca a cultura

digital, as culturas juvenis, os letramentos e multiletramentos, as interações por meio das mídias e redes sociais, os modos de circulação das informações e a hibridização dos papéis nesse contexto, ora de leitor/autor, ora de produtor/consumidor, como práticas contemporâneas de linguagem que devem ser priorizadas no ensino da Língua Portuguesa. Nessa lógica, entendemos ser importante o professor (a) usar a tecnologia para a formação literária desse jovem estudante quando a escola possibilitar o acesso aos meios digitais e internet.

Quanto à Literatura, o texto da BNCC faz algumas breves considerações. Ela afirma que a leitura do texto literário deve continuar a ser o cerne no ensino médio ao reconhecer que

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BNCC, 2012, p.499).

Nesse reconhecimento, há uma explícita referência à substituição de obras literárias por obras cinematográficas ou HQs baseadas e substitutivas daquelas, o que compromete o ensino de literatura pautado nessa prática, pois a linguagem fílmica é construída de uma forma diferente, uma vez que seus recursos valorizam as cores, sons, movimentos, ângulos da câmera, por exemplo. Já o autor do texto literário utiliza a língua e os recursos linguísticos, obedecendo-os ou transgredindo-os, na construção da sua obra, construindo imagens, um mundo ficcional por meio da literariedade. Portanto, um texto literário não pode ser substituído por um filme. Ele pode ser discutido a partir de um filme, mas para evidenciar os pontos e contrapontos de cada linguagem, da abordagem elaborada por cada diretor e autor. Há o reconhecimento da linguagem artisticamente organizada da literatura sendo primordial para o enriquecimento da percepção e visão de mundo de uma maneira particular, para o aumento da capacidade de ver e sentir e para a ampliação de uma visão de mundo que coloca em diálogo o texto e a vivência.

A BNCC aborda a Literatura em não mais que 4 páginas das 600 escritas, sem uma lista mínima de conteúdos atinentes ao literário. De forma resumida, coloca conceitos gerais, sem muito desdobramentos, segundo Ipiranga (2019). Em palestra

de abertura do IX EIEL, Danglei de Castro Pereira⁵ palestrou sobre o “Ensino da Literatura no mundo contemporâneo: desafios”, destacando os silenciamentos que a Literatura vem sofrendo ao longo das décadas com base nos documentos oficiais da Educação Básica, indicando o registro de 38 vezes da palavra “literatura” e zero vezes de “ensino de literatura” na BNCC /Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), ratificando a afirmação de Ipiranga. Curiosidade provocada a partir desses dados, pesquisamos, na BNCC/Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o registro de “leitura literária”, o qual apontou 1 vez; e de “texto literário”, 3 vezes.

A segunda pesquisa influenciada pelos dados apresentados por Danglei de Castro Pereira, na BNCC do Ensino Médio/Língua Portuguesa, apontou o registro de 22 vezes da palavra “literatura”, de “ensino de literatura”, zero vezes; de “leitura literária”, uma vez; e de “texto literário”, 4 vezes. Tais dados confirmam o silenciamento ou apagamento que a Literatura vem tendo, desde 1827, na primeira Lei de Diretrizes e Bases, a qual, conforme explicação de Danglei de Castro Pereira, não delimitava a carga horária de Literatura, mas dos “Estudos de Belas Letras”.

Dentre os silenciamentos, o palestrante destacou a diminuição progressiva das aulas de Literatura nos documentos oficiais, logo o menor número de horas/aula na grade curricular das escolas incide menos tempo específico para elas; na BNCC, a Literatura não é um componente curricular, mas um dos conteúdos, um dos desdobramentos de Língua Portuguesa ou Artes; os estudos de Literatura ligados aos estudos sociais geram confusão entre a vida social e os processos de representação dessa vida; a miopia, em certa medida, dentro dos cursos de formação de professores na graduação em Letras. Essas formas de silenciar a Literatura corroboram seu esvaziamento como fonte de um conhecimento a cada mudança nos documentos que regem a Educação Básica brasileira. Com base nesses documentos, as Secretarias de Educação produzem a sua legislação estadual ou distrital, o que nos permite inferir que o processo de silenciamento e apagamento da Literatura é reiterado.

⁵ Palestra proferida por **Pereira, Danglei de Castro**. Ensino da Literatura no mundo contemporâneo: desafios. IX Encontro de Estudos Literários. Natal - RN, 13 de março de 2024.

2.3 PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO/ SEDUC - AM

É no contexto do cenário normativo educacional acima descrito que se insere o ensino de Língua Portuguesa no estado do Amazonas. A Diretriz Curricular no estado amazonense tem, como referência, desde 2012, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino- SEDUC-AM, com base na LDB/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ela tem como fundamento o Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, preconizando um ensino com base nas competências e habilidades que possibilitem ao estudante do ensino médio uma formação integral desenvolvendo seu espírito crítico sobre as situações vivenciadas e o contexto social onde se insere.

Segundo a proposta,

No contexto educacional de mudanças relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio especificamente a reorganização curricular, dessa etapa do ensino, faz-se necessária em prol de oferecer novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa e que estimulem a permanência do educando na escola, assegurando a redução da evasão escolar, da distorção idade/série, como também a degradação social desse cidadão (Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, 2012, p.15).

A reorganização escolar pretendida nesse documento regulador para o ensino no estado do Amazonas parte do entendimento da necessidade de novos procedimentos promotores de uma aprendizagem significativa, visando à diminuição da evasão escolar e a distorção idade/série, acrescentando a redução da degradação social do cidadão. Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao uso da palavra “educando” para se referir ao jovem estudante do Ensino Médio. Nesta leitura preliminar, nota-se que essa palavra é frequentemente usada como sinônimo de jovem e de aluno, remetendo à ideia de que esse jovem é alguém em um contínuo processo de formação educacional, ordenado em fases, por faixas etárias, prevalecendo a visão positivista de Comte sobre o conceito de juventude, para quem ela deveria ser considerada apenas no aspecto biológico e etário. Embora não haja nenhuma referência explícita a esse autor e sua teoria sobre a juventude, ela fica subjacente no texto da proposta.

Um segundo entendimento enfoca uma ênfase implícita na ação escolar, posto que “educando”, apesar de empregado como substantivo no texto do documento, tem uma força também de ação expressa pelo emprego dessa forma nominal do verbo educar. Isso pode ser inferido pela análise do discurso que destaca as práticas educacionais e o currículo a partir das mudanças e exigências do mundo globalizado. Outro ponto a considerar diz respeito à atuação da escola na redução da degradação social do cidadão aqui referindo-se ao “educando”. Assim, enfatiza-se o papel social dela de interferir positivamente na vida dos jovens nos problemas decorrentes dessa degradação. Essa postura educacional sobre a escola a coloca como uma instituição atenta às mudanças sociais, de tal maneira, espera-se dela uma atuação nesse contexto, permitindo inferir que a escola tem esse poder, ignorando as forças sociais, políticas e econômicas externas a ela, às quais ela mesma está submetida.

O Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/SEDUC-2019 é uma reprodução da matriz curricular que está na Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, organizando cada ano escolar em bimestres e cada bimestre com suas competências, habilidades, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação. É esse plano que atualmente busca-se executá-lo em consonância com a BNCC, logo, o jovem estudante aqui pensado não difere daquele que consta nos documentos oficiais basilares já analisados. Até o presente momento da pesquisa de campo deste estudo, o Novo Ensino Médio não havia sido implantado nas escolas estaduais do município de Manacapuru-AM.

Desta breve leitura, observa-se que a juventude, categoria social, aparece no discurso, porém a ênfase concentra-se em se referir a ela do ponto de vista biológico, psicológico e produtivo, conforme análise do discurso dos documentos oficiais da educação no Brasil analisado por Barbosa (2009). Segundo Dayrell, “a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno” (*apud* Barbosa, 2009, p.27). Barbosa explica que, para esse autor, “ignorar a condição juvenil é não compreender as distintas identidades constitutivas dos sujeitos do ensino médio, expressada [*sic*] em termos de classe, gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, entre outras” (Barbosa, 2009, p. 27-28). Diante do exposto, a condição juvenil não é considerada, prepondera a ideia de uma juventude homogênea, apesar do texto enfatizar a

importância de considerar as juventudes no ensino médio referindo-se às identidades constitutivas dos jovens a que Barbosa pontuou.

Sobre a linguagem, a proposta mantém a ideia de considerá-la um instrumento de comunicação a ter seu domínio pleno pelo estudante do ensino médio para que seja bem-sucedido no trabalho e na vida social. A língua materna é, nesse viés, entendida como o centro do processo de comunicação e expressão, como essencial para inserir o jovem estudante no mundo letrado e simbólico.

A LDB nº 9.394/96 apresenta como objetivo para o ensino médio, incluso no art. 35, no Inciso III, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Para alcançar esse fim, a literatura é o meio, pois ela humaniza o ser humano. Segundo a proposta, somente quando o homem recria um novo mundo fundado no imaginário é que ele faz literatura. Assim sendo, atribui-se uma ideia diferente do que entendemos por Literatura, um texto escrito por um autor no qual a linguagem é elaborada num processo de ficcionalização para, por meio de elementos da realidade, podermos refletir sobre ela. A humanização do sujeito é importante como destacou Candido, contudo o estudante deve ser capaz de imergir no texto literário para alcançá-la.

Não há no corpo da lei nenhuma referência aos aspectos da linguagem literária e seu valor é colocado sob o ponto de vista sócio-histórico. Entende-se que o incentivo ao estudo da Literatura se justifica porque ela propicia “a abertura de mundos ao mundo, a capacidade de o homem emocionar-se e sensibilizar-se para as causas humanas e naturais” (Proposta Curricular do Ensino Médio – Língua Portuguesa, 2012, p.38). No entanto, a organização curricular apresenta uma sequência de conteúdos por série/ano escolar,

privilegiando acontecimentos e fases que marcaram a cultura local; autores e escolas que marcaram época na construção do Brasil e do ser brasileiro; da mesma forma, autores universais que ampliam a visão local e ainda sua abrangência, contemplando as artes em geral, promovendo a leitura e a formação integral do educando (Proposta Curricular do Ensino Médio- Língua Portuguesa, 2012, p.39).

Diante do exposto, constata-se um descompasso entre o discurso oficial dos documentos reguladores sobre o ensino de literatura e sua organização, a qual privilegia a historiografia da Literatura brasileira, listando uma sequência de conteúdo

a ser estudado por bimestre, em cada ano escolar, como é verificado nos Planos de Ensino de Língua Portuguesa/2022. Os aspectos historiográficos são importantes para “inserir o texto em seu contexto de produção, bem como compreender os usos de linguagem, características de elementos constitutivos dos gêneros e até a predominância de alguns gêneros em certos contextos” (Filipouski, 2009, p.17), mas não devem ser o único aspecto do literário a ser abordado, enfatizado.

É importante para o jovem estudante do ensino médio transitar entre os textos canônicos e os atuais fazendo aproximações, extraindo analogias, diferenciações, conhecendo como questões atuais foram vistas em outros tempos ou como há preocupações específicas do hoje que sequer eram pensadas em décadas passadas, a exemplo, o vício nos jogos eletrônicos, os bate-papos em grupo de *whatsapp*, o mundo real sob forte influência do virtual.

Nesse documento, os conteúdos de Literatura são divididos nos três anos do Ensino Médio, conforme tabela abaixo.

Tabela 1- CONTEÚDOS DE LITERATURA DO 1º ANO/NÍVEL MÉDIO REGULAR

CONTEÚDOS DE LITERATURA - 1º ANO			
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
O Estudo da Literatura • As várias concepções da Literatura • A Literatura: das suas origens e dos seus gêneros • A importância da Literatura na sociedade • O que é poesia e o que é poema • Os movimentos literários • O Trovadorismo, um estilo literário • Características das cantigas trovadorescas	A Literatura como Conhecimento do homem • A compreensão do humanismo por meio da Literatura • O Classicismo: das Artes Plásticas à Literatura • O Quinhentismo: os jesuítas e o trabalho missionário • Povos não letrados, os povos do que hoje se chama Amazônia A literatura e outros Discursos • As funções da linguagem na construção do texto • As características dos textos literários e dos textos científicos Outros tipos de textos	A Arte Barroca: O homem barroco • O conhecimento do Barroco • As características do Barroco • O Barroco português e o barroco brasileiro: semelhanças e dessemelhanças	O homem árcade • O que denominamos Arcadismo: características • O Arcadismo português e o Arcadismo brasileiro: semelhanças e dessemelhanças • O homem pré-romântico

• As novelas de cavalaria	• O teatro e o cinema • Gênero textual: Crônica		
---------------------------	--	--	--

Fonte – Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/ SEDUC, 2019.

Tabela 2 - CONTEÚDOS DE LITERATURA DO 2º ANO/NÍVEL MÉDIO REGULAR

CONTEÚDOS DE LITERATURA – 2º ANO			
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
O homem romântico • Um novo estilo literário: O Romantismo – características • O Romantismo: herança europeia, trazida pelos portugueses • O Romantismo brasileiro: originalidade e imitação Uma nova literatura: o homem, a realidade e a natureza • As descobertas científicas e a Literatura • O que se reconhece por Realismo • O que se reconhece por Naturalismo	Uma nova literatura: o homem, a realidade e a natureza • O Realismo e o Naturalismo: a ideia de natureza humana • A produção realista e naturalista em Portugal: as influências europeias • A produção realista e naturalista no Brasil: herança europeia • O Realismo e o Naturalismo no Amazonas	A obra machadiana: Texto e Contexto • A construção formal no texto machadiano Um autor universal: Machado de Assis • Recursos estilísticos, rigor e renovação na obra machadiana Um autor universal: Machado de Assis • A obra machadiana: Crônica, Conto, Romance • O lugar da obra machadiana na Literatura Universal	O retorno aos gregos, a busca da perfeição / o retorno à realidade humana, o encontro com a imperfeição • O que é Parnasianismo: características • O que é Simbolismo: características • O contexto europeu e o Simbolismo em Portugal • A presença do Simbolismo europeu na literatura brasileira do final do século XIX • O Parnasianismo e o Simbolismo no Amazonas • O homem pré-moderno e a realidade brasileira O Predomínio da forma no poema • O esplendor da palavra • O efeito da concisão na construção poética

Fonte – Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/ SEDUC, 2019.

Tabela 3 - CONTEÚDOS DE LITERATURA DO 3º ANO/NÍVEL MÉDIO REGULAR

CONTEÚDOS DE LITERATURA - 3º ANO			
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Novas revoluções: as artes no século XX • As vanguardas na Europa e no Mundo • O Modernismo Português • A herança europeia no Modernismo brasileiro • A vanguarda brasileira: • A Semana de Arte Moderna • Primeira Geração Modernista	A Geração de 1930 • Escritores modernistas: - Poetas e prosadores • A produção literária amazonense • O olhar modernista sobre o Amazonas: Presenças de Raul Bopp, Mário de Andrade e F. Pereira da Silva.	A Geração de 1945: Aspectos distintos • Autores da Geração de 45 • O que aproxima e o que afasta as Gerações de 22, de 30 e de 45 • Dramaturgia moderna • Novas interpretações: Os olhares do teatro, do cinema, da prosa e da poesia; • As ideias estéticas da Geração de 45: novas perspectivas sobre o Brasil	A Literatura na Pós-Modernidade • Maio de 68: repercussões na literatura e nas artes no mundo • A Literatura que nos acompanha: prosa e poesia • A Vanguarda no Amazonas: Clube da Madrugada

Fonte – Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/ SEDUC, 2019.

A distribuição bimestral dos conteúdos acima demonstra a distância que há entre a justificativa dada pelo documento ao incentivo do estudo de literatura e a forma dada por ele na distribuição dos conteúdos, carga horária e sugestão de metodologia. Isso sem desconsiderar o grau de dificuldade dado ao professor para cumprir esse Plano de Ensino de Língua Portuguesa com carga horária de 4h semanais para ministrar Gramática, Literatura e Produção de Texto. Além disso, o tempo de 45min, em cada aula, impõe que as atividades propostas para leitura literária sejam feitas em dois ou três tempos de aula, em dias diferentes, o que compromete bastante a aplicação das estratégias de leitura: a compreensão dos propósitos implícitos e explícitos da leitura, o uso dos conhecimentos prévios importantes para o conteúdo, atenção ao fundamental em detrimento do secundário ou trivial, a comprovação contínua da compreensão, por meio da revisão, da recapitulação, da autointerrogação, da elaboração e comprovação de inferências por meio de

interpretações, hipóteses, previsões e conclusões, conforme Isabel Solé (1998, p. 73-74).

Se ocorrerem feriados ou outras intervenções para que as aulas não aconteçam, o tempo de distância entre elas compromete a continuidade, a fluidez dos procedimentos de leitura adotados, fazendo com o professor tenha que retornar ao início da atividade, demandando um retrabalho. O volume de conteúdo, o ínfimo tempo destinado para cada aula de literatura, ela ser preterida em relação às aulas de Gramática ou de Produção de texto sob a justificativa do Enem e demais vestibulares no país são os óbices desafiadores na continuidade da formação com viés construtivista do jovem estudante leitor no ensino médio.

O Plano de Ensino de Língua Portuguesa da Coordenadoria Regional de Manacapuru transcreve, na íntegra, da Proposta Curricular do Ensino Médio/2012, para o Componente Curricular de Língua Portuguesa do 1º, do 2º e do 3º Ano do Ensino Médio Regular, o objetivo geral e os objetivos específicos. O objetivo geral para o 1º e o 2º anos é o mesmo. Ele enfoca o atendimento às competências e às habilidades de comunicação e de interpretação, visando capacitar o estudante para vivenciar o mundo que o cerca, estimulando a curiosidade, o raciocínio e o desenvolvimento da capacidade de autodescoberta e autoexpressão, possibilitando a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

O objetivo geral para os estudantes do 3º ano preconiza que eles consigam, a partir do contato com os mais diversificados textos orais e escritos nas diferentes situações de participação social, compreendê-los, “interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz, a fim de resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (Plano de Ensino de Língua portuguesa para o 3º Ano da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/ SEDUC, 2019, p.9).

Nos objetivos específicos para o 1º Ano, os conhecimentos linguísticos e literários são pontuados como necessários tendo em vista a consolidação e a formação proficiente de leitores e produtores de textos, mais a compreensão da literatura portuguesa como fonte de conhecimento das singularidades humanas e análise das diferenças entre as características estilísticas e ideológicas presentes nos clássicos da literatura portuguesa. Para o 2º Ano, os objetivos específicos prescrevem a síntese do estudo da literatura “abordando a realidade e a natureza expressas no

tempo e no espaço” (Plano de Ensino de Língua portuguesa para o 2º Ano da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/ SEDUC, 2019, p.22), a literatura romântica como a representação do homem num determinado período histórico, a literatura realista tendo a realidade e a natureza por princípios, o reconhecimento da linguagem usada na internet e nas mídias sociais como meio de inserção na contemporaneidade, a compreensão da obra e de Machado de Assis como representante da norma padrão da língua portuguesa e o reconhecimento da internet e das mídias sociais como meios de inclusão e de construção da cidadania.

No 3º Ano, os objetivos específicos recomendam: a análise da arte do século XX como uma manifestação dos acontecimentos deste século; a Semana da Arte Moderna, uma marca dos movimentos artísticos da geração de 20,30 e de 45; a relação entre os fatos político, cultural, social da sociedade brasileira que culminaram no movimento Pós-Modernista e a produção de textos, com consistência, demonstrando conhecimentos gramaticais, coerência, concisão e objetividade. Pelo exposto nos objetivos, o estudo da Literatura é estruturado com base na historiografia, evidenciando uma relação entre os fatos históricos e a produção literária. Não há uma indicação sobre o estudo do texto literário a partir da ficcionalidade nele construída, bem como destaque aos elementos da literariedade, verossimilhança, linguagem metafórica concernentes a ele.

A respeito da avaliação, para o 1º e o 2º anos, 4 é o número mínimo de avaliações. Já para o 3º ano, o número mínimo de avaliações é 3. Esses Planos de Ensino estabelecem que esses instrumentos devem ser diversificados, mas,

das quantidades mínimas de avaliações definidas por componente curricular, deverão ser aplicadas, obrigatoriamente, no mínimo 01(uma) prova objetiva individual e 01 (uma) prova discursiva individual, para os componentes curriculares com até três avaliações. Para os demais componentes curriculares, com menos de três avaliações, aplicar no mínimo uma prova discursiva individual (Plano de Ensino de Língua portuguesa da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/ SEDUC, 2019, p.24).

Da quantidade mínima de avaliações para o Ensino Médio, duas são obrigatórias (uma individual e objetiva e outra individual e discursiva), ficando para o 1º e o 2º anos, duas avaliações a critério do professor e para o 3º Ano, somente uma avaliação. Por essa especificação, o professor de Língua Portuguesa tem uma flexibilidade, desde que atenda ao número mínimo de avaliação numa rotina de sala

de aula não muito favorável ao cumprimento deste cronograma devido, por exemplo, à quantidade de feriados, de suspensão das aulas por motivos outros, como aconteceu quando houve o furto da fiação elétrica de uma das escolas participantes da pesquisa, não uma vez, mas mais de dez vezes no ano letivo de 2022. Outros, como a dificuldade do acervo das bibliotecas com poucos ou nenhum exemplar de obras indicadas para leitura e estruturalmente inapropriadas, também figuram no quadro de dificuldades em promover um ensino de literatura próximo do que propôs Candido, Todorov, Lajolo e Zilberman, os pioneiros nessa problematização.

Os desafios do ensino de Literatura são muitos, dentre eles, ampliar, aprofundar no público a que se destina esse ensino, jovens estudantes, a formação de sujeitos leitores de literatura. Para superar os obstáculos, é necessário o/a professor(a) conhecer seu público, saber o que as pesquisas, como as de Lima, 2021; Lima, 2021; Cardoso e Rodrigues, 2015; Coimbra e Nascimento, 2014; Pereira, 2016, apontam como causas do desinteresse dos estudantes e as reflexões decorrentes para entender o problema. Ou seja, "como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega que confirma seu poder de humanização" (Cosson, 2016, p. 23).

2.4 A JUVENTUDE OU AS JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO?

Buscar compreender o ser humano em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais é o desafio dos estudiosos da psicologia, da antropologia e da sociologia, dentre outras áreas. Recorrendo ao aporte teórico da sociologia, esse interesse investigativo concentrou-se com bastante ênfase na fase infantil ou da criança num primeiro momento. As pesquisas nesse campo sobre a juventude, como pontua Flitner (1968), na retrospectiva histórica que faz sobre o foco de interesse desse estudo, não fazia parte das preocupações dos estudiosos como uma fase da vida a ser pensada racionalmente como a infância o era. Ele nos traça um perfil histórico no qual a juventude só vai ser pensada de maneira mais detidamente em meados do século XVIII, pelos estudiosos da psicologia e mais tarde, no século XX, a partir da obra de Springer, em 1914, por a sociologia figurar de forma indireta nos resultados das suas análises, os sociólogos vão voltar-lhe o olhar. Assim, o resultado de suas pesquisas traz, para o centro das atenções dos cientistas sociais, o jovem não somente do ponto de vista biológico, etário, mas também de suas relações sociais ao inseri-lo como um

participante dessa vida social e não como um mero espectador que um dia de repente se torna adulto, passando a ter visibilidade social.

A ênfase nos aspectos biológicos do jovem direcionou e ainda direciona os estudos sobre a fase da vida que representa, a juventude, bem como as decisões que afetavam sua vida, especialmente em relação ao estudo, trabalho e comportamento. Entretanto, novos entendimentos surgem situando o jovem não só como sujeito biológico, social e histórico, mas também enfatizando mais o histórico e o social. O sociólogo pioneiro desse ponto de vista foi Karl Mannheim (*apud* Flitner e Leccardi, 2010), o qual considerou a juventude como a força motriz de qualquer mudança na sociedade dado o vigor, a inquietação, a contestação e o dinamismo peculiar a ela, uma vez que, nessa fase da vida, começa um processo de amadurecimento intrinsecamente ligado à sociedade da qual faz parte, seja ela uma sociedade dinâmica ou não. Isso, segundo o autor, acontece porque os sentimentos, as emoções e os comportamentos juvenis estão interligados à sociedade e ao tempo histórico dos quais fazem parte. Em outras palavras, os jovens influenciam a sociedade de seu tempo e são influenciados por ela. Pensar o jovem dissociado do seu contexto histórico é um equívoco.

Feixa e Leccardi (2010) explicam que Karl Mannheim não é o primeiro a teorizar sobre a juventude, mas o faz de uma maneira singular ao colocar o conceito de gerações na sua análise. Nesse sentido, um aspecto importante é a diferenciação feita por ele de tempo individual e tempo social. Este está relacionado aos acontecimentos datados, vividos na coletividade que necessariamente não corresponde à vivência das experiências individuais, interiores dos jovens que remetem ao tempo individual. Assim sendo, não basta pertencer cronologicamente ao tempo de uma geração para ser parte dela, é necessário experienciar, quer dizer, vivenciar, conhecer por experiência os mesmos problemas históricos concretos para fazer parte de uma geração, conforme Karl Mannheim (Feixa e Leccardi, 2010).

Como sabemos, a Educação Básica brasileira é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e o Ensino Médio, etapa final dessa educação, é norteado por ela. Além dessa lei, ele é pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 5/2011. Ambas são construídas a partir de um conceito de juventude do qual decorre seus objetivos e suas orientações normativas para a educação brasileira, bem como o perfil do jovem

estudante que delinea nas linhas e subentendidos da lei. No Parecer⁶ nº 5, de 4 de maio de 2011 do Conselho Nacional de Educação, o termo “juventudes” é empregado para se referir aos jovens, entre 15 e 29 anos, estudantes dos últimos anos da educação básica. A proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em consonância com o Parecer supracitado,

concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 12-13).

A visão positivista sobre a “juventude” a entende com base nos aspectos biológicos, etários e cronológico. Nesse sentido, há apenas a juventude, vista de forma homogênea, um grande todo do qual se espera o mesmo comportamento e para o qual a escola vai oferecer um estudo seguindo esse entendimento, conforme os documentos oficiais registravam. Uma nova concepção de “juventudes” nos documentos contrapõe-se à visão positivista do conceito de juventude. Nessa nova visada, o jovem estudante é concebido a partir da sua condição sócio-histórico-cultural, a qual é responsável pela singularidade de cada jovem, o qual, apesar de estar no mesmo tempo cronológico que outros jovens de sua idade, experiencia o social de múltiplas formas o que contribui para tempos individuais distintos entre os jovens pertencentes cronologicamente à mesma geração.

Desse posicionamento decorre o de “juventudes”, no plural, para se referir aos sujeitos social, histórico, político, religioso e culturalmente diversos ainda que pertençam ao mesmo tempo histórico, como Dayrel defendeu na análise de Barbosa (2009). Portanto, um outro paradigma é estabelecido nessa concepção, o jovem é um ser social em processo, não alguém que, de repente, tornou-se adulto. Sobre esse público da última etapa da educação básica e a dificuldade de formular políticas e propostas de organização curriculares para ele, o documento coloca que esse desafio “implica, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa

⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011. Acesso em 4 de novembro de 2023.

como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação” (MEC, 2020, p.462). Nesse viés, os jovens estudantes ganham visibilidade como sujeitos sociais, pois

Considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (MEC, 2020, p.463).

Está presente, de forma positiva, nesse discurso do documento, o entendimento de que o jovem não é uno, cada um constitui uma singularidade, interesses individuais, anseios que passam pela constante preocupação com o seu amanhã, configurado no que ele pensa sobre os planos futuros quanto ao estudo e trabalho. Propor uma educação a partir desse olhar já é um avanço do ponto de vista sociológico, contudo, a concretização desse olhar passa por questões como a limitação de escolas equipadas e de recursos humanos preparados para essa mudança, por exemplo. É evidente a ênfase no sujeito social e na busca de diminuir as distâncias e as injustiças sociais ao adotar o termo “juventudes”. Todavia, na prática, o que se evidenciam são os distanciamentos entre o proposto na lei e o que se efetiva no dia a dia em sala de aula seja pelas más condições estruturais das escolas, seja pela forma como os jovens são “taxados” diante do desinteresse manifestado pela forma de ensino que não atende suas expectativas.

2.5 AS LETRAS DA LEI E A SALA DE AULA NA ÚLTIMA FASE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em meados de agosto de 2021, as aulas, suspensas por causa da pandemia da Covid 19, voltaram a ser presenciais no estado do Amazonas. Ainda de uma forma arredia por parte de alguns pais que não permitiam a volta do filho às aulas em decorrência do medo do vírus, os discentes foram voltando ao ambiente escolar.

Segundo o relato da professora Leninha⁷, na Escola Estadual André Vidal de Araújo ou simplesmente André Vidal, as aulas remotas não foram produtivas, uma vez que muitos estudantes não tinham acesso à internet; outros, na mesma casa, só possuíam um celular para 3 ou 4 irmãos estudarem. A presença deles virtualmente era de 3, 4 ou 5 de uma turma de 25 jovens matriculados, em cada tempo de aula, nas aulas *on-line* que seguia a distribuição dos tempos de aula do modo presencial.

Em 2022, o ano letivo começou normalmente na data prevista. Na escola André Vidal, Leninha, professora da disciplina Língua Portuguesa, ainda seguindo a distribuição da carga horária estabelecida em 2021, sem a implantação do Novo Ensino Médio, ministrava semanalmente 4 tempos de aula de Língua Portuguesa e 2 tempos de aula de Língua Inglesa nas 4 turmas do 3º ano do ensino médio no turno vespertino. Quando o Novo Ensino Médio for implantado, as aulas semanais de Língua Portuguesa passarão a ser de 3 tempos de aula. Ressalte-se que a formação da professora Leninha é em Letras/ Língua Portuguesa e, em 2022, foi o primeiro ano dela ministrando aulas de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio já com 10 anos de magistério.

Na segunda escola pesquisada, a Escola Estadual José Seffair ou somente Seffair, a participante da pesquisa é a professora Clarice.⁸ Ela é formada em Letras/Língua Portuguesa e ministrava semanalmente 4 tempos de aulas para as quatro turmas do 3º ano e 1 tempo de aula de Artes no 1º ano, no turno matutino. Nessa escola, a professora já ministrava a disciplina de Língua Portuguesa há mais de uma década para o 3º ano do ensino médio. Em ambas as escolas, o desafio das professoras era dar conta dos assuntos a serem ministrados em quantidade mínima de tempos de aula distribuídos para Gramática, Literatura e Produção Textual. Além dessa quantidade mínima, havia ainda os feriados nacionais e municipais, eventos esportivos escolares, roubos de fiação elétrica e reforma/construção do telhado das duas escolas que ocasionaram a suspensão das aulas e a antecipação do fim do ano letivo de 2022 para o fim do mês de outubro.

⁷ Leni ou Leninha é o pseudônimo adotado pela professora participante da pesquisa na Escola Estadual André Vidal de Araújo.

⁸ Clarice é o pseudônimo escolhido pela professora participante da pesquisa na Escola Estadual José Seffair.

A escola André Vidal sofreu 11 furtos da fiação elétrica, os quais foram registrados em Boletim de Ocorrência na delegacia. Apesar disso, eles continuaram acontecendo. Esses furtos ocasionaram a suspensão total das aulas no dia do furto mais o revezamento das salas de aula para que os estudantes não ficassem sem elas durante muitos dias. O rodízio de turmas acontecia em todos os anos escolares e turnos. Um outro problema decorrente dos furtos foi o incêndio na subestação da energia da escola, pois, por causa da religação dos cabos da energia de forma paliativa, a fiação não aguentou a carga elétrica e pegou fogo. Quando a falta de energia parecia ter sido resolvida, no mês de outubro de 2022, as escolas André Vidal e Seffair precisaram antecipar o encerramento do ano letivo para a primeira quinzena do mês de novembro porque seria feita a reforma dos telhados, o que precisava acontecer antes do inverno amazônico, caracterizado por intensas e constantes chuvas torrenciais. Tal situação provocou uma reordenação do calendário escolar que não estava prevista, e a pesquisa precisou ser encerrada na primeira semana do mês de outubro/2022.

Diante do quadro exposto, as aulas destinadas à literatura eram concentradas em aulas semanais para uma abordagem centrada na historiografia literária, com indicação de obras para serem lidas em casa a título de curiosidade, de interesse dos estudantes. Em sala de aula, somente alguns poemas, contos e crônicas puderam ser lidos integralmente por causa do tempo de aula destinado a esse estudo. As professoras Leninha e Clarice explicavam um pouco sobre as características dos estilos literários, destacavam um ou dois autores, selecionavam um ou outro texto do livro didático para lerem com os discentes. Esses livros foram a única fonte de acesso dos estudantes aos textos. As professoras tinham a liberdade de reordenar o seu Plano de Ensino segundo as necessidades que apareciam. Assim, os 4 tempos destinados à Língua Portuguesa ora concentravam aulas de Literatura, ora de Gramática e ora de Produção Textual na tentativa de cumprir o calendário escolar e o conteúdo bimestral da disciplina.

Os “arranjos curriculares” sugeridos nos documentos reguladores para a composição dos Itinerários Formativos não aconteceram por alguns motivos. O primeiro deles diz respeito à inexistência de professores disponíveis, pois, na maioria das vezes, não havia professores com carga didática a complementar nos itinerários, uma vez que eles já a complementavam com disciplinas que sequer eram habilitados

para ministrá-las. Isso é frequente não apenas com professores de Letras/Língua Portuguesa ministrando Artes, mas também de Biologia ministrando Física ou Matemática ministrando Física na rotina das escolas pesquisadas. O que não é estranho nas escolas da capital e do interior do Amazonas, já que a falta de professores graduados na disciplina que ministram tornou-se algo comum na rotina escolar do amazonense.

Um segundo motivo é a estrutura física das escolas. As escolas André Vidal e Seffair não têm salas de aula desocupadas e equipadas para que os Itinerários Formativos aconteçam. Não possuem uma área externa que possibilite uma adaptação, uma vez que o clima amazonense impossibilita, devido ao calor e à chuva, a realização de atividades ao ar livre. Ainda, a sala onde funciona a biblioteca, na escola André Vidal, é muito pequena, 5 estudantes lotam-na. Na escola Seffair, o espaço físico é um pouco maior, mas apresenta a mesma impossibilidade. Além disso, há um número bem reduzido de exemplares de obras literárias novos, atualizados.

O ano letivo de 2022 foi o que marcou o retorno às aulas presenciais no município de Manacapuru, um dos municípios com um número expressivo de vítimas da Covid 19, depois de Manaus. Nesse retorno havia uma certa apatia por parte dos jovens estudantes, conforme relataram alguns colegas professores. Mas, ao mesmo tempo, os estudantes gostavam de estar no ambiente escolar, muito falantes, ansiosos, apreensivos ainda com a presença de uma terceira onda do vírus da Covid 19, pois o primeiro encontro da pesquisadora na escola André Vidal foi marcado pela ausência de 6 professores em licença médica diagnosticados com a Covid 19.

Constata-se, então, um grande descompasso entre o dizer dos documentos oficiais sobre o ensino de literatura e a prática desse ensino na sala de aula. Quer dizer, “no chão” da escola, em sua rotina diária, as letras desses documentos desconhecem alguns dos problemas citados, além de abordarem a formação literária de maneira geral, apresentando uma organização curricular que privilegia apenas um aspecto do literário, a historiografia, numa quantidade ínfima de hora/aula para a literatura, com bibliotecas deficitárias, como demonstrado.

3 APRESENTAÇÃO DOS COMPONENTES DA PESQUISA

3.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Paulo Freire, comentando sobre seu processo de escrita do texto de abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em 1981, explica-o da seguinte forma:

processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica (*sic*) do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1981, p.9).

Sua reflexão afirma o quanto estão fortemente imbricadas as palavras e o mundo seja no processo de leitura, seja no processo de escrita. Sem o mundo de sua infância, adolescência e juventude, a construção dos sentidos das palavras nos textos e dos textos estaria comprometida, pois o universo particular dos sentidos neles é ligado não somente à estruturação da língua e ao corpo textual no qual as palavras estão fixadas, mas também às vivências do sujeito leitor. Freire (1981) defende a tese da “leitura de mundo” anteceder a “leitura da palavra”, uma vez que considera aquela fundamental para a compreensão desta. No mesmo sentido, Vera Teixeira de Aguiar afirma que o processo de leitura supõe uma participação ativa do leitor, que “interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida” (Aguiar, 2013, p.153).

Pautados nas ideias de Paulo Freire (1981) e de Vera Aguiar (2013), podemos afirmar que ler é um processo cognitivo que envolve decifração do código, percepção da interligação lógica dos significados e sua inter-relação, assimilação do pensamento e das intenções do autor, confrontação das ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, diálogo com o autor, posicionamento diante dele e utilização dos conteúdos ideativos adquiridos em novos contextos. Com base nisso, a experiência da leitura de textos escritos nos possibilita entrar em contato com um “objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca

sua presença na coletividade em que vive” (Aguilar, 2013, p.154). Essa experiência propicia ao leitor interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de perceber o mundo e as relações humanas. Além disso, ela proporciona o diálogo com autores de épocas longínquas e lugares distantes, o qual é mediado pelo registro do texto em algum suporte, com seus sinais que nos desafiam a decifrá-los a partir do lugar por nós ocupado.

Assim entendido, na centralidade das aulas de Língua Portuguesa/Literatura deveria estar o texto, pois é nele que se materializam os gêneros literários, as formas de construção da linguagem, os sentidos impressos pelo seu autor em um determinado tempo. O texto é “produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade” (Aguilar, 2013.p.154). O livro literário carrega marcas estéticas, históricas, sociais, culturais e ideológicas. Ele é o espaço onde o sujeito autor marca sua presença na coletividade e registra traços da sociedade de seu tempo, por isso, o texto não se encerra em si mesmo, porque, por meio da linguagem inerente a ele, realiza simbolicamente a imaginação do ser humano.

Portanto entendemos que a escola não é isolada da sociedade, ela é pensada para esta. Ela “não existe alheamente ou independentemente do processo histórico” (Dalvi, 2021, p.3). Com a valorização do código escrito, vivenciada em meados do início do século XVIII, “a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão” (Zilberman,1982, p.12). Sob esse prisma, leitura, escola e sociedade estão imbricadas, objetivando a consolidação de um público leitor e a difusão da indústria cultural na nova configuração de uma vida social advinda das profundas mudanças pelas quais passou ao longo dos séculos. Para as mudanças na sociedade acontecerem, a escola foi e é fundamental.

A escola, na sua representação social, é uma instituição muito importante na formação do cidadão almejado pela sociedade, razão pela qual sua regulação e funcionamento estão oficialmente sob a tutela do governo na forma de documentos regulamentando seu funcionamento e ordenando a sua rotina educacional. Para o alcance desse propósito, o livro didático ou paradidático é uma ferramenta crucial, no discurso presente no livro escolar, já que “a linguagem responde ainda por outra dimensão: ela não é apenas instrumento de comunicação e persuasão, mas

determina a perspectiva com que tais ou quais valores são incorporados pelos leitores” (Lajolo, 1982, p.121). No entanto, o poder afeiçoado ao livro didático, na análise de Regina Zilberman, prejudica a leitura, porque “exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor” (Zilberman, 1982, p.21). Ele, apresentado como autossuficiente, direciona a leitura do estudante, deixando seu mundo interior, seu conhecimento prévio, sua “leitura de mundo” alijados do processo de compreensão do texto. Esse leitor, com sua interpretação neutralizada pelo direcionamento das questões prontas sobre o escrito, leva essa prática para a obra literária.

A pesquisa de Marisa Lajolo (1982) sobre a contribuição de Olavo Bilac na elaboração de textos escolares afeiçoada a afirmação de Zilberman sobre o direcionamento e a limitação à interpretação que as respostas prontas dos livros didáticos e paradidáticos apresentam aos discentes. Além disso, embora não seja o propósito de Marisa Lajolo no seu estudo, ela evidencia uma prática de ensino de literatura que, desde o período da República no Brasil, sugere duas vertentes para as disciplinas de Literatura e Educação: a educação pela literatura e a educação para a literatura.

No primeiro caso, a Literatura converte-se em instrumento pedagógico; no limite, sua especificidade se esgarça até a completa diluição. Sua identidade se oblitera e o texto literário torna-se privilegiado, não pela sua natureza estética, mas pela dimensão retórica e persuasiva, de veículo convincente de certos valores que cumpre à escola transmitir, fortalecer, gerar.

No segundo caso, a Literatura é, duplamente, instrumento e objeto – meio e fim. Sua presença no currículo se justifica na medida em que a escola é vista como um espaço ideal e privilegiado para a formação de um público para a Literatura. Nessa perspectiva, cabe à escola a sensibilização para o *estético literário*, função diametralmente oposta à manipulação da sensibilidade intuitiva do aluno para reforçar um quadro de valores éticos, sociais, afetivos, ideológicos (Lajolo, 1982, p. 15).

A distinção entre um ensino através da Literatura e um ensino para ela remete a duas formações sociais: uma voltada para manter os valores sociais vigentes que fazem parte do discurso e da vida na escola e outra para a formação de sujeitos autônomos, capazes de ler o mundo do qual fazem parte de forma crítica, sem intermediários nesse processo de compreensão. Dessa forma, a escola, com esses dois tipos de ensino, não favorece um ensino igualitário a todos os alunos, pois a sociedade é fundada no privilégio, logo, a escola dela partícipe também o é como explica Candido no prefácio à obra de Marisa Lajolo: “que põe em primeiro plano uns raros aquinhoados e depois lamenta com lágrimas de crocodilo a incapacidade da

imensa maioria - que não recebeu preparo algum, ou foi parcialmente preparada a fim de continuar como está” (Lajolo, 1982, p. 9). Na escola as diferenças, os problemas sociais não ficam do lado de fora do seu portão, eles adentram-na, circulam, transitam, estão presentes no seu dia a dia. Assim sendo, ela deveria ser o espaço onde todos os estudantes que a frequentam têm a oferta de um ensino objetivando realmente a diminuição das diferenças por proporcionar-lhes uma educação não rasa.

Disso subentendemos que o ensino da leitura nesse cenário é conduzido com objetivos distintos: um de formar um leitor capaz de decodificar o signo linguístico para cumprir suas tarefas, porque fundamental para o mercado de trabalho; um outro voltado para a reflexão, o aprofundamento sobre o que o leitor conhece ao entrar em contato com as mais variadas formas que o texto assume no plano verbal. Para Paulo Freire (1989), naquele tipo de ensino, “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (Freire, 1989, p.12).

O ensino de leitura que, desde seus primórdios na escola brasileira, suscita divergências de opiniões entre professores, educadores e escritores sobre sua eficácia em oferecer um ensino de qualidade para todos é o que os move a pensarem essa prática, seus problemas e soluções ao longo da história da educação no Brasil. A certeza sobre a fragilidade desse ensino fica mais contundente quando se pensa sobre que ensino de leitura literária é praticado nas escolas, pois, indubitavelmente, “estamos diante da falência do ensino de literatura” (Cosson, 2016, p.23). Embora seja questionável os tipos de perguntas nos exames e a capacidade deles de medirem a leitura literária, o desempenho inexpressivo dos discentes nas avaliações aplicadas a todas as escolas brasileiras, como a Prova Brasil para o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental; a prova do SAEB, aplicada por amostragem aos estudantes do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio; e o PISA, aplicado pelo INEP às escolas voluntárias a estudantes a partir de 15 anos de idade sobre nível de leitura, dentre outros conhecimentos, desafia-nos a problematizar sobre que leitores as escolas estão formando ao longo dos seus anos escolares.

A problematização sobre a formação de leitores literários, bem como o ensino de literatura e a formação do professor de Letras tem, na década de 1980, os primeiros registros de pesquisas voltadas para pensar o conhecimento da linguagem literária e o incentivo à leitura dos gêneros literários que dela fazem parte na sala de aula. Em

outras palavras, como o professor de Língua Portuguesa estava desenvolvendo esse ensino, quais os reais problemas, o que precisava ser feito e como os estudantes efetivamente respondiam a ele. Rocco (1992), uma das pioneiras nesse estudo, ao centrar sua pesquisa de caráter exploratório, como ela mesma afirma, a estudantes e professores do 1º e do 2º grau, respectivamente, Ensino Fundamental II e Ensino Médio na atualidade, em sua dissertação de mestrado defendida em 1975, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, teve o reconhecimento da relevância de sua pesquisa atestada por Candido no prefácio que escreveu na publicação em livro de sua dissertação. Dentre as qualidades do estudo dela, Candido ressalta que

Maria Thereza Fraga Rocco tem o mérito de focalizar diversos planos necessários para uma visão adequada. O plano dos professores secundários, que enfrentam a tarefa difícilíssima de ensinar literatura junto com a língua, num momento histórico de perplexidade quanto à sua valia efetiva. Depois, o plano dos alunos, adolescentes e pré-adolescentes, cuja opinião é aferida de maneira elucidativa, graças a questionários muito bem-feitos e aplicados (Rocco, 1981, p.xi).

O compartilhamento do ensino de literatura dentro de Língua Portuguesa, desafio que hoje retorna com a atual ordenação curricular da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - é um entrave que persiste no ensino de literatura e demanda dos professores uma postura didática de malabaristas do tempo, dos interesses dos discentes e da escola. Candido enfatiza a importância de olhar professores, estudantes e momento histórico envolvidos no processo para que, baseadas numa visão ampla do problema, as ações propostas sejam efetivas na melhoria do ensino de literatura.

Sobre a atuação dos professores de literatura no ensino médio, à época da pesquisa 2º grau, Rocco salientou que nessa etapa escolar é

onde literatura é ensinada com maior profundidade, os problemas, por si próprios, tornam-se mais graves, uma vez que os conceitos de literatura ou padecem de desconhecimento, ou são conhecidos, às vezes, de forma obsoleta; ou não estão muito claros para muitos, ou então aparecem com tal excesso de clareza que chegam a ofuscar qualquer tentativa de ensino mais produtivo e criativo (Rocco, 1981, p.17-18).

Sua constatação ainda é real, como apontam pesquisas recentes nesse campo, conforme as pesquisas citadas em nosso estudo. Elas identificam o texto literário

ainda sendo usado para o ensino de questões gramaticais, fins educacionais quanto à moral e aos comportamentos sociais desejáveis, pois os docentes de Língua Portuguesa, além do conteúdo extenso para ser cumprido semestral ou trimestralmente, têm pouco espaço para abordar as questões estéticas que constituem o literário tanto por desconhecimento delas, quanto por um conhecimento raso. No ensino médio, a literatura

resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre os autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates [...] (Cosson, 2016, p.22-23).

Em decorrência do volume de componentes curriculares a serem trabalhados num tempo ínfimo, normalmente a escolha da abordagem pelos professores de Literatura se concentra em tratar especialmente da historiografia literária, enfatizando o período estético, dados históricos, culturais e biográficos do autor como determinantes da obra, ficando do texto literário citado ou lido algum fragmento apresentado no livro didático. Apesar dessa recorrência, há, nas últimas décadas, nos registros da CAPES, práticas docentes mais voltadas para um ensino de literatura abordando o texto ficcional nas suas especificidades, na estética da linguagem dele constituinte, visando à humanização pelo viés literário, rompendo com o ensino tradicional da literatura.

Retornando à pesquisa de Rocco (1981) sobre os discentes do 2º grau, há alguns dados muito interessantes que nos parecem válidos nos dias de hoje. O primeiro deles mostra a importância exercida pelo professor no desenvolvimento das atividades de ensino (1981, p.71). Um segundo dado frisa que os estudantes não gostam dos livros ficcionais indicados para leitura porque “são muito chatos” (Rocco, 1981, p.71). Embora atualmente a aproximação e a consideração do gosto dos alunos vistas como ponto de partida norteiem a escolha de livros de uma boa parte dos professores, no ensino médio essa indicação sofre forte influência das obras indicadas pelos vestibulares para leitura. Nos grupos de nossa pesquisa, poucos estudantes do 3º ano demonstraram interesse em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, pois, segundo expuseram, queriam somente concluir o ensino médio. Esse foi um

dado que nos chamou atenção, pois o estudante finalista do ensino médio, na maioria das vezes, demonstra interesse em dar continuidade aos estudos.

Uma outra formação pouco discutida é a dos graduandos em Letras. Há um longo caminho a percorrer no ensino de literatura nos cursos de Letras visando discutir as práticas desse ensino, bem como propor ações para transformá-lo. A discussão se inicia com a problematização do currículo universitário oferecido aos seus graduandos de Letras, os futuros professores da Educação Básica e Universitária, o que já vem ocorrendo em algumas universidades cujos professores voltam sua pesquisa para essa questão. Ainda, a diminuição ou exclusão da autonomia curricular faz o ensino de literatura sofrer com a escassez de programas contínuos de incentivo à leitura em todas as etapas da educação básica, os quais começam, mas não terminam e ficam a depender da vontade política do professor e da gestão escolar, da autoridade da Secretaria de Educação ou de outras autoridades externas à escola.

Com base nessa constatação, Zilberman sobre a leitura alerta que

[...] cabe recuperar seu papel primordial, o que determina uma rejeição da figura caricatural do livro que circula normalmente na sala de aula. Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis. Além disso, ela é a condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seu principal interessado – a criança ou o jovem, isto é, o aluno de modo geral (Zilberman, 1982, p.22).

Apesar da ênfase recair nos problemas desse ensino e, a partir daí, para alguns, o questionamento sobre sua validade ou não, a escola pública brasileira de prédios com estrutura precária, carência de biblioteca, poucos professores, extensos componentes curriculares, acúmulo de horas-aula pelo professor para cumprir a carga horária mínima necessária estabelecida por lei, dentre outras questões, é a única instituição que se mantém, ao longo do tempo, oportunizando um ensino para todos, uma vez que ela é oferecida a todos, sem distinção social, política ou econômica. Sua oferta de maneira gratuita a todos possibilita acesso àqueles menos abastados financeiramente a uma escola e um estudo que, mesmo minimamente, irá transformá-los para melhor.

Zilberman (1982), ao identificar a crise da leitura na escola, bem como para além desta, acentua um importante passo à reversão desse quadro: a tomada de consciência por conta dos agentes de ensino de que, sem a leitura de texto literários,

o ato de ler é ineficaz, é nocivo aos discentes, portanto, recuperar a razão primeira da escola, “e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada” (Zilberman, 1982, p.22). É importante destacar que essa preocupação, problematizada de forma nacional na década de 1980, enfatiza apenas um dos muitos elementos geradores do problema no ensino de literatura que, inclusive, extrapolam o ambiente escolar.

É no trato dos conhecimentos sistematizados relacionados ao ato de ler e ler o literário que, mesmo com todos os problemas vividos na sala de aula, a democratização do conhecimento acontece, a exemplo disso os participantes de nossa pesquisa que, tais quais outros estudantes brasileiros, apropriam-se do conhecimento científico e humano por meio dela o que, de outra forma, seria inviável dada a situação econômica da maioria deles. Assim sendo, a escola figura como instituição indispensável na sociedade da qual participa não só por apoiar os ideais sociais, mas também por possibilitar aos seus estudantes conhecimentos que, de outra maneira, seria difícil a eles acessarem-nos; e, de maneira responsável, atuar na formação de leitores literários.

3.2 O ACERVO PESSOAL: CONSTRUÇÃO CONSTANTE

O acervo individual de leituras, iniciado com as histórias contadas em ambiente externo à escola, indubitavelmente, tem nela sua ampliação, pois é nesse lugar que as crianças ingressam no universo ficcional do livro ouvindo as histórias, folheando-o, brincando de ler, imaginando as peripécias dos personagens. Fora desse local físico, em casa, o livro não está na lista das prioridades de compra de uma boa parcela da população brasileira, seja por problemas econômicos, seja por desinteresse mesmo. O livro de ficção ou não, referenciado como um bem valioso, necessário para o crescimento emocional, intelectual e humano do indivíduo, fonte de inúmeras narrativas, não é acessível a todos os brasileiros por inúmeras razões que aqui não serão discutidas, apenas citadas. Contudo, o que o sujeito leitor pode se enriquecer por meio dele é uma verdade incontestável, por isso, ler diversos e inúmeros livros fictionais são fulcrais para o ser humano.

Alberto Manguel, em seu livro *Uma história da leitura*, apresenta um amplo painel sobre a formação do hábito de ler por meio do relato de fragmentos de

experiências dos mais diversos tipos de leitores, inclusive como se deu o seu acervo pessoal de leitor. Ele nos conta sobre o prazer da leitura e as relações entre leitores e livros, as quais ultrapassam os limites do espaço e do tempo. Relatando as transformações da leitura ao longo das eras - incluindo histórias como a do grão-vizir da Pérsia, que carregava sua biblioteca durante viagens em quatrocentos camelos treinados para andar em ordem alfabética -, Manguel nos mostra que a leitura é a mais civilizada das paixões, e sua história celebra a alegria e a liberdade.

Suas reflexões sobre a construção de uma "biblioteca pessoal" enfatiza a relevância do acesso ao livro desde tenra idade. O autor afirma categoricamente que “Toda biblioteca é uma autobiografia” (Manguel, 2021, p.13), uma vez que podemos conhecer uma pessoa só pelos livros que ela leu. A história das leituras de Manguel (2021), o qual, aos 4 anos, já havia feito várias leituras ouvindo os textos pela voz de sua babá, conta-nos que o acesso dele aos livros era facilitado pela presença física da biblioteca do seu pai, pois o escritor fazia parte de uma família de leitores, tendo, assim, o ambiente e o incentivo necessários para uma formação leitora. Infelizmente, essa não é a realidade nos lares de uma grande parcela dos brasileiros.

Outra facilidade de acesso ao texto pelo menino Manguel era a leitura feita pela sua babá, a primeira decifradora dos símbolos inscritos nas páginas, o texto. Isso nos remete ao primeiro contato com a leitura pelo sujeito leitor, a oralidade. A construção do acervo pessoal de cada leitor tem início a partir dela com a contação de histórias, por exemplo, sobre ações corriqueiras ou ficcionais. Esse encontro acontece na infância, seja por meio de algum familiar ou pela professora na escola, se a criança a frequenta. Assim, a pessoa forma, inicialmente, a partir da literatura oral, seu acervo pessoal que, no decorrer da vida escolar, será acrescido da literatura escrita.

O amazonense possui, em seu acervo de histórias contadas, um rico e diversificado repertório formado pelos mitos, lendas, causos e histórias de pescador que é compartilhado pela palavra falada, segredada, às vezes, para o contador não ser colocado em xeque. Sobre esse repertório, Élide Andrade (2014) recorre à explicação de Câmara Cascudo para dar lume às influências que o amazônida recebeu. Segundo ela,

Câmara Cascudo (2006) explica que as regiões brasileiras sofreram influência de elementos de literatura oral, de fontes impressas literárias do ambiente popular coletivo de países Europeu. A região Amazônica incorporou esses elementos pré-construídos da tradição portuguesa, desfigurado pelas classes

populares não alfabetizadas, ouvintes do saber popular, decorrente de elementos como: almas penadas, tesouros dados em sonho, procissões de fantasmas, missas rezadas e assistidas por esqueletos, almas em penitências durante a noite, gritos, luzes, todos vindos através dos colonizadores (Andrade, 2014, p.175).

Esse contato interétnico entre indígenas, africanos e portugueses influenciou a literatura oral da região amazônica, transformando seus conhecimentos em alicerce para as crenças do povo amazônida até os dias atuais. Não há quem não tenha medo do grito da Rasga-mortalha, a coruja branca, que nele imita o som do rasgo no tecido. Seu grito é temido porque, na crença popular, indica a morte de alguém. Em geral, de alguém da casa por onde o pássaro voou por cima ou perto ao emitir o tão temido som.

As lendas e mitos do amazônida remetem à realidade local e aos diversos elementos apreendidos no universo da mata, do igarapé, do igapó, dos rios, buscando entender e explicar esse lugar, o mundo, o sagrado e o profano, bem como resolver questões hodiernamente. Esses textos verbais orais carregam uma vasta riqueza cultural, porém, eles vêm sendo perdidos ao longo do tempo. Isso pode ser visto nos participantes de nossa pesquisa que, apesar de conhecerem algumas das narrativas orais da nossa região, não souberam reconhecê-las e se limitaram a falar somente das encontradas nos sites de busca da internet quando falamos sobre os mitos. Essa constatação vem ao encontro do proposto por Cléo Busatto:

Recuperar o conto de literatura oral é também perpetuar a nossa cultura e a nossa história. Se cito com frequência o conto de fadas e o mito é por acreditar que eles são uma via de acesso ao nosso ser, porém há nas lendas regionais e causos populares um conhecimento que não deve ser desprezado, pois eles indicam a produção cultural de um povo, suas crenças, temores e anseios íntimos (Busatto, 2012, p.87).

Jean Derive (2010), estudioso da literatura oral dos diolos, etnia que vive na cidade de Kong, na província de Ferkéssédougou, ao norte da Costa do Marfim, vê nessa forma de narrativa um acervo singular da cultura de uma sociedade. Ele entende que “a oralidade não é somente o fato de se expressar oralmente, é uma escolha cultural para assegurar a perenidade do patrimônio verbal de certas sociedades das quais, sabe-se, ele é um fator essencial da consciência identitária” (Derive, 2010, p.7). Com base nisso, ao fazer um quadro distintivo entre a literatura oral e a literatura escrita, ele esclarece que a literatura oral é aquilo que se ouve,

recontada de um para o outro, marcada pelos seus traços linguísticos e gestuais. Sobre os textos orais por eles estudados, o autor explica que para considerar a oralidade objeto de estudo, ela é colocada dentro dos parâmetros de escrita que os autores africanos aprenderam com os europeus. Ele justifica:

Entretanto, ainda que ela possa aparecer oposta à literatura no quadro de uma alternativa cultural, a oralidade tem de paradoxal o fato de que, para poder se tornar objeto de estudo, ela precisa passar por uma certa literarização. De fato, por sua própria natureza, evanescente por definição, ela escapa à investigação se não for fixada por um meio qualquer (Derive, 2010, p.7).

No processo de literarização, Derive reconhece que “Os produtos da oralidade, portanto, só se tornaram objetos de análise a partir de práticas advindas do horizonte da escrita, que também tendem a fazer deles objetos literários de diferentes níveis”. (Derive, 2010, p.7). O autor sustenta a tese de que a oralidade tem uma forma de acontecer, do que decorre a necessidade de

definir com cuidado o conceito de “literatura oral”, deixando claro, para evitar confusão, que o que o distingue do conceito de “literatura” nas sociedades da escrita não é somente uma questão de canal (a literatura oral não é o equivalente falado da literatura escrita); mas que se trata de uma prática um pouco diferente da arte verbal que tem suas implicações culturais próprias. A aplicação do termo literatura a uma parte da produção verbal das civilizações da oralidade tal como das civilizações da escrita, na condição de que ela esteja fundamentada numa análise séria das práticas, apresenta, por outro lado, a vantagem de dar conta de uma consciência poética da linguagem comum aos dois tipos de cultura (Derive, 2010, p. 12).

Segundo Derive, é preciso realizar o registro responsável de todas as características das produções verbais dos povos de tradição oral. Embora esse registro escrito não dê conta de todos os detalhes da oralidade, ele é um exercício que possibilita ver o modo de acontecer dessa produção. O texto oral não é pensado, não é planejado, ele é espontâneo, dentro dessa espontaneidade há uma ordenação, assim, o valor da literatura oral não é pelo que ela conta, é a maneira de contar. A oralidade tem uma forma de acontecer. Quando pensamos nos textos orais dos povos originários no Amazonas que chegaram até nós, indagamos, sob a tutela de Jean Derive, como é a forma de contar dos povos originários do Norte? Dos ribeirinhos? Que medos marcam os seus textos orais de hoje? Como asseverou Cléo Busatto (2012), já se perdeu muito dessa expressão cultural que vem sendo apagada paulatinamente, pois, sem o contar e sem o registrar, ela se perde. A memória não

sendo mais alimentada pelos mitos e lendas dos nossos povos ancestrais contribui para esse apagamento. Além disso, prevalece apenas uma versão europeizada sobre a vida dos povos tradicionais, do ribeirinho e do caboclo, a qual já vem massificada nos livros escolares e na mídia. Além disso, perde-se a possibilidade de questionar essa versão e de apresentar outra, a contada por eles mesmos.

Manacapuru é conhecida como a terra da ciranda por ter um festival anual onde três cirandas, nos moldes dos bois de Parintins, competem entre si. As músicas e indumentárias dos brincantes contam um mito ou lenda dos nossos povos ancestrais. Todos os participantes da nossa pesquisa conhecem o Festival das Cirandas porque é o assunto da cidade e atração turística no último fim de semana do mês de agosto, no Parque do Ingá. Contudo, cirandeiros (palavra usada para se referir às pessoas que dançam nas cirandas) ou não, os estudantes, ao ouvirem o texto sobre a origem do fogo, lido em uma das oficinas, não o reconheceram como um texto da nossa mitologia. Evidencia-se, portanto, a prevalência da visão do europeu, do branco sobre os povos originários, porque, nas duas escolas, a versão dos mitos que se está estudando é a versão oficial dos livros escolares que privilegia a hegemonia do discurso daqueles em detrimento destes.

A importância das histórias contadas oralmente, na formação do acervo de leitura de um povo, tem, no conto popular ou maravilhoso, sua maior expressão, posto que “documenta usos, costumes, fórmulas jurídicas, folclore etc. Reflete as inclinações do ser humano para o maravilhoso, visto como natural, para a bondade, a justiça, a verdade, a beleza física e espiritual, o amor romanticamente vivido” (D’Onofrio, 1995, p.110). As narrativas orais de origem popular são de extrema relevância, porque, além de transmitirem a cultura de uma determinada época, trazem a versão do habitante local, oferecendo uma leitura não europeizada da cultura indígena. Os relatos dos estudantes colocam a figura feminina, nas vozes da avó e da professora, como a transmissora dessas narrativas. Elas são as porta-vozes de um conhecimento que diz muito do que somos culturalmente hoje, dando-nos uma visada diferente do que normalmente é propagado mais intensamente.

Segundo Câmara Cascudo, a principal característica da literatura oral é a persistência pela oralidade e nasce da memória coletiva. Essa memória presente nos mitos, os antropólogos e sociólogos estudam na tentativa de entender a formação da sociedade da qual os mitos fazem parte, bem como as respostas dadas às

inquietações humanas: "de onde vim? Para onde vou?", tentando ordenar o seu mundo. O crítico explica, como vimos, que as regiões brasileiras sofreram influência de elementos da literatura oral, de fontes impressas da literatura do ambiente popular coletivo dos povos europeus que aqui chegaram. Nos povos originários amazônicos, esse conhecimento oriundo do saber popular, passado boca a boca, na forma de mito ou lenda, incorporou esses elementos da tradição portuguesa e da africana, os quais as classes populares não alfabetizadas deram outra indumentária com cores e traços locais.

Assim, almas penadas, tesouros entregues em sonho, dentre outros elementos advindos dos colonizadores e, posteriormente, dos africanos, passaram a circular nos igarapés, nos rios e na mata, onde animais da fauna amazônica transmutam-se em humanos, por exemplo, o boto; ou o indígena é penitenciado com a morte para que disso resulte uma bênção, o alimento: a mandioca, o guaraná; ou os fenômenos sejam explicados: a lua, o sol, a noite, o dia; ou se explique a origem: nos mitos baniwa, o povo originou-se de três camarões que deveriam ter sido mortos, mas foram criados, em segredo, pela avó. Segundo os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019-2020, algum professor ou professora e mãe ou responsável do sexo feminino figuram entre o primeiro e segundo lugares, respectivamente, na influência no gosto pela leitura, embora o percentual geral de pessoas que dizem não haver influência de alguém para ler seja de 67%, em 2015, e de 66%, em 2019. Os dados da pesquisa apontam que contar histórias para as crianças ainda é um papel predominantemente feminino, confirmando a fala dos discentes desta pesquisa.

As lendas "O Boto" e a "Cobra grande", lembradas pelos estudantes em nossa pesquisa, são representações do imaginário popular do amazonense, em especial, do caboclo ribeirinho, aquele que mora nas comunidades do interior do estado, às margens dos rios de onde vem o de fora, o estranho, o ameaçador, o intruso, o branco, representado pelo boto. Das matas vêm o temido canto da Rasga-mortalha, a coruja, prenúncio de morte ou o mais belo canto de tristeza emitido pelo uirapuru. Das profundezas da terra, a cobra gigante que causa pânico quando se mexe debaixo da igreja, o lugar de autoridade local, de onde se infere a principal representação de poder temida pelo indígena.

A oralidade marca não só a cultura popular brasileira, mas também a de outras nacionalidades, como a africana lusófona e a indígena, as quais muito contribuíram

com nossa cultura, mas são raramente conhecidas no ambiente de sala de aula, já que os alunos lembraram apenas de duas ou quatro lendas indígenas e da cultura africana não citaram exemplos. Cristiane Umbelino (2022) constata isso também em sua pesquisa sobre o ensino da literatura africana lusófona em escolas da capital sul-mato-grossense. Ela constatou que o docente atuante na sala de aula, “não trabalha a literatura africana em língua portuguesa” (Umbelino, 2022. p.176).

Na pesquisa de campo de Élide de Andrade (2016), anteriormente citada, realizada no projeto “Biblioteca Móvel”, em 2011, nas comunidades rurais e rios de Santarém-PA, identificamos, nas narrativas orais coletadas dos moradores locais, a presença dos personagens citados pelos jovens estudantes deste trabalho, o boto e a cobra grande. Essa presença dos personagens da tradição oral das lendas e mitos indígenas reafirma a importância da oralidade como forma de transmissão de crença, de valores e costumes de um povo, difundindo a versão dos povos que aqui estavam quando o europeu chegou.

No primeiro encontro com os grupos de discentes participantes desta pesquisa, antes de explicar como aconteceriam as oficinas literárias, a pesquisadora perguntou se eles gostavam de ouvir histórias. Ao que responderam positivamente. A indagação foi feita porque eles seriam convidados para ouvirem histórias (leitura oral dos textos) lidas por ela nas oficinas. Ela perguntou, na sequência, se alguém lembrava de uma história especial e de quando ela havia sido contada. Talvez por timidez, pouco falaram. Eles disseram não lembrar exatamente delas, mas lembravam que eram histórias sobre o boto que engravidava as meninas ao aparecer nas festas do interior; sobre uma cobra gigante que morava embaixo da parte central de Manacapuru, mais precisamente da igreja católica Nossa Senhora de Nazaré, localizada no centro da cidade. Eram histórias que haviam sido contadas por suas avós. Os demais fizeram referência às contadas pelas professoras na Educação Infantil, mas não falaram quais histórias.

Os relatos dos participantes da pesquisa remetem a um imaginário local muito presente na vida do amazonense morador no interior, pois os mitos amazônicos relembrados trazem à memória personagens de lendas ou mitos amazônicos, o boto e a cobra grande do folclore popular da Região Norte, conforme Luís da Câmara Cascudo (2012). O acesso deles a esse imaginário lendário deu-se pela oralidade porque foram histórias contadas pela mãe ou pela avó, como alguns disseram. Em

outros povos, franceses e alemães, por exemplo, figurava a ama no papel de contadora de história no século XVII, segundo D'Onofrio (1995). Tais relatos corroboram a presença do ficcional pela oralidade antes do domínio da escrita, e está sendo ferramenta para que aquela não seja esquecida, tese defendida também por Jean Derive (2010).

No entanto, há de registrar um dado relevante sobre o acesso ao livro impresso: na cidade onde aconteceu a pesquisa, apesar da proximidade com a capital, não há livraria física ou banca de revista onde os livros possam estar ao alcance da mão ao menos para manuseio. Ele só é encontrado na biblioteca das escolas ou de alguns polos das universidades públicas ou privadas com acesso restrito a seus estudantes ou na biblioteca do Sesc, com acervo defasado. A opção de compra pela internet encarece a compra do livro por causa do alto valor do frete. Há a opção de baixarem exemplares, em formato pdf, de sites públicos de forma gratuita, mas os estudantes demonstraram preferência pelo livro físico apesar de serem de uma geração do *on-line*. Esses são alguns dos motivos para o primeiro contato com o livro, nesse contexto, ser quase exclusivamente na escola. Razão essa que faz a biblioteca escolar configurar-se como um espaço de extrema importância em lugares onde o acesso ao livro físico é bastante deficiente, pois, nela, ainda que precariamente, os estudantes podem manuseá-lo, emprestá-lo para leitura em casa. Ressalte-se que, no acervo das bibliotecas nas escolas amazonenses, é raro encontrar livro escritos por autores indígenas ou livros com os mitos na versão dos povos originários.

Em ambas as escolas pesquisadas, há o espaço físico da biblioteca. Na Escola Estadual André Vidal de Araújo, é um espaço pequeno, acervo de poucos livros, com alguns exemplares da literatura brasileira, tendo como responsável uma professora que aguardava a aposentadoria. Na Escola Estadual José Seffair, o espaço físico era um pouco maior e o acervo também. A bibliotecária era uma professora readaptada para essa função.

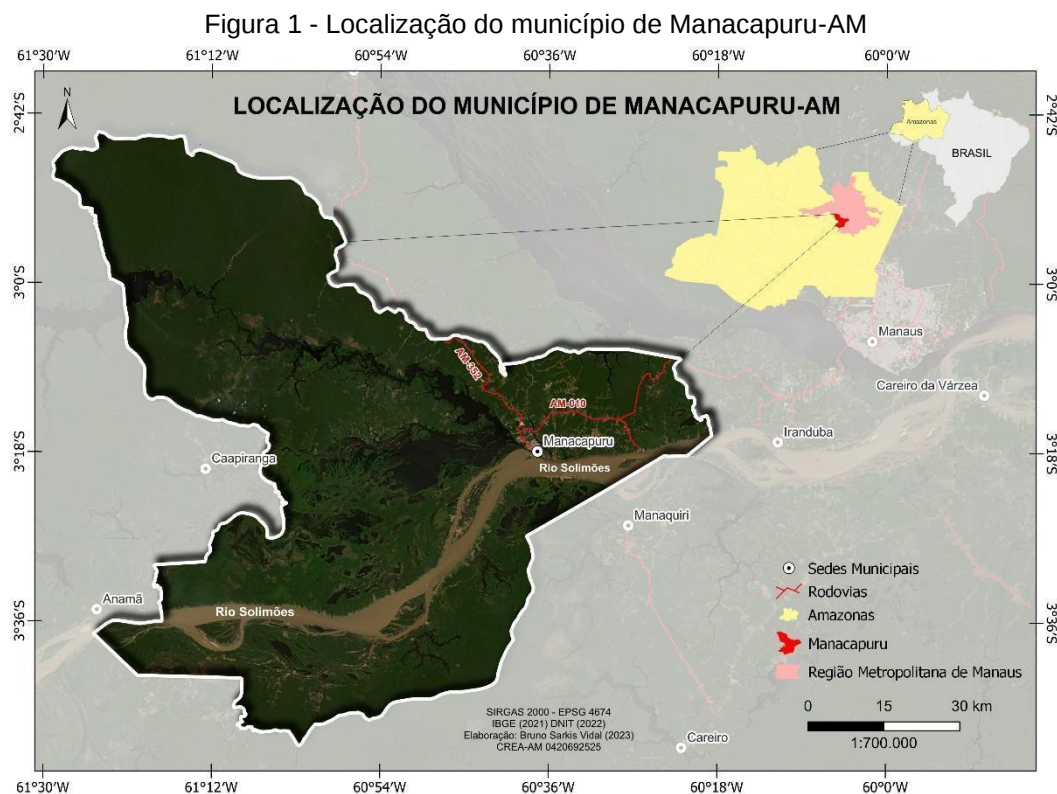
Quanto ao ouvir as histórias ficcionais, segundo os estudantes da pesquisa, não tem sido algo muito presente para eles em casa, no entanto, ouviram-nas um pouco na escola. Relataram que não é hábito contar essas histórias na rotina da família deles. De uma maneira geral, essa fala reflete a realidade de outras cidades brasileiras onde, devido aos compromissos de trabalho dos pais que diariamente saem muito cedo de casa e voltam ao fim do dia, ao chegarem à casa, dedicam seu

tempo a outras tarefas que não contar histórias ficcionais para os filhos. Há nisso um indício de uma mudança na cultura familiar concernente à ausência da presença física da mãe, já que é a figura feminina a principal fonte dessas histórias, e do diálogo entre os membros da família.

Diante dessas constatações, é indiscutível a importância das histórias narradas, oralmente ou não, na formação de uma biblioteca particular interna ao indivíduo, com a qual ele cria o seu gosto, estabelece critérios de preferências de gêneros e de autores, interage, discute consigo e outros leitores o desfecho inesperado ou infeliz de uma história, dispõe-se a tentar compreender o mundo ficcional, transitando entre os livros do passado e do presente, erguendo, assim, suas pontes com personagens, lugares, ações, emoções que, depois de absorvidos, desvelados na leitura, fortalecem-no humanamente para lidar com o real. É o acervo do indivíduo que constitui sua memória afetiva, seu laço emocional com personagens, enredos, lugares que, ao serem revisitados pela leitura, trazem à tona outras leituras até então não pensadas e a escola, na realidade manacapuruense, é a principal colaboradora dessa construção particular.

3.3 A CIDADE DA PESQUISA E SEUS INDICADORES EDUCACIONAIS

A imagem do mapa abaixo, na figura 1, apresenta, de forma ampliada, a localização do município de Manacapuru, uma das cidades pertencentes à Região Metropolitana de Manaus no Amazonas onde estão localizadas as duas escolas participantes de nosso estudo.



Manacapuru é um nome indígena formado por “manacá” (flor) e “puru” (enfeitado), por isso, na língua tupi-guarani, significa “flor matizada”. Segundo Antônio Aílson Amorim (2013), historiador, cirandista titular da Afub-Ciranda Tradicional, professor e estudioso da cultura popular manacapuruense, o nome Manacapuru foi dado ao local “por ser uma referência ao rio de mesmo nome que, em linguagem tupi-guarani, significa flor colorida ou matizada” (Amorim, 2013, p.24). Ela recebe o apelido de “Princesinha do Solimões” por situar-se à margem esquerda do rio de mesmo nome, identificada na figura 1, na região do Médio Solimões, no leste do estado do Amazonas. Fundada em 15 de fevereiro de 1786, originou-se de uma aldeia de indígenas Mura. Localiza-se a 86km da capital amazonense por via terrestre. Liga-se a essa capital pela Rodovia Manuel Urbano, AM-070, e por hidrovia, no entanto, a rodovia é a opção preferida dos manacapuruenses para chegarem a Manaus por causa da otimização do tempo da viagem.

Em 2007, o Governo do Estado criou a Região Metropolitana de Manaus (RMM) pela Lei Complementar nº 52 de 30 de maio de 2007, como uma forma de integrar os primeiros oito municípios que a compunham: Manaus, Presidente Figueiredo, Novo Airão, Iranduba, Manacapuru, Rio Preto da Eva, Itacoatiara e Careiro da Várzea.

Assim, Manacapuru tornou-se uma das primeiras oito cidades metropolitanas de Manaus.

Figura 2 - Ponte Jornalista Phelippe Daou



Fonte-megaconstrucciones.net/images.

Em 2011, foi inaugurada a Ponte Phelippe Daou, figura 2, popularmente conhecida como Ponte Rio Negro, com 3 595 metros de comprimento, a maior ponte fluvial estaiada do Brasil. Ela possibilitou ao manacapuruense uma viagem mais rápida a Manaus em torno de 50 min a 60 min, o que facilitou a quem tem recursos financeiros estudar em Manaus e residir em Manacapuru. Buscando uma maneira de atender aos estudantes que continuam morando em Manacapuru e estudando em Manaus por não terem condições financeiras que possibilitem a residência na capital amazonense, a prefeitura municipal local oferece transporte gratuito aos universitários que vão e voltam de Manaus diariamente para estudar. Além disso, o acesso ao ensino universitário é facilitado pela presença dos *campuses* da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Estadual do Amazonas, além de polos de universidades privadas no município. Em 2022, foi inaugurada, na rede privada, a Faculdade de Ciências Médicas no município, deslocando para a cidade um curso universitário particular oferecido apenas nela e no município de Itacoatiara – AM.

Figura 3 - Portal na entrada da cidade de Manacapuru



Fonte - portaldoamazonas.com.

A cidade é nacionalmente conhecida pelo Festival de Cirandas que se realiza no mês de agosto, no último fim de semana. Integram esse festival três agremiações de ciranda: a Flor Matizada representa a região central da cidade; a Tradicional, o bairro da Terra Preta; e a Guerreiros Mura, o bairro da Liberdade. Além desse festival, havia outro marco cultural, a Festa de Santo Antônio, no bairro da Terra Preta, mas atualmente a festa não mais acontece.

Na cidade, os meios de transporte mais usados são motos e carros particulares. Uma das características das cidades amazonenses é o jovem, homem e mulher, aprender a pilotar ainda adolescente. Livrarias, museu, teatro, bancas de revista não existem na cidade. Havia uma sala de cinema, mas fechou. As bibliotecas existentes estão nas escolas, no Sesc, ou nos *campuses* das universidades, logo, o acesso aos livros não é fácil, mesmo a cidade estando muito próxima a Manaus.

De acordo com o censo de 2022,⁹ a Princesinha do Solimões tem 101.883 habitantes, ocupa o 3º lugar populacional se comparada aos outros municípios amazonenses. Esse censo indica ainda que a educação básica em Manacá¹⁰ apresenta: o Ensino Infantil com 118 escolas e 180 professores; o Ensino Fundamental, 140 escolas e 825 professores; e o Ensino Médio com 13 escolas e 247

⁹ Consulta feita aos dados do IBGE 2022 em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manacapuru/pesquisa/13/78117?indicador=77887>. Acesso em 11 de novembro de 2023.

¹⁰ “Manacá” significa flor em tupi-guarani. É a primeira parte que forma o nome Manacapuru, por isso é usada como nome do município.

professores. Há, além das escolas estaduais, a oferta de Ensino Médio/Técnico pelo *Campus* do Instituto Federal do Amazonas – IFAM. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 92,3%, conforme dados de 2010.

3.4 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.4.1 Escola Estadual André Vidal de Araújo ou André Vidal

A Escola Estadual André Vidal de Araújo foi fundada pelo decreto nº 5.541 de 20 de julho de 1993, localiza-se no bairro da Liberdade, na área urbana. Ela faz parte da rede estadual de ensino do Amazonas. Quando começou a funcionar, no ano de 1993, tinha 10 salas de aulas para atender a demanda local, oferecendo o ensino fundamental de 1º a 8ª série da educação básica em três turnos, atendia um total de 1.285 alunos oriundos dos bairros da Liberdade, Aparecida, Terra Preta, Centro e Zona Rural. Em 2023, a escola atendeu 805 estudantes¹¹, com 50 professores distribuídos nos três turnos. No turno vespertino, concentra-se o maior número de discentes matriculados. Ela oferece, nos turnos matutino e vespertino, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio Regular; no noturno, o EJA/ Ensino Médio.

No início de seu funcionamento, seu corpo docente era de professores formados em diversas áreas com curso adicional, outros com curso profissionalizante de magistério. Atualmente, os professores possuem graduação e/ou pós-graduação na sua área de ensino. Em alguns casos, eles ministram disciplinas fora de sua área de formação para complementar a carga horária obrigatória. Na Figura 4, podemos ver que a estrutura do prédio da escola é toda em alvenaria, coberta com telhas de alumínio, o pátio é pavimentado. Embora não apareça na foto, do lado esquerdo, fica a quadra de esportes para as aulas de Educação Física. Ela apresenta uma boa estrutura física e comporta, além dessas aulas, as atividades culturais promovidas pela escola.

¹¹ Informação obtida da Gestão escolar.

Figura 4 - Entrada da Escola Estadual André Vidal de Araújo



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na Figura 5, há a imagem da entrada da escola. Os portões são fechados minutos antes do início das aulas e reabertos ao final delas em cada turno. Ela oferece os ensinos Fundamental II, Médio Regular e EJA/Ensino Médio.

Figura 5 - Muro da entrada na Escola Estadual André Vidal de Araújo



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

Na Figura 6, visualiza-se o pátio na frente do portão de entrada da escola onde os professores e estudantes estacionam seus veículos.

Figura 6 - Portão de acesso à Escola Estadual André Vidal de Araújo.



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

Na Figura 7, a imagem é do auditório da escola que tem uma boa iluminação, um painel para projeção do datashow, sistema de som, cadeiras fixas, sendo refrigerado. O espaço é utilizado para reunir turmas quando há faltas de professor ou outro motivo, porque facilita a reordenação dos tempos de aula.

Figura 7 – Auditório da Escola Estadual André Vidal de Araújo.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na figura 8, há o registro do refeitório dos estudantes onde é servido o lanche, já que, depois de entrarem na escola para o início das aulas, eles só saem de suas instalações ao final dessas aulas. Caso precisem sair antes do horário previsto, o responsável precisa ir pessoalmente para autorizar. A foto foi feita no dia que havia uma exposição dos desenhos feitos pelos estudantes nas aulas de Arte. O refeitório é um espaço amplo, aberto, com mesas e bancos de madeira onde a merenda escolar é servida. É um espaço coletivo apreciado pelos estudantes.

Figura 8 – Refeitório da Escola Estadual André Vidal de Araújo.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na Figura 9, há uma vista a partir do fundo da sala de aula da Escola Estadual André Vidal de Araújo. Como anteriormente mencionado, a sala da foto é um exemplo de como são as demais salas de aula da escola. Todas elas possuem um quadro branco, mesa e cadeira de madeira para o professor, carteira escolar em polipropileno dos estudantes, dois ares-condicionados e piso em cerâmica.

Figura 9 - Sala de aula da Escola Estadual André Vidal de Araújo vista a partir do fundo da sala.



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

Na Figura 10, vê-se a disposição das carteiras e de um dos ares-condicionados ao fundo da sala. Por causa do forte calor, as cortinas são necessárias para bloquear a entrada da luz do sol, principalmente, no turno vespertino.

Figura 10 - Sala de aula da Escola Estadual André Vidal de Araújo vista a partir da frente da sala.



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

3.4.2 Escola Estadual José Seffair ou Seffair

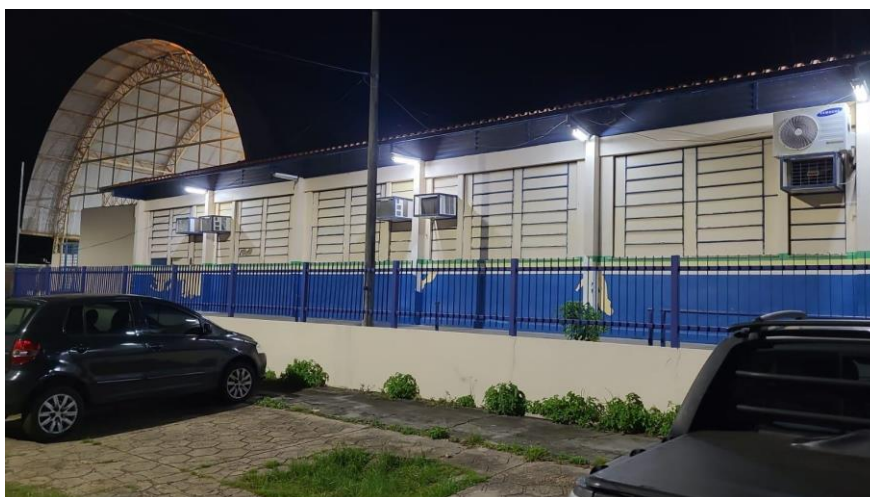
A Escola Estadual José Seffair ou Seffair, criada pelo Decreto nº 5.417, de 19 de dezembro de 1980, localiza-se no bairro de Terra Preta, um dos mais antigos da cidade. Inclusive Antônio Amorim (2013) afirma que a cidade nasceu nesse bairro. Os prédios das escolas estaduais, excetuando o da Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, apresentam a mesma planta: uma única entrada e saída pelo bloco principal, blocos construídos horizontalmente, separados por uma pequena área verde, salas de aula com ar-condicionado, cadeira escolar de plástico com encosto para o braço, quadro branco, piso em cerâmica e cortinas ou outro recurso para aplacar a luz do sol; 1 refeitório amplo, aberto; 1 auditório. Ambas as escolas passaram por algumas reformas para melhoria e aumento do número das salas de aula.

Sua atividade escolar teve início em 06 de março de 1981, com a matrícula de 645 alunos divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Havia 27 professores compondo seu quadro docente. Ao longo de sua história, a escola passou por reformas nos anos de 1988, 1994 e 2004 que garantiram mudanças estruturais relevantes com ampliação e criação de novos ambientes, possibilitando oferecer

melhor qualidade dos serviços educacionais. Atualmente, a escola tem, em seu quadro, 1.262 estudantes e 47 professores. Ela oferece, nos turnos matutino e vespertino, o Ensino Médio Regular e, no noturno, Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio.

Na Figura 11, há uma imagem do lado esquerdo da frente da entrada da escola. Ela tem sua estrutura toda em alvenaria, as salas de aula e do administrativo são todas refrigeradas. A cobertura que aparece no lado esquerdo da foto é a quadra de esportes para a realização das aulas de Educação Física ou atividades culturais.

Figura 11 - Frente da Escola Estadual José Seffair.



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

Na Figura 12, vê-se o portão de acesso ao interior da escola. O corredor separa os blocos onde ficam as salas de aula. No primeiro bloco, fica a parte administrativa escolar, nos demais blocos as salas de aula. Ao fundo o refeitório.

Figura 12 - Entrada da Frente da Escola Estadual José Seffair.



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

Na Figura 13, vê-se, à direita, uma parte da área verde que separa os blocos. Assim, acontece até chegar ao último pavilhão onde está o refeitório, a cozinha e algumas salas de aula.

Figura 13 - Corredor central da Frente da Escola Estadual José Seffair.



Fonte – Acervo pessoal, 2023.

Na Figura 14, vê-se uma das salas de aula da Escola Estadual José Seffair. Sua configuração é semelhante às salas de aula da Escola Estadual André Vidal de Araújo: todo o prédio é em alvenaria, possui cadeira escolar de polipropileno, dois ares-condicionados, mesa e cadeira de madeira para o professor. No lugar das cortinas, a parte de vidro da janela foi pintada de amarelo para amenizar a claridade do sol.

Figura 14 - Vista de frente da sala de aula da Escola Estadual José Seffair.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

3.5 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha do município de Manacapuru para realizar a pesquisa foi em razão de não haver quase nenhum estudo voltado para a formação do leitor literário e o ensino de literatura no Ensino Médio no Amazonas, em especial, no interior, onde as condições de acesso aos livros ainda precisam ser melhoradas e ampliadas, onde a falta de recursos tecnológicos (impressora, internet, computadores) ainda são reais. Outro motivo é colocar o Estado no cenário nacional das pesquisas sobre o ensino de literatura para evidenciar como esse ensino se dá, problematizando-o, contribuindo na descentralização das discussões do eixo Sul- Sudeste, colocando um novo espaço e sua realidade local.

Cada lugar possui características muito particulares, no estado do Amazonas, as mais expressivas consistem na sua extensão territorial e na sua distância geográfica em relação aos demais estados brasileiros. Por conta disso, o acesso a bens de consumo, ao sinal de internet, dentre outros, não é fácil. Ao se considerar essa realidade, entende-se que, quanto mais afastado da capital Manaus for o município ou a comunidade, mais difícil é comprar um livro, fazer um curso visando o aperfeiçoamento, pesquisar na internet. Essas coisas tão simples que é difícil imaginar, nos dias de hoje, não as ter ao alcance da mão. Embora Manacapuru esteja

muito próxima a Manaus, essa dificuldade é presente na vida da sua população mais os constantes problemas de falta de energia ocasionando suspensão das aulas de forma não prevista, exigindo uma reformulação do horário escolar para cumprir as h/a mínimas anuais. Isso significa dizer que a realidade das escolas pesquisadas quanto à estrutura física, recursos tecnológicos, qualificação do seu quadro docente não pode ser tomada como regra geral em todos os municípios amazonenses. Portanto, os problemas se agravam à medida que a distância geográfica em relação a Manaus aumenta, o que exige dos professores adaptações aos mais diversos desafios que, inclusive, extrapolam o espaço escolar.

As duas escolas estaduais foram selecionadas em razão de oferecerem o Ensino Médio Regular e as professoras de Língua Portuguesa terem aceitado prontamente a realização da pesquisa. Elas foram acolhedoras, disponibilizaram os documentos solicitados, incentivaram os estudantes a participarem das oficinas. Em nenhum momento, o medo de expor a dinâmica da sala de aula delas foi um empecilho. Isso é um dado que se diferencia do que comumente acontece: o professor não aceita sua aula ser assistida por outra pessoa, ainda que um colega de profissão.

Antes do primeiro contato com os gestores e as professoras das escolas, houve uma conversa via telefone. Posteriormente, foi uma conversa presencial com o Coordenador Regional de Educação do município, o qual considerou a pesquisa relevante para o ensino em Manacapuru, dando sua anuência à realização dela. O próximo passo foi falar com os gestores e professoras de Língua Portuguesa do 3º Ano/EM, nas escolas de interesse da pesquisa, para os quais foram apresentados os objetivos da pesquisa e o questionamento a ser respondido: os estudantes do Ensino Médio gostam de ler textos literários diante de uma abordagem diferente da tradicional?

Uma vez dada a autorização escrita pelo Coordenador Regional da Educação, e verbal pelos gestores e professoras, foi acertado o cronograma das aulas de Literatura para a realização da pesquisa. As professoras participantes reservaram os tempos de aula às quintas-feiras e às sextas-feiras, semanalmente. Na Escola André Vidal, as turmas escolhidas para participar foram do turno vespertino e na Escola Seffair, do turno matutino. Na Escola André Vidal participaram do nosso estudo 38

estudantes do 2º ano e 39 do 3º ano. Na Escola Seffair participaram 17 estudantes do 1º ano e 38 do 3º ano. A coleta de dados se deu por amostragem desse público.

Na Escola Estadual André Vidal de Araújo, no primeiro encontro com a turma do 3º ano, foi feita uma apresentação sobre os objetivos da pesquisa aos estudantes e ouviram atentamente. Após essa primeira conversa, os participantes voluntários levaram para casa o Termo de Livre Consentimento a ser assinado por seus responsáveis. Na Escola Estadual José Seffair, no primeiro encontro com os estudantes da turma do 3º ano, procedeu-se da mesma maneira que na Escola Seffair. Alguns estudantes voluntários quiseram levar o Termo de Livre Consentimento para ser assinado pelo seu responsável, apesar de já terem 18 anos. Em ambas as escolas, poucos estudantes já haviam completado 18 anos. Um outro dado relevante a destacar é que a maioria deles residem na Zona Rural de Manacapuru e do município de Novo Airão, portanto, utilizam o ônibus escolar como meio de transporte para chegarem à escola. Em dias de chuva a frequência às aulas decai bastante, porque esse transporte não consegue buscá-los nos ramais devido a pista ser de barro.

Escolhido o lugar, as escolas, as professoras e turmas participantes desta pesquisa, optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa por ser a adequada ao objeto em estudo, as aulas de literatura. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa volta-se para aspectos da realidade que não podem ser mensurados em números, quantificados. Assim sendo, sua centralidade está na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Esses autores citam Minayo para explicar que

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32).

O objeto desta pesquisa não é de natureza quantitativa, mas qualitativa, logo, precisou-se escolher o procedimento metodológico adequado à natureza do objeto e aos objetivos. Assim sendo, o procedimento escolhido foi a pesquisa-ação. Oriunda das Ciências Sociais, atualmente aplicada em outras áreas do conhecimento, como a Educação, 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 os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998, p.14).

Ainda recorrendo a Michel Thiollent (1998), na pesquisa-ação, a participação das pessoas implicadas no problema investigado é fundamental. Ela não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual o pesquisador conscientemente intervém e os participantes desempenham um papel ativo durante o processo. Sua constituição envolve a ação ou participação, a produção de conhecimento, o ganho de experiência, a contribuição para a discussão ou ampliação do debate sobre as questões abordadas.

De acordo com Tripp (*Apud* Lorenzi, 2021, p.111-112.), há dois tipos de pesquisa-ação: a pesquisa-ação técnica e a pesquisa-ação prática. Nesta, num primeiro momento, as mudanças propostas com base na experiência profissional e no que acredita ser o melhor para o grupo são feitas pelo pesquisador. Em um segundo momento, os demais participantes explicitam e estabelecem seus critérios quanto à qualidade e à eficácia da ação proposta. Na pesquisa-ação técnica, o pesquisador reproduz a ação realizada em outro ambiente, seguindo um modelo. Considerando a diretriz das oficinas e a aplicação da Metodologia de Leitura Linear dos textos literários, bem como sua aplicação em outros ambientes escolares, em outros estudos por outros pesquisadores, esta pesquisa configura-se nessa tipologia.

Com base nisso, buscou-se selecionar os instrumentos a serem adotados na coleta de dados durante a pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio do método da observação direta, com a presença da pesquisadora em algumas aulas de Literatura apenas assistindo-as. Procedeu-se à aplicação de questionário, com perguntas abertas e fechadas, aos estudantes e às professoras, respondidos individualmente em sala de aula. O levantamento de dados se deu por meio de revisão da pesquisa bibliográfica e da documental referentes ao tema em estudo.

O último passo do processo metodológico foi a proposta de intervenção através das oficinas de leitura de textos literários com a adoção da “Metodologia Linear de Leitura Literária”, aplicada originalmente por Danglei de Castro Pereira durante as oficinas de leitura literária que realizou, nas escolas públicas em Campo Grande – MS (2016) e no Distrito Federal (2020), com seus grupos de pesquisa compostos por

estudantes de graduação e de pós-graduação. Mais à frente, essa metodologia será detalhada.

3.5.1 A dinâmica da Observação Direta

O início efetivo da pesquisa se deu com a observação direta que consistiu na participação da pesquisadora, no início do terceiro bimestre, no período de 14 de julho a 26 de setembro de 2023, assistindo às aulas de Literatura na Escola Estadual André Vidal de Araújo. Na primeira semana, as aulas aconteceram no auditório da escola onde os discentes do 3º ano foram reunidos para assistirem-nas, uma vez que havia vários dos seus professores diagnosticados com Covid 19, logo, para que eles não ficassem sem aula, a gestão escolar e os professores optaram pelas aulas no auditório.

Por causa do fechamento das notas e do fim do segundo bimestre, no dia 21 de julho de 2023, na Escola Estadual André Vidal de Araújo, aconteceu o primeiro encontro com os estudantes. A professora da disciplina apresentou a pesquisadora. Esta explicou sobre a pesquisa e as oficinas literárias a serem realizadas. Esclareceu, ainda, o caráter voluntário da participação deles e a não identificação deles na análise dos dados. Alguns deles ficaram desconfiados, outros prontamente atenderam ao convite. Depois desse primeiro encontro, a observação direta aconteceu durante três semanas. Após esse período, iniciaram-se as oficinas.

Durante as semanas de observação direta, a pesquisadora foi conhecendo as turmas e se deixando conhecer a fim de criar a proximidade e a confiança com os estudantes participantes. No segundo encontro, ainda no auditório da Escola Estadual André Vidal de Araújo, os Termos de Livre Consentimento assinados foram entregues e foi aplicado o questionário aos participantes da pesquisa. No decorrer das oficinas, foi aplicado o questionário à professora Leninha.

Os estudantes se mostraram participativos, mas tímidos, calados, apáticos até. A professora Leninha comentou que, como era o primeiro ano de aula pós-pandemia, eles estavam assim além do normal, pois ela já havia dado aula para alguns deles nos anos anteriores e observou a mudança comportamental. Alguns dos estudantes relataram sobre as perdas de seus entes queridos, demonstrando o quanto eles ainda sofriam os impactos da pandemia.

Na Escola Estadual José Seffair, a observação direta aconteceu somente na primeira semana, nas quatro turmas do 3º ano e em uma turma do 1º ano. Nos próximos encontros, devido aos imprevistos que suspenderam as aulas, o cronograma precisou ser readaptado. Assim, a pesquisa prosseguiu com a realização das oficinas literárias seguindo o mesmo roteiro das oficinas realizadas na Escola André Vidal. Inclusive, nas oficinas das duas escolas pesquisadas, foram lidos os mesmos textos literários.

Durante a semana de observação direta, as aulas na Escola Estadual José Seffair aconteceram normalmente nas salas de aula, com poucos alunos presentes às aulas, porque, devido à chuva, os estudantes da zona rural faltaram. Os poucos presentes mostraram-se participativos nas aulas, conversaram um pouco com a pesquisadora durante os intervalos que surgiam, criando, dessa forma, a proximidade entre eles.

O Termo de Livre Consentimento, a professora Clarice não achou necessário ser assinado pelos responsáveis, uma vez que a pesquisa havia sido autorizada pelo Coordenador Regional da Educação e pelo Gestor da escola. Ainda assim, alguns quiseram levar o termo. Isso decidido, no segundo encontro com os estudantes, foram aplicados os questionários a eles em sala de aula de forma individual, sem identificação deles. No decorrer da pesquisa, foi aplicado o questionário à professora Clarice.

3.5.2 Questionário dos discentes

Em ambas as escolas, os questionários dos discentes foram aplicados no segundo encontro com as turmas. No primeiro contato com as turmas da Escola Estadual André Vidal de Araújo e da Escola Estadual José Seffair, foram explicados a pesquisa e o questionário, enfatizando a participação dos estudantes nas oficinas em caráter voluntário, sem necessidade deles se identificarem ao responderem-no. Após a explicação sobre como a pesquisa aconteceria, foi entregue o Termo de Livre Consentimento para os responsáveis assinarem autorizando ou não a participação do seu dependente. Todos os presentes nessa aula receberam uma cópia do documento para levarem e trazerem assinado no próximo encontro. Em algumas turmas da Escola André Vidal, a aula aconteceria somente na próxima semana, então, ficou

acordada a entrega do documento para a professora Leninha, que se voluntariou para recebê-los.

O questionário das docentes é constituído de 14 perguntas, abertas e fechadas¹². Já o questionário dos discentes é constituído de 7 perguntas, abertas e fechadas.¹³ Somente 18 alunos da Escola Estadual André Vidal de Araújo responderam ao questionário, e da Escola Estadual José Seffair, 38 alunos. Nesta, participaram 5 turmas do turno matutino e naquela, 4 turmas do turno vespertino, sendo todas as turmas do ensino médio. As duas professoras responderam ao questionário e produziram um relatório avaliativo ao final da realização das oficinas.

3.5.2.1 As respostas dos discentes da Escola Estadual André Vidal de Araújo

Na Escola Estadual André Vidal de Araújo, havia, no turno vespertino, duas turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano do ensino médio. Somente as turmas do 2º e do 3º ano participaram deste estudo, totalizando 18 participantes que responderam ao mesmo questionário composto de 7 perguntas que serão descritas e analisadas a seguir.

Pergunta 1- “Você gosta de literatura? Poderia comentar o motivo?”

A pergunta 1 buscou investigar o gosto dos discentes por literatura e conhecer as razões que eles apresentariam. As respostas a essas indagações foram as seguintes: 1 entrevistado deixou a pergunta sem resposta enquanto 5 dos entrevistados responderam que não gostam de literatura. 30% dos jovens estudantes disseram não se interessar por literatura por considerá-la “chata” ou não indicaram um motivo. Chama atenção nas justificativas a recorrência do adjetivo “chata”. Em uma delas, um participante dá a dica da causa da atribuição da característica “chata”, uma vez que para ele a literatura é apenas uma disciplina. Em uma das respostas, parece-nos que o participante reconhece a existência de uma literatura brasileira da qual não gosta e de uma outra que julga preferida por ter fantasia e aventura. Essas são as

¹² Uma cópia do questionário aplicado às docentes está no anexo F.

¹³ Uma cópia do questionário aplicado aos discentes está no anexo E.

características que ele julga importantes na obra literária, as quais, segundo análise dele, estão presentes na sua literatura preferida, a qual não é brasileira.

Do total de 18, as outras 12 respostas à questão inicial afirmaram gostar de literatura. Um dos participantes respondeu: “sim, porém não leio muito”. Ao que parece, ele não lê com frequência. Um outro estudante disse: “Eu gosto de literatura (mas tedo (*Sic*) preguiça de ler)”. Está justificativa parece considerar a leitura uma atividade cansativa, que assente ter uma certa indisposição para fazer. As demais respostas circularam em torno de admitir a literatura como importante, justificando sua relevância enumerando as seguintes explicações: ela trata de assuntos interessantes, conta os acontecimentos de cada época de uma forma bastante interessante, instiga a ler mais, aperfeiçoa a leitura, amplia o vocabulário, expande o conhecimento, apresenta diferentes reflexões e interpretações a que se pode recorrer sempre, estimula o pensamento e a mudança de vida dos povos.

Os argumentos veem a literatura como um meio de ampliar no jovem estudante sua capacidade leitora, imaginativa e de raciocínio. Ela é colocada como crucial para o desenvolvimento da decodificação, interpretação e ampliação do código linguístico. Além disso, os participantes reconhecem um certo poder nela advindo da forma como a linguagem é elaborada pelo autor no registro de sua interpretação dos acontecimentos e das emoções através da ficção. Em suma, as respostas enfatizam os aspectos positivos da leitura literária para o leitor desde a sua alfabetização.

Pergunta 2 - “Quantos livros você leu nos últimos dois anos?

() menos de dois

() mais de dois”

À segunda pergunta, 50% dos entrevistados, ou seja, 9 estudantes, responderam “menos de dois” e os outros 50%, 9 estudantes, “mais de dois”. Esses percentuais indicam que os 30% de estudantes que responderam não gostarem de ler, na Pergunta 1, leram algum texto literário, mesmo que não tenha sido um livro na sua integralidade. Portanto, todos são leitores sim, mesmo que tenham lido apenas excertos ou fragmentos de obras.

Pergunta 3 - “Poderia comentar alguma das leituras?”

A terceira pergunta solicitava que fosse realizado um comentário sobre alguma leitura, considerando as respostas dadas à segunda questão. A ela, 11 discentes não responderam. Esse percentual, considerando que a opção dos estudantes participantes para se expressarem foi pela oralidade ou pelo desenho durante as oficinas, talvez seja um indicativo de que eles preferem se expressar de uma forma não verbal ou, por não terem um livro na sua totalidade, não quiseram fazer um juízo de valor sobre o fragmento que provavelmente leram.

Os outros 7 estudantes optaram por indicar a obra lida, ou obra e autor, ou obra e um comentário. As obras de dois autores brasileiros foram citadas: *Suspiros poéticos e saudade*, de Gonçalves de Magalhães e *Ladeira da Saudade*, de Ganymédes José. Esses livros foram lidos por indicação da professora de Língua Portuguesa, conforme a professora Leninha informou.

As seguintes obras de literatura estrangeira figuram nas respostas: *O menino do pijama listrado*, de John Boyne e Oliver Jeffers; *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *The vampire diaries* (Não foi indicado qual o livro da série), de L. J. Smith; *Harry Potter* (Sem indicação de qual livro da série), de J. K. Rowling; *Beleza e Tristeza*, de Yasunari Kawabata; *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *O Pequeno Príncipe*, de Antonie de Saint-Exupéry. Essas obras indicam a preferência desses participantes da pesquisa por literatura estrangeira baseada em fatos históricos, ação e mistérios com vários desdobramentos no enredo, como é característico das séries. As séries, segundo eles, são “legais”, porque a história continua, tem desdobramentos carregados de muita ação, tensão e vários personagens. Excetuando *Beleza e Tristeza*, de Yasunari Kawabata, as demais obras têm a versão fílmica, à qual registraram ter assistido e fizeram uma comparação na qual nem sempre a versão do livro era a preferida por eles. Esse acervo também corrobora que o contato deles com as obras, essencialmente, se dá na escola, como exemplificam as obras que a professora Leninha indicou para leitura.

Pergunta 4 - “Você conhece autores literários portugueses, africanos, asiáticos em língua portuguesa ou apenas brasileiros?”

À quarta pergunta, 4 jovens estudantes responderam que não conhecem; 13 disseram que conhecem apenas brasileiros, citaram Lima Barreto, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Manuel Bandeira e Gonçalves Dias; e 1 jovem estudante citou os autores portugueses Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa e Eça de Queiroz, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e Paulina Chiziane, escritora moçambicana. Os autores brasileiros citados estavam sendo estudados nas aulas de Literatura, pois o conteúdo programático centrava-se na 3ª Geração Modernista no Brasil e em alguns autores da literatura portuguesa desse período. A indicação das autoras nigeriana e moçambicana chamam atenção, uma vez que é uma obra não encontrada no acervo da escola, logo o contato com elas foi em outra fonte que não a escolar. Disso subentende-se um leitor literário que está em busca de construir seu acervo pessoal fora do ambiente escolar.

Pergunta 5 - “Caso conheça algum autor literário português ou africano ou asiático, poderia indicar o nome e a obra que conhece?”

Ao citar os nomes dos autores portugueses e africanos na pergunta 4, 1 jovem estudante respondeu parcialmente à 5ª questão, pois citou apenas autores. Ainda, 7 estudantes citaram os autores Vinícius de Moraes, Gonçalves Dias, Clarice Lispector e *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Acredita-se que os participantes da pesquisa fizeram confusão entre os adjetivos pátrios português e brasileiro ao considerá-los sinônimos no contexto da questão. Os outros 10 estudantes responderam que não conheciam. Esse desconhecimento de autores literários africanos ou asiáticos reafirma que os professores, não só em Manacapuru, mas também em outros estados brasileiros, não trazem esses autores para suas aulas, logo é uma literatura muito distante da sala de aula.

Pergunta 6 - “Qual (is) autor (es) ou obra (s) você mais gosta? Poderia comentar?”

Seis jovens estudantes não responderam à pergunta 6; 1 jovem estudante citou apenas a obra *Grande sertão*, sem mencionar o nome completo da obra nem seu autor; 4 jovens estudantes citaram somente os autores Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Fernando Pessoa e Vinícius de Moraes; 4 jovens estudantes destacaram *A Hora da Estrela* (livro), “O primeiro beijo” (conto) e *Aprendendo a viver* (livro) de Clarice Lispector; 1 jovem estudante citou *As crônicas de gelo e fogo*, de George R.R. Martin e 1 jovem estudante citou *É assim que acaba*, de Colleen Hoover.

Somente 1 jovem estudante citou *O menino do pijama listrado* e *Como eu era antes de você*, sem mencionar seus autores, comentando que gosta de livros que o façam imaginar as cenas, os gestos e falas dos personagens, que tenham um enredo envolvente. Tal comentário permite inferir que o jovem estudante é um leitor de textos literários com preferência por temas polêmicos ligados a fatos históricos, com os personagens vivenciando situações desumanas, de extrema crueldade como aconteceu no holocausto dos judeus na câmara de gás, durante a Segunda Guerra Mundial, pois o enredo de *O menino do pijama listrado* acontece nesse período histórico; por romances de amor, temas polêmicos, como a eutanásia, que constitui o enredo romântico de *Como eu era antes de você*. As preferências listadas remetem a um leitor literário preocupado com o preconceito racial, a eutanásia, dentre outras questões sociais que atravessam gerações.

Pergunta 7 - “Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?”

Dois estudantes não responderam à questão 7. Os demais argumentaram que a literatura é importante para a leitura por três motivos principais. O primeiro diz respeito ao entendimento da leitura como a prática da decodificação dos sinais linguísticos, não como uma prática de interpretação, de interação com o texto. Colocaram-na essencial para o treino da leitura das palavras, das orações e emprego da pontuação. Um segundo posicionamento defende que a literatura permite o conhecimento. Ela é colocada como uma fonte de saberes sobre os autores, as obras,

a história dos povos, com uma diversidade de textos. É entendida como uma fonte do saber histórico e literário. E o último argumento enfatiza em um dos aspectos inerentes ao texto literário: a apresentação de um mundo pouco conhecido, possibilitando o embarque numa aventura, por meio da imaginação, aumentando o interesse por mais livros, pelas biografias dos autores e pelos temas abordados.

De maneira geral, as respostas demonstram que a literatura está intimamente relacionada ao interesse pela leitura, posto que os jovens estudantes afirmaram, em suas respostas, que estavam sendo influenciadas por aquela. Portanto, há uma íntima relação entre leitura e literatura no entendimento dos jovens participantes desta pesquisa. Todas as respostas apresentam leitores literários com um acervo pessoal que se constitui a partir da escola, mas que se amplia fora dela. Eles indicam interesse, em especial, por séries estrangeiras baseadas em histórias reais, instigantes, que os colocam diante de questões nem sempre tão fáceis de serem resolvidas, como a decisão pela eutanásia. Dessa forma, o gosto e seus autores preferidos foram sendo revelados.

3.5.2.2 As respostas dos discentes da Escola Estadual José Seffair

Na Escola Estadual José Seffair, participaram todas as quatro turmas do 3º ano e uma turma do 1º ano do turno matutino do ensino médio. Destes jovens estudantes, 38 responderam ao questionário. Esses participantes constituem uma amostra das 5 turmas do ensino médio acima descritas, no turno matutino, desta pesquisa. Eles responderam às 7 questões da seguinte maneira:

Pergunta 1 - “Você gosta de literatura? Poderia comentar o motivo?”

À primeira pergunta, 3 jovens estudantes, 8%, deixaram-na sem responder; 16 jovens estudantes, 44%, responderam “não”; e 19 jovens estudantes, 48%, responderam “sim”. Nessa amostra, com base nas justificativas deles, a rejeição à literatura se dá por dois motivos. O primeiro refere-se a um hábito não presente na rotina deles seja por não gostarem de livro, seja por considerarem “chato”. O segundo é por considerarem-na uma “matéria difícil” e “não apreciada” por eles. Os 48% que responderam gostar de literatura destacaram a influência dela para adquirir

conhecimentos, melhorar a leitura, ampliar o vocabulário, “abrir” a mente ou por não ter nada para fazer em casa. O gênero citado como preferido foi o romance, por ele proporcionar viagens ao mundo fictício. As explicações deles giram em torno de um caráter utilitário da literatura, dos benefícios dela decorrentes para o leitor ou de ser um hábito do ocioso em casa.

A literatura, segundo um dos participantes, passou a ser-lhe interessante, por influência do jogo RPG de Mesa¹⁴: “Sim, apesar de eu não ler muito, eu comecei a gostar por causa de RPG de Mesa, já que ele envolve que você leia muito”. Aqui aparece um aspecto positivo dos jogos virtuais ou não para a leitura literária. Algo ainda a ser explorado em sala de aula, desde que haja condições materiais, como computadores e sinal de internet, acessíveis aos professores e aos estudantes no caso de jogos virtuais adaptáveis para o incentivo à leitura literária.

Outro estudante destacou os temas abordados nos textos literários como a fonte do seu gostar: “Sim, gosto de literatura porque a literatura fala sobre vários temas como: romance, imigração, seca, fome, liberdade, esperança entre outros temas abordados sendo assim a literatura é muito importante. (Sic)” Um outro justificou seu gosto apontando os livros “normais” e não os do Modernismo como sendo seus influenciadores: “Sim, mas não é bem literatura com autores do modernismo, são livros normais tipo *As crônicas de Nárnia*, *A Culpa é das estrelas*, *Jogos vorazes*, entre outros”. Dessa explicação, é possível inferir que os livros de autores contemporâneos narrando, em série, as sagas de personagens que precisam lutar e vencer desafios com muita ação, violência e magia, constituem as referências literárias desse jovem leitor, para quem os autores modernistas produziram livros “anormais” por não adotarem o mesmo estilo das obras citadas pelo estudante participante. A Bíblia foi citada como livro preferido por tornar a pessoa melhor: “Sim: porque os livros me ensinaram a ser uma pessoa melhor pelo fato de eles me ensinarem novas palavras e abrirem mais a minha mente principalmente a Bíblia”.

Pergunta 2 - “Quantos livros você leu nos últimos dois anos?

() menos de dois

() mais de dois”

¹⁴ RPG de Mesa é um jogo onde os participantes criam colaborativamente uma história imaginária para seus personagens, os quais vivem num mundo imaginário repleto de aventura e ação. *Dungeons and Dragons* é o mais conhecido jogo narrativo dessa categoria.

2 jovens estudantes não registraram resposta à 2ª pergunta; 26 responderam “menos de dois” e 10 indicaram “mais de dois”. O percentual de jovens estudantes que leram menos de dois livros nos últimos dois anos indica que, apesar de 48% dos entrevistados, na 1ª pergunta, terem indicado que gostam de ler livros literários na sua totalidade, na prática não o fazem, pois leem pouco. Com base nesses dados, pode-se afirmar que estes e os participantes da Escola André Vidal apresentam o mesmo perfil de leitores literários quanto ao número de livros lidos em dois anos.

Pergunta 3 - “Poderia comentar alguma das leituras?”

A 3ª pergunta está diretamente ligada à resposta da 2ª questão. A ela 8 entrevistados não responderam; 15 disseram que “não poderiam comentar”, alegando não terem lido ou esquecido do que leram; os outros 15 indicaram a obra, ou a obra e seu autor, ou a obra, seu autor e comentário, ou a obra e o comentário. As obras e autores brasileiros citados foram *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza; *O Negro da Chibata*, de Fernando Granato; a trilogia *Encantados* (Os livros citados fazem parte dessa trilogia.), de Raiza Varella; *Deus está no controle*, de Max Lucado; *Rezendeevil*, de Pedro Afonso Rezende; e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum. Nessa listagem, apareceram nomes de autores diferentes daqueles citados pelos entrevistados da Escola André Vidal, mas que ainda constituem indicação de leitura advinda do ambiente escolar como as obras *O Negro da Chibata*, indicado para leitura pelo professor de História, e *Dois irmãos*, indicação do vestibular.

Os livros de autoria brasileira constituem uma variedade de interesse, desde histórias em quadrinhos a livros mais complexos, como o de Milton Hatoum. O livro de Pedro Afonso Rezende traz, no título da obra, a clara referência ao jogo eletrônico que constitui o enredo da história. O *Livro de Provérbios*, do rei Salomão; *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *Fique comigo*, de Ayòbámi Adébáyò; *Diário de um banana*, de Jeff Kinney; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; e a *Divina comédia*, de Dante Alighiere, são os livros de língua estrangeira traduzidos para a língua portuguesa, indicando a preferência dos entrevistados por obras de autores estrangeiros. Além desses, os mangás e as histórias em quadrinhos aparecem nas

indicações, constituindo um interesse não citado pelos participantes da Escola André Vidal.

Os livros religiosos *Provérbios* e *Deus está no controle* figuram como livros de interesse para os participantes. Da mesma forma, o jogo eletrônico RPG *Diablo*, as músicas, os livros sobre finanças e casamento e de biografia constituem um grupo de interesse dos jovens estudantes entrevistados, os quais consideraram-nos literários sem atentar para o que isso significa. Os autores das obras pouco foram citados, um indicativo de que os participantes não guardam a referência autoral do que leem. Eles parecem não se atentar para os elementos paratextuais, ou seja, aquelas informações que estão na capa, na contracapa, na lombada, na “orelha” do livro, no prefácio, dentre outros.

Os comentários fizeram uma breve sinopse da obra. Somente um participante comentou sobre seu interesse no tipo de livro lido. Embora o grupo pesquisado, na Escola Seffair, tenha preferido se expressar por escrito durante as oficinas, ele não quis escrever seu comentário, sua opinião. Limitou-se a uma descrição resumida do enredo, ou da personagem protagonista, ou do tema.

A diversidade de interesse demonstrada nesta amostra indica jovens estudantes leitores em formação no ensino médio interessados em obras que não figuram na indicação de leitura feita somente pela professora de Língua Portuguesa, uma vez que leem textos indicados por outros professores e/ou pelo vestibular. Sua leitura é influenciada pelos filmes, por jogos virtuais, por passatempo ou por interesses particulares. Traçando um paralelo entre as respostas deste grupo com as dos jovens estudantes da Escola André Vidal, pode-se afirmar que a preferência por autores da literatura estrangeira traduzidas para o português, histórias em série ou baseadas em fatos históricos figuram nas preferências de leitura dos dois grupos.

Pergunta 4 - “Você conhece autores literários portugueses, africanos, asiáticos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros?”

À quarta pergunta, 5 dos participantes deixaram-na sem resposta; 12 disseram não conhecer, 21 afirmaram conhecer somente autores literários brasileiros. Destes, 5 indicaram os seguintes autores: Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, Euclides da

Cunha, Lima Barreto e Rachel de Queiroz. Ao indicar esses autores, percebe-se que eles consideraram os adjetivos pátrios “portugueses” e “brasileiros” como sinônimos.

Pergunta 5 - “Caso conheça algum autor literário português ou africano ou asiático, poderia indicar o nome e a obra que conhece?”

8 dos entrevistados não responderam à 5ª pergunta; 13 disseram não conhecer e 16 citaram: *Sítio do Picapau Amarelo*, *Urupês* e *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato; *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida; *O Negro da Chibata*, de Fernando Granato; *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector; *Caminho de pedras*, de Rachel de Queiroz; *O vendedor de sonhos*, de Augusto Cury; Graça Aranha; Gregório de Matos, Lima Barreto; Lygia Bojunga. E ainda a pintura *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Esta indicada como autora e sua obra como texto literário.

É assim que acaba, de Colleen Hoover, também foi citada, mas ela é norte-americana. Escreve sobre traumas, violências, relacionamentos tóxicos. A indicação da obra de Hoover aponta para a desatenção sobre a nacionalidade do autor. Parece-nos que o jovem estudante leitor considerou apenas o autor que conhecia, porque, na realidade, não conhecia os autores sobre as nacionalidades solicitadas na pergunta, mas não quis ficar sem responder. Os nomes dos autores brasileiros citados permitem inferir que os estudantes entenderam o adjetivo pátrio “português”, empregado na pergunta, como sinônimo do adjetivo pátrio “brasileiro”. Quanto aos livros brasileiros citados, a maioria faz parte do conteúdo programático das aulas de Literatura do ensino médio. Assim, pode-se supor que os jovens estudantes indicaram autores sobre os quais ouviram nessas aulas.

Pergunta 6 - “Qual(is) autor(es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?”

A esta 6ª questão, 5 se abstiveram de responder; 9 afirmaram não ter nenhuma obra preferida ou não conhecer nenhum autor; 14 indicaram um autor, ou uma obra, ou autor e obra. Figuram entre os autores citados: Gregório de Matos, Clarice Lispector, Luis Kawaguti (colunista do Jornal Gazeta do Povo), Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, Monteiro Lobato e Stephen King. Excetuando Kawaguti, um

repórter que foi correspondente no início da guerra entre Ucrânia e Rússia, em fevereiro de 2022, e King, um escritor norte-americano de ficção científica, terror, ficção sobrenatural e suspense, os demais autores são brasileiros e estavam sendo estudados nas aulas de Literatura do 3º ano à época da pesquisa.

As obras citadas foram: *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; de Monteiro Lobato: *Caçadas de Pedrinho*, *Ideias de Jeca Tatu*, *Cidades Mortas* e *Sítio do Picapau Amarelo*; *A culpa é das estrelas*, de John Green; De Rachel de Queiroz: *O menino mágico* e *O Quinze*; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza e o *Diário de um banana*, de Jeff Kiney. Excetuando as obras citadas de Monteiro Lobato; *A culpa é das estrelas*, de John Green, as demais são de autores estudados em Literatura no momento da pesquisa nas turmas do 3º Ano. Um entrevistado respondeu que as lendas são suas obras preferidas, mas não citou quais.

As respostas dadas indicam, com mais destaque, que eles tiveram como referência as obras que marcaram a sua infância. Destaca-se, em especial, o *Sítio do Picapau Amarelo*, que é o livro mais citado como uma lembrança marcante dessa fase da vida. Uma outra influência foi o interesse por ensinamentos constantes da *Bíblia*; por fatos históricos, destacando os negros no Brasil, nos textos de Flávio Gomes dos Santos; por histórias de terror, suspense e mistérios característicos da obra de Stephen King; pela abordagem sobre o amor, amizade e superação de dificuldades nas obras de Raissa Varella. A indicação de Fernando Pessoa sugere que a característica dos heterônimos dele foi o que mais chamou a atenção do leitor. A indicação de *Abaporu*, uma tela de Tarsila do Amaral, denota a confusão que o participante fez entre obra literária e obra de arte. Não se atentou ou não conhece os elementos característicos de cada uma dessas expressões artísticas. Nesta, predomina o jogo das cores, do claro e escuro, das formas; e naquela, a linguagem escrita empregada na construção do enredo, das personagens, da trama.

Evidencia-se um perfil de leitores jovens marcado pelo interesse em diversos temas relacionados ao seu momento histórico individual que difere do interesse de outro jovem da mesma idade cronológica. Segundo o sociólogo Karl Mannheim (1928), as gerações são historicamente construídas, logo, a diversidade de interesses no mesmo grupo etário está ligada às experiências sócio-históricas que cada jovem viveu. Recorrendo a esse aporte teórico, pode-se inferir que as obras citadas pelos entrevistados dos dois grupos da pesquisa mostram um mosaico de leituras fruto

principalmente da experiência em ambiente escolar, mas também construídas em outros ambientes, movidos pela curiosidade e interesse por determinados temas. Construindo e ampliando, dessa forma, seu acervo de leitura pessoal.

Pergunta 7 - “Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?”

A ela 8 dos entrevistados não responderam; 30 jovens participantes destacaram a importância das aulas de Literatura na aprendizagem de assuntos diversos; na ampliação do vocabulário e do conhecimento sobre os autores, poemas, prosa e de outras culturas; na compreensão sobre os acontecimentos do passado visando à melhoria do futuro; no acesso às diferentes reflexões dos autores; na evolução e desenvolvimento da leitura; no conhecimento dos fundamentos da Literatura; na influência não só na leitura, mas também na escrita de quem lê; no exercício da interpretação e da compreensão dos textos possibilitando novas ideias e visão de mundo.

Um outro entrevistado destacou o incentivo à escrita literária: “Isso, além de fazer a gente se interessar, pode fazer com que a pessoa se interesse em escrever e criar uma história.” Essa foi a única opinião dentro dos grupos das duas escolas participantes da pesquisa que fez referência às aulas de Literatura como incentivadora da produção escrita de textos literários. Outro participante sugeriu o teatro para ser utilizado nas aulas de Literatura: “Seria legal se os professores pegassem (*Sic*) uma obra teatral para fazer com os alunos.” A resposta dele concentrou-se na metodologia adotada nas aulas do que decorreu a sugestão de aliar o teatro às aulas de Literatura. Essa alternativa didática é utilizada por vários professores de Literatura, tendo boa receptividade por parte dos estudantes.

Um outro entrevistado disse: “Minha opinião sobre essas aulas e sua importância: Bom, eu não preciso de aulas de literatura para ter interesse pela leitura.” Destaca-se aqui um sujeito que parece não gostar de literatura. Isso nos permite a reflexão no sentido de que, apesar dos esforços dos professores, nem todos os estudantes serão sujeitos leitores, pois há aqueles que não se deixam envolver pelo mundo ficcional. Uma última opinião destacou a humanização que a literatura é capaz de fazer: “Para nos fazer pessoas melhores.” Nessa resposta, o entrevistado

reconhece que há necessidade dele e dos demais serem melhores do que são humanamente, sendo mais compreensivos, mais empáticos e menos juízes dos outros. Ele acredita ser isso possível através da literatura, evidenciando o principal aspecto do literário para Candido.

3.5.3 Questionário das docentes

As professoras participantes desta pesquisa responderam a um questionário com 14 perguntas, das quais 7 são do tipo fechadas e as demais abertas.

Pergunta 1 - “Qual sua formação acadêmica e o ano de titulação?”

De acordo com a professora Leninha, ela se graduou em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa em 2009. Fez especialização em Letramento Digital em 2020. A professora Clarice também graduou em Letras - Língua Portuguesa em 2009. Portanto, as duas professoras se graduaram em 2009, no mesmo curso, Letras - Língua Portuguesa.

Pergunta 2- “Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Literatura? Poderia mencionar quais foram? () sim () não. Poderia dizer qual curso e quem ofereceu?”

À segunda pergunta, a professora Leninha respondeu que não. A professora Clarice disse que participou de alguns cursos, “Enem em foco” e “Trilhas do Saber”, promovidos pela SEDUC-AM.

Pergunta 3- “Em caso afirmativo: qual a importância desse(s) curso(s) em sua atuação profissional para o ensino de literatura?”

A terceira pergunta está diretamente relacionada à segunda. Assim sendo, a professora Clarice destacou que “são cursos que nos possibilitam uma nova visão de como ensinar literatura na sala de aula.”

Pergunta 4 - “O/A senhor(a) trabalha ou conhece autores africanos de Língua Portuguesa? (☐) Sim (☐) Não”

A professora Leninha respondeu “não” e a professora Clarice respondeu “sim”.

Pergunta 5 - “Poderia comentar a resposta da questão 4? (Em caso negativo, ignorar a pergunta).”

A 5ª questão é uma complementação da 4ª pergunta, logo, ficou sem a resposta da professora Leninha. A professora Clarice disse: “Foi trabalhado o livro *Também os Brancos sabem dançar*, do angolano Kalaf Epalanga. Uma das poucas obras deste gênero disponível na biblioteca da Escola.” Esta resposta destaca um dos problemas das escolas brasileiras: o acervo da biblioteca com um ou dois ou sem exemplar de autoria africana de língua portuguesa ou de autoria indígena. Além disso, os materiais didáticos não trazem nenhuma referência às produções da Literatura Africana em língua portuguesa como constataram Umbelino e Pereira (2017) no levantamento feito no Material de Apoio Pedagógico -MAP- em Mato Grosso do Sul no ano letivo de 2011.

Apesar da Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ganhando nova redação na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, pela qual torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, não é o que acontece na prática, seja por desconhecimento dos professores sobre esse universo literário, bem como o cultural, seja por dificuldades de acesso às obras ou, ainda, pelo professor ter uma carga horária mínima de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa para dar conta dos diversos conteúdos que esta comporta.

No entanto, a escola continua sendo o principal local onde, ao menos, se ouve sobre esses autores. Portanto, se nela não há exemplares suficientes para um trabalho com os estudantes, os professores ficam limitados ou impossibilitados de conhecerem-nos e de realizarem um estudo das obras e os jovens estudantes de conhecerem sua herança cultural advinda de um dos povos formadores da nacionalidade brasileira, os africanos.

Pergunta 6 - “Você aborda e ou faz comentários em suas aulas de Literatura sobre a Literatura portuguesa ou de expressão em Língua Portuguesa na África ou na Ásia? () sim () não”

A essa sexta pergunta, ambas as professoras responderam “sim”.

Pergunta 7 - “Quais autores literários portugueses, africanos ou asiáticos o/a senhor(a) conhece e indica a leitura? (em caso de resposta negativa à questão 6, ignorar a pergunta).”

A professora Leninha citou “Fernando Pessoa, Eça de Queiroz, Luís de Camões, entre outros”. A professora Clarice citou: “Portugueses: Fernando Pessoa, José Saramago, Eça de Queirós, etc”; Africanos: Mia Couto, Kalaf Epalanga, José Eduardo Agualusa”.

Pergunta 8 - “Quantas obras literárias o/a senhor(a) leu nos últimos dois anos? a) () menos de duas () mais de duas; b) Poderia informar o título?; c) Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada?”

As professoras indicaram que leram “mais de duas”, citaram os seguintes títulos respondendo à pergunta feita em “b”: *A Hora da estrela*, de Clarice Lispector, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, *Também os Brancos sabem dançar*, de Kalaf Epalanga, *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, *O crime do padre Amaro*, de Eça de Queirós, *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum, entre outros.

Para a pergunta em “c”, responderam: “Uma das obras que me chamou mais atenção se trata do livro *A Hora da Estrela*, a qual é marcada por suas emoções e sentimentos pessoais.”, disse a professora Leninha. “São obras incríveis e atemporais que prendem a atenção do leitor e nos fazem pensar sobre o comportamento humano.”, explicou a professora Clarice.

As indicações das leituras apontam para professoras leitoras preocupadas em conhecer as obras indicadas no conteúdo programático das aulas de Literatura. Lê-

las certamente dá às docentes um conhecimento mais profundo, possibilitando a escolha da melhor abordagem e didática ao estudarem-nas com os estudantes.

Pergunta 9 - “Qual a carga horária semanal destinada especificamente ao ensino de Literatura?”

A professora Leninha disse 2 horas-aula, pois considerou os dois tempos de aula semanais reservados para Literatura dos quatro tempos da carga horária de Língua Portuguesa. Já a professora Clarice disse 20 h/a semanais. Ela considerou o total de aulas semanais destinadas à Língua Portuguesa, sem especificar desse total quantas h/a foram destinadas à Literatura.

Importante ressaltar que as professoras têm liberdade de ordenar as 20 h/a semanais de acordo com o calendário e as atividades do dia a dia da escola. Por conta disso, há semanas que elas optaram por concentrarem as aulas somente nos conteúdos de Gramática; em outras, nos de Produção textual ou nos de Literatura. Essa prioridade foi motivada pelo cumprimento do conteúdo programático do componente curricular de Língua Portuguesa pautado pelas datas da realização do Enem. Durante a realização das oficinas literárias, os tempos de aula de quinta-feira e sexta-feira foram destinados a elas, buscando conciliá-las ao planejamento das aulas feito pelas professoras participantes. Assim sendo, em cada turma, houve um tempo de aula em cada um desses dias para a realização das oficinas literárias.

Pergunta 10 - “Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?”

Para a professora Leni, “As aulas de literatura levam os alunos a desenvolverem a imaginação e o hábito de leitura”. Sua resposta referiu-se aos estudantes, não a ela. Houve um equívoco no entendimento da questão.

A professora Clarice também centrou sua resposta pensando no estudante: “Acredito que as aulas de literatura são muito importantes para despertar no aluno o interesse pela leitura, independente do gênero. Nesse sentido o professor age como aquele que mostrará o caminho, como intermediador.”

Pergunta 11- “Você conhece a Lei nº10.639, de janeiro de 2003 ou a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008? a) Poderia comentar a importância dessa lei?”

A professora Leni disse não conhecer. Já a professora Clarice disse que conhecia e explicou: “Lei que obriga a ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”, abrindo espaço para que essa temática seja trabalhada de forma mais ampla, indo além da escravidão que sempre foi o foco na sala de aula.” A resposta da professora Clarice expõe o paralelo comumente feito entre a escravidão no Brasil com autores que falaram sobre esse problema social como o poeta Castro Alves. Essa abordagem, ela considera ser substituída por outra que valorize os autores de cultura africana a partir da sua construção estética.

Pergunta 12 - “Quais projetos específicos para a leitura literária ou estudo específico do texto literário foi(-ram) desenvolvido(s) em sua escola nos últimos 03 anos?”

A professora Leni respondeu que, na Escola Estadual André Vidal de Araújo, foi desenvolvido o “Projeto Lendo e Escrevendo na Escola”. A professora Clarice especificou “Feiras do Conhecimento Literário (Anual), Dramatizações de obras literárias, entre outros, na Escola Estadual José Seffair. Essas atividades não constituem um calendário anual frequente nas escolas, fazem parte de algum evento criado em nível estadual ou pelos professores da escola.

Pergunta 13 - “Poderia comentar a importância destes projetos?”

Segundo a professora Leni, “Projetos, como esse citado acima, desenvolve a imaginação, aprimora o vocabulário, ajuda na escrita e ainda ajudam a formar cidadãos críticos e participativos.” Para a professora Clarice, “São projetos interdisciplinares que envolvem toda a escola e despertam no aluno o encanto pela literatura.”

Pergunta 14 - “O Material de Apoio Pedagógico que utiliza em suas aulas de literatura aborda a Literatura africana ou asiática em Língua portuguesa?”

A professora Leni disse que não, enquanto a professora Clarice disse que sim, mas não especificou de que maneira essa abordagem ocorre. Essas respostas não deixam de indicar a necessidade de livros didáticos e de paradidáticos acessíveis que atendam ao que prescreve a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, na nova redação, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” a todos os professores. Ainda, a falta de oferta pela SEDUC- AM de cursos específicos sobre Literatura Africana ou Asiática e Indígena em Língua Portuguesa para os professores desse componente curricular com ênfase em Literatura.

3.5.3.1 Relatório das professoras pós-oficinas

Após a última oficina literária Encontros e Descobertas, as professoras participantes escreveram um relatório sobre as oficinas, fazendo uma avaliação desses encontros. Afinal, a pesquisa-ação realizada é fruto de um trabalho coletivo que envolveu a pesquisadora, as professoras e os jovens estudantes. Logo, era chegado o momento de as professoras registrarem suas opiniões.

Leni, professora da Escola Estadual André Vidal de Araújo, enfatizou a importância da leitura na ampliação do vocabulário, na capacidade de desenvolver a interpretação e compreensão dos textos. Fez, inicialmente, uma descrição do primeiro encontro entre a pesquisadora e os estudantes. Em seguida, destacou, a partir do segundo encontro, a atenção dos jovens estudantes no momento da leitura. Para ela, essa atenção buscava descobrir o que eles iriam fazer, pois eram poucos os que estavam realmente atentos ao que estava sendo lido.

Esse desinteresse inicial, conforme observado pela professora, foi dissipando-se: “[...]notei que eles ficaram concentrados e prestando atenção, aos poucos começaram a se envolver e já faziam comentários associando o que foi lido a algo que já haviam escutado em algum lugar ou já tinham lido ou visto.” A professora constatou que a participação dos estudantes foi um crescente a cada oficina. Até aqueles, que antes disseram não querer participar, ouviam atentamente e pediam para comentar algo.

O interesse por cada etapa da oficina também foi notado pela professora: “[...] eles já estavam interessados em saber o que era para fazer, me surpreendeu o

interesse deles em fazer o trabalho e compartilhar o que tinham entendido.” No momento da produção textual, o texto produzido surpreendeu a professora. Ela explicou que,

[...] para a minha surpresa a maioria dos alunos fizeram desenhos muito bons, assim como textos também, mostrando que tinham entendido o objetivo das oficinas que os levava a ouvir e produzir de acordo com a interpretação de cada um, inclusive alguns até pediram para ler de novo o texto (Leni,2022).

Essa surpresa não foi só da professora, os colegas de sala também demonstraram admiração ao ver a produção dos outros participantes. Em especial, a produção dos mais tímidos. Foi um momento de descoberta e de aproximação entre a professora e os estudantes, também deles entre si. Ela, na sua percepção, indicou a parte do compartilhamento dos textos produzidos o que mais chamou sua atenção como a mais difícil para os mais tímidos, porque “o que percebi foi que eles tinham a habilidade de produzir, só que não queriam explicar [...]”.

E finalizou:

As oficinas de leitura e produção vieram proporcionar momentos de interação entre os alunos que puderam expressar suas experiências, trabalhar a competência interpretativa através da produção e reconhecer o quanto importante pode ser a leitura na vida deles. Achei o trabalho das oficinas maravilhoso, gostei muito de ver a interação dos alunos e as suas criatividade, eles mostraram que são capazes de produzir coisas incríveis através da leitura, acredito que eles também ficaram surpresos com as suas produções (Leni,2022).

Clarice, professora da Escola Estadual José Seffair, concentrou sua opinião na parte organizacional das oficinas. Para ela,

As atividades desenvolvidas na escola foram Oficinas de Leitura, Produção e Análise de textos literários, Rodas de conversas sobre os textos lidos, entre outras. As mesmas contaram com a participação de 79 alunos matriculados em quatro turmas e foram realizadas nas respectivas salas de aula. As oficinas foram realizadas de forma dinâmica e lúdica, e despertaram nos alunos o encanto pelas leituras dirigidas, proporcionando aos mesmos um pensamento reflexivo. Após a leitura, os textos eram interpretados e discutidos nas rodas de conversas e por último, transformados em desenhos e pinturas que expressassem o enredo das histórias lidas (Clarice,2022).

Os relatos delas registram o quanto as oficinas de leitura literária contribuíram não só para a formação leitora dos estudantes, mas também para o estreitamento de laços de amizade, superação da timidez, coragem para expor as ideias e efetivo trabalho em equipe, os encontros com o texto e com o outro. Acrescente-se a isso o

novo olhar que as professoras passaram a ter sobre esses jovens a partir da exposição oral ou escrita deles, assim como eles sobre elas ao verem-nas também envolvidas e incentivando a participação deles.

3.5.4 Levantamento bibliográfico e documental

O levantamento bibliográfico buscou, à luz de Bakhtin (2020), Todorov (2000), Chartier (1998), Manguel (2021), Zilberman (1982), Lajolo (1982), Cosson (2016), Pereira (2020), Dalvi (2013), dentre outros, analisar e interpretar os dados obtidos de forma a ampliar e fomentar a discussão do ensino de literatura no ensino médio no Amazonas. Tais pesquisadores concentram suas pesquisas, livros e artigos em pensar um ensino de literatura que valorize o literário, amplie no leitor seu universo de leitura, de entendimento sobre o livro, sobre ele mesmo e o seu tempo através de metodologias com base no construtivismo visando ao texto pelo texto sem desconsiderar o seu contexto.

A pesquisa documental concentrou-se nos textos reguladores que tratam do ensino da Língua Portuguesa/Literatura, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 /1996, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio em vigor desde 2020, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no Amazonas de 2012 e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa do estado do Amazonas para o Ensino Médio de 2019 ainda em vigor, os quais também auxiliaram no direcionamento deste estudo que pretende problematizar o ensino de literatura no Amazonas.

3.5.5 Proposta de intervenção: oficinas literárias

A proposta metodológica norteadora desta pesquisa funda-se numa estreita relação entre a pesquisa e a ação por meio de práticas que buscam avaliar, planejar, agir, refletir num contínuo, segundo Gisele Maria Lorenzi (2021). Nessa perspectiva, depois da observação, levantamento e análise dos dados, reflexão à luz das informações teóricas, é necessário agir para que haja uma mudança de comportamento no grupo pesquisado, logo, a parte final desta pesquisa consiste numa proposta de intervenção.

As reflexões teóricas das pesquisas recentes sobre o ensino de Literatura no Brasil, no ensino médio, conforme atestam os estudiosos, mostram que esse ensino busca, de forma constante, integrar o leitor à cultura literária brasileira, por meio do estudo dos estilos literários subdivididos nos três anos escolares que o compõem, com ênfase nas características desses estilos ou escolas literárias, nos seus principais autores, na sua referência cronológica, recorrendo a leituras de fragmentos das obras como se eles fossem capazes de dar conta de toda a poética presente neles, dando ao texto literário integral um papel secundário, menor, conforme atesta Regina Zilberman (2018). A prática de ensino a que esta autora reporta foi percebida durante a observação das aulas de Literatura nos grupos pesquisados. Esse fato não difere da prática recorrente nessas aulas no país a fora. Segundo análise de Ana Crélia Dias,

As condições de acesso à leitura literária não são muito favoráveis no contexto brasileiro. Promovendo acesso esporádico ao texto, muitas vezes a escolarização prende-se mais à tarefa de ensinar sobre a literatura do que promover o encontro do leitor com o texto (Dias, 2016, p.211).

Contudo, há de se destacar que outras práticas têm mostrado esse ensino numa perspectiva em que o texto literário é o protagonista. Experiências nesse sentido, como as de Danglei de Castro Pereira (2013), com a análise de fragmentos do poema “Guesa”, de Joaquim de Sousândrade, em sala de aula, demonstram que ressignificar o ensino de literatura é necessário e eficaz, pois, tendo o texto como o principal referencial das aulas, possibilita uma aproximação entre o estudante e o texto para além da recorrente prática de ensino que enquadra os textos literários num determinado perfil estético que não dá conta da particularidade do texto e da diversidade literária. Assim,

Mais do que apresentar um poeta, no caso Sousândrade, procuramos, neste trabalho, aludir à importância de valorizar o texto literário *Strictu Sensu* em atividades de ambiente escolar. Pensamos, com isso, contribuir para a formação de leitores e, por contingência, ampliar a valorização da literatura ao apontar para a importância da focalização detida do texto e seu ensino, objeto primeiro deste trabalho (Pereira, 2013, p.21).

Este exemplo nos apresenta uma proposta de ensino de Literatura que não se restringe aos “manuais” literários, pois se apropria das informações que eles trazem, todavia, extrapola-os num exercício de entender o texto pelo que ele é, de desvelar a época, os sentimentos desconhecidos e despercebidos pelo leitor na leitura rápida,

sem a reflexão necessária ao realizar uma leitura no nível da superficialidade. O ler para além das entrelinhas, desvendando a construção da linguagem empregada na obra, atentando para as tramas do enredo por meio das pistas explícitas e implícitas, fomenta a formação do repertório do estudante leitor, visto que o objetivo “desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor” (Cosson, 2011, p.103).

Para Candido (2006), a obra só pode ser entendida em sua integridade a partir da “interpretação dialeticamente íntegra” entre texto e contexto. Privilegiar um ou outro não dará conta de compreendê-la integralmente. Para tanto, precisa-se que o leitor seja capaz de fazer uma leitura organizada, sistematizada, seguindo propósitos, adotando procedimentos. Nas palavras de Candido, ler o texto literário é um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, da aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 2011. p. 180).

Saberes e humanização, conhecimento e sensibilidade são essenciais ao homem e é a Literatura que nos capacita a tê-los, é o que nos asseguram os autores citados. Coadunando com esse raciocínio, a proposta de intervenção escolhida são as oficinas literárias realizadas com os estudantes participantes da pesquisa, utilizando a Metodologia Linear de Leitura Literária de Danglei de Castro Pereira, o qual esclareceu, em palestra proferida no IX EIEL, no auditório do Instituto Ágora, na UFRN, em Natal, em março de 2024, que atualmente prefere empregar a palavra “metodologia” e não “método”, como havia empregado em publicações anteriores. Assim sendo, justifica-se neste trabalho o emprego da palavra “metodologia” para se referir à estratégia de leitura de Danglei de Castro Pereira.

3.5.5.1 Metodologia Linear de Leitura Literária

As reflexões teóricas deste estudo, fundamentadas em Bakhtin (2016), Woolf (2007), Chartier (2002), Manguel (2021), Candido (2011), Zilberman (1982), Lajolo (1983), Cosson (2016), dentre outros, coadunam com o posicionamento de que a formação leitora, valorizada em ambiente escolar, precisa ter o texto literário como protagonista, o cerne das aulas, adotando estratégias de leitura previamente pensadas, organizadas para atividades dela na sala de aula. Partindo dessa premissa e tendo por objetivo contribuir para a formação de leitores através da leitura e discussão de textos de forma participativa, dinâmica e lúdica, envolvendo também a produção escrita, a Metodologia Linear de Leitura Literária foi a estratégia escolhida para ser aplicada durante as oficinas literárias. O primeiro critério dessa escolha considerou o tipo de abordagem textual que seria feita, conforme Danglei de Castro Pereira explica sobre ela:

O método linear de leitura literária é uma adaptação do Método linear de contação de histórias, de Fanny Abramovich (1997) e de uma compilação de reflexões presentes no texto de Aguiar e Silva (1988). Trata-se, portanto, de uma aglutinação reflexiva de ideias e fica aberta para que os professores utilizem livremente em sala de aula. A ideia é ler e discutir textos literários *Stricto sensu* em um contexto de interação direta entre leitores e a literatura (Pereira, 2020, p. 56-57).

Um outro elemento importante a se considerar na adoção de uma metodologia é o seu tempo de aplicação, uma vez que a leitura de textos literários requer a escolha de uma metodologia que seja exequível, considerando as pessoas envolvidas e o tempo destinado para realizá-lo, aliado à diversidade de gêneros literários que podem ser lidos. Tais condições foram plenamente atendidas por essa metodologia em outras escolas, em outros níveis de ensino, como atestam as pesquisas de Pereira (2020), porque ela foi pensada

para uma atividade de 50 minutos, tempo médio de aula em uma escola pública no Brasil, mas pode ser ampliado ou reduzido em função do tempo disponível para cada atividade. Cada passo é, por isso, organizado para ocorrer entre 10 e 15 minutos, naturalmente, com adaptações em função do texto selecionado, geralmente, de lastro mais curto como contos e crônicas literárias, poemas, peças teatrais, charges ou HQs, para dar alguns exemplos (Pereira, 2020, p. 2-3).

A escolha dos textos é muito importante. Na Metodologia Linear de Leitura Literária, busca-se priorizar a seleção de textos que estabeleça pontos de contato entre os valores culturais neles presentes com a relação lúdica deles na apresentação ao público-alvo. A apresentação por meio da leitura, em voz alta, pelo(a) professor(a) da oficina é uma *performance* que a diferencia de outras metodologias que não priorizam a leitura em voz alta como o modo de contato com o texto literário. A leitura em voz alta convoca a atenção pela audição, chama o corpo para a experiência da leitura coletiva num tempo em que a civilização tecnológica aproxima os corpos mais pelo virtual do que pelo real. A leitura em voz alta alimenta a energia coletiva, como assevera Ana Crélia Dias (2016, p.221). Ela cita as análises de Paul Zumthor (2018) sobre a potência do texto nas práticas da *performance* no contexto teatral das quais há observações importantes a serem pensadas no contexto da aula de literatura, pois, assim como o texto no teatro, a leitura em sala de aula constitui um ritual da leitura coletiva. As análises de Paul Zunthor, consideram que

A civilização dita tecnológica ou pós-industrial está em vias [...]de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo. Mas, na própria medida dessa expansão e diante da ameaça que ela traz, o que cada vez mais resiste no mundo de hoje? Resistem, sem intenção necessariamente de contestação ou de recusa, nos media, nas artes, na poesia, nas próprias formas da vida social (a publicidade, a política...), as formas de expressão corporal mediadas pela voz. Nesse sentido, não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial de energia coletiva (2018, p. 58).

O autor associa a prática da leitura à presença do corpo, advoga a ideia de que há diferença entre a leitura do texto sem oralização e a leitura em voz alta, uma vez que “a leitura é diálogo. A ‘compreensão’ que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua” (Zumthor, 2018, p.59). A competência leitora, num ato silencioso, não possibilita essa relação dialógica entre o texto e o leitor. Além disso, a leitura coletiva em voz alta ajuda a vencer a falta de concentração dos jovens estudantes acostumados a informações instantâneas. Dessa forma, o encontro com o fenômeno estético se dá de uma maneira menos complexa aos estudantes, pois a leitura feita pelo professor tira os obstáculos da desobediência à pontuação ou palavras pronunciadas erroneamente, o que compromete a compreensão textual. Uma outra vantagem da

Metodologia Linear de Leitura Literária é que ela permite uma aproximação entre os estudantes participantes por meio da identificação de ideias semelhantes entre eles no momento de exporem o que mais chamou a atenção no texto, subsidiando a escolha da dupla para a produção textual, caso não queiram fazer individualmente.

Assim, as oficinas foram momentos de encontro entre os estudantes em que eles compartilharam o porquê da escolha de um trecho, de uma fala da personagem e de descobertas pelo seu olhar e pelo olhar do colega de aspectos estéticos do texto que não perceberam na audição. Ao mesmo tempo, muitos colegas surpreenderam os demais ao tornarem públicas habilidades, como a de desenhar. Considerando também o aspecto positivo quanto ao emocional dos participantes, já que, em todas as turmas, ao final das oficinas, os laços de amizades foram criados ou fortalecidos, possibilitando um ambiente leve e disposto à participação e ao estudo, amenizando um pouco os reflexos da pandemia da Covid 19 reportados por uma das professoras participantes.

É, por fim, uma metodologia que não requer altos recursos financeiros nem audiovisuais, muito indicada para a realidade das nossas escolas brasileiras carentes desses recursos. As canetinhas coloridas ou pincéis, folhas de A4 não são onerosos e podem ser conseguidos junto à gestão da escola ou solicitados aos estudantes que eles tragam o que tiverem em casa. Pode ser aplicada em sala de aula, mudando-se apenas as configurações das cadeiras. Não há necessidade de material impresso para cada estudante, porque, após a leitura, eles podem ler o texto impresso da professora ou pesquisar no celular, se assim o quiserem e puderem.

3.5.5.2 Os passos da Metodologia Linear de Leitura Literária

Para uma melhor compreensão da dinâmica das oficinas literárias, faremos um detalhamento dos passos que compõem a Metodologia Linear de Leitura Literária a seguir:

1º Passo – A organização dos alunos/ouvintes¹⁵ em círculos ou semicírculos. Evitar o modo habitual de organização da sala de aula em fileiras verticais ou

¹⁵ Aluno-ouvinte é o termo usado por Pereira (2020) para se referir aos alunos participantes das oficinas com a Metodologia Linear de Leitura Literária. A mesma terminologia foi adotada nas análises nesta pesquisa para se referir aos jovens estudantes participantes das oficinas literárias.

horizontais. Tal disposição dos alunos/ouvintes é para que o professor/leitor¹⁶ veja e seja visto por todos os alunos/ouvintes;

2º Passo – A leitura do texto. O professor posiciona-se no centro de visão dos alunos/ouvintes, explica que não haverá distribuição de exemplares do texto, pedindo atenção à leitura.

Antes da leitura, o professor/leitor faz uma breve explicação do dado histórico biográfico e bibliográfico do texto e do autor. Nesse momento, pode-se verificar a familiaridade dos alunos/ouvintes com o texto proposto. Feita a explicação, a leitura será iniciada pelo professor/leitor sem aspectos cênicos, respeitando o ritmo e encadeamento do texto. Uma vez iniciada a leitura, ela não pode ser interrompida e deve respeitar o texto em sua integridade;

3º Passo – A pós-leitura. O professor/leitor dará voz aos alunos/ouvintes para que possam expressar aspectos observados no texto, tais como enredo, tema, foco narrativo, caracterização dos personagens. Se necessário, fragmentos do texto poderão ser relidos de modo a ampliar o diálogo sobre o texto. A centralidade no momento da discussão é do aluno/ouvinte;

4º Passo – A produção de pós-texto. Neste passo, os alunos/ouvintes tornam-se alunos/escritores. De caráter voluntário, sem imposições, eles são convidados a produzir um texto de forma escrita, ou desenho, reescritura, roda de discussão, a opção que eles acharem melhor. Os materiais necessários para serem usados pelos alunos/escritores (canetinhas coloridas, lápis, giz de cera, papel, borracha), o professor/leitor deve providenciar e organizar previamente, no momento do 1º passo.

5º Passo – O comentário pós-produção dos alunos/ouvintes. A leitura dos textos produzidos pelos alunos/ouvintes pós-leitura com o grupo, espontaneamente, é o enfoque neste momento. Compreendemos que os alunos/ouvintes, ao cumprirem todos os passos anteriores, fixam suas impressões de leitor e, ao compartilhá-las, colocam em ação a busca na memória por essas impressões relacionando-as com situações do seu cotidiano. A divulgação da produção pelo aluno/ouvinte, após ler e comentar o texto em estudo, é a centralidade deste momento. Nela o aluno/ouvinte

¹⁶ Professor-leitor é o termo usado por Pereira (2020) para se referir ao professor/estagiário de Letras responsável pela leitura do texto literário nas oficinas. A mesma terminologia foi adotada nesta pesquisa para se referir à pesquisadora, responsável pela condução da leitura, durante as oficinas literárias.

compartilhará suas impressões e ouvirá as dos demais colegas, estabelecendo trocas e encontros dos pontos de vista.

Acreditamos que ao promovermos o encontro do leitor com o texto literário, proporcionando-lhe um contato, em ambiente de sala de aula, com a diversidade literária, e o respeito às suas impressões, estamos contribuindo para a formação de um leitor que tem interesse pela leitura realizada. Dessa maneira, apresentada a metodologia, conheceremos, a seguir, as reflexões decorrentes de sua aplicação nas oficinas de leitura literária no ensino médio nas escolas estaduais André Vidal de Araújo e José Seffair, no município de Manacapuru-AM.

4 AS OFICINAS LITERÁRIAS: ENCONTROS E DESCOBERTAS

As oficinas literárias Encontros e Descobertas, com aplicação da Metodologia Linear de Leitura Literária, tiveram a participação de jovens estudantes, entre 15 e 18 anos, cursando o ensino médio em 2 escolas da rede pública estadual, no estado do Amazonas, no município de Manacapuru. Nossos encontros nas oficinas aconteciam todas as quintas-feiras e sextas-feiras pela manhã na Escola Estadual José Seffair e, à tarde, na Escola Estadual André Vidal de Araújo. Na 1ª oficina, um ou outro aluno não quis participar, contudo, com o incentivo das professoras das turmas e dos colegas, nos demais encontros, envolveram-se na atividade. Pode-se afirmar que todos os alunos/participantes foram receptivos e participativos nas demais oficinas. A média de assistência era de 19 estudantes por turma, na Escola Estadual André Vidal de Araújo e de 8 a 15 nas oficinas da Escola Estadual José Seffair.

A escolha dos gêneros literários das oficinas foram conto, crônica, cordel e mito. Para realizar essa seleção, atendeu-se à solicitação feita pelas professoras. Elas pediram que os textos atendessem ao conteúdo acerca da 3ª Geração do Modernismo Brasileiro para as turmas do 3º ano. No caso do 1º ano, optou-se pelo texto “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré, por estarem estudando o cordel, sob indicação da professora Clarice, na Escola Estadual José Seffair. Ela sugeriu, ainda, o texto “Riqueza”, de Rachel de Queiroz, porque os discentes do 3º ano estavam estudando a 3ª Geração Modernista. Para o 3º ano, foram escolhidos mais dois textos: “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, e “História do fogo”, mito Kanamari.

“Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré, foi escolhido juntamente com a professora Clarice que precisava apresentar um texto em cordel para os estudantes do 1º ano. Para a indicação dele, a saudade que o personagem protagonista sente da sua terra natal e da sua casa foram os elementos julgados pontos de aproximação com os jovens estudantes, porque alguns deles saíram da casa dos pais no interior de Manacapuru passando a residirem com algum parente para concluírem os estudos.

O texto “Riqueza”, de Rachel de Queiroz, foi selecionado pela professora Clarice, porque ele estava no livro didático dos estudantes para estudo, pois ela considerou que não seria preciso tirar cópias. Ao conhecer a dinâmica das oficinas, soube não

ser necessário cópia prévia dos textos. Mas, ainda assim, a indicação dele foi mantida em ambas as escolas, porque a professora Leninha, da Escola Estadual André Vidal de Araújo, concordou com a indicação. O texto aborda o que é riqueza, estabelecendo alguns contrapontos ao longo da crônica. Isso instigou a reflexão sobre o que realmente tem valor sem necessidade de ser materializado em moeda, o que fomentou o debate.

“Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, é um texto que, a partir do seu título, direciona a história para um encontro romântico ao pôr-do-sol entre um casal apaixonado. Essa expectativa inicial, que não atrai aqueles que pressupõem ser um enredo já presumido de uma história de amor de final feliz, vai se diluindo conforme a narrativa avança. Além desse traço, o lugar inusitado para o encontro, a personagem feminina num encontro furtivo com o seu pseudoamante, a vingança planejada por ele sob o pretexto de não aceitar o fim da relação são um dos atrativos do conto de Telles que o torna um dos textos preferido pelos jovens leitores durante as oficinas. O conto atrai seus jovens estudantes leitores também pela linguagem elaborada com muita descrição criando suspense e uma ambiência macabra, carregada de um prenúncio de fim trágico, quebrando a expectativa inicial. No começo da história, a jovem personagem feminina ostenta uma imagem poderosa marcada pelo cigarro que fuma. Ao final essa imagem é assumida pela figura do seu ex-parceiro que, de posse do cigarro dela, volta à rua onde as crianças brincam, fumando esse cigarro, depois de ter executado sua vingança. Assim esse conto possibilita aos seus jovens leitores conexões atuais com situações vivenciadas ou conhecidas por eles, mostrando o quanto ele é atual.

O texto “História do fogo”, mito Kanamari, foi selecionado por ser um texto da cosmogonia dos Kanamari, escrito por professores dessa etnia que pesquisaram os mitos nas aldeias do rio Xeruã/Itamarati (AM) e na aldeia Taquara/Carauari (AM)¹⁷, traduzindo-os para o português. O objetivo da leitura desse mito foi para que os estudantes do 3º ano tivessem contato com textos da cultura indígena do estado do Amazonas, os quais são desconhecidos de uma grande parte dos estudantes amazonenses e causam surpresa nos seus leitores ao saberem que seus autores são indígenas. Isso é referendado no relato de Miguel Antônio d’Amorim Junior, professor

¹⁷ Os mitos Kanamari pesquisados estão no livro *T Â K U N A - NAWA BÛH AMTEIYAM AMKIRA – MITOS KANAMARI*. Walter Sass (Org), 2007.

de Língua Portuguesa, que, ao levar para a sala de aula os poemas de autoria de Márcia Wayna Kambeba, conta:

A princípio os estudantes ficaram admirados, pois não sabiam que ‘índio’ escrevia. A concepção deles era a do ‘índio’ estagnado, folclorizado no tempo e no espaço. Lembro que antes de apresentar os poemas pedi para eles desenharem e escreverem o que sabiam sobre os povos indígenas. As respostas foram unânimes em afirmar que os índios viviam na floresta, que não sabiam falar português, que não usavam roupa e que viviam de caça e pesca. A partir daí comecei um trabalho de desconstrução de um conhecimento para uma reconstrução de um novo saber (Kambeba, 2022, p. 15-16).

Em contato com os textos da mitologia indígena amazonense ou amazônida, a versão do colonizador é contestada, porque as pessoas que viviam na Região Amazônica antes da chegada do invasor tinham uma língua, uma identidade, uma cultura que foi violada, negada, para dar voz a uma outra memória que insiste no vazio demográfico que nunca existiu. “Vivemos sob a proteção de uma vasta floresta chamada Amazônia, berço de grandes culturas, ricas em saberes que podem contribuir com a sociedade não indígena, mesmo que reduzidas pelo contato” (Kambeba, 2020, p.15-16). Portanto, o valor cultural que as narrativas míticas amazonenses carregam ao longo da história não podem ser ignoradas pelos seus herdeiros atuais sob o risco de um apagamento completo da cultura amazônida.

Nas duas escolas pesquisadas, algumas oficinas se estenderam por 4 tempos de aula devido às intercorrências: suspensão das aulas não previstas, roubo de fiação elétrica, reagendamento antecipando as palestras do Tribunal Regional Eleitoral-AM, falta de energia, entrega das escolas para o TRE-AM e antecipação do final do ano letivo de 2022.

As turmas participantes das oficinas na Escola Estadual André Vidal de Araújo foram: duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano. Pelos motivos acima citados, no 2º ano foram realizadas oficinas somente com os textos “Riqueza” e “Venha ver o pôr-do-sol”. Já no 3º ano, foram realizadas as oficinas com os textos “Riqueza”, “Venha ver o pôr-do-sol” e “História do fogo”. Na Escola Estadual José Seffair, participaram as quatro turmas do 3º ano matutino e uma turma do 1º ano do mesmo turno. Foram realizadas as seguintes oficinas: na turma do 1º ano foram três encontros para a leitura do texto “Vaca Estrela e Boi Fubá”; no 3º ano, três e/ou quatro encontros para a leitura

de cada um dos textos “Riqueza”, “Venha ver o pôr-do-sol” e “História do fogo”, em cada turma.

Durante o momento de os jovens estudantes compartilharem o que mais gostaram ou não gostaram, eles destacavam dos textos lidos as impressões ligadas ao seu cotidiano, indicando os valores estéticos e morais que pautaram seus pontos de vista. Suas análises colocaram em evidência sua visão de mundo, medos, expectativas e críticas. Dessa forma, nos encontros, as oficinas possibilitaram a eles a descoberta do outro no momento da partilha de suas impressões, bem como do reconhecimento deles como leitores e da sua capacidade de produzirem textos seja por meio da oralidade ou da escrita.

4.1 OS ENCONTROS E DESCOBERTAS NA ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO

Figura 15 - Jovens estudantes da Escola Estadual André Vidal de Araújo durante uma das oficinas “Encontros e Descobertas”.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

4.1.1 Primeiro encontro: texto Riqueza, de Rachel de Queiroz

No dia 09 de setembro de 2022, foi o início das oficinas com duas turmas do 2º ano e duas do 3º ano, no turno vespertino. Os textos literários lidos nelas foram

“Riqueza”, de Rachel de Queiroz, “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles e “História do fogo”, mito *Kanamari*. Começamos com o conto “Riqueza”¹⁸, no dia 9 de setembro, para as turmas do 3º Ano. A proposta das oficinas consistia em os estudantes se concentrarem na audição da leitura em voz alta do texto pesquisadora/leitora, mapeando mentalmente as partes que o compunham para posteriormente serem capazes de destacar, produzir e comentar os trechos mais interessantes.

A primeira oficina iniciou-se com a explicação da Metodologia Linear de Leitura Literária durante as oficinas, bem como o caráter voluntário da participação nelas, uma vez que eles poderiam somente assistir, se assim quisessem. A oficina começou pela aplicação do 1º Passo, organizando as cadeiras em círculo para a audição da leitura. Organizados dessa maneira, não só ficariam mais próximos uns dos outros, mas também todos teriam a pesquisadora/leitora em seu foco de visão. Além disso, haveria a quebra da formalidade da disposição das cadeiras em fila, proporcionando um ambiente mais agradável para a atividade. Sentados em círculo, foi pedido silêncio e atenção à leitura do texto, posto que eles não tinham uma cópia física. Antes da leitura, a pesquisadora/leitora apresentou alguns dados históricos biográficos e bibliográficos de Rachel de Queiroz e do texto “Riqueza”, situando-a na 3ª Geração Modernista como um ponto de referência temporal. Após esse primeiro momento, a maioria dos alunos/ouvintes prestou atenção à leitura, apesar de haver aqueles que começavam um burburinho, os quais logo foram advertidos pelos próprios colegas para não atrapalharem a leitura.

Chegada a hora dos jovens expressarem seu ponto de vista sobre o texto, boa parte deles não quis falar. Nesse momento de compartilhar trechos que mais chamaram atenção, eles ficaram tímidos, havia um silêncio que a pesquisadora tentou interromper perguntando se eles haviam identificado personagens, narrador, espaço físico durante a leitura. Envolvidos pelas perguntas, eles iniciaram a fala na qual alguns colocavam a autora do texto como narradora, outros apontavam o texto como uma exposição literal do pensamento da autora a respeito da riqueza, ainda um ou outro chamava atenção para a moral no final do texto comparando-o às fábulas. Aqui, ao citarem a fábula, evidencia-se a aproximação entre o texto de Queiroz e outro gênero literário com o qual eles já haviam tido contato anteriormente. Transposto o

¹⁸ Texto, na íntegra, no Anexo B.

silêncio inicial, dando continuidade, foi pedido que eles colocassem no papel suas impressões sobre um momento, uma fala, algo que tenha atraído bastante a atenção deles. Pelo envolvimento na atividade, pode-se inferir que a receptividade deles foi positiva, pois, como mostra a Figura 15, eles ficaram bastante concentrados nessa fase, usando o material disponibilizado a eles.

Em seguida, passou-se à exposição dos alunos/ouvintes das impressões sobre o texto por eles produzido. As falas deixaram claro que o entendimento inicial deles sobre o texto havia sido literal, ou seja, entenderam o texto como uma exposição do pensamento de Rachel de Queiroz sobre a riqueza. Eles não reconheceram no texto um exemplar da crônica argumentativa, portanto, do literário. Fizeram confusão entre autor e narrador. Essa percepção se deu em razão de os alunos/ouvintes iniciarem sua fala com a seguinte expressão “A autora diz que...”, “A autora fala sobre...”. Nesse momento, a pesquisadora/leitora considerou oportuno diferenciar, em linhas gerais, a crônica argumentativa do artigo de opinião, autor de narrador, já que a abordagem deles evidenciou o entendimento de que, para eles, tratava-se de um texto de natureza dissertativo-argumentativa, o artigo de opinião mais precisamente. A falta de conhecimento deles sobre a crônica argumentativa ficou latente.

A professora/pesquisadora perguntou, após essa explicação geral, se o texto parecia uma defesa pessoal de um ponto de vista da autora ou se parecia uma abordagem, até de forma irônica, dos limites do dinheiro, do que ele proporciona e a relação entre o homem e o dinheiro, provocando reflexão a partir de situações do dia a dia. Ao que os alunos/ouvintes responderam escolhendo a segunda opção. Com base nessa resposta, a próxima pergunta foi quem Rachel de Queiroz seria: a autora ou a narradora? Ao que responderam que era autora. Confusão desfeita, a conversa prosseguiu dando continuidade ao compartilhamento dos textos que resultaram da leitura do primeiro texto. Na sequência, conheceremos algumas dessas produções.

A defesa de que o dinheiro não pode comprar o amor, a saúde e a amizade foi o pensamento que prevaleceu na exposição deles. Na Figura 16, vemos o texto de Y.G.M.P., do 2º ano.

Figura 16 - Texto da aluna-ouvinte Y.G.M.P. do 2º Ano.

Aluna: Y.G.M.P.
Turma: 2º 01
Data: 16/09/22

O texto Raquel de Queiroz fala sobre a riqueza material o texto já começa falando que para a autora sempre isso foi um problema, pois todo mundo tem a ambição pelo dinheiro mesmo que por motivos diferentes.

Também nos mostra sobre como tudo isto é superficial e imita a natureza onde nem todo o dinheiro do mundo pode comprar no caso da perda de um membro um tão com quanto o que nos nasceu.

O que mais me chamou a atenção no texto é as limitações, pois meu avô agulheiro sofreu um acidente trabalhando no sítio, acidente este onde houve uma perfuração em um de seus olhos, o dinheiro facilitou uma perfuração em um e pagou cirurgia de retirada de catarata, mas meu avô de 70 anos acostumado a trabalhar com paciência onde alimentava 8 vizinhos e carregava pesos bem pesados não pode mais fazer tanto esforço assim.

Então cheguei a uma conclusão o dinheiro também não compra a paciência que ele tem que ter na sua recuperação e também não ameniza a saudade que ele tem do trabalho e muito menos compra o amor pelo que se faz.

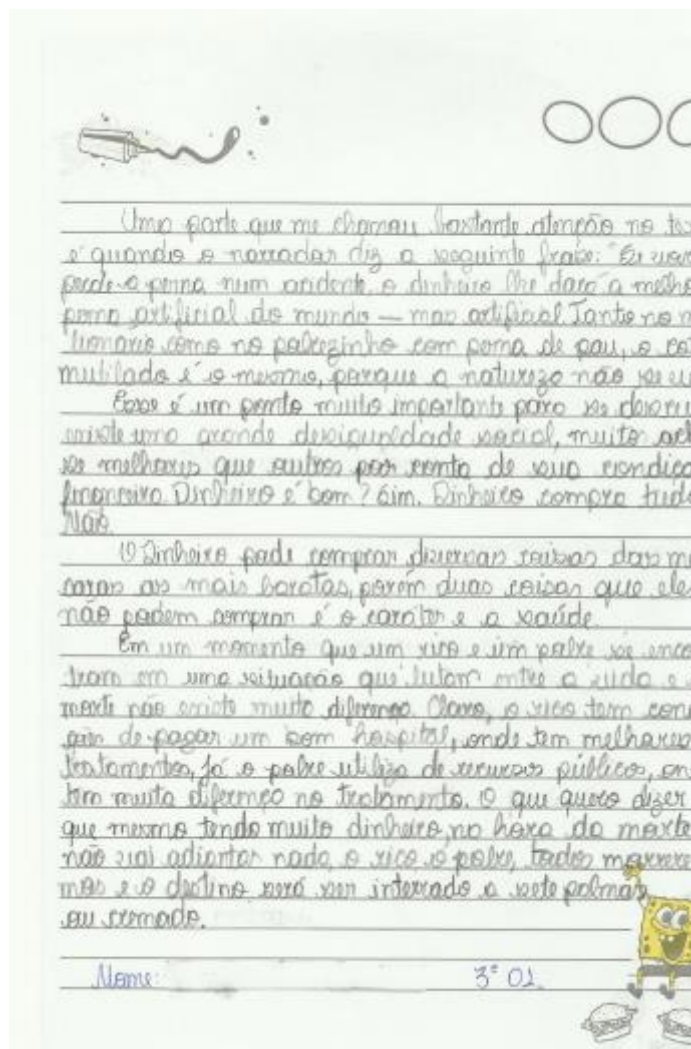
Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na análise acima, da aluna/ouvinte, são retomadas as ideias da ambição pelo dinheiro, enfatizando a superficialidade dos bens materiais comprados explicitados no texto usada para dizer o que mais chamou sua atenção nele: as limitações do dinheiro. Dessa ideia, ela se apropria ao contar o acidente de seu avô para exemplificar os limites do dinheiro. Ao relatar essa história, faz um julgamento pessoal sobre a relação com o dinheiro no parágrafo final, colocando a condição humana acima da financeira. Com isso, entendemos que sua escrita demonstra uma compreensão do texto através da analogia feita com sua experiência de vida, o acidente do avô e suas consequências emocionais para ele, extrapolando o texto de Queiroz ao inserir o seu contexto familiar, o acidente com o avô.

J.M.L., aluna/ouvinte do 3º ano, texto na Figura 17, destacou a presença do narrador, salientando algumas falas dele para epigrafar a desigualdade social, pois pobre ou rico, na hora da morte, não podem fazer nada é a sua tese. Para ela, a

arrogância não favorece o rico nem o pobre, uma vez que o dinheiro pode comprar bens materiais, mas não o caráter e a saúde.

Figura 17 - Texto da aluna/ouvinte J.M.L. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Ela complementou o seu texto escrito com o relato da história de sua avó materna diagnosticada com câncer no colo do útero na mesma época que a esposa do cantor Roberto Carlos também foi diagnosticada com o mesmo tipo de câncer. Ela argumentou que, apesar dos excelentes médicos e o melhor tratamento disponibilizado à esposa do cantor, ela não venceu a doença e foi a óbito. E a sua avó fez o tratamento no CECOM¹⁹, em Manaus, alcançando a cura da doença. Para ela,

¹⁹ CECOM é a FCECON – Fundação Centro de Controle de Oncologia do Estado do Amazonas. Ela é um centro de referência no Amazonas e estados vizinhos, em especial no Pará, no tratamento de pessoas com câncer.

a sua avó é um exemplo do que o dinheiro não pode comprar: a saúde. Seu relato comoveu os alunos/ouvintes que, com palmas, concordaram com ela. Ao trazer o relato de situações vividas na sua intimidade, com familiares próximos, relacionando-o a um fato semelhante na vida de um cantor brasileiro famoso, a aluna/ouvinte usou as narrativas como um recurso argumentativo em defesa do seu ponto de vista: dinheiro não compra saúde. Sua história enriqueceu e ampliou a discussão do texto proporcionada pelo espaço lúdico que facilitou a abordagem de um assunto delicado, o câncer.

Já o aluno/ouvinte A.R.F.S., texto na Figura 18, 2º ano, apresentou, em seu texto, um contraponto ao texto lido e às opiniões expostas antes dele. Segundo A.R.F.S., o dinheiro pode representar tudo ou nada, dependendo de como ele é visto. Para exemplificar, em seu texto, ele colocou um ponto preto no meio de uma página em branco. Ele explicou que ora esta representa o dinheiro, ora aquele representa o mundo e vice-versa, na defesa da relativização do dinheiro, pois este será priorizado ou não em função da valorização que a pessoa dá ou não a ele e não em função do que pode comprar ou não, o seu limite.

Figura 18 - Texto do aluno/ouvinte A.R.F.S. do 2º ano.

2º Vesp

Im ."

Pode ser que é nada mais, se colocar o resto do
palha como o dinheiro e o resto, (resto de tudo) como o
mundo, o dinheiro é tudo. Mas se colocar o palha branco
como tudo e o resto como o dinheiro e nada!

Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O texto de A.R.F.S., Figura 18, demonstra quantas ideias um texto pode despertar no seu leitor, inclusive no sentido de contrapor-se a ele, iniciando uma problematização, visto que nem todos concordaram com a ideia até então destacada no texto: “o dinheiro é tudo”.

Coadunando com a ideia de A.R.F.S., a aluna/ouvinte C.F., 2º ano, destaca a importância do dinheiro no texto da Figura 19.

Figura 19 - Texto da aluna/ouvinte C.F. do 2º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O texto da aluna/ouvinte é composto da linguagem verbal e não-verbal. No texto verbal, C.F., 2º ano, explica a imagem colorida e em preto e branco no mesmo rosto. Ao utilizar a linguagem verbal e não verbal, usou-a como um recurso visual para materializar seu posicionamento, o que mostrou o seu interesse e envolvimento na atividade. A imagem e as palavras defendem a ideia de que o dinheiro é importante, faz falta, logo, não pode ser banalizado. Do seu texto verbal, entende-se que a parte de um rosto feminino colorido, com o cabelo amarelo e a imagem do cifrão na “menina-dos-olhos” representa uma garota que não tem preocupações financeiras, possui uma vida confortável. Já a parte do rosto em preto e branco, com a “menina-dos-olhos” em formato de um coração sangrando, remete a uma pessoa não abastada financeiramente, logo, ter dinheiro é uma meta de vida. A imagem do rosto remete às personagens femininas dos anime, desenhos da animação japonesa indicando a preferência dela por eles.

A aluna/ouvinte C. F. contrapôs-se à ideia negativa sobre o dinheiro. Apresentou um ponto de vista que o coloca como aquele capaz de dar tranquilidade, uma vida confortável, constituindo-se, por isso, uma meta de vida, o que não é ruim,

pois, como ela explicita nas palavras, a necessidade mostra o valor do dinheiro, não devendo ser menosprezado, banalizado. Sua posição foi salutar e enriquecedora na discussão.

O texto da Figura 20, do aluno/ouvinte M.S.T.J., 3º ano, segundo sua explicação, retrata uma situação que demonstra um homem financeiramente abastado, identificado pelo estilo das roupas que usa, os óculos escuros e a postura com as mãos nos bolsos, mas com dificuldades para respirar, por isso, usa o oxigênio no cilindro portátil. Ele explicou que seu personagem é um paciente que sobreviveu à Covid 19 no Amazonas, porque teve condições financeiras para comprar oxigênio durante os dois dias que a falta dele levou a óbito mais de 30 pessoas em Manaus. Amplia, assim, o texto lido ao acrescentar a manutenção da vida pelo dinheiro, embora a debilidade física não seja resolvida. A inserção dessa tragédia no texto rememora um dos momentos mais dramáticos da Covid 19 em Manaus. Na visão do aluno/ouvinte, a falta de oxigênio foi resolvida somente por aqueles que possuíam dinheiro para comprá-lo, logo, em sua visão, o dinheiro pode não comprar tudo, mas ajuda muito durante um problema de saúde.

Figura 20 - Texto do aluno/ouvinte M.S.T.J. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

A Figura 21 é o texto da aluna/ouvinte J., 3º ano. Ela fez o desenho de um casal com a seguinte epígrafe “O dinheiro não compra amor...” Abaixo dessa epígrafe, um homem sorridente carrega uma sacola de dinheiro em uma mão e com a outra mão abraça a mulher toda de preto. Ao fundo a casa amarela, na cor do ouro, com palmeiras ao redor, representa o que esse homem pode oferecer à mulher e pelo que esta se dispõe à venda.

Figura 21-

Figura 21 - Texto da aluna/ouvinte J. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na explicação de J., a mulher de preto representa aquela que se envolve com um homem sem amor, só por interesse no dinheiro, colocando na discussão o casamento baseado no interesse financeiro. Essa é uma questão abordada ficcionalmente por Machado de Assis com a célebre Capitu e seus olhos de ressaca, também destacada por J. No desenho, o homem sorrindo segura a mulher que não demonstra reação, portanto, podemos inferir que ambos sabem dos interesses de cada um. Não há um jogo de interesse obscuro entre eles. Esse interesse tem, por foco principal, para ela, uma casa confortável, farta, como sugere o amarelo na casa, remetendo ao ouro, o metal valioso numa relação metafórica com o dinheiro. Para ele, a oferta de conforto como garantia de ter uma esposa.

T.S.C., aluno/ouvinte do 3º ano, texto na Figura 22, escreveu defendendo que o dinheiro traz felicidade. Disse que um homem com uma perna de prótese, mas rico, é melhor que um homem com as pernas naturais e sem dinheiro para comer. Destacou ainda que a vida não se compra, mas a felicidade sim. Isso é corroborado no desenho do homem que consegue uma mulher, porque tem um carro, símbolo de ter dinheiro, no contexto de Manacapuru, explicou T.S.C.

Figura 22 - Texto do aluno/ouvinte T.S.C. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Esse contraponto causou manifestação discordante da ideia de que o dinheiro traz felicidade por parte dos participantes. Alguns defenderam que o dinheiro não traz nem compra a felicidade. Outros que sim. Assim, foi uma discussão que ficou em aberto. No momento da produção escrita, de acordo com os comentários deles, os alunos/ouvintes ficaram surpresos em poder fazer um desenho para expressar o que mais chamou atenção ou entenderam do texto em uma oficina literária. Um dos alunos/ouvintes perguntou “Isso é aula de literatura?” Para eles, só poderiam escrever, o que confessaram ter causado receio em participar. Contudo, diante da possibilidade do desenho, ficaram mais à vontade e passaram à produção.

A indagação “Isso é aula de literatura?” é inquietante, pois vem provocando reflexões, a estudiosos como Roland Barthes, que suscitam outras indagações, indicando a complexidade da pergunta. Contudo, no contexto das oficinas deste estudo, as aulas de literatura parecem ter sido ressignificadas ao serem consideradas como parte delas todas as formas de produção textual, orais e escritas. Além dessas

formas, o espaço de diálogo com os estudantes sobre o texto sem o filtro do certo e do errado nas opiniões deles sugerem uma nova referência para as aulas de literatura a partir das oficinas. No entanto, a pergunta continua aberta sem resposta conclusiva. O que possibilita a retomarmos num processo contínuo de avaliação sobre que aula de literatura estamos propondo. Toda essa carga significativa da pergunta “Isso é aula de literatura?” a constituiu o título deste trabalho.

Um aspecto positivo dos encontros, em todas as oficinas, foi a aproximação entre os colegas, compartilhando os lápis de colorir, as canetas, as folhas de papel ofício ofertados para a produção textual. O momento da produção foi descontraído, compartilhado em grupo ou individualmente de acordo com a disposição deles. Observou-se que alguns laços de amizade entre os estudantes foram criados ou se fortaleceram durante as atividades ao ficarem reunidos com os mesmos colegas para produzirem o texto. Interessante registrar que, no momento de compartilhar as produções textuais, a maioria quis ler ou mostrar o seu texto. Alguns desenhos causaram admiração porque não conheciam o “lado artístico”, nas palavras deles, apresentado pelos colegas. Diante do elogio, alguns deles, conhecidos pela timidez, sentiram-se mais corajosos para expor sobre o que selecionaram. Inclusive as professoras das turmas confidenciaram estar surpresas com a produção dos estudantes, pois não acreditavam que eles fossem capazes de falar e produzir os trabalhos que apresentavam. Essa descoberta mudou o olhar da professora sobre eles, posto que a escrita lhes apresentou um traço deles até então não percebido.

“Riqueza” provocou principalmente a reflexão sobre o valor dela e da pobreza ao colocar, lado a lado, o que pode ser ou não comprado. Esse ponto de vista predominantemente se mantém na fala e na produção textual dos alunos/ouvintes, além desse, houve uma crítica em relação aos ricos, afirmando que eles são incapazes de nutrirem sentimentos tidos nobres como gratidão, compaixão, empatia, entre outros. Devido a isso, para eles, aos ricos está reservada somente a infelicidade, enquanto os pobres seriam felizes e não seriam movidos pelo dinheiro.

Um outro ponto a destacar foi a preferência pelo desenhar. Essa preferência coloca-nos diante de jovens estudantes que tem na imagem a predileção para se comunicarem, considerando que essa opção foi constante nas oficinas, em todas as turmas do 3º ano do ensino médio. No entanto, nas oficinas do 2º ano, houve a escolha tanto pelo texto escrito quanto pelo desenho. Aqueles que escolheram a escrita

pareciam mais à vontade com ela e menos com o desenho talvez devido à insegurança quanto ao desenhar, pois o senso estético parecia ser maior neles.

Os desenhos fizeram uma releitura do texto de Rachel de Queiroz, inserindo personagens vivenciando situações-limite, nas quais o valor do dinheiro é colocado em evidência. Dessa forma, a crônica argumentativa passa a ser, na reescritura de alguns alunos/ouvintes, uma metonímia da narração criada pela autora ao representarem cenas do que suscita a reflexão da crônica de Queiroz. Para outros alunos/ouvintes, a opção pelo desenho em quadros das cenas do cotidiano não coloca mais dúvida sobre a capacidade destrutiva e negativa do dinheiro, uma vez que os personagens vivem situações-limite em que a escolha é feita e não mais sugerida como no texto original. Os textos escritos ou sua combinação com o desenho foram usados para construir o contraponto à ideia predominante no texto sobre a riqueza ou para reafirmá-la numa clara estratégia de, deduz-se, enfatizar categoricamente o posicionamento apresentado.

4.1.2 Segundo encontro: texto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles

Figura 23 - Jovem estudante da Escola Estadual André Vidal de Araújo durante a oficina.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Em 15 de setembro de 2022, iniciou-se a leitura do segundo texto nas oficinas: “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. A escolha desse texto deu-se

porque ele geralmente desperta nos adolescentes e jovens, por causa do título, a expectativa de ter uma história sobre um encontro amoroso de um casal, no fim de tarde. Ele, como já explicitado, é elaborado de uma forma em que a descrição tem um papel fundamental na criação de uma ambiência de suspense na trama. Normalmente adolescentes e jovens se envolvem em defesa da protagonista, alvo da vingança do ex. O outro motivo da escolha foi atender o pedido das professoras titulares das turmas, as quais solicitaram que fosse texto de autores da 3ª Geração Modernista Brasileira.

“Venha ver o pôr do sol”²⁰ faz parte da antologia *Venha ver o pôr do sol e outros contos*, de Lygia Fagundes Telles, publicada em 1988. A narrativa apresenta dois personagens centrais: Ricardo e Raquel, um ex-casal de namorados. A pesquisadora/leitora começou a leitura. Nos primeiros parágrafos, a turma parecia estar certa da sua expectativa inicial quanto à história: um encontro amoroso entre duas pessoas apaixonadas ao pôr-do-sol. Entretanto, conforme a leitura avançava, os alunos/ouvintes ficavam mais atentos a ela, curiosos e com olhares duvidosos, não acreditando mais nas suas primeiras suposições.

Por não ser um texto do conhecimento da turma, as alunas/ouvintes ficaram, de início, centradas na leitura, posto que não se importavam em ouvir uma história de amor. A isso, os alunos/ouvintes manifestaram seu desinteresse por esse tipo de história dizendo não gostarem de história “melosa”, alguns perguntaram se não dava para ler outro texto. A pesquisadora/leitora pediu a eles que ouvissem a leitura dos primeiros parágrafos, caso não gostassem do texto, leriam outro. Aquele não faria parte da oficina. Com base naquela expectativa, por não ser conhecido dos presentes, as meninas foram as que mais ficaram, de princípio, atentas à leitura. Apesar disso, alunos e alunas/ouvintes, conforme a narrativa prosseguia, o suspense aumentava e o interesse deles era materializado no silêncio de todos para não perderem um detalhe da história.

O conto de Telles é longo, razão pela qual sua leitura demandou, em média, entre 30 e 35 min. Ele precisou ser relido, em uma sala do 2º ano e em uma do 3º, porque, na primeira oficina, houve muitas faltas. A pedido dos alunos/ouvintes faltosos à oficina anterior, incentivados pelos que já conheciam o texto pela leitura anterior, ele foi relido. Assim sendo, a oficina foi retomada do seu início com uma breve

²⁰ O texto completo está no Anexo C.

apresentação dos dados biográficos da autora e bibliográficos do texto. É importante destacar que, apesar da pesquisadora e da professora não terem pedido segredo a respeito do texto lido, os alunos/ouvintes não contaram para os demais colegas faltosos qual tinha sido o texto da oficina anterior. Isso foi bem interessante porque eles deram apenas um *spoiler*: “nada a ver com o título”, nas palavras deles.

Assim sendo, a pesquisadora/leitora começou a oficina retomando a apresentação da autora inserida na 3ª Geração Modernista Brasileira em estudo. Na sequência, apresentou o título do texto, indicando o ano de sua primeira publicação, 1988. A surpresa, a curiosidade, os suspiros de desaprovação à Raquel e a Ricardo eram explicitados na opinião que não conseguiam segurar: “Mulher apaixonada é muito besta”, “O cara vai aprontar alguma coisa com ela”, “Eu que não ia aceitar entrar num cemitério”, “Corre, mulher, corre daí!”, dentre outros comentários durante a leitura.

De todos os textos lidos, pelas razões já sublinhadas, este foi o que mais prendeu a atenção dos alunos/ouvintes, os quais disputaram a vez de fala no segundo momento da oficina, quando teriam que expor seus comentários sobre o mais interessante no texto. Aliás, essa exposição já iniciou durante a leitura com pequenas intervenções. Apesar de a continuidade das outras etapas da oficina acontecer num outro encontro, o receio de que isso atrapalhasse a participação dos alunos/ouvintes não se confirmou. Eles lembravam da história toda e compartilhavam partes dela entre eles ainda na formação do círculo para o compartilhamento das partes mais importantes ou interessantes do conto.

A trama de “Venha ver o pôr do sol” acontece no período da tarde durante o encontro entre o casal protagonista algum tempo após o término do romance. Ricardo, o ex-namorado, depois de muito insistir, consegue um último encontro com Raquel num lugar distante sob o pretexto de resguardá-la de problemas com o atual namorado, pois ela já estava em outra relação amorosa. O lugar ermo que logo mais se revelará a ela é o cemitério, cheio de mistérios e suspense, marcado pelo abandono através de adjetivações como “velho muro arruinado”, “portão de ferro, carcomido pela ferrugem”. Quanto à dificuldade para chegar a esse local, seja por ser muito distante, seja por os veículos não conseguirem trafegar na rua que dá acesso a ele por causa da lama, é justificada por Ricardo que alegou a proteção da boa imagem dela para o

noivo, afinal, ele não queria causar uma briga entre o casal. Essa justificativa convenceu Raquel, que não suspeitou das reais intenções de Ricardo: vingança.

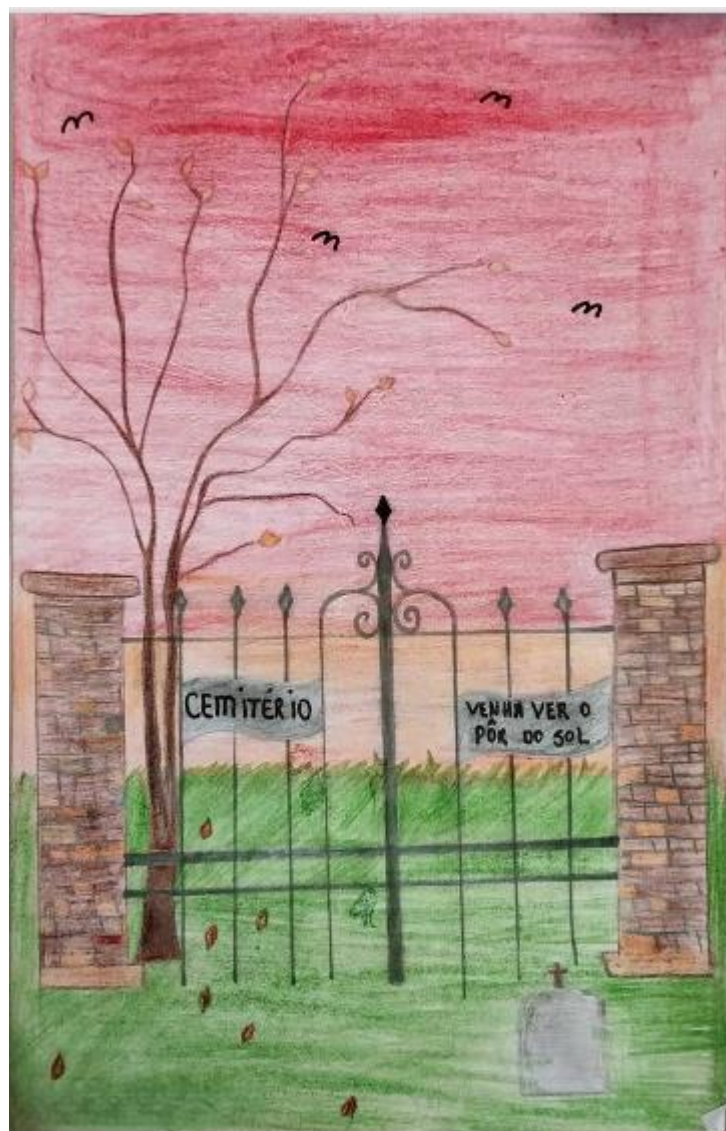
Esse conto de Telles certamente sofreu forte influência de “O Barril de Amontillado”, de Edgar Allan Poe, publicado originalmente na edição de novembro de 1846 da revista feminina *Godey's Lady's Book*, o qual tem dois personagens centrais: Montresor e Fortunato (POE, 2021). Este é vítima de um plano de vingança elaborado por Montresor, o qual, sem levantar suspeitas, conduz sua vítima até o calabouço de seu palácio e ali dá cabo ao seu plano de vingança. A influência na narrativa de Telles é evidenciada na presença de um crime envolvendo dois personagens, na vingança como motivo, pois os criminosos se sentem ofendidos, humilhados, agredidos emocionalmente por suas vítimas, apesar de a causa motivadora da vingança ser distinta em ambas as narrativas. Em “O Barril de Amontillado”, o que motivou Montresor à vingança foi o acúmulo das ofensas e insultos que ele dizia terem sido proferidos por Fortunato a sua pessoa. Já em “Venha ver o pôr do sol”, o que moveu Ricardo à vingança foi não ter aceitado o término da relação amorosa com Raquel, pois ela rompeu a relação para namorar e noivar com alguém mais abastado que ele financeiramente. Isso ele não aceitou pacificamente, mas não o demonstrou para ela.

Outras aproximações entre os dois contos são o lugar como elemento importante para o desenrolar das ações e a criação do clima de suspense, de mistério; o uso de descrições fundamentais para a criação de um cenário macabro e de intentos nocivos; o tom irônico, às vezes sarcástico, presente na narração indiciando as reais intenções dos algozes; a execução do plano de vingança com êxito sem os culpados ou os crimes serem descobertos, sem suas vítimas desconfiarem dos planos deles nem das causas para tal decisão. Um outro ponto a destacar, em ambas as histórias, é a perfeita execução do plano de vingança, o qual deu certo porque os executores conheciam muito bem suas vítimas, sabiam que a vaidade era a fragilidade deles e a usaram para concretizar o planejado. Raquel e Fortunato gostavam de ser bajulados, de serem lisonjeados, por isso, não desconfiavam de como seus assassinos eram, acreditavam na aparente inocência deles, porque estes adotavam a dissimulação, a aparência de fragilidade e de submissão como estratégias para não revelarem o que realmente sentiam ou pensavam de suas vítimas.

O desfecho foi a parte da narrativa que mais surpreendeu os alunos/ouvintes e causou-lhes indignação, uma vez que eles não entendiam o porquê de Raquel ter aceitado se encontrar com o ex-amante, chegar ao cemitério e não suspeitar de nada. As alunas/ouvintes ficaram bravas, porque Raquel acreditava cegamente em Ricardo até o momento em que o viu indo embora depois de trancá-la no túmulo. Outras justificavam Raquel, dizendo que ela ainda amava Ricardo e só estava com outra pessoa por interesse financeiro. Outros argumentaram que Raquel foi castigada, já que ela não foi fiel ao seu noivo, preferindo dar uma oportunidade ao Ricardo mesmo sabendo como ele era. Os comentários também problematizaram o feminicídio, a confiança das mulheres apaixonadas, a infidelidade e os afetos ou sentimentos ainda presentes nos casais, apesar da separação.

Alguns alunos/ouvintes destacaram que Rachel confiava demais em Ricardo, pois não via nele ameaça devido ao comportamento dele durante o tempo de namoro. O que para eles é muito ruim, pois não se deve confiar cegamente em alguém, em especial, num “ex”. Outros insistiam que, apesar da separação, ela ainda gostava de Ricardo. Se ela não gostasse, não teria cedido à insistência dele de se encontrarem. Ainda enfatizaram o desejo de Rachel ser boazinha com o ex-namorado, pois deveria se sentir culpada por ter terminado com ele. Passaram, após os comentários, à produção do texto, de forma individual ou coletiva, conforme Figura 23. Na fase de compartilhamento das produções e comentários, pudemos observar que os desenhos se concentraram em representar Raquel, o lugar, o cemitério, mais o tempo, indicado pelo pôr-do-sol, essencialmente. Isso foi registrado pela aluna/ouvinte C. G., 3º ano, na Figura 24.

Figura 24 - Texto da aluna/ouvinte C.G. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O desenho de C.G. traz escrito no portão o nome do lugar, cemitério, no lado esquerdo da visualização da imagem; no lado direito da imagem, no portão, está escrito o título da obra, “Venha ver o pôr do sol”, numa dupla referência ao título da obra e ao tempo na narrativa, indicando quando os fatos narrados aconteceram. Esse tempo dos acontecimentos é reafirmado pela cor vermelha e laranja que toma todo o céu. O local abandonado é descrito pela presença do mato verde, mas alto; os urubus sobrevoando o local criam o clima de medo e assombro. A árvore seca e suas folhas caídas em uma parte reservada dentro do cemitério representam Raquel e sua prisão nele, conforme explicou a aluna/ouvinte. A escolha da autora do desenho destaca, do texto original, o cemitério, o entardecer e Rachel, indicando serem esses elementos

da narrativa os que mais chamaram sua atenção, valorizando essa personagem e seu fim trágico. Excluir a personagem de Ricardo da cena foi uma maneira de eternizar a vítima e apagar seu algoz, dando a ele o desfecho idealizado.

O próximo desenho é da aluna/ouvinte L.K., Figura 25, 2º ano. Ela coloca, na sua cena, os personagens, o local e o tempo. Retrata, segundo sua explicação, a chegada do casal ao cemitério e o momento que Rachel descobre que é um cemitério abandonado, o que está indicado nos dizeres colocados no portão de forma explícita, sem deixar sombra de dúvidas à Rachel, na imagem das fantasmazinhas sobrevoando o local e das árvores secas. A opção pelo grafite em preto e branco foi escolhido para reforçar o clima de tensão e suspense.

Figura 25 - Texto da aluna/ouvinte L.K. do 2º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Esse desenho sintetiza as informações iniciais da narrativa: personagem, tempo e lugar. Intensifica a atmosfera de lugar assombrado por meio dos desenhos dos fantasmazinhas em cima das catacumbas representadas pelas cruzes. O casal é retratado por dois jovens vestidos esportivamente, próximos, observando o lugar sem nenhuma indicação do desfecho. A aluna/ouvinte retratou as personagens, o lugar e

o tempo da narrativa, gerando o suspense sobre o desenrolar da história através da imagem dos protagonistas olhando para o cemitério antes de entrar nele.

A aluna/ouvinte M. D., 2º ano, não quis comentar o seu texto na Figura 26. No registro, optou pela escrita. Nela destaca a reflexão provocada pela história: não confiar em ninguém. Além disso, enfatizou o final surpreendente e declarou sua admiração ao plano de Ricardo. Ao final do seu texto, ela faz uma indagação: “amor doentio?” Sua ponderação questiona a existência de um amor doentio, permitindo inferir sua crença na existência desse tipo de sentimento. Sua declaração “amei o plano dele” manifesta sua admiração por Ricardo e pelo desfecho surpreendente, assim, enfatizando a trama criada por Ricardo para atingir seu objetivo. Pelo seu registro, Ricardo foi seu personagem preferido. Disso supõe-se o porquê de ela não querer comentar sua opinião, uma vez que admirou o plano de Ricardo e isso ia de encontro à opinião da maioria do grupo.

Figura 26 - Texto da aluna/ouvinte M.D. do 2º ano.

Serie: 02
Turma: 02
Turno: vespertina

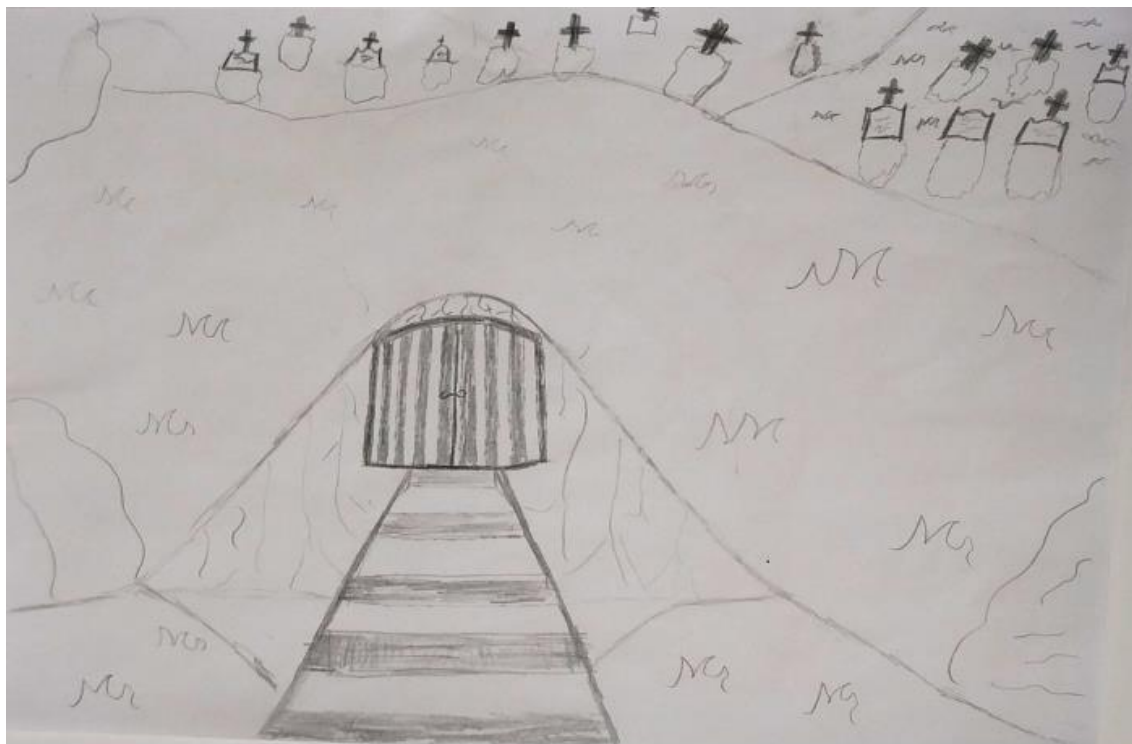
Essa historia me fez refletir em muitas coisas
tipo, a não confiar em ninguém.
Essa historia foi um verdadeiro plot twist (reviravolta)
o final me surpreendeu muito, ame o plano dele
me pergunte que tipo de amor era esse que ele sentiu por ela
amor doentio?

Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte R. D., 3º ano, destacou, no seu desenho, Figura 27, a escada e o portão de acesso à catacumba fechado. Para ele, o trecho mais surpreendente do conto se deu quando Ricardo fechou a porta trancando Rachel e foi embora. Ele

ênfatizou o lugar onde se deu o desfecho da história numa referência indireta à Raquel, pois esta ficou presa na catacumba sem possibilidade de ser resgatada de lá.

Figura 27 - Texto do aluno/ouvinte R.D. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

A aluna/ouvinte Y.N.S., 3º Ano, retratou a situação perigosa metaforizada na corda, Figura 28. A protagonista vivida por Rachel entrou numa situação difícil de resolver, daí o equilíbrio sobre a corda é a referência às ações de Raquel em tentar sair da armadilha de Ricardo. A mão que segura a corda é uma mão feminina. Esta mão é da própria Rachel que, por sua vaidade, infidelidade ao noivo e/ou curiosidade, colocou-se nessa situação. A aluna/ouvinte entende que os problemas são provocados pelas próprias pessoas que, muitas vezes, agem sem a ponderação necessária sobre as consequências de seus atos.

Figura 28 - Texto da aluna/ouvinte Y.N.S. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte M. S. T. J., 3º ano, Figura 29, escolheu representar a cena em que Rachel ficou presa, segurando a grade do portão do túmulo subterrâneo, vendo Ricardo ir embora com a chave. Para o desenhista, ele buscou expressar a dor e o desespero que Rachel deve ter sentido ao se ver presa e vítima da armadilha de Ricardo. Os olhos espantados, com lágrimas, os cabelos embaraçados, não mais adornando um rosto altivo como no início da narrativa e a boca entreaberta na tentativa de expressar um último pedido de socorro criam a imagem de uma Raquel sem a altivez do início da narrativa, fragilizada nesse momento de tomada de consciência das verdadeiras intenções de Ricardo. Esse é o trecho que o marcou ao ouvir a história.

Figura 29 - Texto do aluno/ouvinte M.S.T.J. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na Figura 30, a aluna/ouvinte E. V., 3º ano, registrou como ela imaginou Rachel presa na catacumba sem esperança de socorro ou de uma mudança das intenções de Ricardo: sentada num canto, triste e chorando. Esse sofrimento de Raquel foi amenizado na reprodução do lugar, uma vez que a catacumba é ampla, com um lustre no teto e algumas teias de aranha. A imagem remete aos calabouços dos palácios dos contos de fada, assim, Raquel é elevada ao status de princesa, com seus cabelos e vestidos longos e a sua posição sentada permite deduzir sua mudança de *status*. Assim, também tem seu fim trágico eufemizado. Este é o final que a aluna/ouvinte deu à protagonista: representá-la como uma princesa prisioneira, em um calabouço, à espera de salvação.

Figura 30 - Texto da aluna/ouvinte E.V. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Para a aluna/ouvinte B.X.V., 2º ano, Figura 31, os elementos que marcam os momentos importantes da narrativa são a chave, o cadeado, a escada de acesso à catacumba, o cigarro e o túmulo. Os elementos da narrativa são resgatados pelos desenhos de uma forma metonímica. Colocados numa ordem aleatória, pode-se relacioná-los aos trechos da narrativa que foram importantes para essa aluna-ouvinte, já que o cigarro marca o momento em que Raquel e Ricardo se encontram logo no início da narrativa e o final dela, quando ele o acende; a sepultura simboliza o momento em que Ricardo conversa sobre suas perdas familiares; a escada é o acesso à catacumba onde Raquel ficou presa, e a chave e o cadeado remetem ao clímax da história, momento em que Rachel é presa por Ricardo e este vai embora sem remorso.

Figura 31 - Texto da aluna/ouvinte B.X.V.do 2º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

A aluna/ouvinte L.S.C., 2º ano, Figura 32, fez uma síntese da história desenhada em quadros. Ela separou o enredo em 4 partes. Na 1ª, o casal chega ao cemitério e Ricardo declara seu amor, simbolizado pelo coração. Na 2ª, Ricardo comenta sobre o cemitério. Na 3ª, Rachel está pedindo para ir embora e, na última parte, fica presa na catacumba, no cemitério. Ela registra o momento dos fatos narrados sob o pôr-do-sol marcado pela imagem do sol pela metade, pondo-se. Essa síntese demonstra que toda a narrativa foi interessante para a aluna/ouvinte, ficando difícil selecionar um único trecho.

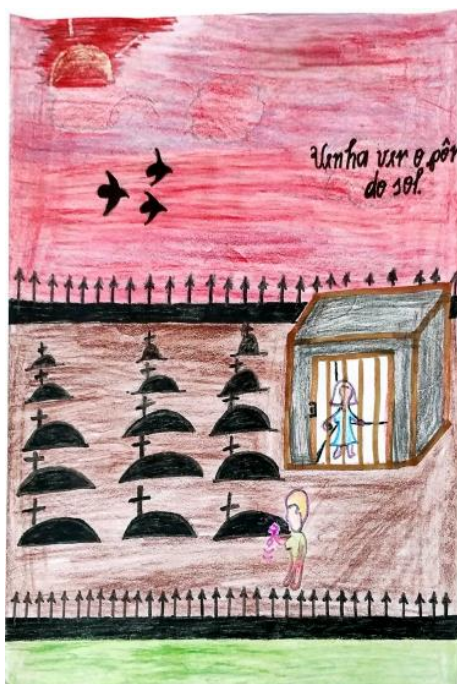
Figura 32 - Texto da aluna/ouvinte L.S.C. do 2º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte I. R., 3º ano, Figura 33, disse que a parte mais surpreendente e interessante para ele foi o final da história. Assim sendo, retratou o momento que Rachel ficou presa no sepulcro e Ricardo foi embora levando a chave de onde a deixou enclausurada. O aluno/ouvinte também registra o título do conto no céu crepuscular mais o tempo quando o desfecho se deu.

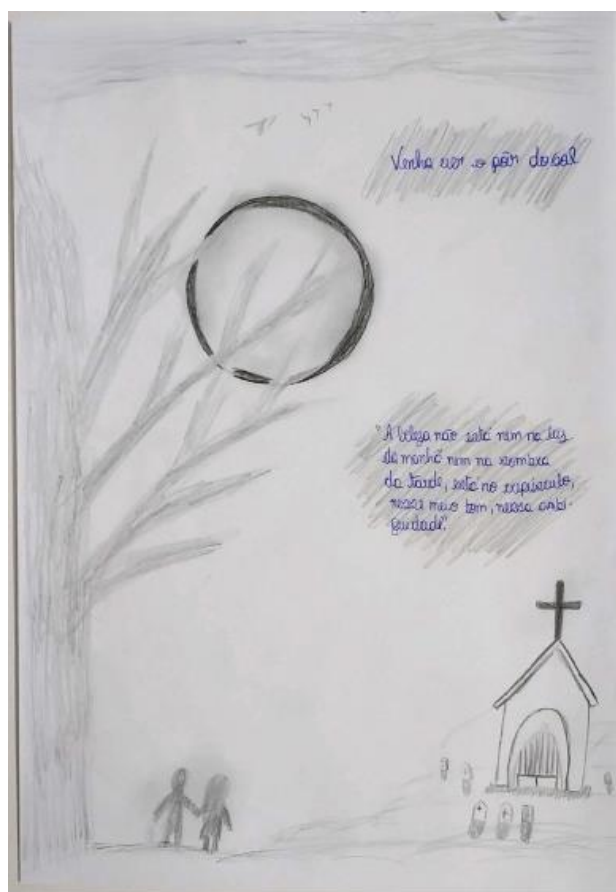
Figura 33 - Texto do aluno/ouvinte I.R. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O texto de J.M.L., 3º ano, Figura 34, põe em cena as personagens, o lugar e o tempo da história, colocando o casal numa relação afetuosos, já que eles estão de mãos dadas. Ela destaca uma fala de Ricardo para Rachel no centro do desenho, pois a aluna/ouvinte disse que achou muito bonita a fala dele (ela a memorizou) sobre em que consiste a beleza da vida: “A beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio tom, nessa ambiguidade”. A alusão aqui é às incertezas da aparência, a qual pode suscitar um entendimento e ser outro. Daí a diferença entre a expectativa e a realidade.

Figura 34 - Texto da aluna/ouvinte J.M.L. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Os textos produzidos, conforme vêm aqui elencados, destacam especialmente o momento em que Rachel ficou presa e Ricardo foi embora. Nos comentários, foi bem constante a afirmação de que Rachel representa várias mulheres perseguidas, assassinadas pelos ex-companheiros por não aceitarem o fim da relação. Dessa forma, o feminicídio e a lei Maria da Penha entraram na conversa. Um dos

alunos/ouvintes disse que a vingança de Ricardo o fez lembrar de uma amiga, namorada de um traficante. Ela não gostava mais do amante, mas não podia largá-lo, porque sabia que seria morta, o que a fazia se sentir prisioneira nessa relação. A turma ratificou que esse tipo de relacionamento não tem saída, é muito difícil, alguns deles relataram sobre outros casos de jovens nesse tipo de relação. Houve aqueles que gostaram da trama criada por Ricardo, apesar de ser unânime nas turmas a rejeição ao desfecho feliz de Ricardo, pois prender Rachel na catacumba não mudava o sentimento dela por ele nem o dele por ela, tendo em vista que ele continuava refém do sentimento que nutria por ela. Além do mais, em algum momento, alguém descobriria o crime, associando-o a ele. Era uma hipótese que acalmou os ânimos sobre o desfecho para Ricardo.

O texto de Telles foi muito instigante, deixou-os reflexivos e despertou o debate sobre vaidade, vingança, feminicídio, confiança, sentimento de posse, relação amorosa por interesse, amor, infidelidade feminina, aceitação de término da relação, criminosos impunes. Ele que inicialmente parecia ser “chato”, foi o “mais legal” segundo os alunos/ouvintes. A justificativa para tal aceitação talvez se deva por colocar como protagonistas personagens numa idade cronológica semelhante a desses leitores, ainda, apresentar uma personagem feminina com um comportamento não aprovado pela sociedade, já que a infidelidade conjugal masculina com certeza é mais naturalizada que a da mulher. Inclusive a vingança do amante traído tende a ter a complacência, embora seja um ato reprovável. Isso evidenciando o machismo do qual a protagonista foi vítima ao ser o alvo de uma vingança planejada pelo seu ex-namorado insatisfeito com o término da relação. Na discussão acerca do texto, houve identificação com o assunto que o conto aborda por ele estar relacionado ao interesse pela faixa etária dos jovens estudantes e às relações amorosas, por exemplo, em situações contemporâneas do contato de mulheres com homens desconhecidos pela internet ou aplicativos ou em relacionamentos difíceis de serem rompidos. Nesse sentido, percebe-se que o assunto ganhou a atenção deles por estar conectado ao cotidiano de violência contra as mulheres na cidade de Manacapuru (AM).

4.1.3 Terceiro encontro: texto “História do fogo”, mito Kanamari

Figura 35 - Jovens estudantes da Escola Estadual André Vidal de Araújo durante a oficina.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

“História do fogo”²¹, mito Kanamari, foi o último texto discutido nas oficinas com uma turma do 3º ano. Por causa da antecipação do final do ano letivo, não foi possível trabalhá-lo nas oficinas com as outras turmas do 2º ano e do 3º ano da Escola Estadual André Vidal de Araújo, a audiência ficou reduzida, conforme Figura 35. No dia 14 de outubro de 2022, a pesquisadora/leitora apresentou a autoria do mito. Explicou que ele foi traduzido por três professores da etnia Kanamari: Ton, Paranem e Ahe Joabes, num trabalho de resgate e de registro dos mitos de sua etnia durante o curso que faziam, em 2005. Eles queriam escrever os mitos Kanamari para o povo Kanamari para usarem nas suas aulas. O desejo de escrever os mitos Kanamari surgiu neles durante o curso oferecido pelo COMIN²², no município de Carauari-AM, no intervalo dos cursos do projeto Pira-Yawara de magistério indígena da SEDUC-AM aos professores das etnias Deni, Kulina e Kanamari, que lecionam nas aldeias dos municípios de Ipixuna-AM, Eirunepé-AM, Envira-AM, Itamarati-AM e Carauari-AM, localizados na Calha do Rio Juruá, distantes da capital amazonense, via fluvial, por mais de 3.400 km.

²¹ Texto completo está no Anexo D.

²² COMIN- Conselho da Missão entre Índios- da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

Após a explicação inicial sobre os autores, ela fez a leitura do texto “História do fogo”. Na fase dos comentários, os alunos/ouvintes disseram não saber sobre mito, tampouco mito indígena. Só sabiam de histórias sobre o boto que engravidava as moças nas festas do interior; do Saci Pererê, um menino negro, de uma perna só, que usava um cachimbo; da mula-sem-cabeça e do curupira. Esses personagens fazem parte das lendas contadas pelos avós e pais deles e de narrativas lidas na escola.

Para a aluna/ouvinte D. F., 3º ano, texto na Figura 36, o curupira, considerado o protetor da floresta, tem como característica os pés virados para trás. Ela nomeou o curupira de Felipe, o colega de sua turma, em uma brincadeira. Fez referência ao boto cor-de-rosa nomeando-o de Rosinha em uma alusão à cor do golfinho, mamífero das águas amazônicas na Região Norte. Numa pesquisa rápida na internet, o desenho de D.F. é uma reprodução do indígena e desse mamífero na versão encontrada nas sugestões das páginas pesquisadas, como exemplificam as Figuras 37 e 38. A página em branco, base do desenho, imitam as imagens tais quais estão na internet.

Figura 36 - Texto da aluna-ouvinte D.F. do 3º ano.



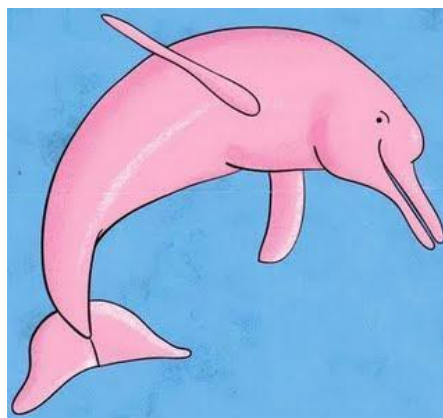
Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Figura 37 - Curupira



Fonte - www.artofit.org/image-gallery/328270260343300861

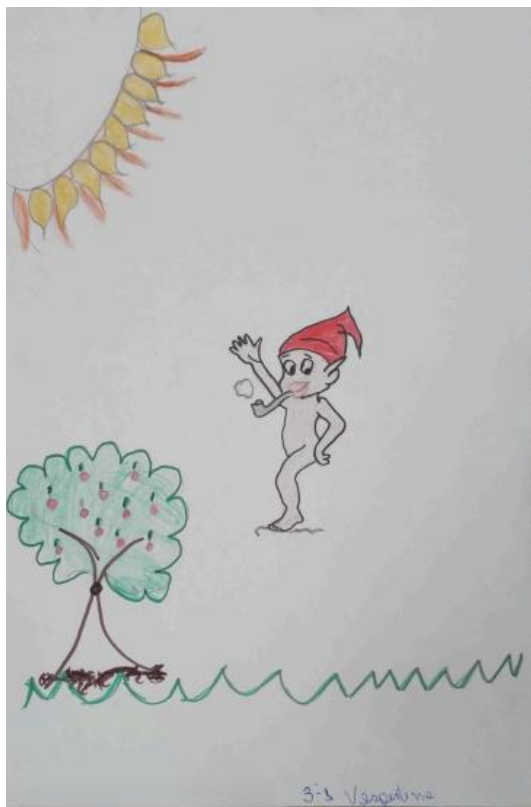
Figura 38 - Boto cor-de-rosa



Fonte – <https://lendas-lendas2010.blogspot.com/2010/09>

Para a aluna/ouvinte M. L., 3º ano, Figura 39, o mito lido a fez lembrar do Saci Pererê, um garoto alegre, brincalhão, que vive na floresta. Seu desenho manteve os seguintes traços marcantes dele: gorro vermelho, o cachimbo e uma perna só. O saci parece ser pardo, estar na floresta, lugar sugerido pela árvore e os traçados indicando o mato, durante o dia, conforme delineado o sol no canto superior esquerdo, na visão de frente do desenho. M.L., além do personagem central, o Saci Pererê, coloca o lugar e o tempo da história lembrada por ela, notadamente sob a influência das mídias e dos livros escolares na representação desse personagem do folclore brasileiro, conforme podemos observar na Figura 39 feita por ela em comparação ao desenho na Figura 40 retirado de um site na internet.

Figura 39 - Texto da aluna/ouvinte M.L. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Figura 40 - Saci Pererê



Fonte - Imagem relacionada | Saci perere desenho, Sítio picapau amarelo, Narizinho sítio (pinterest.com)

O aluno/ouvinte W.T.R.T., 3º ano, Figura 41, desenhou a Mula sem cabeça, personagem de uma lenda da qual ele lembrou. Mantendo a referência de uma mula com uma tocha de fogo no lugar da cabeça, o corpo verde e o rabo marrom, explicou

que não lembrava muito bem da história, só da personagem. Seu texto corrobora a tese de que eles ouviram sobre as personagens, mas não lembravam da história, logo, recorreram a sites da internet para pesquisar as imagens e ter uma referência, como mostra a Figura 42 retirada da internet. Ao que parece, para não deixar de participar da produção e do compartilhamento, últimas fases da oficina.

Figura 41 - Texto do aluno/ouvinte W.T.R.T. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Figura 42 - Mula sem cabeça



Fonte - Mula sem cabeça: quem é e de onde veio? - Escola Kids (uol.com.br)

A aluna/ouvinte J.C.S., 3º ano, texto na Figura 43, registrou o curupira, personagem protetor da floresta e dos animais. Ele é retratado por ela como um

menino com cabelo vermelho, branco, usando uma saia verde, segurando uma vara. Ela disse que se lembrou do curupira ao ouvir a leitura do texto, porque ele é o protetor da floresta e dos animais, o que considera muito importante. Seu texto também parece uma imitação tal qual das imagens do curupira na internet como vimos na Figura 37, que o representam majoritariamente como branco, o que denota um branqueamento desse personagem realizado por essas representações.

Figura 43 - Texto da aluna/ouvinte J.C.S. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte M. A., 3º ano, texto na Figura 44, lembrou a história da Cobra Grande. Conforme seu relato, sua avó afirma que a cabeça da cobra fica embaixo da Igreja Católica Nossa Senhora de Nazaré, imagem na Figura 45, na parte central do município de Manacapuru. Ao fazer esse comentário, alguns colegas se manifestaram afirmando ter ouvido a mesma história em casa pelos seus avós. Ele buscou registrar o momento em que a cobra se mexe e sai de debaixo da igreja (imagem da igreja na Figura 45). Na versão corrente local dessa lenda, os moradores sabem quando a Cobra Grande se mexe, porque acontece um tremor sentido na parte central do município de Manacapuru, que começa embaixo da igreja onde ela mora. Houve

outras versões, mas o lugar onde a cobra residia e como era identificado foram recorrentes: o tremor embaixo da igreja matriz no centro da cidade de Manacapuru – AM.

Figura 44 - Texto do aluno/ouvinte M.A.do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Figura 45 - Imagem da Igreja Nossa Senhora de Nazaré em Manacapuru (AM).



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

No imaginário dos alunos/ouvintes, as personagens Cobra Grande, Boto, Rasga-mortalha (a coruja), o Curupira e o Saci foram conhecidos através das histórias contadas por suas avós. Assim, ao ouvirem o texto sobre a origem do fogo, lembraram dessas histórias que marcaram sua infância e o momento de contação delas.

O mito lido na oficina conta que o fogo era de conhecimento e de domínio somente dos macacos. Isso foi descoberto por um dos caçadores Tâkuna quando eles foram caçar num local muito distante. Assim, encontraram os macacos pretos detentores do fogo. Estes guardavam as brasas em potes no alto da árvore para que não fossem roubados, contudo, escondido entre as árvores, um dos caçadores Tâkuna descobriu o segredo dos macacos. Esse momento da história, a aluna/ouvinte C.V.G., 3º ano, destacou como o que mais chamou sua atenção no texto, por isso, ela o retratou, conforme a Figura 46.

Figura 46 - Texto da aluna/ouvinte C.V.G. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O momento que os macacos pretos guardam o fogo em potes e os penduram bem alto para não serem roubados, observados pelo caçador Tâkuna sem darem conta disso, também foi retratado pelo aluno/ouvinte M.S.T.J., 3º ano, na Figura 47. Na sua versão, isso aconteceu de dia, conforme indica a cor azul no céu, uma vez que, no conto, essa parte da narrativa se deu à noite. Além disso, ele coloca em cena um caçador caboclo caracterizado nas roupas que usa: camisa listrada e chapéu. O caçador Tâkuna é substituído pelo caboclo caçador. Essa caracterização do caçador é recorrente no personagem caçador do pássaro carão, nas Cirandas, no município de Manacapuru – AM.

Figura 47 - Texto do aluno/ouvinte M.S.T.J. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte C. C., 3º ano, na Figura 48, registrou o momento em que o jabuti tentou roubar o fogo dos macacos pretos. Ele colocou o indígena Tâkuna, no alto da árvore, observando a tentativa do jabuti. A sua versão manteve o tempo dos fatos narrados, à noite, marcado pela lua no alto, à direita.

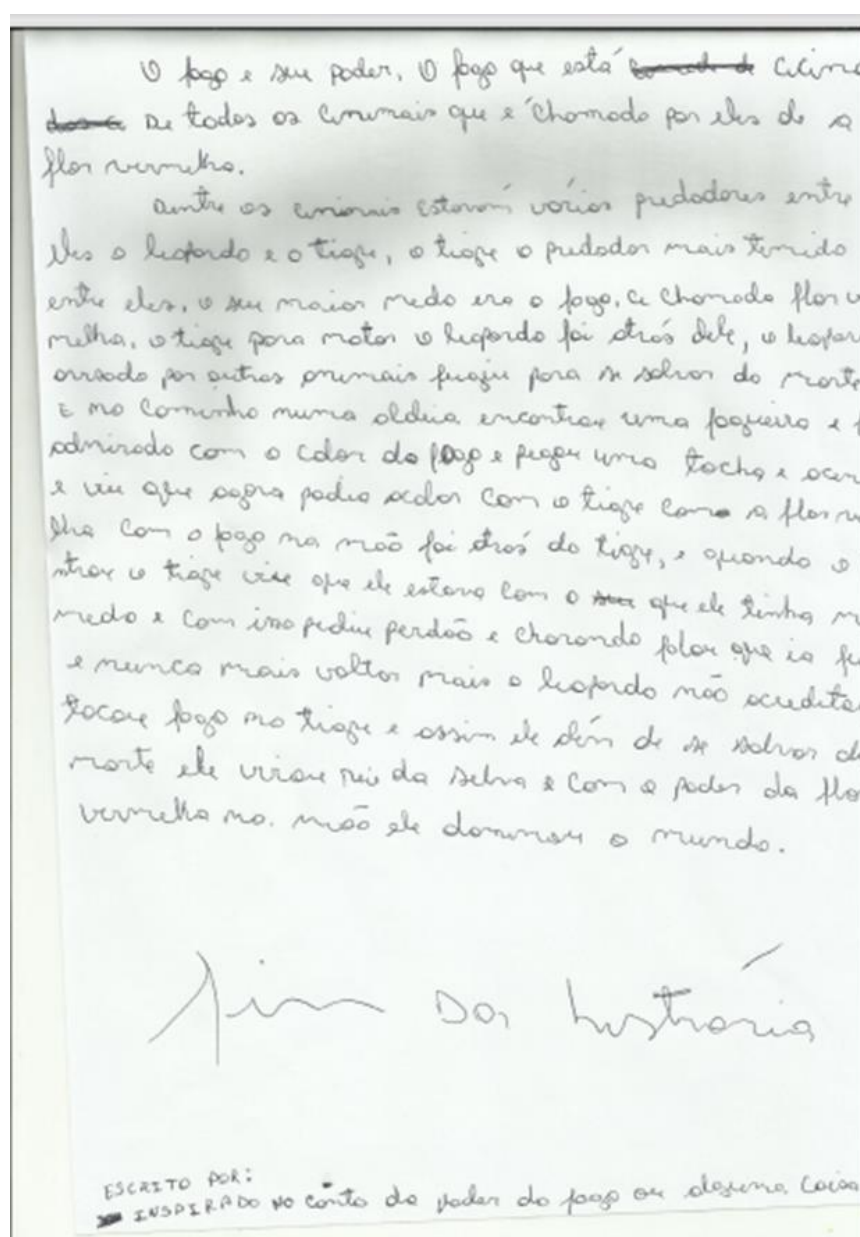
Figura 48 - Texto do aluno/ouvinte C.C. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte T. C., 3º ano, optou por escrever uma história, na Figura 49, na qual o leopardo e o tigre figuram como personagens protagonistas na disputa pela flor vermelha, o fogo. Nela o tigre tem a flor vermelha, o fogo com que caça o leopardo. Este, por sua vez, tem medo do fogo e vive fugindo do tigre. No desfecho, o leopardo consegue também o fogo, mata o tigre e se torna o detentor do fogo com o qual se torna o rei da selva e domina o mundo. Sua releitura transforma o mito em uma fábula na qual o fogo, símbolo da civilização, disputado pelos animais, dá a quem o detém o poder de governar o mundo.

Figura 49 - Texto do aluno/ouvinte T.C. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

O aluno/ouvinte mantém, na sua versão, a ideia de poder e de domínio que o fogo dá àqueles portadores dessa tecnologia. Quanto à tipologia, ele qualifica o texto original como conto e não um mito. Esse entendimento de o texto ser um conto e não um mito predominante nos alunos/ouvintes coloca em evidência o desconhecimento deles sobre o mito, uma história verdadeira para os indígenas, conforme o antropólogo Mircea Eliade (1994) constata no estudo do sagrado das culturas antigas:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (Eliade, 1994, p.11).

O texto "História do fogo" possibilitou uma discussão sobre o que é mito e o que não é a partir do conceito antropológico; o que os mitos contam; os mitos como uma expressão da cosmogonia indígena, logo, sua conexão com o sagrado e a importância de conhecê-los para reconhecê-los como uma influência e presença na cultura amazonense. De acordo com a análise das produções dos alunos/ouvintes, pode-se inferir que eles não conheciam sobre mitos nem sobre lendas para além daquelas que a escola e as mídias virtuais apresentam, ficando registrada neles a imagem difundida por elas.

4.2 OS ENCONTROS E DESCOBERTAS NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ SEFFAIR

Figura 50 - Jovens estudantes da Escola Estadual José Seffair durante a oficina.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

4.2.1 Primeiro encontro: texto “Riqueza”, de Rachel de Queiroz

Em 8 de setembro de 2022, foi o início das oficinas em uma turma do 1º ano e quatro turmas do 3º ano, no turno matutino, na Escola Estadual José Seffair. Essa escola apresenta uma característica que afetou bastante o número de participantes das oficinas: a maioria dos estudantes mora na zona rural do município de Manacapuru, na estrada de Novo Ayrão, outro município do Amazonas próximo a Manacapuru. As oficinas foram realizadas nos tempos de aula de Língua Portuguesa, pela manhã, logo, se chovesse ou houvesse algum problema mecânico no transporte escolar da prefeitura, as turmas ficavam com um número de estudantes bem reduzidos ou sem estudantes, conforme a Figura 50. Sem contar que o número de estudantes matriculados era, no máximo, 21 por turma, não sendo uma quantidade numerosa.

Os textos literários lidos nas oficinas foram “Riqueza”, de Rachel de Queiroz, “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles e “História do fogo”, mito Kanamari, com as turmas do 3º ano e “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré, no 1º ano. Começamos com o conto “Riqueza”, no dia 8 de agosto de 2022,

para uma das turmas do 3º ano, havia 8 estudantes presentes pelos motivos já explicitados.

Para começarmos a oficina, organizamos a sala em círculo, expomos na mesa da professora os materiais para a produção de texto. Em seguida, apresentamos a metodologia a ser adotada durante as oficinas: a leitura seria feita pela pesquisadora/leitora, sem interrupções, sem cópias de textos para os alunos/ouvintes, o que exigiria deles bastante atenção. Antes de iniciarmos a leitura, seria feita uma explicação sobre o histórico biográfico e bibliográfico da autora e do texto, situando-a no contexto da 3ª Geração Modernista. Princípios a leitura. Os alunos/ouvintes ouviram-na atentamente. Tímidos, somente uma jovem estudante comentou que o dinheiro não pode comprar as coisas como elas realmente são. Passamos então à produção do texto. Nesse momento, todos os alunos/ouvintes participaram produzindo seus textos.

A aluna/ouvinte S.L.R., 3º ano, na Figura 51, destacou que a maior riqueza é o corpo natural, apesar de o dinheiro poder proporcionar prazeres à mente e ao corpo com viagens, por exemplo. Ela optou por comentar escrevendo e representando sua escrita num desenho.

Figura 51 - Texto da aluna/ouvinte S.L.R. do 3º ano.



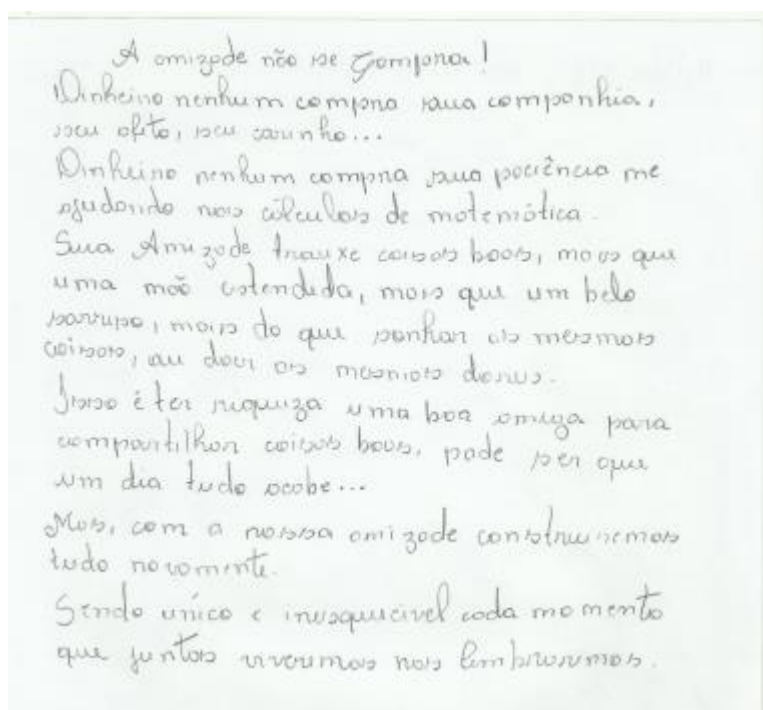
Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Seu comentário concentrou-se em colocar o enfoque na riqueza natural, o corpo, o físico. Destacou que o dinheiro não pode comprar qualquer parte do corpo que foi tirada, mas pode substituí-la em alguns casos, no entanto não será igual à

forma natural. Reconheceu que o dinheiro proporciona alguns prazeres, como viagens, mas circulou, ao nosso ver, numa abordagem sobre o que pode ser comprado.

A aluna/ouvinte K., 3º ano, na Figura 52, optou pela escrita convergindo seu comentário sobre a amizade como o que não pode ser comprado, mas sem fazer referência explícita ao texto. Em seu relato oral, ao apresentar seu texto desenvolvido na oficina, a jovem estudante homenageou sua amiga que a auxilia nas atividades da escola.

Figura 52 - Texto da aluna/ouvinte K. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

No momento de compartilhar o texto, K. disse que ele era dedicado a sua amiga de sala, A., pois a amizade delas não poderia ser comprada por ser verdadeira. Citou a companhia, o afeto, o carinho, a paciência de A. ao ensinar-lhe cálculos de matemática como exemplo do que não pode ser comprado. A amiga se emocionou ao ouvir o texto e os colegas também.

O aluno/ouvinte R., 3º ano, na Figura 53, escreveu sobre a “aventura” – trabalho, esforço, suor e força de vontade - do brasileiro que é, em sua maioria, de classe média ou baixa. Na sua enumeração, incluiu, de forma negativa, o doente, o

deficiente e a anciã. Ele os usou para exemplificar que luxo é ter saúde. Empregou a palavra luxo como sinônimo de riqueza, mudando a abordagem da crônica.

Figura 53 - Texto do aluno/ouvinte R. do 3º ano.



Saber Viver

Bom como para começar, vamos lá...
A maioria das pessoas principalmente
os brasileiros, são de classe média ou baixa
e tem a vida em uma situação, Trabalho,
estudo, casa, falta de verba, menos os ricos
famosos, tristes e choramando por esta mesma
situação, porém se pararmos para analisar sobre
uma família tem pelo menos um que é doente ou
deficiente ou até mais, com isso se perguntam
se um deles o que mais quereria na vida
possivelmente vai dizer que quereria ter saúde
força, uma única oportunidade de viver na "Andara"
Então pense bem antes de algo como isto sua
vida não será boa. saúde, paz e amor se tiver em
primeiro lugar, sua vida será um luxo.

Fonte – Acervo pessoal, 2022.

No momento da partilha dos textos, os colegas não concordaram com o ponto de vista de R., porque, dentre outros motivos, a doença ou a deficiência não são escolhas das pessoas e a velhice é uma fase da vida inevitável se não houver o óbito antes. Elas podem acontecer com o pobre e com o rico. Ele esclareceu que, nas famílias brasileiras, classe média ou baixa, as pessoas doentes, deficientes ou idosas não possuem dinheiro para se tratarem. Exemplificou que sua avó é doente e sempre diz que só queria ter saúde, força para trabalhar, que a família não tem os recursos necessários para cuidar dela, assim como tantas outras famílias brasileiras. Depois de sua explicação, vimos que a sua construção textual não conseguiu expressar o que ele explicou, mas contribuiu para o debate.

Os comentários dos alunos/ouvintes circularam em partes do texto que colocavam o dinheiro capaz de comprar tudo. A ampliação dele se deu em virtude do ano eleitoral e o município vivenciar intensamente a campanha para deputado estadual, por isso foi colocada em pauta a corrupção dos políticos promovida pelo

acesso ao dinheiro e ao poder que o cargo político favorece. Insere-se, assim, o cotidiano vivido pelos alunos/ouvintes a partir do literário.

4.2.2 Segundo encontro: texto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles

Figura 54 - Jovens estudantes da Escola Estadual José Seffair durante a oficina.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Em 22 de setembro de 2022, começaram as oficinas com o texto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, Figura 54. Iniciamos organizando a sala em círculo para a audição da leitura. Seguimos à fase de uma pequena apresentação da autora Lygia Fagundes Telles, situando-a dentro da 3ª Geração Modernista estudada por eles nas aulas anteriores de literatura. Após isso, fizemos a leitura. Todos ficaram atentos a ela, em silêncio. O texto de Telles foi o que mais chamou a atenção dos estudantes e os deixou alvoroçados, inquietos, falantes, querendo manifestar o descontentamento com Ricardo e com o desfecho. Alguns manifestaram surpresa com Rachel que, aparentemente sendo esperta, deixou-se levar pelas palavras de Ricardo. Por esse motivo, consideraram-na ingênua, ainda apaixonada por Ricardo ao ponto de ir ao encontro por ele marcado de forma insistente sem pensar nas consequências.

Todos os participantes desta oficina optaram pelo desenho para destacar o que consideraram mais relevante durante a leitura. Para o aluno/ouvinte M.S.S., 3º ano, o

lugar onde acontecem os fatos narrados, o cemitério, ficou em cima de um penhasco, à beira-mar, distante da civilização, acessado somente pelos pássaros. Dessa forma, ele apresenta uma visão do lugar bem diferente da descrita no conto. Além do lugar, o estudante fez referência ao tempo e ao nome do texto na imagem do pôr do sol na composição da cena na Figura 55.

Figura 55 - Texto do aluno/ouvinte M.S.S. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

A aluna/ouvinte K. C., 3º ano, na Figura 56, fez um mosaico colocando o momento em que Raquel se encontra com Ricardo, no início da narrativa, caminhando juntos em direção ao cemitério, passando pelas crianças brincando de roda. Estas marcam tanto o início quanto o desfecho da história. Destacou, à esquerda, na Figura 56, o pôr-do-sol no cemitério. À direita, registrou o clímax da história, o momento em que Ricardo deixa Rachel trancada na catacumba, sai com a chave na mão e, ao longe, as crianças continuam brincando de roda, ao entardecer. Segundo K.C., o desfecho foi surpreendente, ela não esperava que ele acontecesse da forma como aconteceu, mas não gostou dele. Para ela, Raquel deveria ter ido embora assim que chegou ao cemitério nem deveria ter entrado lá.

Figura 56 - Texto da aluna/ouvinte K.C. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na versão da aluna/ouvinte G. K., 3º ano, na Figura 57, Ricardo e Rachel apenas conversaram um bom tempo no cemitério. Sentindo uma brisa fresca, sugerida pelos cabelos de Rachel ao vento, sentaram e ficaram realmente vendo o pôr-do-sol, que era muito bonito. O cemitério ficou num segundo plano, indicado pela imagem das sepulturas atrás do banco onde os personagens estão sentados vendo o que realmente lhes interessa. Seu destaque apresenta um outro desfecho para o conto, pois ela não gostou do final. No desfecho dela, Raquel e Ricardo somente conversaram, lembraram o tempo que ficaram juntos, discutiram a relação e colocaram um ponto final no que tiveram. Os colegas gostaram do final de G.K. para o conto.

Figura 57 - Texto da aluna/ouvinte G.K. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

As motivações pela preferência do conto de Telles, elencadas anteriormente, aqui são reiteradas. O mesmo acontece com a desaprovação ao comportamento de Ricardo, a qual foi unânime nos grupos da pesquisa em ambas as escolas, excetuando uma aluna/ouvinte na Escola Estadual André Vidal de Araújo. Isso ficou evidenciado nas manifestações dos alunos/ouvintes reprovando Ricardo e compadecendo-se de Rachel, o que possibilitou uma ampla discussão sobre o amor, infidelidade conjugal, vaidade, amor-próprio, namoro por interesse, feminicídio, empoderamento feminino, machismo, dentre outras questões.

Um dos jovens estudantes manifestou que não concordava com a atitude do Ricardo, a quem atribuiu um amor doentio por Rachel. Ele destacou que esse sentimento pode ser também de uma mulher em relação ao namorado. Nesse momento, contou sobre uma briga ocorrida na escola envolvendo duas garotas na disputa por um dos colegas de sala, o qual havia terminado o namoro com uma delas. A moça preterida não aceitou o fim da relação e foi tirar satisfação com a nova namorada do seu ex-namorado, resultando numa briga pública entre elas na frente da escola.

4.2.3 Terceiro encontro: texto “História do fogo”, mito Kanamari

Figura 58 - Jovens estudantes da Escola Estadual José Seffair durante a oficina.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

No dia 13 de outubro de 2022, foi iniciada a oficina literária com o texto “História do fogo” com uma turma do 3º ano. O texto foi trabalhado somente com essa turma por causa da antecipação do fim do ano letivo para realização da reforma do telhado da Escola Estadual José Seffair. Organizados em círculo, a pesquisadora explicou sobre os autores do texto, os quais foram responsáveis por transcrever os mitos dos kanamari na língua deles e traduzi-los dessa língua para a Língua Portuguesa. Esclareceu que os autores do texto ouviram as histórias dos mitos nas aldeias kanamari e as transcreveram e traduziram, não criaram os mitos contados. Após essa explicação inicial, procedeu à leitura.

No momento de os jovens estudantes compartilharem o que mais chamou a atenção durante a leitura, uma aluna/ouvinte disse que lembrou de uma história sobre uma menina que gostava muito da lua e, ao ver a imagem da lua refletida no espelho da água, jogou-se no rio para pegá-la e virou a vitória-régia. Os demais colegas comentaram não ter ouvido muitas histórias parecidas com a que acabaram de ouvir na leitura. Supunham ter ouvido somente sobre a história do homem das cavernas, um mito contado pelo professor de História. Nesse momento, a pesquisadora considerou oportuno explicar sobre o mito a partir do conceito antropológico de Mircea Eliade (1968), tal qual havia feito na Escola Estadual André Vidal de Araújo.

A aluna/ouvinte A.C., 3º ano, na Figura 59, representou os personagens principais da história ouvida: o macaco preto e um dos indígenas Tâkuna. Estabeleceu

um diálogo entre eles, em que o indígena pede o fogo: “Quero fogo”, e o macaco responde: “Nem sonhando”. De forma sucinta, na linguagem moderna do jovem, por meio do diálogo das HQ’s, ela coloca em cena a disputa contada no mito: o domínio do fogo. Sua representação do indígena é bem estereotipada, pois ele é retratado usando um cocar, arco e flecha, descalço e vestindo uma calça comprida, sem camisa. Tal representação remete ao processo de civilização vivido pelo indígena, conforme vemos na imagem da Figura 60, retirada da internet. Inclusive, percebemos a fonte de inspiração de A.C.

Figura 59 - Texto da aluna/ouvinte A.C. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

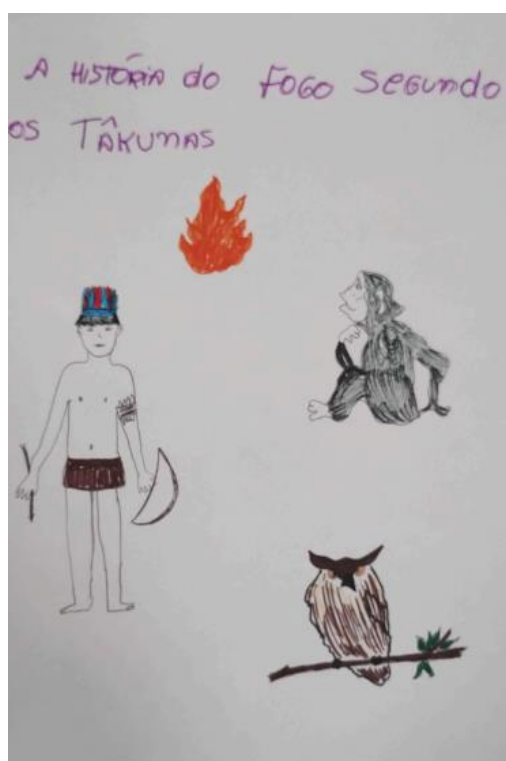
Figura 60 - Desenho do indígena retirado da internet.



Fonte - <https://www.bing.com/images/>

A aluna/ouvinte A.R., 3º ano, na Figura 61, retratou o mito destacando os elementos importantes para ela: o fogo, alvo da disputa; o Tākuna, indígena que queria o fogo; o macaco preto, guardião do fogo; e a coruja, que obtém o fogo e o dá ao homem. Ela também construiu seu desenho pontuando os elementos-chaves do mito, retratando caricaturalmente o indígena Tākuna como vimos na Figura 60.

Figura 61 - Texto da aluna/ouvinte A.R. do 3º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Os alunos/ouvintes disseram que o mito contou uma história muito fantasiosa, inventada pelos indígenas, imaginária. Neste momento, a pesquisadora explicou que o mito, para o indígena, é uma história verdadeira, pois explica sua origem, sua criação, sua cosmogonia. Não é uma história da carochinha. Ela é real para eles, é repassada de pai para filho por gerações. Assim sendo, não podemos entender os mitos como uma história criada, elaborada, pensada pela imaginação de forma ficcional. Eles não são. Esse olhar antropológico sobre o mito deu aos alunos/ouvintes uma outra perspectiva sobre os mitos indígenas, africanos ou de outras culturas.

4.2.4 Quarto encontro: texto “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré

No dia 23 de setembro de 2022, foi iniciada a oficina com o texto “Vaca Estrela e Boi Fubá”²³, de Patativa do Assaré, na turma do 1º Ano, na Escola Estadual José Seffair. A escolha desse texto foi da pesquisadora atendendo à solicitação da professora da turma para que fosse lido um cordel. Além disso, ela considerou a proximidade entre a história narrada e a história de vida de uma parte dos estudantes que saem do interior de Manacapuru para terminarem seus estudos nela, indo morar com parentes ainda jovens, deixando seus laços familiares e de amizades. Após a explicação sobre o autor, a pesquisadora/leitora realizou a leitura do texto em voz alta. Os alunos/ouvintes ouviram-na atentamente. Meio tímidos, começaram a expor suas impressões sobre ele.

Os primeiros comentários destacaram a rima, um certo ritmo dado às palavras durante a leitura, uma musicalidade e a combinação de sons. A aluna/ouvinte A. C., 1º ano, desenhou o narrador-personagem, um nordestino, com saudades da sua casa, da sua Vaca Estrela e de seu Boi Fubá. Ele está em frente da sua casa, segurando o cabresto do seu burrinho. O lugar seco e árido é marcado pelo desenho dos cactos, da árvore seca e do chão sem capim coloridos na cor marrom. Segundo A. C., 1º ano, na Figura 62, está o registro do momento da partida do narrador-personagem de sua terra natal, de sua casa.

²³ Texto, na íntegra, no Anexo A.

Figura 62 - Texto da aluna/ouvinte A.C. do 1º ano.



Fonte: arquivo pessoal ,2022.

Já o aluno/ouvinte K. M.P., 1º ano, na Figura 63, retratou a lembrança do narrador-personagem: uma casa de barro, simples, com chaminé, com um coqueiro mais árvore frutífera, galinheiro, a Vaca Estrela e o Boi Fubá. O destaque foi dado ao lugar descrito sob a ótica do aconchego e da tranquilidade indicados pela chaminé fumegante, plantas frutíferas frondosas e os galináceos ordenadamente colocados nos poleiros dentro do galinheiro. Assim, ele retoma a vida simples, pacata, mas farta, que o narrador-personagem tinha antes da forte seca destruiu-la, obrigando-o a deixar seu lugar.

Figura 63 - Texto do aluno/ouvinte K.M.P. do 1º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Na Figura 64, a aluna/ouvinte R. M., 1º ano, ilustra a casa de madeira, trancada com o cadeado, indicando a partida do narrador-personagem, logo, uma casa desabitada. No fundo da casa, olhando a imagem de frente, no lado direito, o sol castigante é sugerido pela cor vibrante do sol projetando seus raios, pela ausência de nuvens no céu. Na lateral direita da casa, as sepulturas da Vaca Estrela e do Boi Fubá estão em meio ao chão de barro, sem vegetação, pois eles foram vitimados pela forte seca. R.M. ilustrou o que aconteceu depois da partida do narrador-personagem, sugerindo que a casa está se deteriorando, indicado pela posição meio caída.

Figura 64 - Texto da aluna/ouvinte R.M.do 1º ano.



Fonte – Acervo pessoal, 2022.

Durante os comentários, um aluno/ouvinte disse que ele se viu na história, pois estava recém-chegado à cidade de Manacapuru, uma vez que havia mudado de Brasília – DF para esta cidade há um ano. Para ele, foi um momento muito difícil, porque ele gostava de onde morava, dos amigos, da escola deixados em Brasília. A sua adaptação ao novo lugar estava sendo difícil. O sentimento de tristeza do narrador-personagem também era o dele naquele momento. A turma ficou em silêncio, pois se surpreendeu com a fala do colega que era muito tímido. Isso abriu espaço para outros colegas compartilharem também mudanças de cidade, de casa, de bairro, de escola que não foram muito agradáveis. Alguns relataram que saíram do interior de Manacapuru para estudar na cidade, pois onde moravam não havia a oferta do ensino médio. Eles residiam na casa de parentes, deixaram sua família, os amigos, sua rotina, seus animais de estimação. Essa realidade particular fez com que eles se vissem no texto.

Quanto aos elementos da narrativa, os desenhos colocam em cena o narrador-personagem, os protagonistas, o conflito, o clímax e o desfecho da narrativa. Isso demonstra o pleno entendimento da narração. Acrescido a isso, os comentários e as associações com situações particulares constituem a identificação com a história narrada, a aproximação com o contexto, por meio da analogia das experiências vividas pelos alunos/ouvintes com as do narrador-personagem.

As oficinas possibilitaram várias interações com o texto, com os colegas e com as professoras. Cada encontro, durante a aplicação da Metodologia Linear de Leitura Literária, descortinou aos alunos/leitores uma prática que eles julgavam não ter, pois não se reconheciam leitores de textos literários por julgarem ser necessário terem lido um livro todo para serem considerados leitores. Quanto às dinâmicas que essa metodologia utilizou, deu-lhes uma outra perspectiva sobre o que seria um ensino de literatura mediado por ações simples: ouvir, compartilhar, escrever e compartilhar novamente seu ponto de vista sob sua própria tutela, sem o receio de ser corrigido diante de uma fala considerada errada.

Os perfis dos jovens estudantes leitores em ambas as escolas se mostraram constituídos, em essência, pela sala de aula e a indicação das professoras. Alguns deles sinalizaram, pelas obras lidas indicadas no questionário, estarem amadurecendo na busca individual da construção do próprio acervo. Eles, inclusive os que disseram não querer participar, deixaram-se envolver nas atividades tendo como resultado a participação de todos os presentes em cada oficina, o que foi muito positivo e prazeroso. Isso evidenciado pela professora Leninha no relatório. Há, com certeza, a necessidade de mais leituras de outros gêneros literários para a consolidação desse leitor comum, mas o gosto e o interesse pelo literário já estão forjados neles.

A metodologia aplicada foi o novo com possibilidades de continuidade devido à facilidade de sua replicação, o que permitiu às professoras adotarem-na como alternativa metodológica nas suas aulas de literatura se assim o quiserem. Foi, nas palavras de uma das professoras, muito válido poder dialogar sobre a metodologia e vê-la na prática, bem como vivenciar os resultados satisfatórios em relação aos jovens estudantes no ensino médio no que concerne à participação e envolvimento nas atividades.

Portanto, a proposta de intervenção consolidou o término desta pesquisa sinalizando que há a carência de uma formação continuada aos professores de Língua Portuguesa/Literatura, que os acervos das bibliotecas escolares ainda aguardam um espaço e um acervo atualizado. A SEDUC-AM poderia incluir no seu Plano de Ensino para Língua Portuguesa projetos contínuos de leitura literária, valorização das manifestações culturais locais, a exemplo, o Festival de Cirandas em Manacapuru. Inserir também textos da oralidade, como os mitos dos povos originários da Amazônia,

bem como textos de autoria indígena, africana ou asiática em Língua Portuguesa visando conhecer, resgatar e preservar a cultura e a influência desses povos que tanto enriquece a diversidade característica dos traços culturais do brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2018, durante a participação no “VII Encontro Internacional de Estudos Literários: discursos e tensões nos caminhos da modernidade na literatura”, realizado no *Campus Darcy Ribeiro*, na UnB, em Brasília-DF, sob a tutela do Grupo de Pesquisa “Historiografia Literária, Cânone e Ensino”, verificou-se que não havia nenhuma pesquisa voltada para o Ensino de Literatura no contexto amazônico. O incentivo ali aflorado tornou-se realidade nesta tese que, ao propor a investigação do ensino de literatura em Manacapuru, no estado do Amazonas, propiciou dar visão à metodologia em voga nas práticas dos docentes de Língua Portuguesa. Esta constatou-se focada nos estilos literários, autores e obras da literatura brasileira e amazonense, em questões de vestibulares, em curso nesse ensino. Identificou-se que as dificuldades, por razões que muitas vezes extrapolam o ambiente escolar, assemelham-se a outras encontradas nas escolas brasileiras ao mesmo tempo que apresenta particularidades, como exemplo, o ainda difícil acesso ao livro em sala de aula.

No início da pesquisa, conjecturou-se que o emprego de metodologias relacionadas aos estudantes no contexto amazônico com práticas de leitura que privilegiam o texto em sua integralidade e especificidade, oportunizando a criação de espaços de diálogos entre o jovem/leitor, o texto e o contexto poderiam ser efetivos para suscitar a participação dos estudantes nas oficinas propostas. Esse *insight* foi possível a partir da experiência da professora/pesquisadora em sala de aula no ensino público e privado no Amazonas, no Mato-Grosso do Sul e em Brasília, e como docente do Ensino Superior na UFAM e no Centro Universitário Nilton Lins. As mencionadas experiências propiciaram um amplo contato com diversos grupos de estudantes em diferentes localidades do país e em distintos níveis de ensino.

No contexto amplo, percebe-se que as universidades ainda pouco tematizam a questão do Ensino de Literatura no contexto do Amazonas, o que é perceptível nos eixos temáticos e simpósios dos eventos da ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), que apresentam um panorama das pesquisas em andamento no Brasil. Essa análise é possível ao se verificar as comunicações e os anais do referido evento. Por exemplo, destaca-se a edição ocorrida em julho de 2021, na qual houve o Eixo Temático: Ensino da Literatura, Poéticas e Teorias, cujas comunicações

sobre o Ensino de Literatura contaram com 18 trabalhos, do total de 35, sendo que não constava nenhuma pesquisa acerca do contexto da região Norte.

Inicialmente, a hipótese da pesquisa era que, caso fosse utilizada uma outra metodologia de ensino de Literatura que apresentasse ao estudante uma outra forma de acessar o texto literário, não abordando somente a questão historiográfica da literatura ou as relações de autores e obras importantes na Literatura Brasileira e na Literatura amazonense indicados nos vestibulares, haveria o engajamento deles nas oficinas de literatura no contexto de Manacapuru (AM). O diferencial da abordagem nesta tese consistia em propiciar o contato com o texto literário completo e em primeira mão, lidos em voz alta pela pesquisadora, visto que comumente são selecionados apenas fragmentos de textos nos livros didáticos que sejam representativos de um estilo de época.

A inclusão da literatura no ensino e sua presença nos livros didáticos, remontam, conforme Regina Zilberman, “ao modelo de nossa educação colonial, para a qual os jesuítas contribuíram de forma marcante através do apego à Retórica”, (Zilberman, 1982, p.31). Ao longo do tempo, esse modelo desencadeou críticas que provocaram mudanças na forma como tal ensino era praticado, existindo atualmente a busca da superação desse paradigma através de pesquisas voltadas à formação do leitor e ao ensino de literatura com o objetivo de compreender e mitigar a prática que enfatiza uma leitura do literário de forma tradicional, em que os trechos dos textos literários são lidos à luz do direcionamento que as questões propostas pelo livro didático trazem, como visto no capítulo 1.

Em especial, na escola brasileira, lançaram-se as bases desses estudos devido a diversos motivos, entre eles: a falta de êxito da prática recorrente do ensino de literatura junto aos estudantes, em especial, aos do Ensino Médio, que se dá na limitação deles a uma forma específica de interpretação do texto que não possibilita a conexão com outras áreas do conhecimento como as Artes Visuais, a Antropologia e a História, no processo de humanização do sujeito leitor, conforme discutiu-se no capítulo 1, na abordagem do ensino de literatura sem desconfigurar o literário. Nesse sentido, “Isso é aula de Literatura?": Oficinas Literárias Encontros e Descobertas em duas escolas públicas de Ensino Médio em Manacapuru (AM) teve, como ponto de partida, no capítulo 1, revisitar os conceitos de leitura desde o códice até a tela do computador, perfazendo um caminho histórico que reafirma a presença e a influência

da leitura na formação das sociedades desde a Antiguidade, bem como a urgência de mudança na formação do leitor pela escola.

Como visto no capítulo 2, essa forma de ver o ensino de literatura e a formação do leitor literário são frutos de reflexões baseadas nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, em especial, aqui, o Ensino Médio. Embora o letramento literário esteja subliminar nas letras dos documentos oficiais sobre o componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, apesar de a relação entre literatura e conhecimento de mundo seja reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde a sua primeira versão, a literatura ora tem sua carga horária reduzida, ora é retirada da grade curricular, ora é colocada como apêndice, conforme a versão vigente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa prática, por vezes criticada, é um indício de que a discussão sobre esse ensino que acontece dentro das universidades precisa ser amplificada para alcançar as salas de aulas seja na formulação da grade curricular dos cursos de Letras, seja na oferta de especializações específicas para o professor de Língua Portuguesa/Literatura em projetos de extensão. As discussões no Ensino Superior, que se preocupam em trazer para discussão o ensino de literatura, não acontecem em todas as universidades estaduais ou federais onde há oferta do curso de Letras. Elas ocorrem por engajamento, realizado por professores que querem mudar a atual forma de ensino da literatura. Esses estudos apontam, inclusive, a falta ou a quase inexistência de políticas públicas voltadas para a leitura do literário.

Na atual versão da BNCC, a Literatura passou a fazer parte do componente curricular de Língua Portuguesa. Ela perdeu não somente o status de disciplina, mas também carga horária específica, delimitação de tempo e conteúdos atinentes a ela. Foi posta em papel secundário, muitas vezes figurativo, na atual ordenação do ensino brasileiro, uma vez que o ensino da língua e da produção textual são os protagonistas no Ensino Médio por causa da ênfase no mercado de trabalho para os jovens estudantes. Aponta-se que, na BNCC, a literatura não tem relevância, figurando como apêndice, permeando outros componentes curriculares como Artes e História. Essa configuração curricular ficou evidenciada na descrição dos objetos do conhecimento na Proposta de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Amazonas (2012); na distribuição de h/a para Literatura, pois cada uma das duas professoras participantes possuía 5h/aula semanais para ministrar os conteúdos do componente curricular

Língua Portuguesa (Gramática, Produção de Texto e Literatura) com foco no cumprimento do conteúdo programático do Ensino Médio e na redação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. No dia a dia, em sala de aula, as professoras esforçavam-se em atender às principais demandas curriculares de Língua Portuguesa, nas quais a literatura era colocada em segundo ou terceiro plano em relação aos demais conteúdos, de acordo com o abordado no capítulo 3.

Observou-se que a concentração dos conteúdos de Literatura ainda prioriza a historiografia literária com ênfase em alguns autores da 3ª Geração Modernista, período literário em estudo quando se deu a pesquisa. A seleção elegeu Rachel de Queiroz e Lygia Fagundes Telles, autoras indicadas nos livros didáticos como representantes desse período literário. Tal realidade não é exclusividade das escolas participantes desta pesquisa, já que outros autores estudados citados neste trabalho demonstraram as formas de silenciamento que a literatura vem sofrendo há décadas na reformulação das leis educacionais brasileiras, que se reflete nas práticas do ensino dela país a fora.

Na análise desenvolvida no capítulo 3, aborda-se o conceito de letramento literário basilar nas metodologias que entendem o texto literário como prática social, portanto, o conhecimento dos gêneros literários pelos estudantes em ambiente escolar é de suma importância para esse sujeito na sociedade da qual participa, pois as obras literárias oportunizam formas textuais específicas do ficcional, saberes, reflexões, identificações e rejeições aos seus leitores por meio da elaboração de uma linguagem envolvente, criativa, imaginativa. Além disso, possibilitam uma humanização que de outra forma seria difícil. Esse acervo, conforme visto, geralmente é construído na escola por poderem acessar nela os livros, terem a mediação de um professor ou de uma professora na leitura e poderem compartilhar seu ponto de vista com os colegas. Portanto, é uma função da escola preparar esse estudante para que ele, ao final da Educação Básica, tenha tido uma boa formação de leitura para sua atuação crítica na sociedade da qual participa.

Avalia-se, no capítulo 3, que, nas escolas participantes da pesquisa, não há um projeto de leitura literária. As feiras culturais ou homenagens a determinado autor constituem momentos esporádicos em que a literatura ganha atenção nas aulas porque os estudantes são convocados a apresentarem trabalhos em grupo sobre a temática desses eventos. Quanto às bibliotecas, na Escola Estadual André Vidal de

Araújo, seu espaço físico é uma sala que comporta 5 estantes pequenas, 1 mesa redonda com 3 cadeiras; na Escola Estadual José Seffair, o espaço é mais amplo, com mais estantes, mesas e cadeiras para os estudantes utilizarem durante a consulta, contudo ambas não possuem um acervo atualizado e com quantidade de livros suficientes para atender às atividades de leitura pensadas tendo como fundamento o letramento literário. Uma outra observação diz respeito à formação continuada oferecida às professoras pela SEDUC-AM que prioriza a gramática e a produção textual, conforme análise do questionário das docentes no capítulo 3. Não há uma formação continuada especificamente sobre as práticas docentes no ensino de literatura.

Em linhas gerais, a partir das observações feitas, verifica-se que o ensino de literatura em Manacapuru, no estado do Amazonas, fundamenta-se numa metodologia que prioriza apenas um aspecto do literário, o historiográfico. Sua abordagem destaca os estilos literários, autores e obras representantes deles na literatura brasileira e amazonense, focalizando questões e autores indicados pelos vestibulares. No entanto, as professoras, abertas a novas aprendizagens, e os jovens estudantes, apesar de um certo receio inicial, mostraram-se dispostos a uma nova experiência de leitura que se materializou na aplicação da “Metodologia Linear de Leitura Literária” descrita no capítulo 3. Essa metodologia não requer materiais didáticos caros, lugares organizados para a leitura, recursos eletrônicos ou outros meios dispendiosos para sua realização, o que é muito importante, pois as escolas pesquisadas não possuem recursos audiovisuais para todas as salas de aula nem impressora para reprodução de cópias para todos os estudantes. Assim sendo, ela é de fácil aplicação e promove uma leitura literária privilegiando o lúdico, já que os alunos/leitores produzem os textos podendo utilizar os mais variados gêneros literários e o desenho como forma de expressão escrita. No plano da expressão oral, eles exercitam sua capacidade de síntese e de avaliação por meio da voz, expondo e ouvindo o outro numa troca de conhecimento. Portanto, é uma metodologia possivelmente exequível em 1 ou 2 tempos de aula.

Ao oportunizar aos jovens estudantes do Ensino Médio uma experiência com o texto literário, com a adoção da “Metodologia Linear de Leitura Literária” nas oficinas, como consta no capítulo 4, demonstrou-se que esses jovens estavam sempre dispostos a participar delas. Eles não conseguiam identificar certos gêneros literários,

como a crônica, tinham pouca ou quase nenhuma leitura de obras literárias, o acesso deles a essas obras se dava exclusivamente na escola, apresentavam uma leitura superficial do texto, achavam que, na aula de Literatura, só teriam que ouvir sobre as obras e o desenho não poderia fazer parte dessas aulas porque não era escrito.

Em síntese, pinçam-se alguns pontos relevantes da proposta da “Oficina Encontros e Descobertas”. Como já dito, um dos pontos relevantes da “Metodologia Linear de Leitura Literária” é que ela necessita apenas do professor, dos estudantes, do texto impresso e da sala de aula, sendo aplicável em 1 ou 2 tempos de aula (45 min cada tempo). Além disso, a oficina permite a criação de um espaço dialógico no qual o sujeito leitor, o texto e contexto conversam, podendo ser explorados a elaboração e o emprego da linguagem e a forma textual, ainda, pode-se discutir a questão estética de cada gênero literário de maneira coletiva com as turmas.

Os estudantes puderam conhecer e reconhecer alguns dos recursos estilísticos e linguísticos usados pelos autores, bem como diferenciar o autor de narrador. As deficiências encontradas nas análises indicam que há a necessidade de práticas de leitura do literário priorizando o texto na sua integralidade, além do esclarecimento de alguns conceitos básicos da teoria literária, como o que é um narrador, um autor, distinção entre prosa e poema. Observou-se também que os estudantes foram desinibindo-se no plano verbal, escrito e falado, compreendendo que o texto literário não é para alguns, mas para todos. Ele é acessível a todos e não fala de situações distantes da realidade deles, mesmo textos de autores de longínquas épocas, como se deu com os textos de Rachel de Queiroz e de Lygia Fagundes Telles.

Um ponto negativo que se destaca das oficinas foi a necessidade de reestruturação do cronograma da sua realização em função da antecipação do fim do ano letivo, devido à suspensão das aulas, por motivos diversos relacionados às questões estruturais da escola, doença da equipe docente, entre outros. Observou-se também que, devido às contingências relacionadas à zona rural e à dificuldade de transporte em dias chuvosos ou próximo de um feriado, era frequente a ausência de alguns estudantes. Como consequência disso, notou-se uma rotatividade deles durante as oficinas, que era prejudicial à participação deles em todos os passos da “Metodologia Linear de Leitura Literária”.

Verificou-se, na aplicação das oficinas, que os alunos/ouvintes participaram da leitura do texto, ouvindo silenciosamente no momento de compartilhar o trecho que

cada um considerava mais interessante. Havia um engajamento nesta participação, buscando expor o que cada um havia identificado como mais interessante. No momento da produção textual, eles demonstraram interesse em utilizar os materiais como canetinhas, pinceis, giz de cera, papel etc. que eram fornecidos pela professora/pesquisadora. Na última fase, depois da produção, havia o momento de explicar o texto produzido por cada um e, neste momento, eles respeitavam esse espaço, aguardando os colegas concluírem, apreciando ouvir a opinião dos colegas. Ao constatarem isso, as professoras relataram que ficaram surpreendidas com a participação e, especialmente, com o comportamento deles durante as oficinas.

Ao término das oficinas, uma observação central foi que a metodologia contribuiu para uma aproximação entre os estudantes ao possibilitar o estabelecimento de laços de amizade, criados ou fortalecidos, no momento da discussão e na produção textual. Esses momentos abriam um espaço de diálogo entre eles sem a intervenção da professora, o que se constituía como um momento apenas deles. Assim, as trocas de conhecimentos e opiniões aconteciam de uma maneira mais fluida, sem receio de intervenções da professora. Isso possibilitou que eles se conhecessem, pois exercitavam a escuta uns dos outros para além de uma convivência superficial. Nesse sentido, esse conjunto de ações e comportamentos manifestam a humanização possível através da literatura.

Outro ponto relevante está relacionado aos estudantes considerarem as narrativas míticas como histórias que não possuíam validade, pois as entendiam como uma “mentira”. Eles não conheciam narrativas míticas. Apesar das cirandas em Manacapuru terem os mitos da Amazônia em seus enredos e os estudantes fazerem parte desse contexto, eles não reconheceram os mitos. Eles também desconhecem as obras de autoria indígena, reproduziram, em seus desenhos, a versão estereotipada, o branqueamento que as personagens do universo mitológico indígena sofreram. Nesse sentido, destacou-se a importância de trazer para as aulas de literatura narrativas míticas e autores indígenas oriundos da região amazônica. As reflexões aqui apresentadas indicam que há muito a se fazer para que o ensino de literatura no Amazonas esteja comprometido com a formação do sujeito-leitor manacapuruense quanto ao conhecimento de textos de autoria indígena e à abordagem desses textos subsidiados pela Antropologia e História valorizando, assim, a versão dos povos originários do Amazonas e da Amazônia como um todo.

Por último, gostaria de salientar que a presente tese é o início de um diálogo sobre o Ensino de Literatura no Amazonas, no intuito de que, a partir dele, outros trabalhos sejam feitos, portanto, ele é proposto como uma porta de abertura para uma discussão em andamento. Além disso, evidencia a necessidade de políticas públicas no contexto do Amazonas, voltadas especificamente para a leitura literária e para a formação continuada de professores de literatura, mais a oferta de recursos tecnológicos, manutenção regular das estruturas físicas dos espaços escolares, acesso à internet, laboratórios e a atualização do acervo das bibliotecas de cada escola, incluindo títulos com autores indígenas, afro-brasileiros e de origens diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*. 2ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira. *O saldo da leitura*. In: *Leitura de Leitura na escola*. DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-161.

AMORIM, A.A.C. *Terra Preta: a origem*. Manaus: Editora Valer, 2013.

ANDRADE, Élide Luciane Vieira. A literatura oral nas vertentes dos estudos dos contos populares na Amazônia. *Revista Exitus*, vol 4, nº1, 2014, p. 169-179, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/134>. Acesso em: 4 ago. 2024.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a saber-se e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. V. V. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, v., p. 153-203.

ASSARÉ. P. *Vaca Estrela e boi Fubá*. Português, Literatura e Redação: Interpretação de CORDEL - Vaca Estrela e Boi Fubá (Patativa do Assaré) (atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com). Acesso em: 20 de setembro de 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Sergei Botcharov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, E.F.V. *Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4238>

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *O Prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1987.

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação suspense e emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Fapesp; Educ, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/SEF, 1998.

BRASIL. (2012). *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

BRASIL. (2017). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.415/2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415 Acesso em agosto de 2021.

BRASIL. (2019). *Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/SEDUC-2019*.

BRASIL. (2020). *Base nacional Comum Curricular*. MEC, 2020. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2023.

BUSSATO, Cléo. *Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.

CANDIDO, A. Direito a literatura. In. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

_____. *Literatura e Sociedade*. 9ªed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOSO, Patrícia Henrique Vieira da Silva, RODRIGUES, Lucilo Antonio. O texto literário no livro didático, em busca de integração na vida do aluno do Ensino Médio. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). *SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS*, 1., 2014, Aquidauana; *ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA*, 1., 2014, Aquidauana. Anais eletrônicos... Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 80-89.

CARVALHO, A.C. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, R. Sobre a leitura. In. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COIMBRA, José Fernando do Nascimento; NASCIMENTO, Maria de Fátima do. A leitura do texto literário: Professor e Aluno em cena. In: XIV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic). 24 a 26 de setembro de 2014. Universidade Federal do Pará. *Anais eletrônicos do XIV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic)*. Belém- Pará: Abralic, 2014. p.608-616. ISSN 2317-157X.

COMPAGNON, Antonie. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte, Editora: UFMG, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015
<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>. Acesso em 17 de novembro de 2024.

_____. *Literatura: modos de ler na escola*. Ceale -UFMG, 2011. Palestra na PUC.

DALVI, M. A. Memórias literárias da escolarização (1890-1910): Drummond & Morley. In: XV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic). 19 a 23 de setembro de 2016. Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do XV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic)*. Rio de Janeiro: Abralic, 2016. v. 1. p. 4223-4234.

_____. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisas em Educação - PPGE/UFES*. Vitória, ES a. 10, v.19, n.38, p.11-34, jul.-dez.2013.

_____. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DIAS, Ana Crélia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados/ Pós-Graduação em Literatura*, UnB- Brasília, Ano 25, 2016, p.210-228.

D'ONOFRIO, S. *Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: editora Ática, 1995.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ECO, U. *O Leitor-Modelo*. In *Lector, fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004.p. 35-49.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010. [<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>].

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim-RS: Edelbra, 2009.

FISCHER, S.R. *História da Leitura*. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, Sulamita (Org.) *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. I, p. 37-67.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de Língua portuguesa*. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos de leitura no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2020.

IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras – Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará/UFC*. nº 38.vol (1) -jan/jun, 2019. p.106 – 114.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay kakyri tama: Eu moro na cidade*. 2ªed. São Paulo: Jandaíra, 2022.

_____. *Saberes da Floresta*. 1ªed. São Paulo: Jandaíra, 2020.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Cleane da Silva. Literatura e formação de leitores: do texto literário ao livro didático. In: *Revista Diálogos Transdisciplinares. Ensino da literatura, poéticas e*

teorias, vol 1 [recurso eletrônico] / organizado por Adauto Locatelli Taufer, Ana Cláudia Munari Domingos, Wellington Furtado Ramos. Porto Alegre: Class, 2021. p.55-73.

LIMA, Luzimar Silva de. *A literatura na escola: concepções e práticas*. In: Revista Diálogos Transdisciplinares. Ensino da literatura, poéticas e teorias, vol 1 [recurso eletrônico] / organizado por Adauto Locatelli Taufer, Ana Cláudia Munari Domingos, Wellington Furtado Ramos. Porto Alegre: Class, 2021. p.11-26.

LOBATO, Monteiro. *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. *Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar*. Curitiba: InterSaberes, 2021.

LOURENÇO, S.P.M; DALVI, M.A. A mediação literária: uma proposta de metodologia temática. *Revista Graphos*, vol. 21, nº 1, 2019, pp.77- 100| UFPB/PPGL

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. 1.ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

_____. *Os Livros e os Dias*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: _____. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61 [ou: BRITTO, Sulamita (Org.) *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. I, p. 69-94].

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

PEREIRA, Danglei de Castro. *Entre Harpócrates e Calíope: desafios em torno do ensino de literatura*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2020.

_____. *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

_____. Questões sobre ensino de Literatura. *Revista InterteXto*, Uberaba, v. 6, n. 1, 2013. DOI: 10.18554/ri. v6i1.312. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/312>. Acesso em 22 de abril de 2018.

_____. Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula. *Revista de Letras Norte@mentos*. Dossiê Letramento Literário, v.9, n.18, 2016, Sinop, p.56-72. <https://doi.org/10.30681/rln.v9i18.7134>. Acesso em 08 de novembro de 2022.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade/ Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo n. 1 (1 996)*. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996, pp.16-29.

POE, Edgar Allan. *O barril de amontillado*. Fantástica Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/36/o_barril_de_amontillado_-_edgar_allan_poe_conto_completo>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. Editora 34 Ltda, 2006.

QUEIROZ, R. Riqueza. In: *Carlos Drummond de Andrade e outros*. Quatro Vozes. Rio de Janeiro: Record, 1996.

REZENDE, Neide Luzia. *Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola*. Revista Graphos, vol. 22, nº 2, 2020.UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. p.12-26.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. In DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura, Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SASS, W (Org.). História do fogo. In: *T Â K U N A NAWA BÛH AMTEIYAM AMKIRA- Mitos Kanamari*, São Leopoldo-RS: Editora Oikos Ltda, 2007.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, S.V.; REZENDE, N. L. A *Leitura literária de A Hora da Estrela: um percurso de encontros e descobertas*. Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019. UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. pp.116-134.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

TELLES. L.F. Venha ver o pôr-do-sol. In: *armazém de texto: conto: venha ver o pôr do sol - Lygia Fagundes Telles - Com Gabarito (armazemdetexto.blogspot.com)*. Acesso em: 25 de maio de 2022.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Global, 2000.

_____. *A literatura em perigo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UMBELINO, C. S; PEREIRA, D.C. Ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas de Campo Grande/MS. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun. 2012.pp 319 – 347.

UMBELINO, Cristiane da Silva. *Olhares e possibilidades sobre o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa*. Orientador: Danglei de Castro Pereira. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *A Produção Cultural para a Criança*. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. *A Literatura Infantil na Escola*. Teses 1. 3. ed. São Paulo, Global, 1983.

_____. *A leitura na escola*. In AGUIAR, Vera Teixeira. *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, Editora, 2018.

WOOLF, Virginia. *O leitor comum*. Trad. Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Graphia, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Vaca Estrela e Boi Fubá, de Patativa do Assaré.....	221
ANEXO B - Riqueza, de Rachel de Queiroz.....	222
ANEXO C - Venha ver o pôr do sol, de Lygia Fagundes Telles.....	224
ANEXO D - História do fogo, mito kanamari.....	232
ANEXO E - Questionário aplicado aos discentes.....	234
ANEXO F - Questionário aplicado às docentes.....	236
ANEXO G - Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.....	239
ANEXO H- Declaração de autorização da identificação da Escola Estadual André Vidal de Araújo.....	240
ANEXO I - Declaração de autorização da identificação da Escola Estadual José Seffair.....	241

ANEXO A

VACA ESTRELA E BOI FUBÁ, DE PATATIVA DO ASSARÉ²⁴

Seu doutor me dê licença pra minha história contar.
Hoje eu tô na terra estranha, é bem triste o meu penar
Mas já fui muito feliz vivendo no meu lugar.
Eu tinha cavalo bom e gostava de campear.
E todo dia aboiava na porteira do curral.
Ê ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô ô Boi Fubá.

Eu sou filho do Nordeste, não nego meu naturá
Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,

Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
Quando era de tardezinha eu começava a aboiar

Ê ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô ô Boi Fubá.

Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,
Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
O sertão esturricou, fez os açude secar
Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá
Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar

Ê ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô ô Boi Fubá.

Hoje nas terra do sul, longe do torrão natá
Quando eu vejo em minha frente uma boiada passar,
As água corre dos olho, começo logo a chorá
Lembro a minha Vaca Estrela e o meu lindo Boi Fubá
Com saudade do Nordeste, dá vontade de aboiar

Ê ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô ô Boi Fubá.

²⁴ <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2019/02>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

ANEXO B

“RIQUEZA”, DE RACHEL DE QUEIROZ²⁵

Foi problema que sempre me interessou, esse de ser rico. Ser rico – quer dizer, ter em mãos as possibilidades de poder e os **privilégios** que o dinheiro dá – é o sonho universal das criaturas. Todo o mundo precisa, quer dinheiro, o pobre para enganar a miséria, o rico para ficar riquíssimo, o pecador para satisfazer seus desejos, o santo para as suas caridades. E isso não é para admirar, pois o dinheiro representa realmente o **denominador comum** de tudo que tem valor material nesta vida, inclusive coisas de caráter subjetivo, como o poder, o prestígio, o renome, etc. Diz que até o amor.

Tudo isso é o dinheiro. E, contudo, não há coisa mais limitada do que o dinheiro, a riqueza. Pois que ele só nos vale até certo ponto, ou seja, até se chocar com os limites dessa coisa intransponível que se chama a natureza humana.

Você por exemplo, que tem o seu contadíssimo orçamento mensal, para você dinheiro é um sonho, representa mundos impossíveis – conforto, luxo, viagens, prazeres – **o ilimitado**. Querer uma coisa e simplesmente assinar um cheque para obter. Um jardim, um apartamento de luxo, um grande automóvel, ou mesmo o seu avião particular. Boates, teatros. Nova Iorque, Paris! A roda da grã-finagem internacional, que também se chama o “café-soçaite” ou os **idle-rich**, os ricos ociosos. Jogar Bridge com a Duquesa de Windsor, dançar com o Ali Khan.

E entretanto é bom notar que isso tem um limite bastante rígido. Fora uma cota de prazeres e conquistas sociais, no fundo mais **subjetivas** do que objetivas, além não se pode ir. A riqueza, sendo capaz de nos proporcionar apenas o que está à venda, não nos pode dar nada de **genuíno**, de autêntico, de natural. Se você perde a perna num acidente, o dinheiro lhe dará a melhor perna artificial do mundo – mas artificial. Tanto no milionário como no pobrezinho com perna de pau, o coto mutilado é o mesmo, porque a natureza não se vende. E assim, quem compra cabelos supostos não pode esperar razoavelmente senão uns postiços, como já o dizia José de Alencar. E quem fura um olho, possua embora o dinheiro do Rockefeller, terá que se arranjar com um olho de vidro, como qualquer de nós. (...)

²⁵ QUEIROZ, Rachel de, in *Carlos Drummond de Andrade e outros*. Quatro Vozes. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Moralidade: Não tenha inveja dos ricos. Não tenha inveja de ninguém, que é melhor. Mas se quer invejar, inveje o simples abastado que pode satisfazer as suas necessidades e, na medida do possível, alguns dos seus sonhos. E quando nem a abastança pode ser atingida, um bom consolo para o pobre é pensar que, quer com o seu salário mínimo, quer com as rendas **vertiginosas** do tubarão, tanto um como o outro estão trancados nesta nossa mesma prisão de carne, este “saco de tripas” de que falava o velho **Gorki**; e se dentro dele pouco podemos, fora dele, então, nada nos adianta, nem dinheiro, nem grandeza, nem poderio. Aí, só a terra fria, nada mais.

ANEXO C

“VENHA VER O PÔR DO SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES²⁶

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante. - Minha querida Raquel. Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima. Ele riu entre malicioso e ingênuo. - Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. - Hein?! Ah, Raquel... - e ele tomou-a pelo braço. Você, está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal? Podia ter escolhido um outro lugar, não? -Abrandara a voz. - E que é isso aí? Um cemitério? Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo acrescentou apontando as crianças na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. - Ricardo e suas ideias. E agora? Qual o programa? Brandamente ele a tomou pela cintura. - Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo. Ela encarou-o um instante. Evergou a cabeça para trás numa risada.

²⁶ TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol: e outros contos. São Paulo: Ática, 2015.

- Ver o pôr-do-sol!... Ali, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério... Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta. - Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura... - E você acha que eu iria? - Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... - disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. - Você fez bem em vir. - Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

- Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

- Mas eu pago.

- Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico. Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

- Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas idéias vai me consertar a vida.

- Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado - prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. - Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

- É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros. Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado

aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

- É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente - exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

- Ali, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja, e você se queixa.

- Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

- Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

- É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

- Ele é tão rico assim?

- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

- Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra? Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

- Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Quando penso, não entendo como agüentei tanto, imagine, um ano!

- É que você tinha lido A Dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

- Nenhum - respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: minha querida esposa, eternas saudades - leu em voz baixa. - Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

- Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja - disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

- Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. - Deu-lhe um rápido beijo na face.

-Chega, Ricardo, quero ir embora.

- Mais alguns passos...

- Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! - Olhou para trás. - Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

- A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio - lamentou ele, impelindo-a para a frente. - Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr-do-sol. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

- Sua prima também?

Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus.

Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza-dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

-Vocês se amaram?

- Ela me amou. Foi a única criatura que... Fez um gesto. - Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

- Eu gostei de você, Ricardo.'

- E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença? Um pássaro rompeu cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

- Esfriou, não? Vamos embora.

- Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta: de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmontado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba. Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

- Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão.

As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

- E lá embaixo?

- Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó - murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. - A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

- Todas essas gavetas estão cheias?

- Cheias?... Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

- Vamos, Ricardo, vamos.

- Você está com medo.

- Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

- A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita?... - Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

- Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando!

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

- Pegue, dá para ver muito bem... - Afastou-se para o lado. - Repare nos olhos.

Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. - Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti... Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso – meio inocente, meio malicioso.

- Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina!
- exclamou ela, subindo rapidamente a escada. - Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! - ordenou, torcendo o trinco. - Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

- Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. - Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

- Boa noite, Raquel.

- Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... - gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos!
- exigiu, examinando a fechadura nova em folha. - Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. - Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando, as duas folhas escancaradas.

- Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se, entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

- Não.

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

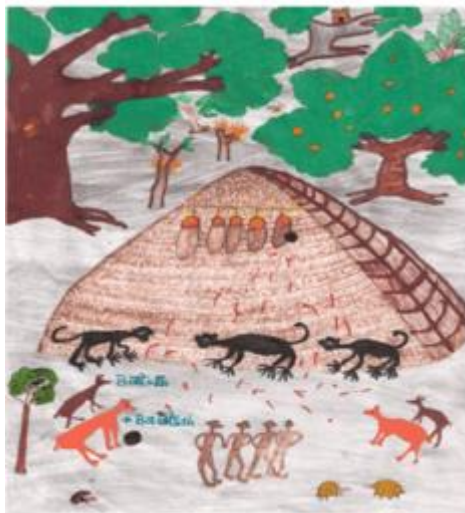
- NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora, qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

.

ANEXO D

“HISTÓRIA DO FOGO”, MITO KANAMARI²⁷



Antigamente, muitos séculos atrás, os Tâkuna não tinham fogo. Eles se alimentavam com comida crua, com carne de nambu e outros animais que não tinham muito sangue.

Certo dia, os Tâkuna, foram caçar num lugar distante onde ninguém tinha andado ainda. Lá eles encontraram um macaco preto que falava a língua do ser humano. Na época, só os macacos pretos tinham fogo. E eles não queriam dar o fogo para ninguém. Por isso, colocavam a brasa dentro de vários potes de barro e penduravam o pote numa casa enorme bem alta, para que ninguém roubasse a brasa.

Um caçador Tâkuna viu os macacos pretos matando muitas aves: arara, papagaio e outras para seu alimento. Eles continuaram matando até chegar ao lugar onde moravam, dentro do seu casarão. Fizeram a sua comida preferida, usando o fogo. O caçador viu isso de longe e também sentiu o cheiro da comida do macaco preto. O caçador percebeu que aquilo seria muito importante para seu povo e serviria também muito para o futuro. De repente, ele voltou à aldeia com vontade de contar o que tinha visto lá na sua caçada na selva. Quando chegou à aldeia, foi exatamente isso que fez. Ele contou tudo que tinha visto lá. Ao mesmo tempo, avisou aos outros Tâkuna para buscar o fogo.

Eles foram para lá e viram o fogo. Mas não conseguiram tirar a brasa. Os macacos não os deixavam levar o fogo. O jabuti falou que ia pegar o pote de brasa.

²⁷ SASS, W (Org.). História do fogo. In: T Â K U N A NAWA BÛH AMTEIYAM AMKIRA-Mitos Kanamari, São Leopoldo-RS: Editora Oikos Ltda, 2007.

Ele atirou uma bola de sanabi, de látex, para quebrar o pote de brasa pendurado numa corda. Mas não conseguiu. O veado roxo também tentou, mas não conseguiu. Ele chamou o veado capoeira. Este atirou no pote de barro, o pote quebrou, e as brasas caíram para todos os lados. A coruja aproveitou a oportunidade, pegou a brasa e a levou para cima de um pau seco. Lá a coruja ficou aguardando os Tâkuna chegar.



O sapo pediu à coruja um pedaço de brasa. A coruja pensou, cedeu ao pedido e deu ao sapo um pedaço de brasa, pois pensava que o sapo iria assoprar o fogo. Mas ele o apagou. A coruja deu outro pedaço de brasa ao sapo, mas esse pedaço também se apagou.

O terceiro pedaço de brasa não se apagou. Deu certo, exatamente como a coruja tinha pensado, e o fogo se acendeu. A coruja continuou a fazer seu trabalho levando o fogo para todos os lugares, acendendo o fogo nos paus secos, colocando fogo em todo canto. É por isso que temos o fogo hoje em dia.

Portanto, a coruja conseguiu o fogo para todos nós. Depois ela chamou os Tâkuna e os ensinou a fazer o fogo com os pauzinhos. E os macacos pretos perderam o fogo. Por isso, ficaram com raiva e continuaram sendo os mesmos macacos pretos até hoje. O fogo foi descoberto à noite.

ANEXO E

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES



**Fundação Universidade de Brasília/FUB
Universidade de Brasília/UnB
Instituto de Letras/IL
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/TEL
Área de Literatura Brasileira e Literaturas em Língua Portuguesa**

Questionário 2 – Alunos

1. Você gosta de literatura? Poderia comentar os motivos?

2. Quantos livros você leu nos últimos dois anos?

() menos de dois () mais de dois

3. Poderia comentar alguma das leituras?

4. Você conhece autores literários portugueses, africanos ou asiáticos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros?

5. Caso conheça algum autor literário português ou africano ou asiático, poderia indicar o nome e a obra que conhece?

6. Qual (is) autor(es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?

7. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?

Obrigada pela colaboração!!!!

ANEXO F
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS DOCENTES



Fundação Universidade de Brasília/FUB
Universidade de Brasília/UnB
Instituto de Letras/IL
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/TEL
Programa de Pós-Graduação em Literatura

Questionário1 – Professores/coordenadores

1. Qual sua formação acadêmica e o ano de titulação?

2. Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Literatura? Poderia mencionar quais foram? () sim () não
Poderia dizer qual curso e quem ofereceu?

3. Em caso afirmativo: qual a importância desse(s) curso(s) em sua atuação profissional para o ensino de literatura?

4. O/A senhor (a) trabalha ou conhece autores africanos de Língua Portuguesa?
() Sim () Não

5. Poderia comentar a resposta da questão 4. (em caso negativo, ignorar a pergunta.)

6. Você aborda e/ou faz comentários em suas aulas de Literatura sobre a Literatura portuguesa ou de expressão em Língua Portuguesa na África ou na Ásia?
() sim () não

7. Quais autores literários portugueses, africanos ou asiáticos o/a senhor (a) conhece e indica para leitura? (em caso de resposta negativa à questão 6, ignorar a pergunta.)

8. Quantas obras literárias o/a senhor (a) leu nos últimos dois anos?

a) () menos de duas () mais de duas

b) Poderia informar os títulos?

c) Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada?

9. Qual é a carga horária semanal destinada especificamente ao ensino de Literatura?

10. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?

11. Você conhece a Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 ou a lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008?

() Não () Sim

a) Poderia comentar a importância dessa lei?

12. Qua(is) projeto(s) específico(s) para a leitura literária ou estudo específico do texto literário foi (-ram) desenvolvido(s) em sua escola nos últimos 03 anos?

13. Poderia comentar a importância desse(s) projeto(s)?

14. O Material de Apoio Pedagógico que utiliza em suas aulas de literatura aborda a Literatura africana ou asiática em Língua Portuguesa?

() sim

() não

Obrigado(a) pela colaboração!!!!

ANEXO G

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a)

Senhor(a):
solicitamos sua

participação voluntária no projeto de pesquisa intitulado “Por um dos caminhos do ensino de literatura no Amazonas” (título provisório) desenvolvido pela pesquisadora Silvana Rossélia Monteiro dos Santos como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em literatura na Universidade de Brasília. Este projeto discute o ensino de literaturas em língua portuguesa em escolas públicas de Manacapuru/AM e foi autorizado pelo Coordenador Regional de Educação de Manacapuru/Seduc, conforme Ofício de autorização sem número. Os procedimentos adotados serão “entrevista por meio de questionário e diálogo informal, bem como pesquisa em material didático de suporte pedagógico utilizados nas atividades de ensino de literaturas em Língua Portuguesa na instituição em que atua/estuda”. Esta atividade NÃO APRESENTA riscos aos participantes que não serão identificados nominalmente e suas considerações serão sigilosas, o que mantém a neutralidade dos dados coletados. Espera-se com esta pesquisa verificar a situação do ensino de literatura em Manacapuru/AM e, com isso, oportunizar ações futuras que colaborem para a sua melhoria progressiva. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através dos telefones (61) 3011-0396 ou pelo e-mail danglei@unb.br.

A qualquer momento, o(a) Senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e a qualquer tempo poderá desistir de sua participação. A pesquisadora está apta a esclarecer esses pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Iremos, também, estabelecer discussões sobre os resultados da pesquisa com os entrevistados e, com isso, possibilitar que os entrevistados possam participar da coleta de dados, inclusive, caso queiram, como colaboradores no projeto. Lembramos que nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados como forma de preservar a identidade dos entrevistados.

Aceite de Participação Voluntária

Eu, _____ (nome legível), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em participar voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este **ACEITE** e **DESISTIR** de minha participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

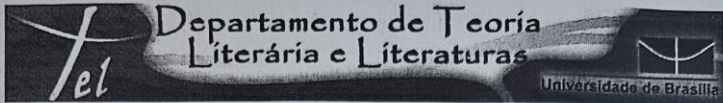
Pesquisador

Voluntário

Brasília, ____ de _____ de 20____.

ANEXO H

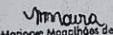
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO



Fundação Universidade de Brasília/FUB
Universidade de Brasília/UnB
Instituto de Letras/IL
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/TEL
Programa de Pós-Graduação em Literatura

DECLARAÇÃO

Eu, Marjorie Magalhães de Moura, RG nº 1625077-9,
gestora da Escola Estadual André Vidal de Araújo, localizada no bairro da Liberdade em
Manacapuru – AM, não tenho oposição a que o nome da referida escola seja citado na
tese “Isso é aula de literatura?” – Oficinas Literárias Encontros e Descobertas em duas
escolas públicas de ensino médio em Manacapuru – AM.


Marjorie Magalhães de Moura
Gestora
Portaria GS 1124 de 21/09/2021
Esc. Est. André Vidal de Araújo

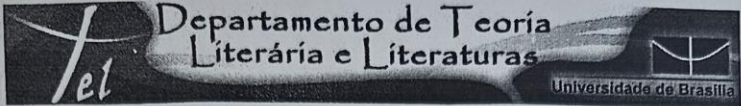
Gestora

Manacapuru – AM, 21 de fevereiro de 2025.

Digitalizado com CamScanner

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ SEFFAIR



Fundação Universidade de Brasília/FUB
Universidade de Brasília/UnB
Instituto de Letras/IL
Departamento de Teoria Literária e Literaturas/TEL
Programa de Pós-Graduação em Literatura

DECLARAÇÃO

Eu, Meiriane Ferreira Vieira, RG nº 1622157-5,
gestora da Escola Estadual José Seffair, localizada no bairro da Terra Preta em
Manacapuru – AM, não tenho oposição a que o nome da referida escola seja citado na
tese “Isso é aula de literatura?” – Oficinas Literárias Encontros e Descobertas em duas
escolas públicas de ensino médio em Manacapuru – AM.


E.E. José Seffair
Meiriane Ferreira Vieira
Diretora
PORT. 05 054 - 20/04/2025

Gestora

Manacapuru – AM, 21 de fevereiro de 2025.

Digitalizado com CamScanner