



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

LANNE JANAÍNA BATISTA

**Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em
escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários**

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ [X] Dissertação ☐ [] Tese ☐ [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

LANNE JANAÍNA BATISTA

3. Título do trabalho

Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: redesigning contos literários

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ [X] SIM ☐ [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lanne Janaína Batista, Usuário Externo**, em 08/02/2024, às 07:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 09:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4371125** e o código CRC **CC1ABCD7**.

LANNE JANAÍNA BATISTA

**Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em
escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador (a): Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista, Lanne Janaína

Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em
escola sem biblioteca escolar [manuscrito] : redesigning contos
literários / Lanne Janaína Batista. - 2024.

419 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Formação do leitor literário. 2. Letramento literário. 3. Biblioteca
escolar. 4. Pedagogia dos multiletramentos. 5. Fanfics. I. Silva, Célia
Sebastiana da, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e seis dias do mês de janeiro do ano 2024, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: redesigning contos literários** e do Produto Educacional intitulado **De leitor a autor: leitura literária e produção de fanfics em sala de aula**, pela discente **LANNE JANAÍNA BATISTA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (PPGEeb/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEeb/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Alexandre Bonafim Felizardo (POSLI UEG CORA CORALINA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Bonafim Felizardo, Usuário Externo**, em 08/02/2024, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4371122** e o código CRC **EE221BAD**.

Referência: Processo nº 23070.002627/2024-52

SEI nº 4371122

Dedico este trabalho à minha avó (*in memoriam*) Justina Maria da Silva, mulher negra, mãe de nove filhos, que, apesar de analfabeta, era uma exímia contadora de histórias. O fascínio que eu tinha ao ouvi-la me despertou para o universo da leitura. Se eu cheguei até aqui foi graças ao que a leitura me proporcionou.

Também dedico esta pesquisa àqueles que dela fizeram parte, minhas alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Parque dos Buritis, do ano de 2022.
Sem eles não teria sido possível.

Por fim, dedico estas páginas a todas as professoras e professores que acreditam no poder da leitura literária e fazem o (im)possível para garanti-la às suas alunas e alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, na figura da Santíssima Trindade, a Nosso Senhor Jesus Cristo e Sua mãe Maria Santíssima, a São Francisco de Assis, Santa Clara de Assis, São Miguel Arcanjo e a toda Milícia Celeste.

À minha mãe, meu pai e minha irmã, por mostrarem que a Educação é o melhor caminho e por me darem suporte para que eu pudesse me desenvolver academicamente.

À minha família e aos amigos, que compreenderam minhas ausências nesse processo e também deram sustentação para que ele acontecesse.

Às professoras e professores que fizeram parte, em 2019, do curso de formação para professores da Educação Básica no Canadá, oportunidade que nos foi concedida pela Capes. O grupo ‘Fanshawe’, composto pelos “melhores professores do Brasil”, como dizia o professor Gustavo Ruthes, foi um dos grandes responsáveis pelo apoio e incentivo para que eu e outras colegas nos encorajássemos a entrar no mestrado.

À Universidade Federal de Goiás, por todas as oportunidades que me ofereceu desde a formação inicial na Faculdade de Letras, perpassando pelos campos de estágio no Centro de Línguas da UFG e no CEPAE/UFG.

Ao PPGEEB do CEPAE/UFG, suas professoras, professores, técnico-administrativos em Educação, colegas da 10ª turma, bem como à coordenação, pelo incentivo para a publicação do produto educacional, que será custeada pelo programa.

Em especial, ao ‘trio literatura’ – professoras doutoras: Célia Sebastiana da Silva, Ilma Socorro Gonçalves Vieira e Viviane Fleury de Faria – pelas imensuráveis contribuições em relação tanto à execução da pesquisa quanto à melhoria da minha prática docente; assim como por me ensinarem que, para trabalhar com literatura, antes de mais nada, é preciso ler e ofertar a leitura.

Ao professor doutor Alexandre Bonafim Felizardo, do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina (UEG Cora Coralina), pelas emocionantes e motivadoras palavras no exame de qualificação, assim como pelas contribuições ao trabalho.

A todo o quadro docente, gestores e funcionários do Colégio Estadual Parque dos Buritis, pelo apoio ao desenvolvimento do projeto, especialmente às alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do ano de 2022, que participaram diretamente da pesquisa e cujos trabalhos de excelência estão materializados no produto educacional.

Por fim, a todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta caminhada.

Os livros. Eram os livros. Diziam-me coisas bonitas
e eu sentia que a beleza passava a ser um direito.
Valter Hugo Mãe

O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas.
Cecilia Meireles

BATISTA, Lanne Janaína. **Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários**. 2024. 419 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

RESUMO

Esta dissertação contempla o percurso e os resultados da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional *Stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e se encontra dentro da linha de pesquisa Concepções Teórico-Metodológicas e Práticas Docentes. Como muitos são os entraves encontrados no que se refere à formação do leitor literário na Educação Básica brasileira relacionados à dificuldade de acesso ao livro literário, como a inexistência de bibliotecas escolares, principalmente nas escolas públicas, e dificuldades metodológicas enfrentadas pelos professores, esta pesquisa desenvolve condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários, mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, sob o viés metodológico da pesquisa-ação participante. Como aporte teórico contempla, entre outros: para as questões relacionadas ao ensino de literatura – Andruetto (2012, 2017), Candido (1999, 2004), Cosson (2014, 2016, 2021), Montes (2020), Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Todorov (2006, 2009) e Zilberman (2008, 2012); a leitura literária como compartilhamento de um capital cultural garantido pela leitura dos clássicos – Bourdieu (2007), Calvino (2007), Saviani (2009, 2011) e Snyders (1993); para refletir sobre a biblioteca escolar, as Diretrizes da IFLA (2016), e para o desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos e o *redesign*, Cazden *et al.* (2021), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Rojo e Moura (2019). A intervenção pedagógica realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino de Goiás que não possui biblioteca escolar, traz como *corpus* literário os livros ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’ – adaptação em quadrinhos e contos originais – e o livro ‘Laços de família’ de Clarice Lispector. A coordenadora pedagógica e professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental também integram os sujeitos da pesquisa. Os resultados da intervenção pedagógica foram positivos dada a grande participação e interesse dos alunos pelas leituras realizadas e pela apropriação de estratégias de leitura literária em um processo de identificação entre leitores e leitura. Tais resultados foram vislumbrados através da análise dos instrumentos de coleta de dados: diário de campo, três questionários e as produções textuais do gênero *fanfiction*, feitas na perspectiva do *redesign*, conferindo confiabilidade ao percurso didático-metodológico proposto e confirmando a relevância das bases teóricas utilizadas que sustentam a importância da formação do leitor literário ainda na Educação Básica. Como fruto da intervenção pedagógica, o produto educacional é apresentado em forma de *e-book*, intitulado ‘De leitor a autor: leitura literária e produção de *fanfics* em sala de aula’, o qual apresenta caminhos para a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar com base na interação humanística que a literatura proporciona e nos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos, e, por fim, traz as *fanfics* produzidas pelos alunos.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Letramento literário. Biblioteca escolar. Pedagogia dos multiletramentos. *Fanfics*.

BATISTA, Lanne Janaína. **Literary reader training and multiliteracies pedagogy in a school without a school library: redesigning literary short stories.** 2024. 419 f. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) - Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, 2024.

ABSTRACT

This Dissertation Thesis covers the path and results of the research developed in the Professional Master's Degree *Stricto sensu* of the Postgraduate Program in Basic Education Teaching, of the Teaching and Research Applied in Education Center (PPGEEB/CEPAE), of the Federal University of Goiás (UFG) and is within the line of research Theoretical-Methodological Conceptions and Teaching Practices. As there are many obstacles found regarding the training of literary readers in Brazilian Basic Education related to the difficulty of accessing literary books, such as the lack of school libraries, especially in public schools, and methodological difficulties faced by teachers, this research develops didactic-methodological conditions for the training of literary readers in Basic Education, in a school without a school library, through the reading of literary short stories, mediated by Multiliteracies Pedagogy, under the methodological bias of participatory action research. As a theoretical contribution, it includes, among others: for issues related to the teaching of literature – Andruetto (2012, 2017), Candido (1999, 2004), Cosson (2014, 2016, 2021), Montes (2020), Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Todorov (2006, 2009) and Zilberman (2008, 2012); literary reading as sharing a cultural capital guaranteed by reading the classics – Bourdieu (2007), Calvino (2007), Saviani (2009; 2011) and Snyders (1993); to think about the school library, the IFLA Guidelines (2016) and for the development of Multiliteracies Pedagogy and the redesign, Cazden *et al.* (2021), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Rojo and Moura (2019). The pedagogical intervention done with students in the 9th year of Elementary School, from a school in the state education network of Goiás that does not have a school library, brings as a literary *corpus* the books ‘Midnight mass and other short stories by Machado de Assis’ – comic adaptation and original stories – and the book ‘Family ties’ by Clarice Lispector. The pedagogical coordinator and Portuguese language teachers from the Final Years of Elementary School are also part of the research subjects. The results of the pedagogical intervention were positive because of the student’s great participation, the interest in the readings done and the appropriation of literary reading strategies in a process of identification between readers and reading. Such results were realized through the analysis of data collection instruments: field diary, three questionnaires and textual productions of the fanfiction genre, made from the perspective of redesign, granting reliability to the proposed didactic-methodological path and corroborating the relevance of the theoretical bases used that support the importance of training the literary reader even in Basic Education. As a result of the pedagogical intervention, the educational product is presented like an e-book entitled ‘From reader to author: literary reading and production of fanfics in the classroom’, which presents paths for the training of literary readers in schools without a school library based on the humanistic interaction that literature provides and the pedagogical movements of Multiliteracies Pedagogy, and, finally, brings fanfics produced by students.

Keywords: Literary reader training. Literary literacy. School library. Pedagogy of multiliteracies. Fanfics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre família.....	101
Figura 2 - Capas das <i>fanfics</i> dos contos de Machado de Assis	144
Figura 3 - Capas das <i>fanfics</i> dos contos de Clarice Lispector	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário respondido pela coordenadora pedagógica.....	72
Quadro 2 - Questionário respondido pelas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental	75
Quadro 3 - Proposta didático-metodológica.....	81
Quadro 4 - Procedimentos didático-metodológicos para a leitura dos contos de Machado de Assis	82
Quadro 5 - Procedimentos didático-metodológicos para a leitura dos contos de Clarice Lispector	83
Quadro 6 - Orientações para a produção das <i>fanfics</i>	109
Quadro 7 - Questionário 1	113
Quadro 8 - Questionário 2	125
Quadro 9 - Identificação entre textos e leitores	127
Quadro 10 - Questionário 3	132
Quadro 11 - Síntese da avaliação do projeto realizada pelos alunos.....	136
Quadro 12 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Missa do galo’, de Machado de Assis	145
Quadro 13 - <i>Fanfic</i> do ‘Conto de escola’, de Machado de Assis	146
Quadro 14 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Umás férias’, de Machado de Assis	147
Quadro 15 - <i>Fanfic</i> do conto ‘O espelho’, de Machado de Assis.....	147
Quadro 16 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Os laços de família’, de Clarice Lispector.....	152
Quadro 17 - <i>Fanfic</i> do conto ‘O crime do professor de matemática’, de Clarice Lispector ..	153
Quadro 18 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Amor’, de Clarice Lispector	153
Quadro 19 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Uma galinha’, de Clarice Lispector	154
Quadro 20 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Mistério em São Cristóvão’, de Clarice Lispector	155
Quadro 21 - <i>Fanfic</i> do conto ‘A imitação da rosa’, de Clarice Lispector	157
Quadro 22 - <i>Fanfic</i> do conto ‘Feliz aniversário’, de Clarice Lispector.....	158
Quadro 23 - <i>Fanfic</i> do conto ‘O búfalo’, de Clarice Lispector	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos alunos em 1º novembro de 2022.....	115
Gráfico 2 - Cidade onde o aluno reside	115
Gráfico 3 - Acesso ao livro literário	117
Gráfico 4 - Importância das leituras obrigatórias realizadas em sala de aula.....	119
Gráfico 5 - Livros que costumam ler.....	121
Gráfico 6 - Outras preferências de leitura	121
Gráfico 7 - Suporte utilizado para a leitura de livros literários	122
Gráfico 8 - Familiaridade com Machado de Assis e Clarice Lispector: ativação de conhecimentos prévios	124
Gráfico 9 - Familiaridade com o gênero <i>fanfiction</i> : ativação de conhecimentos prévios	124
Gráfico 10 - Contos lidos até 29 de novembro de 2022	126
Gráfico 11 - Identificação com as personagens dos contos: percentuais por similaridades entre as respostas	129
Gráfico 12 - Percepção quanto a ser ou não ser um leitor	169
Gráfico 13 - Identificação entre leitor e leitura	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Plano Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD Literário	Plano Nacional do Livro Didático Literário
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

Introdução	14
1 Formação do leitor literário na Educação Básica – prática situada.....	22
1.1 O acesso à leitura literária na escola: entre chegadas e partidas.....	22
1.2 A leitura literária e o ensino de literatura: um olhar sobre a BNCC	29
1.3 A biblioteca escolar e a formação do leitor literário	35
1.3.1 Um breve percurso sobre as bibliotecas	36
1.3.2 Biblioteca escolar: do ideal ao real.....	38
1.4 Letramento – novos/multi/letramentos – e o letramento literário: um percurso pela teoria	51
1.4.1 A Pedagogia dos Multiletramentos e seus caminhos epistemológicos.....	56
1.4.2 Contornos da proposta: preparando para o novo	61
2 Instrução aberta: a metalinguagem do fazer	67
2.1 Construindo pontes: escolhas metodológicas	67
2.2 Abrindo os livros: da leitura ao <i>redesign</i>	80
3 Leitura de contos mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos – do enquadramento crítico à prática transformada	85
3.1 Diário de campo e análise dos registros de pesquisa: da ação à reflexão	85
3.2 A leitura literária para os leitores em formação: análise dos questionários.....	112
3.3 Prática transformada: análise do <i>redesign</i>	139
4 Da prática situada à prática transformada.....	164
4.1 Resultados e discussões	164
4.2 Produto educacional	173
Considerações finais	175
Referências	178

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais/Responsáveis).....	188
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Coordenação pedagógica e professores).....	191
APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Alunos)	194
APÊNDICE D - Produto educacional.....	197

Introdução

Os livros acontecem dentro de nós. Claro que eles podem ser bonitos de ver, mas são sobretudo incríveis de pensar. Eu disse que ler é como caminhar dentro de mim mesmo. E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer o nosso próprio interior.
Valter Hugo Mãe

A necessidade de discutir e efetivar práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor em escolas públicas não é recente, tão pouco inédita. No entanto, dadas as condições em que se encontra grande parte dos alunos das escolas brasileiras, cujos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontam para o nível mínimo de letramento em leitura – nível 2 – que esses estudantes deveriam adquirir até o final do Ensino Médio (Brasil, 2020, p. 70), a temática não cai em desuso. É fundamental que a reflexão, a defesa e o trabalho para que a formação do leitor profícuo, letrado, preparado para atuar socialmente por meio da linguagem em suas variadas manifestações, ocorra ainda na Educação Básica.

Se existe uma dificuldade em trabalhar o letramento em leitura com gêneros textuais disponíveis não somente nos livros didáticos, mas aqueles encontrados a todo momento nos contextos cotidianos da comunicação humana em uma sociedade altamente midiaticizada (jornais, revistas, internet e outros), faz-se imprescindível refletir: em que lugar fica a leitura literária nas práticas de letramento ofertadas na escola, cujo objeto de estudo materializa-se no artefato livro?

Barboza, Teno e Sampaio (2019), no artigo ‘O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos’, apontam alguns entraves que dificultam e muitas vezes impedem que as práticas de leitura literária se efetivem no Ensino Médio. São eles a falta de estrutura física nas escolas, a falta de bibliotecas escolares ou bibliotecas com acervo restrito, pouco diversificado e atrativo, carga horária reduzida para o ensino de literatura, falta de consciência metodológica por parte do professor, que muitas vezes privilegia o viés estruturalista da linguagem, com aulas pautadas em práticas que não propiciam a leitura literária efetivamente no contexto escolar, metodologia essa muito rechaçada por estudiosos e defensores do ensino da literatura, como Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Zilberman (2008, 2012), Todorov (2009), Andruetto (2012, 2017), Montes (2020) e tantos outros autores que versam sobre a temática. Apesar do artigo citado referir-se ao Ensino Médio, essas dificuldades perpassam todo os níveis da Educação Básica, prejudicando o processo de formação do leitor literário que deveria ser desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa, pois o letramento literário como “prática social e, como tal, responsabilidade da

escola” (Cosson, 2016, p. 23) precisa ser construído desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, fazendo-se necessário, para tal, que o docente de Língua Portuguesa insira o texto literário, principalmente o livro literário, nas suas práticas de ensino, pois a literatura tem um papel importante na construção da identidade dos sujeitos e de sua forma de agir no mundo (Petit, 2019).

A leitura literária nos edifica e nos humaniza à medida que nos permite vivenciar situações, sentimentos e experiências empiricamente impossíveis que, ao serem vislumbradas pelo olhar de fora, contribuem para o “fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas” (Zilberman, 2012, p. 148). Todorov (2009, p. 78) compartilha dessa mesma concepção, posto que considera que a “obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial”. O papel ordenador da palavra processado no interior do texto literário propicia uma superação do caos interno vivenciado cotidianamente (Candido, 2004, p. 177). Aqui, em um percurso em sintonia ao freiriano, a leitura da palavra possibilita uma organização da mente e dos sentimentos, para que se possa ‘ler’ o mundo também de uma forma organizada.

O acesso ao capital cultural (Bourdieu, 2007) – tendo a arte literária como uma de suas manifestações – faz parte dos direitos humanos, que, assim como os demais bens necessários à sobrevivência, não pode ser negligenciado, pois é “fator indispensável de humanização” (Candido, 2004, p. 175). Assim, os livros literários podem ser comparados a pontes que ligam, por meio da escrita e da leitura, pessoas e “condições de humanidade de uma cultura e as formas estéticas geradas a partir delas, entre o mundo íntimo de quem escreve e a sociedade à qual pertence, entre o ‘mais propriamente meu’ [...] e as vozes dos outros” (Andruetto, 2017, p. 28).

Como a literatura é concebida como “memória e, como tal, necessita construir com palavras um *plus*, uma distorção ou um deslocamento de sentido, uma fissura que nos permita ir em busca do que ainda desconhecemos” (Andruetto, 2017, p. 33), é necessário que seja acessada pelos alunos da Educação Básica, não em um viés estruturalista, preocupado com contextos e escolas literárias (Todorov, 2009), mas em um processo de identificação entre a leitura e o leitor (Petit, 2008), no qual se vislumbra no outro o que é essencial em nós (Andruetto, 2012). A mediação, importante meio para a formação de leitores, é o processo que proporciona esse encontro, é uma “ponte que une quem escreveu o livro e quem lê, uma

ponte que editores e mediadores levantam” (Andruetto, 2017, p. 34). E é esse modo de conectar o livro ao leitor, a leitura literária ao leitor, que fará toda a diferença.

Uma das grandes mediadoras entre o livro e o leitor é a biblioteca escolar, lugar decisivo para a formação de leitores, cuja função é a de “propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura” e, para tal, precisa assumir “uma postura de agência de letramento, possibilitando que as pessoas se apropriem do conhecimento, façam usos efetivos da leitura e escrita em suas vidas” (Campos, 2018, p. 40). Montes (2020) ressalta que os frequentadores de bibliotecas não se tornam necessariamente especialistas, pessoas cultas, mas leitores, pessoas que caminham pela cultura. O fato de a biblioteca não ser um espaço impositivo ou vigiado, posto que fluido e constante, promove a formação de leitores. No entanto, a não utilização da biblioteca escolar como agência fomentadora da leitura literária e como uma agência de letramentos é um elemento agravante no processo de formação do leitor literário, visto que a realidade social brasileira não permite que a aquisição de livros literários seja algo corriqueiro na vida dos nossos estudantes. Em uma visão local, temos que 20% das escolas da rede estadual de ensino de Goiás não possuem biblioteca escolar (Santos, 2017). Pensando o livro “como face material da literatura” (Zilberman, 2012, p. 195) e a biblioteca escolar como único local de acesso a ele para a maioria dos alunos da rede pública, indaga-se: como é possível formar leitores literários sem material autêntico de leitura – livros literários – que deveria ser disponibilizado nas bibliotecas escolares?

As Diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) para a Biblioteca Escolar definem a biblioteca escolar como “um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (IFLA, 2016, p. 19). A legislação educacional brasileira, por meio da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010 (Brasil, 2010), entre outras, também dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, estabelecendo condições e prazos para que as bibliotecas escolares sejam implementadas nas escolas da rede pública e privada. Mas, lamentavelmente, nem todas as escolas possuem biblioteca e nem todas as que possuem a compreendem enquanto agência fomentadora da leitura literária.

Por um lado, é extremamente importante cobrar do poder público a efetivação da lei, garantindo a presença e a manutenção das bibliotecas em nossas escolas, por outro, não se pode cruzar os braços e aguardar que isso aconteça: “o direito de ler na escola é inalienável, e

além de direito do aluno, é dever do professor de Língua Portuguesa garanti-lo, apesar de todas as contingências contrárias” (Silva; Faria, 2018, p. 110). Independente do quadro que se apresente, entraves não podem inviabilizar a formação do leitor literário nas escolas públicas. Nesse sentido, entende-se que é preciso encontrar meios para se trabalhar a formação do leitor literário na Educação Básica com material literário autêntico, de modo a propiciar a ampliação das capacidades leitoras, a fruição e o letramento literário (Cosson, 2014, 2016, 2021) no ambiente escolar.

Hodiernamente, o leitor faz parte de um mundo altamente midiaticizado e influenciado pelas redes sociais, necessitando-se que o processo de mediação da leitura literária seja pensado para esse contexto. A Pedagogia dos Multiletramentos, termo inserido a partir de 1996 através do manifesto publicado pelo New London Group (Cazden *et al.*, 2021), defende a importância de se trabalhar com a língua de modo a considerar as importantes mudanças sociais ocasionadas pelo advento das tecnologias da informação e da comunicação, levando em conta, no ensino, as multissemioses, multimodalidades e multiculturalidade presentes socialmente. Logo, caracteriza-se como uma proposta didática “de grande interesse imediato e condiz com os princípios da pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30).

Pensada como estratégia didático-metodológica, a Pedagogia dos Multiletramentos constitui uma importante ferramenta de mediação para a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar, pois, além de contemplar as etapas para o letramento literário propostas por Cosson (2014), permite ao aluno experimentar novas semioses, novas modalidades e a leitura na tela do computador, talvez única forma de acesso à leitura onde não há livros, mas há internet.

Os mais conservadores podem pensar que a estratégia subjuga a função do livro e da biblioteca escolar, mas pelo contrário, encontra meios onde não há biblioteca física para o trabalho efetivo com a leitura literária em sala de aula. No mais, é

[...] indispensável introduzir essa hibridização das mídias na questão da leitura; mantê-las de fora é absurdo e pouco eficaz. E isso não vai contra a leitura da letra, da história, da poesia, da informação, que tem, do lugar da linguagem, um papel único, uma zona própria. Vai em favor de colocar o leitor na possibilidade, que deve ser lícita, explícita e estimulada, de aproveitar tudo o que seu tempo lhe oferece, de se infiltrar, com atitude de leitura, por toda parte (Montes, 2020, p. 206-207).

É mister defender que o compartilhamento de um patrimônio cultural tão valioso e necessário não seja deixado em segundo plano. A leitura literária deve ser garantida pela

escola, principalmente a leitura dos clássicos (Calvino, 2007), compreendendo-se o clássico na escola como “o que se firmou como essencial” (Saviani, 2011), como uma experiência emotiva não correspondente à vida cotidiana, mas que, enquanto “obrigação, é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não atraía” (Snyders, 1993), buscando-se possibilidades para que os livros permaneçam na vida dos leitores, habitando suas memórias (Andruetto, 2017).

Observando-se esse cenário, torna-se imperativo refletir sobre possibilidades para que novas perspectivas de ensino sejam repensadas no intuito de: criar condições para a formação de leitores literários na Educação Básica, buscar metodologias para o trabalho com a literatura em contextos de exceção, como no caso das escolas sem biblioteca escolar, instrumentalizar os docentes para que busquem soluções apropriadas aos seus contextos de ensino com base na Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, o principal objetivo que norteia esta pesquisa é desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, uma, dentre tantas outras estratégias que corroboram para o trabalho com a leitura em sala de aula de forma planejada e organizada para dar suporte a um processo que visa ao desenvolvimento de um letramento literário ao final da escolarização básica.

De maneira específica, objetiva-se, por meio de uma pesquisa-ação de caráter participante (Thiollent, 2011), a) investigar as práticas de leitura literária utilizadas para a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola da rede estadual de ensino em Goiânia que não possua biblioteca escolar; b) aplicar uma experiência de leitura literária de contos mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental na escola-campo e c) analisar a eficácia da metodologia adotada para a formação de leitores literários críticos, em processo de letramento literário.

Apesar de todas as barreiras que limitam a formação do leitor literário na Educação Básica, acredita-se que a Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo; Moura, 2019) – que abarca as multissemióticas, multimídias e o multiculturalismo hodiernos – junto às bases da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2009, 2011) – que valoriza o direito ao conteúdo clássico na escola, nessa proposta materializado pela leitura de contos da literatura brasileira – seja um importante instrumento de mediação da leitura literária principalmente em escolas sem biblioteca escolar. Isso poderá ensejar a formação de leitores literários críticos, fruidores, em ambiente propício ao letramento literário

e oportunizar o encontro entre o leitor e a leitura literária em um processo de mediação que adequa as condições do contexto escolar às necessidades do ensino.

Para tal, foi proposta uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, considerando-se a subjetividade dos participantes da pesquisa que não pode ser traduzida em números, pois o “processo e seu significado são os principais focos de abordagem” (Silva; Menezes, 2005, p. 20). Quanto ao seu delineamento, a pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa-ação, de caráter participante (Thiollent, 2011). Os sujeitos participantes da pesquisa foram a coordenadora pedagógica e as professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola-campo, Colégio Estadual Parque dos Buritis, localizada na região Oeste de Goiânia e que não possui biblioteca escolar, assim como as alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, turmas A, B e C (86 estudantes). A intervenção pedagógica realizada ocorreu por meio da aplicação de uma proposta de leitura de contos, mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos e com a produção final do gênero *fanfiction*, ao final do segundo semestre letivo de 2022.

O trabalho concebeu como *corpus* literário o gênero conto, que pela tensão narrativa aliada à noção de limite (Cortázar, 2006) desperta o interesse dos alunos para a leitura. Os contos foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de material ofertado pela escola, que dispunha em grande quantidade dos livros ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’, adaptação em quadrinhos de Francisco Vilachã (Assis, 2018), e ‘Laços de família’, de Clarice Lispector (Lispector, 2008). Como o encontro com a literatura, “ao menos no começo da vida leitora, necessita de ajuda, de pontes” (Andruetto, 2017, p. 35), a mediação, realizada por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, perpassou pelos caminhos da prática situada (imersão); instrução aberta (análise sistemática e consciente – metalinguagem); enquadramento crítico (interpretação) e prática transformada (produção/distribuição – *redesign*) (Rojo, 2012).

Tal qual na Pedagogia dos Multiletramentos, este trabalho também pretende perpassar da prática situada à prática transformada – conceitos que serão aprofundados mais adiante –, construindo, nos capítulos, o percurso didático-metodológico proposto na pesquisa-ação. Assim, o primeiro capítulo, após esta introdução, abarca o referencial teórico através da prática situada, trazendo o conhecido e o novo por meio de um mergulho nas bases teóricas que versam sobre a formação do leitor literário na Educação Básica, refletindo sobre a importância da biblioteca escolar nesse processo, aprofundando os conhecimentos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e já delineando os contornos da proposta realizada.

Em seguida, no segundo capítulo, a metodologia adotada vem como instrução aberta, mediante uma imersão no percurso metodológico da pesquisa e didático-metodológico utilizado na intervenção pedagógica, apresentando, de maneira metalinguística, o trabalho de leitura dos contos realizado em sala de aula mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, evidenciando a importância da interação entre o aluno e o texto literário, aluno esse introduzido na leitura dos clássicos e na dificuldade dos textos machadianos e claricianos (Andruetto, 2017; Montes, 2020).

Já o terceiro capítulo reúne o enquadramento crítico e a prática transformada atendendo à análise dos instrumentos coletados: o diário de campo, os questionários e as produções textuais, visto que a pesquisa pretende manter uma intrínseca relação com as bases teóricas que a compõem, não sendo “limitada aos aspectos práticos”, mas mediada de forma “teórico-conceitual [...] em todas as fases de desenvolvimento do projeto” (Thiollent, 2011, p. 61). Aqui, o diário de campo como instrumento de anotação da observação das aulas, comentários sobre o desenvolvimento delas e a reflexão do que foi realizado (Falkembach, 1987) propicia que se vislumbre as impressões cotidianas do trabalho realizado em sala de aula e os objetivos alcançados. Somando o diário de campo à análise dos questionários e à análise do *redesign* dos contos (por meio da escrita das *fanfics*), procura-se compreender se os objetivos do trabalho foram alcançados, sobretudo em relação ao envolvimento dos alunos com a leitura literária e a identificação entre leitores e leitura.

Por fim, o quarto e último capítulo traz os resultados e as discussões revisitando todo o percurso trilhado no trabalho, da prática situada à prática transformada. E, assim, mediante os resultados da pesquisa, introduz o produto educacional idealizado que está apresentado – no apêndice da dissertação – em forma de *e-book*, reunindo a proposta conduzida em sala de aula e as produções realizadas pelos alunos, corroborando para o processo de compartilhamento do conhecimento ora produzido.

Não se pretende, com este trabalho, entregar uma fórmula pronta para efetivar o letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa. Objetiva-se trazer discussões e possibilidades para que o docente, instrumentalizado metodologicamente, seja capaz de buscar soluções viáveis dentro do seu contexto escolar em face de tantos problemas que inviabilizam o trabalho, de modo que sua prática docente alcance o esperado, que é possibilitar ao aluno de escola pública um ensino de Língua Portuguesa que permita o contato real com a leitura literária. Deste modo, vislumbra-se que os livros, assim como no conto ‘O

rapaz que habitava os livros’, de Valter Hugo Mãe – que abre esta introdução –, possam ganhar vida, ‘habitando’ o cotidiano e o imaginário de nossos alunos.

1 Formação do leitor literário na Educação Básica – prática situada

As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver que existe para depois do que não se vê. O leitor entra com o livro para depois do que não se vê.

Valter Hugo Mãe

1.1 O acesso à leitura literária na escola: entre chegadas e partidas

A leitura é um elemento muito importante na sociedade grafocêntrica da qual fazemos parte. De modo geral, “[...] vem a constituir-se na ponte, de trânsito universal, que faculta o acesso de qualquer pessoa ao saber” (Zilberman, 2012, p. 62). Lê-se para o entretenimento, para o conhecimento e para se ter acesso à cultura (Bértolo, 2017). A leitura

[...] favorece a apropriação da língua. A leitura dá a possibilidade de criticar, de pensar a si mesmo. A leitura amplia os horizontes, permite a polifonia cultural, faz com que se entre em círculos de pertencimento cada vez mais amplos. A leitura é socialmente eficaz, um excelente instrumento para outras conquistas (Montes, 2020, p. 33).

Se a leitura de textos de variados gêneros do âmbito jornalístico, midiático, científico, normativo, dentre outros, é tão importante na construção dos saberes, a leitura literária, tomando a literatura como arte, perfaz no nosso intelecto um inquietante caminho de associações que propiciam a construção de um imaginário que, fortalecido e enriquecido pelas experiências estéticas de outrem (Zilberman, 2012), permitem que construamos também quem somos, posto que é “plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2016, p. 16). Para Andruetto (2017),

[...] ler é aprender a entrar na vida e na língua, e assim a literatura nos oferece seu mistério, porque, ao nos permitir entrar num outro diverso, ao incluir-nos em seu mundo e o incluindo no nosso, nos abre novas experiências de contanto com o sofrimento, o assombro, a dor, o regozijo ou a maldade; e nos oferece ao mesmo tempo a cura desses sentimentos (Andruetto, 2017, p. 141-142).

Dessa forma, a leitura literária é um importante instrumento no processo de construção de nós mesmos. A subjetividade e a identificação que as crianças e jovens constroem por meio da leitura de obras literárias faz com que compreendam e modifiquem o modo de ver e agir no mundo ao vislumbrarem no outro possibilidades, sentimentos e situações que ajudam na construção de suas próprias identidades (Petit, 2008), posto que

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2016, p. 17).

Essa estruturação do imaginário e da identidade pessoal ocorrem devido ao fato de que a leitura literária também promove a construção de sentidos, visto que

[...] ler é uma atividade ‘natural’ ou, ao menos, ligada à sobrevivência, mas que seus resultados se tornam imediatamente ‘culturais’, ‘sociais’, justamente porque são ‘construídos’. A leitura constrói. Constrói sentido, ou melhor, sentidos, no plural, uma vez que se trata de uma atividade sempre dinâmica, nunca congelada (Montes, 2020, p. 178).

A força que move esse processo de construção, em vários sentidos, realizado pela literatura, é seu caráter humanizador. Para Candido (1999), a literatura é uma força humanizadora, não um sistema de obras. É algo que ao mesmo tempo exprime o homem e depois atua na sua própria formação. A literatura possui uma função psicológica, “a produção e fruição desta se baseiam em uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (Candido, 1999, p. 82-83). Assim, a literatura corresponde ao indivíduo a sua necessidade vital de fabulação, seja por meio das formas oralizadas ou mais simples, como anedotas, trocadilhos; como formas mais complexas, escritas e impressas, como a poesia, o conto, o romance, ou, com o surgimento das formas midiáticas, como o filme, a telenovela. É ela que tem o papel de “satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade” (Candido, 1999, p. 85).

Essa necessidade humana de fabulação tem início desde o ventre materno e é imprescindível para a construção da identidade do sujeito e da sua forma de agir no mundo, segundo Petit (2019). A autora é enfática sobre a necessidade dos recursos culturais na formação do ser, os quais pondera serem “tão vitais quanto a água” (Petit, 2019, p. 87) e tal qual a água, mal distribuídos, ponto de vista que coincide com o de Candido (2004), para quem o acesso à literatura é um direito incompressível e inalienável. Devido à situação econômica e social enfrentada em nosso País, a literatura “precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2016, p. 17), pois é a escola que tem o papel fundamental de garantir às

crianças e aos jovens em processo de formação, esse direito, já que inacessível, por vezes, em outras esferas sociais.

A escola, apesar de não ser um lugar de mobilidade social, mas sim um *locus* de conservação social, visto que “fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 2007, p. 45), continua sendo um lugar em que grande parte dos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas terão um acesso, mesmo que mínimo, ao capital cultural. Andruetto (2017, p. 94) defende que “a construção de leitores tem seu ponto nodal na escola”, visto que é a escola “o grande igualador social de recursos culturais”.

Para Bourdieu (2007), o capital cultural refere-se à bagagem cultural que o indivíduo carrega, como o acesso às artes em suas mais variadas formas, e a maneira como esse aporte cultural atua na vida das pessoas, o qual existe sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O capital cultural incorporado é uma espécie de herança familiar, que tem início desde a origem “pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (Bourdieu, 2007, p. 84). Já o capital cultural no estado objetivado, relaciona-se aos suportes materiais que podem ser adquiridos, que possuem materialidade, como livros, monumentos, pinturas etc., “assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 2007, p. 85). Por fim, o capital cultural no estado institucionalizado é “a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma”, o qual é uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (Bourdieu, 2007, p. 86-87).

A literatura como arte e como uma manifestação da cultura de um povo, é um capital cultural que, caso não seja incorporado, herdado da família, precisará ser objetivado e institucionalizado, cabendo à escola esse trabalho, pois ela acaba perfazendo o papel de transmiti-lo para seus alunos, seja como “herança” cultural passada pelos professores (mesmo que não seja tão fácil de se mensurar, a atitude do professor em relação aos bens culturais acaba influenciando o aluno – professor leitor tem mais credibilidade em trabalhar a leitura que um professor não-leitor, por exemplo), seja por meio dos bens culturais que disponibiliza aos seus alunos (acesso à biblioteca, aos clássicos, atividades em museus, teatro e outros) ou seja por meio do estado institucionalizado, oportunizando o acesso à uma formação integral.

Em um país tão cheio de desigualdades como o Brasil, faz-se imperativo ponderar que

[...] se tornar um leitor [...] audacioso, autônomo e também esforçado, não seja assunto da escola, mas o resultado de uma habilitação social e cultural que se constrói a longo prazo, de maneira muito mais complexa e que não pode simplesmente recair sobre a escola. Mas, se não é sobre a escola, sobre quem é? Para 80% da população é sobre a escola ou nada (Montes, 2020, p. 39).

Destarte, ou a escola toma para si essa função de oportunizar o acesso ao capital cultural e a certos bens culturais ou nossas crianças e jovens serão privadas desse bem tão importante.

Em relação à formação do leitor, tendo a literatura como fonte privilegiada de acesso ao capital cultural, Michèle Petit concorda com Pierre Bourdieu, pois aponta que “o que se transmite é um vínculo, é uma atitude” (Petit, 2019, p. 150), os quais começam no veio familiar. A criança e o jovem precisam estar envolvidos em ambientes favoráveis à leitura, pois “a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional, e não somente cognitiva, parece determinante” (Petit, 2019, p. 153). O desenvolvimento do gosto pela leitura certamente começa pela família, pois “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola” (Bourdieu, 2007, p. 55). No entanto, mesmo que o sistema escolar seja “levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 2007, p. 59), é necessário pensar e agir para com aqueles que dela estão desprovidos.

Essa estratificação social e pouca (ou nenhuma) oferta dos bens culturais restringe o acesso das camadas populares às obras eruditas, pois, como aponta Candido (2004), tratam-se os bens incompressíveis tal qual os compressíveis, como se aos menos favorecidos economicamente coubesse apenas a cultura popular ou a cultura de massa e aos mais abastadas, a cultura erudita; como se aos primeiros o fado da sobrevivência se sobrepujasse ao fato da existência, e aos demais restasse o gozo, a arte, o lazer. Candido afirma que a literatura popular – materializada na literatura de massa, no folclore, na sabedoria espontânea, na canção popular, nos provérbios – é importante, mas é perigoso considerá-la como suficiente, dado que “para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (Candido, 2004, p. 186).

Em seus estudos, Saviani aponta que “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (Saviani, 2009, p. 19), aspecto em que parece também estabelecer um diálogo com as ideias de Bourdieu (2007). A escola, principalmente a pública, ao trabalhar diretamente com pessoas socialmente marginalizadas, reproduz uma dominação cultural a

qual eles serão assujeitados. Caso não se propicie a esses alunos algum meio de superação dessas desigualdades, eles poderão ser

[...] marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador dela (Saviani, 2009, p. 19).

Nesse sentido, ao se pensar no processo de formação do leitor literário em meio a esse contexto, faz-se necessário compreender que

[...] é uma tarefa de alta intensidade; trata-se de dar saltos sobre si mesmo até uma consciência maior, de maior complexidade [...]. A boa literatura quer leitores capazes de ler a sério, leitores capazes de compreender que a única liberdade de pensamento é a liberdade que se constrói. O caminho para os grandes textos e para as grandes obras, que por séculos transitaram de modo privado e natural nas classes privilegiadas (que não necessitam fazer demasiados esforços para se apropriar dos bens culturais, porque esses bens estão ao alcance da mão), pode-se fazer na escola, por meio de esforço e dificuldade, com crianças e jovens de outros setores menos privilegiados (Andruetto, 2017, p. 94-95).

Logo, a inserção dos clássicos na escola é outro direito que precisa ser garantido no espaço escolar durante a Educação Básica. Enquanto conceito pedagógico,

[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 13).

Já que a sociedade oferece e disponibiliza uma cultura de massa destinada aos mais pobres e a ‘alta literatura’ a uma minoria, a escola perfaz um importante papel na mobilização dos clássicos aos seus alunos e na democratização do acesso ao patrimônio literário, garantido pela mediação do professor (Silva; Faria, 2018).

Do ponto de vista da literatura, entende-se por clássico, ou melhor, por clássicas as obras que conseguiram atingir uma universalidade por meio de “uma maturidade mental, de costumes, de língua e perfeição do estilo comum” (Eliot, 1991, p. 84). Já Borges (2004, p. 147) lembra que “clássico não é um livro [...] que necessariamente possui estes ou aqueles méritos; é um livro que as gerações de homens urgidas por razões diversas, leem com prévio fervor e com uma misteriosa lealdade”. Convergente a essa afirmação, Calvino (2007, p. 11) aponta que “clássicos são aqueles livros que chegaram até nós e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que a atravessaram (ou simplesmente na linguagem ou

nos costumes)”. Assim, clássicas são as obras que conseguem aliar esteticamente a forma e o conteúdo (Candido, 2004) e perdurarem por muitas gerações. Não é o conteúdo, mas sim a forma que preocupa os escritores (Andruetto, 2012).

No processo de formação do leitor literário na Educação Básica, oferecer aos alunos textos empobrecidos é uma forma de subestimar suas capacidades (Petit, 2009). A qualidade literária advinda da qualidade estética da obra precisa ser considerada no âmbito escolar, o qual não pode se furtar a leituras supérfluas. Como forma de garantir um direito social, a escola tem

[...] a obrigação de capacitar o aluno a um dia se aproximar de qualquer obra e fazê-la sua. Incluindo as obras literárias – as tais obras que guardam sentidos múltiplos, que não se prendem a uma única interpretação, que permitam o incrível fenômeno de parecer ter significados diversos a cada encontro (Machado, 2011, p. 37-38).

Se é necessário “conferir qualidade estética ao produto oferecido, o que advém da presença do imaginário e da narratividade” (Zilberman, 2012, p. 131) nas obras, faz-se imprescindível garantir o acesso, o contato, a leitura e a fruição dos clássicos no período escolar, encontrando-se um meio eficaz para essa mediação.

A escola, segundo Snyders (1993), é um lugar no qual os alunos progridem por meio da interação com seus pares (seus colegas), com os adultos que ali trabalham (professores e demais profissionais da educação) e por meio da interação com o conhecimento acumulado pela humanidade, o qual eles terão acesso por intermédio dos professores.

[...] [A] alegria propriamente escolar, quer dizer, a alegria de esperar o que me parece constituir a propriedade característica da escola: a convivência com a ‘cultura cultivada’ que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar (Snyders, 1993, p. 32).

Para este autor, a alegria escolar está no acesso aos bens culturais que a escola pode oferecer ao aluno, ou seja, o acesso às obras-primas, as quais define como o saber elaborado construído nas diversas áreas durante os tempos. As obras-primas vão desde as grandes obras literárias, artísticas, descobertas científicas, até os valores morais historicamente construídos. Os grandes clássicos, portanto, possuem um poder universal, “que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao

maior número” (Candido, 2004, p. 189). O acesso à literatura clássica, erudita, está ligado às possibilidades, às oportunidades, e as camadas populares têm direito a conhecê-la e a fruí-la.

Conforme já apontado, a herança familiar é o mais importante aspecto para a formação do leitor literário, pois garante o acesso a um capital cultural em um estado incorporado (Bourdieu, 2007). Mas, além da família, Aguiar (2011) e Petit (2019) apontam como mediadores culturais importantes nesse processo, os professores e os bibliotecários, os quais personificam a ação da escola. Além disso, Montes (2020) também aponta algumas condições para a formação do leitor literário na escola. A primeira é inserir a perplexidade, o enigma, ou seja, a leitura precisa nos causar uma estranheza, já que ela

[...] nos coloca diante do enigma. Ela, digamos, ‘perplexifica’ [...]. Deixa-nos à beira da iminência. E é esse enigma, essa iminência, essa primeira escuridão com a qual alguém, justamente, se confronta com o que o leva a ler. É esse vazio que deve ser preenchido. Esse silêncio que se enche com palavras. É assim que leitura respira. O ar não entra sozinho nos nossos pulmões, é o vazio que se faz nos pulmões que arrasta o ar para dentro [...]. E com a leitura é igual. Tem que haver um vazio que será preenchido lendo (Montes, 2020, p. 33).

A segunda condição está relacionada à diversidade de leituras que precisa ser ofertada, sempre se pautando no que a autora chama de “boa ficção” e, por fim, na figura do ‘outro leitor’, do mediador. “O encontro leitor-leitor é um vínculo de grande transcendência. É mais que isso, creio que o vínculo entre professor e aluno deverá ser transformado em um encontro leitor-leitor” (Montes, 2020, p. 192), ressaltando a importância do professor (ou do mediador) ser um leitor.

Entender a formação do leitor literário na Educação Básica, desse modo, como um meio de garantir esse direito aos alunos, é pensar sobre como o livro chega até o aluno e como o livro parte com ele, considerando-se essa leitura um processo de letramento literário. Para Petit (2008, p. 185), “mesmo em contextos difíceis, não somos impotentes”, se dispusermos de uma margem de manobra. Porém, acrescenta que “em certos contextos é preocupante a estreiteza dessa margem” (Petit, 2008, p. 186). Portanto, é mister compreender como contornar os vários entraves que dificultam ou inviabilizam essa prática para instrumentalizar-se de modo a desenvolver um trabalho eficaz em meio a esse cenário, em que, de um lado, está a família que não consegue abastecer culturalmente suas crianças e jovens, e de outro, a escola com uma série de desafios para um trabalho eficaz com a leitura do texto literário.

Durante todo o percurso do livro ‘O jovem e a leitura: uma nova perspectiva’ (2008), Michèle Petit aponta para o espaço da biblioteca como agência de fomento à formação do leitor, à introdução ao universo literário e do bibliotecário como mediador; da biblioteca como

espaço não só de formação, mas de manutenção desse leitor, visando a um processo de autonomia, uma vez que oportuniza o contato com diversas obras, autores e servindo a diferentes necessidades, sejam elas pessoais, culturais, de lazer ou até mesmo de trabalho. Entre o livro e o leitor está a biblioteca. Mas aqui, no nosso contexto, esse elo ou está empobrecido ou não existe. Essa ‘margem de manobra’ está bem mais estreita e frágil que se possa imaginar.

Por isso, para refletir sobre a formação do leitor literário na Educação Básica e situar essa prática realizada na escola, de modo a instrumentalizar o docente que trabalha diretamente com esse escopo, é necessário vislumbrar possibilidades didático-metodológicas em que o acesso aos livros literários por meio da biblioteca escolar é restrito ou inexistente. Tais aspectos são trabalhados nas seções a seguir.

1.2 A leitura literária e o ensino de literatura: um olhar sobre a BNCC

Os documentos oficiais que regem a educação brasileira, ora materializados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), são unânimes ao pontuar a importância da formação do leitor na Educação Básica, não se pautando, para tal, apenas na leitura de gêneros textuais que circundam socialmente, principalmente por meio das mídias, mas também na importância da inserção e promoção da leitura literária desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Toda leitura é essencial, mas a leitura literária é fundamental, pois permite a participação de todos os indivíduos no capital cultural oferecido pela sociedade (Lajolo, 1993).

O propósito educacional determinado pela BNCC é que, ao perpassar todas as etapas escolares do ensino, o indivíduo tenha contato com diversas manifestações literárias de diversos períodos, contato com vários gêneros textuais do universo literário e acesso a uma vasta gama de autores, para que, ao finalizar essa importante etapa de formação, se torne um leitor autônomo, assíduo, consciente de suas escolhas, capaz de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9).

A BNCC corrobora com os dizeres de Candido (2004), para quem a literatura constitui-se um direito incompressível e inalienável. Assim como os demais direitos humanos, o acesso à arte é indispensável para a humanização. O processo dialógico proporcionado por meio da leitura literária, intencionalmente repleta de vazios a serem preenchidos, faz com que,

no leitor, sujeito ativo nesse processo, suscitem atitudes responsivas (Bakhtin, 2011) que propiciam um ordenamento do caos interno vivenciado cotidianamente (Candido, 2004). Assim como a organização da palavra se processa no texto, a construção de sentidos “torna-se um fator que nos deixa capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 2004, p. 177).

Já dizia Paulo Freire que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1996), portanto, é o mundo da leitura que descortina os indivíduos para lerem o mundo, “é à literatura, como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, suas utopias” (Lajolo, 1993, p. 106). A leitura literária edifica na medida em que coloca o leitor em vários lugares nos quais não estaria, diante de situações da vida as quais não vivenciaria, “é por meio da ficção que outras experiências são vividas e que se chega ao interior de outras consciências, porque elas nos permitem ser outro(s) sem perder a consciência de sermos nós mesmos” (Andruetto, 2012, p. 106). Assim, é possível afirmar que é uma arte que perpassa a experiência humana, e por isso, quem a “lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor humano” (Todorov, 2009, p. 92-93).

A leitura literária contribui para o “fortalecimento do imaginário de uma pessoa e é com a imaginação que solucionamos problemas” (Zilberman, 2012, p. 148). O papel da escola, portanto, como espaço de formação do leitor literário, não é encher o aluno da tradição literária, dissecar textos em tratados gramaticais ou ensinar sobre a sociedade, mas, ao colocar o aluno em contato com essa leitura, propiciar-lhe que nas obras ele encontre “um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo” (Todorov, 2009, p. 32). Nesse viés, cabe ao professor, colocar “no centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (Cosson, 2016, p. 23). Portanto, é preciso fornecer o texto literário ao leitor, não em fragmentos, mas a obra completa, principalmente na figura do livro literário, pois “se a literatura nos permite entrar no coração do outro, então evitá-la nos ajuda a viver anestesiados” (Andruetto, 2017, p. 136). Os alunos não podem viver anestesiados, precisam gozar o direito de experimentar todas essas sensações trazidas pela leitura.

Desse modo, faz-se necessário que o ensino de literatura ou a literatura como objeto de ensino não ocorra apenas no Ensino Médio, onde, em muitas escolas, vem como uma disciplina individualizada, mas que seja propiciado desde a Educação Infantil, terreno fértil para a introdução literária, vislumbrando a literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2004, p. 174), tomando como cerne que, primeiro é preciso estudar o objeto, ou seja, em qualquer situação em que se esteja, primeiro é preciso ler, é preciso colocar o aluno em contato com a leitura literária (Todorov, 2009), é preciso colocar o aluno em contato com o livro, seja ele no formato físico ou digital.

Percorrendo a BNCC, têm-se, na Educação Infantil, que vai de zero (bebês) a crianças pequenas (5 anos e 11 meses), os campos de experiência que norteiam as escolhas pedagógicas e propiciam a inserção de textos literários que estimulem os sentidos, a sonoridade, a imaginação e também a alfabetização, que apesar de não estar prevista nessa etapa, será um fator primordial para promover condições para a criança se tornar leitora (Zilberman, 2012).

A inserção dos clássicos desde cedo é um fator muito importante para a formação do leitor literário. A qualidade estética dos textos é imprescindível, visto que a literatura como ‘forma ordenadora’, só possui eficácia se o conteúdo estiver ligado à forma, pois “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinado por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (Candido, 2004, p. 178). Não se forma leitores com materiais empobrecidos. A literatura infantil brasileira é vasta e rica de autores e textos consagrados que fazem parte do imaginário de muitas crianças (e adultos!), por isso precisa ser levada para a sala de aula e trabalhada de forma a despertar o interesse pela leitura e a fruição.

Já no Ensino Fundamental, etapa dividida em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), insere-se o componente curricular Língua Portuguesa, o qual

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

Dessa forma, o texto é a base do ensino, visto em sua integralidade de produtor de sentidos, pensando-se não apenas na temática (assunto) que desenvolve, mas no estilo e

composição escolhidos quando da sua produção, vivificando a teoria dos gêneros discursivos preconizada por Mikhail Bakhtin. O texto é o próprio discurso materializado em algum gênero, que, a cada enunciação, provoca uma atitude responsiva em quem dialoga com ele (Bakhtin, 2011).

Todo ato comunicativo ocorre perante uma necessidade a ser expressa naquele momento. De acordo, então, com as necessidades comunicativas ou intensão comunicativa, o falante escolhe o ‘modelo’ que melhor contemple seus anseios, pensando também em quem recebe esse discurso, posto que dialógico. Assim temos os gêneros discursivos como esferas da comunicação em que o discurso ocorre. Para Mikhail Bakhtin a comunicação só existe mediante os gêneros do discurso, os quais são compostos por sequências linguísticas relativamente estáveis, como traços narrativos, linguagem direta, objetiva e outros. No que tange ao ensino de literatura na Educação Básica, a reflexão acerca da composição do gênero faz-se muito importante, pois não se trata de instituir a literatura apenas como análise do universo temático (o que aconteceu?), mas também para buscar compreender as condições em que se deram a construção composicional e o estilo enquanto elementos do enunciado, estilo esse que pode ser individual ou de época (Bakhtin, 2011).

Esse processo dialógico, conforme aponta Bakhtin (2011), só ocorre mediante o contato entre o texto, neste escopo, o literário, e o leitor por meio do ato da leitura. A importância do texto literário está no fato de que “a literatura mergulha primeiro na memória de quem escreve e, depois, no campo de ressonâncias de quem lê, e é desse modo e nesse lugar insondável de uma subjetividade que escreve o que outra subjetividade lê, que escritor e leitor se comprometem” (Andruetto, 2012, p. 190-191).

Essa atitude, portanto, é bem ativa. Posto que

[...] o leitor não é passivo, ele opera um tratamento produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (Petit, 2008, p. 28-29).

Para Brandão (1994), o leitor é previsto ainda no ato da enunciação, o que o torna um co-enunciador do texto. Assim, é necessário entender a leitura como uma atividade da linguagem, como um processo da enunciação e o leitor como co-enunciador do texto, sob os quais perpassam o caráter dialógico da linguagem nas suas dimensões sociais e históricas. Essencial também, é compreender a leitura de mundo (Freire, 1996) enquanto prática social de alcance político e forma de exercício da cidadania. Dessa forma, é mister que a escola

forme um leitor crítico, cooperativo, que, ao mobilizar seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), possa preencher os vazios do texto e construir uma visão global. A esse leitor cabe ultrapassar os campos linguísticos e semânticos, de modo a avançar no pragmático, incorporando o texto de forma reflexiva para si, em um processo que melhor o leve a compreender-se e a compreender o mundo que o rodeia. Portanto, é preciso ter contato direto com o texto literário e não apenas com fragmentos trabalhados em um viés estruturalista da linguagem.

No Ensino Fundamental o campo de atuação responsável por trabalhar a leitura literária na BNCC é o Campo Artístico-Literário, o qual “contempla uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e a compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (Brasil, 2017, p. 84). Com a ampliação das leituras, inserção de autores e gêneros diversificados, a competência específica direcionada para esse campo objetiva que o ensino permita que o estudante se envolva

[...] em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Essa é uma seara fértil para os livros infanto-juvenis, clássicos, adaptações de clássicos, gêneros tradicionais e multimodais, entre outras inúmeras opções, desde que se pense na qualidade estética dessas obras, visto que “uma obra destinada a jovens e crianças deve ser complexa, que é importante que seja complexa, que a criança espera que as histórias que ouve reflitam sua própria vida e que, posto que a vida não é simples, os livros que lhe interessam tampouco devem sê-lo” (Andruetto, 2017, p. 128). Sem rotular a literatura como fácil, é imprescindível ofertar o que se chama de ‘boa’ literatura, aquela que convida à perplexidade (Montes, 2020).

Por fim, no Ensino Médio a grande área que engloba o ensino de Língua Portuguesa (juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa) é a de Linguagens e suas Tecnologias, a qual se compromete “com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2017, p. 481). Dentre os campos de atuação social preconizados nessa etapa final, o ensino de literatura está relacionado ao Campo Artístico, que “possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base

em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (Brasil, 2017, p. 489), o que demonstra as ampliações das aprendizagens adquiridas até o final do Ensino Fundamental.

Como a BNCC não é currículo, mas como o próprio nome diz, é a base que vai direcionar a criação dos currículos escolares, ela não indica que o ensino de literatura deva ocorrer de forma estanque apenas no Ensino Médio, mas que, ao finalizar a Educação Básica, o estudante seja instrumentalizado a

[...] apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2017, p. 490).

Para chegar até esse ponto, não é possível considerar o ensino de literatura como o ensino da tradição literária e muito menos sem oportunizar o encontro com o texto literário desde cedo. À escola cabe garantir, e com qualidade, o direito à leitura literária, à fruição estética por meio da leitura. É obrigação da escola instrumentalizar os alunos durante todas as etapas do ensino a se tornarem leitores, para que, ao saírem da escola, se reconheçam leitores e possam fazer suas escolhas de maneira consciente (Calvino, 2007).

Muitos pesquisadores atribuem o ensino de literatura somente ao Ensino Médio. No entanto, o problema está em acreditar que ensinar literatura é ensinar a tradição literária, principalmente brasileira e portuguesa, e deixar essa importante tarefa só para o final do período escolar obrigatório. A situação em que o ensino de literatura é conduzido faz com que não se tenha contato com as obras, mas com os críticos (Todorov, 2009). Como não se nasce leitor, mas torna-se leitor a partir das influências que se recebe, é imprescindível que os olhares para essa formação se deem desde o início da escolarização, que se ampliem no decorrer da vida escolar e que se solidifiquem até o seu término.

Tomar conhecimento dos documentos que regem a educação neste País é um passo importante para compreender o direcionamento que deve ser dado ao ensino. Junto a esse quesito é também relevante haver um posicionamento crítico do docente em relação à base que compõe os currículos escolares, visto que, segundo Soares e Abreu (2022), o ensino de literatura na BNCC está diluído

[...] no campo das artes e das dimensões lúdicas, e têm sua importância confundida com a de gêneros textuais diversos, muitas vezes em prol de um ideal conservador de apreciação literária que ignora tanto o embasamento teórico dos estudos literários quanto o potencial crítico-transformador do texto (Soares; Abreu, 2022, p. 249).

Por esse motivo, é imprescindível que “professores/as se apropriem de instrumentos metassetiônicos para preparar, selecionar e/ou adaptar recursos didáticos que superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades da BNCC” (Szundy, 2019, p. 148). Assim, atitudes como a tomada de consciência metodológica por parte do professor e a disponibilidade de material de qualidade para se trabalhar em prol da formação do leitor literário são fatores tão essenciais para a discussão e a reflexão em busca de alternativas.

Dada a realidade brasileira, em que o acesso ao livro e à leitura fazem parte, para muitos estudantes, apenas do contexto escolar, em face das dificuldades financeiras que permeiam a sociedade, é mister pensar em que lugar fica a leitura literária nas escolas uma vez que o objeto de estudo materializa-se no livro literário, já que não se forma leitores literários com livros didáticos, trechos de textos e materiais empobrecidos, sendo necessário refletir sobre o papel da biblioteca escolar nessa conjuntura.

Considerando essa importante questão, serão tecidas algumas considerações sobre a importância da biblioteca escolar para a formação do leitor literário na subseção a seguir.

1.3 A biblioteca escolar e a formação do leitor literário

Para que sejam iniciadas as reflexões acerca da biblioteca escolar no processo de formação do leitor literário é imperioso pontuar, primeiramente, que “[...] ser leitor não é uma questão de querer, mas sim uma questão de poder” (Silva, 1994, p. 36), poder esse que está relacionado diretamente às perspectivas de acesso ao livro e à leitura às crianças e jovens no período escolar. A formação de leitores “assíduos e críticos está íntima – e necessariamente – amarrada à questão das oportunidades educacionais e da existência do ensino de qualidade no âmbito das escolas” (Silva, 1994, p. 40), oportunidades essas, no tocante à formação de leitores, que se traduzem no fato de se “administrar livros, fazê-los circular, colocá-los ao alcance, recomendá-los [...]. Um bibliotecário, por exemplo, é um excelente distribuidor de oportunidades” (Montes, 2020, p. 135), e para existirem bibliotecários, há de se trazer à baila as bibliotecas, fazendo-se imprescindível conhecer acerca dessa importante aliada no processo de formação e manutenção de leitores literários na nossa sociedade.

As bibliotecas, durante os séculos, foram as guardiãs do conhecimento acumulado. Hoje, em uma atitude mais ativa que passiva, armazenam e compartilham a informação entre seus usuários. Como uma agência secular, muito da sua história está relacionada à evolução

da sociedade e ao uso que se faz da informação. Por isso, considera-se importante contemplar nas discussões, mesmo que de forma breve, o percurso das coleções, que viraram bibliotecas físicas, que hoje podem ser virtuais, até chegar-se ao papel da biblioteca escolar no processo de formação de leitores literários.

1.3.1 Um breve percurso sobre as bibliotecas

O surgimento e evolução das bibliotecas acompanhou a evolução da linguagem humana. Se “um dos principais atributos da linguagem é a colaboração no processo comunicativo e interativo entre indivíduos em sociedade, que lhes é ensinado desde que nascem por meio de um conjunto de convenções socialmente compartilhadas que permitem a compreensão entre si” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 36), o declínio da multimodalidade linguística – pautada pela oralidade e imagem – e a ascensão do grafocentrismo – pautado pela escrita – induzem à uma necessidade de armazenamento do conhecimento que ora é produzido. Junto à capacidade de registrar o pensamento por meio da escrita, surge a iminência de preservação e organização deste, fazendo com que nasça, assim, a essência do que hoje chamamos biblioteca: uma forma de organização da produção do conhecimento humano (Milanesi, 2002).

As bibliotecas surgem, portanto, da necessidade de armazenar, organizar e compartilhar o capital cultural grafado, pois se há registros “haverá uma biblioteca, porque os homens precisam repartir o pensamento criativo, disseminando-o para garantir a posse do conhecimento” (Milanesi, 2002, p. 11-12).

Do papiro ao pergaminho, do papel à imprensa, ampliam-se as bibliotecas, posto que se ampliam as produções, as quais nascem como coleções, passam para o poderio das ordens monásticas (como a dos monges beneditinos, por exemplo) na Idade Média, chegando ao domínio das Universidades que surgem ainda nesse período, na Europa, até a sua popularização. Para Milanesi (2002), a acessibilidade gerada pela fabricação do papel na Europa, a partir do século XIII, do livro como meio de circulação das ideias, da leitura como conhecimento e da imprensa de Gutenberg, promove uma ampliação no número de bibliotecas, o que passa a exigir uma mudança na organização dos acervos.

Dessa forma, surge a figura do bibliotecário, uma “figura humana encarregada de facilitar a vida de todos que procuram em bibliotecas um determinado livro” (Milanesi, 2002, p. 16), que passa de um colecionador para um admirador de livros, a alguém que venha a

dominar técnicas – ou até mesmo desenvolvê-las – acerca da organização e ora da mediação entre livros e leitores.

Mas o tempo das bibliotecas não para na Idade Média. Do rádio à televisão, da internet às novas mídias, promove-se o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam de Terceira Globalização, já que a segunda é promovida pelo advento da escrita e das padronizações linguísticas. Considerado, este (e também parte do passado), o século da informação, a biblioteca ultrapassa os limites de guardião do conhecimento, “deixa de ser um acervo milenar passivo e passa a ser um acervo ativo de informação” (Milanesi, 2002, p. 77) e, de certa forma, é democratizada, se tornando acessível a uma parcela da população. Inauguram-se, assim, as Ciências da Informação, da qual a Biblioteconomia é depositária. Assim como um antídoto à desinformação, a “biblioteca é um conjunto de discursos, é como se ela fosse milhares de aulas impressas, das quais os alunos aproximam-se sem imposições e bloqueios. E, ainda, a biblioteca é mais do que livros, é informação, seja de qualquer tipo for” (Milanesi, 1988, p. 49).

Não obstante a evolução das bibliotecas e sua democratização, uma consideração sobre o elitismo em que se enquadram não pode deixar de ser feita. De um lado, a escrita, historicamente, surge

[...] como um instrumento de controle elitista, como um meio para manter registros de propriedades, que poderiam ser tributadas ou alugadas, como um instrumento de governos burocráticos e como forma de redigir textos relacionados à lei ou à religião, que contribuíam para legitimar o *status quo* de uma ordem social desigual e escravocrata (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 42).

De outro lado, as bibliotecas sempre foram vistas como um indicador do “grau de riqueza de uma sociedade, e o número de unidades espalhadas por um território revelava seu grau de desenvolvimento social” (Milanesi, 2002, p. 10-11). Esses fatores demonstram que desde os primórdios a escrita e o armazenamento do conhecimento priorizaram uma elite economicamente abastada em detrimento dos menos favorecidos, fator que tem se perpetuado quando se reflete acerca das bibliotecas públicas e escolares vigentes em nosso país e as condições reais em que se encontram.

Para Milanesi (2002) as bibliotecas, enquanto centros de documentação e informação, reúnem a base do patrimônio artístico e cultural de um povo, no entanto ficam restritas a pequena parcela da população. Silva (1986) enfatiza que, pelo fato de a leitura ser tratada como um privilégio e não como um direito, as camadas menos privilegiadas economicamente são impedidas de ascenderem socialmente justamente pelo bloqueio ao

acesso aos livros e à leitura, atendendo, assim, aos “feitos esperados na organização social vigente” (Silva, 1986, p. 16).

Tendo em vista a importância da biblioteca como instrumento de formação do leitor literário e base sólida para a efetivação do letramento literário, buscar-se-á tecer considerações, a seguir, acerca da biblioteca escolar, foco desta pesquisa, partindo do seu significado mais amplo, para o uso real que se faz dela socialmente, juntamente às condições em que se encontra.

1.3.2 Biblioteca escolar: do ideal ao real

A depender do tipo de usuários e da demanda, as bibliotecas são classificadas como escolar, pública, universitária e especializada. De toda forma, a biblioteca, no posto de uma “instituição milenar que durante séculos garantiu a sobrevivência dos registros do conhecimento humano, tem agora seu potencial reconhecido como partícipe fundamental do complexo processo educacional” (Andrade, 2008, p. 15), seja ele na Educação Básica, Superior ou mesmo na formação pessoal de cada um. Referenciada como um “dínamo cultural” (Brasil, 2006a, p. 21) ou como uma agência de letramentos, possibilita que “as pessoas se apropriem do conhecimento, façam usos efetivos da leitura e escrita em suas vidas” (Campos, 2018, p. 40).

Especificamente, a biblioteca escolar pode ser considerada, em conceitos biblioteconômicos como uma biblioteca especializada no atendimento às áreas do conhecimento trabalhadas na Educação Básica (Macedo, 2005). O desenvolvimento tecnológico ocorrido, principalmente, nas últimas décadas, resultando em uma revolução digital, cria uma sociedade da informação que precisa saber lidar com ela. Desse modo, a biblioteca escolar perfaz-se enquanto um recurso metodológico ativo no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que, além de ser uma instituição democratizadora da cultura, seja uma agência disseminadora do saber acumulado e promotora da leitura (Silva, 1999), a qual possibilita o desenvolvimento do aluno na busca pelo conhecimento.

A biblioteca escolar

[...] localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades (Pimentel; Bernardes; Santana, 2007, p. 23).

Ela é definida como um

[...] centro dinamizador da leitura e difusor do conhecimento produzido pela coletividade, constituindo-se, dessa forma, na primeira oportunidade concreta de acesso ao patrimônio científico e cultural, para a maioria das crianças brasileiras ao ingressarem na escola pública de ensino fundamental (Maroto, 2009, p. 75).

É “um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (IFLA, 2016, p. 19).

Tantas definições, mas todas consonantes em relação ao seu papel pedagógico como uma agência de (multi)letramentos e letramento literário, visto que fomenta a leitura literária no ambiente escolar, propiciando um contato não fortuito com as obras literárias, posto que constante e diversificado (Campos, 2018). Assim, a biblioteca escolar é um instrumento essencial no desenvolvimento do letramento literário e na formação do leitor literário, pois oferece um ambiente propício à leitura, proposto e disposto com regularidade para o acesso ao livro e à leitura e abarca uma diversidade de suportes, gêneros, temas, estilos, autores e épocas, o que faz com que o aluno, em processo de letramento literário, esteja sempre em contato com o livro e a leitura. Vale destacar que, “no Brasil, para a maioria das crianças, o primeiro contato com livros acontece na biblioteca escolar” (Silva, 1999, p. 70), o que ressalta ainda mais a sua importância.

Para cumprir seu papel, é preciso que a biblioteca esteja em “estreita sintonia com a concepção educacional e as diretrizes político-pedagógicas da escola à qual se integra” (Côrte; Bandeira, 2011, p. 8). O desenvolvimento das atividades da biblioteca escolar deve ser realizado pelo bibliotecário escolar, o qual desempenha um papel de “coordenador da biblioteca [...] visando a transformação da biblioteca escolar em um espaço dinâmico e articulado com o trabalho desenvolvido pelo professor” (Silva, 1999, p. 76).

Milanesi (1988) é contumaz ao apontar que a presença do bibliotecário é fator indispensável para a existência da biblioteca escolar. É esse profissional que servirá como um guia entre os livros e seus usuários. Assim, acompanhando a evolução das bibliotecas devido ao avanço informacional na sociedade, a ação do bibliotecário se amplia de promotor da leitura e guia de pesquisa para ser um mediador do letramento informacional (Campello, 2009). Sua ação precisa estar em estreita parceria com a equipe pedagógica da escola, assim

como com os professores, perpassando pela organização, cooperação, instrução até chegar na coordenação de um currículo integrado, posto que seu papel não mais apenas organizacional, no ambiente escolar assume um papel colaborativo, desempenhando “funções diretamente ligadas à aprendizagem” (Campello, 2009, p. 55).

No tocante a este trabalho que se interessa expressamente pela formação do leitor literário e pelas condições para que se desenvolva o letramento literário na Educação Básica, a biblioteca escolar atua como promotora da leitura literária e o profissional bibliotecário como agente mediador, pois “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um professor, um bibliotecário* que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (Petit, 2008, p. 166). No entanto, passando-se do ideal para o real, os problemas que circundam a biblioteca escolar brasileira não são poucos. Há várias barreiras que diferentes autores, em diferentes épocas apontam e que parecem não ter solução, posto que perduram.

A primeira, e talvez mais grave, é a sua inexistência, como nos aponta Milanesi (1988) ainda nos anos 80 do século passado. O autor elucida, em um período de redemocratização em que o país se encontrava, a importância da disseminação do livro e da leitura, oportunizados pela educação formal escolar e pela biblioteca enquanto núcleo informacional para a sedimentação de uma democracia emergente. Ainda segundo o autor, o problema da inexistência de bibliotecas se dá pela concepção de ensino daquele período, pautada na autoridade do professor, tido como única e inquestionável fonte de informação, detentor de um discurso único por não se ter o aparato dos livros onde se pesquisar novas versões para os fatos apresentados. A biblioteca representaria, neste contexto, um instrumento de libertação, importante para a construção da cidadania, dada a possibilidade de contato com várias fontes de informação.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, tem-se as contribuições de Silva (1986), no mesmo período histórico, pouco anterior ao apenas mencionado, mas que corrobora dos mesmos princípios em relação à falta de bibliotecas ou à estrutura precária em que muitas se encontravam. Para o estudioso, “ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância [...]. O ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação” (Silva, 1986, p. 40), é um ato perigoso, pois descortina o olhar e faz pensar além das imposições vigentes. A crise da leitura seria, portanto, propositalmente, uma forma de barrar o acesso das camadas economicamente menos favorecidas ao capital cultural existente. Assim, a falta de condições para o acesso ao livro e à leitura seria uma estratégia de

reprodução, para o autor, do analfabetismo. Como a escola tem sido, por vezes, o único lugar em que essa camada da população tem acesso aos bens culturais, a inexistência da biblioteca escolar contribui para um projeto de alienação da população, que vê na leitura o ócio e não uma chave para a libertação.

No livro ‘Miséria da biblioteca escolar’, Waldeck Carneiro da Silva traz importantes reflexões acerca dos problemas que a circundam. Mesmo a obra tendo sido publicada em 1999, as questões apresentadas parecem ser atemporais, vivenciadas continuamente no contexto escolar. A começar, tem-se a problematização sobre a ausência da biblioteca escolar, a qual faz com que o aluno tenha na figura do professor e do livro didático suas únicas fontes de informação, vislumbrando o docente como autoridade detentora do conhecimento, e por vezes, incontestável. Tal visão, segundo o autor, provoca uma limitação cultural, principalmente junto às camadas mais pobres da população e constitui-se um instrumento de opressão e injustiça social, pois a falta de acesso à leitura impede o contato com outras visões de mundo, com a linguagem literária, tão importantes para o exercício da criticidade, da contestação e da criatividade, visto que “as bibliotecas contribuem para a emancipação daqueles que atravessam suas portas, não apenas porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmo e na abertura para o outro” (Petit, 2013, p. 107).

Não obstante o quadro apresentado, “o problema da biblioteca escolar no Brasil não se restringe à sua inexistência. Nas escolas em que existe, sua utilização é afetada por diversos fatores” (Silva, 1999, p. 49-50), denominados como extrabibliotecários e intrabibliotecários, pelo autor.

Para Silva (1999), o primeiro e principal problema extrabibliotecário que circunda a biblioteca escolar é o modelo socioeconômico vigente. A sociedade do consumo, como ocorre dentro da ótica capitalista, concorre para uma grande valorização dos bens materiais em detrimento dos bens culturais. Como nesse modelo econômico a leitura é ligada ao ócio, o ócio não produz capital palpável, fisicamente mensurável, há, portanto, um afastamento das pessoas que não veem utilidade em bibliotecas.

Essa falta do que o autor chama de tradição bibliotecária, reforçada pela pobreza ou inexistência de políticas culturais, contribui para o número de analfabetismo, para a difusão da intitulada crise na leitura e para os altos índices de evasão e repetência escolar. Dessa forma, existe um estranhamento entre a população e a biblioteca, que por não ser vista como essencial, não é cobrada junto ao poder público. Esse fator favorece para uma “inabilidade

para utilizar racionalmente os recursos informativos disponíveis na biblioteca” (Silva, 1999, p. 54), afastando os usuários.

Por fim, enquanto fator extrabibliotecário, encontra-se a formação do professor que não abarca a leitura como objeto de estudos, nem a pesquisa como atividade intrínseca à produção do conhecimento, promovendo aos alunos, em muitos casos, a leitura como imposição, sem uma mediação que o instigue para tal, contribuindo justamente para o oposto do que se espera, um afastamento do aluno junto à biblioteca. Sem culpabilizar o professor, o autor o aponta como mais uma vítima dentro de todo esse processo¹.

Já como fatores intrabibliotecários, ainda para Silva (1999), estão o modo como a biblioteca escolar funciona e a atuação dos profissionais que nela atuam como: espaço inadequado, acervo pobre, desatualizado, insuficiente, disposição das obras de forma inacessível ou confusa, regulamentos muito rígidos que mais afastam que aproximam os usuários, horários muito restritos, dificuldades de empréstimos caracterizados por punições e ameaças, gerando medo e desconforto.

De fato, quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos de verdadeiros depósitos de livros, ou, o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido sua utilidade. Às vezes, a ‘biblioteca’ é um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo... quando a chave é localizada. Outras vezes, a biblioteca, razoavelmente instalada, funciona em horários breves e irregulares, sendo uma verdadeira loteria adivinhar quando ela estará aberta. Há situações em que o espaço da biblioteca escolar não é utilizado como lugar de estudo, de pesquisa ou de leitura, mas de punição [...] (Silva, 1999, p. 15).

Quanto aos profissionais, Silva (1999) chama a atenção para a falta de profissionais formados em biblioteconomia, a presença de funcionários em final de carreira ou desviados da função ocupando a gestão da biblioteca escolar, gerando uma atitude ora excessivamente tecnicista, organizacional, ora excessivamente passiva em relação à dinamização da

¹ Fazendo um parêntese à fala do autor, considera-se muito oportuno ressaltar a importância da formação do professor-leitor ainda na universidade e a importância da formação continuada do docente para que possa levar o livro, a leitura e a literatura para a sala de aula de forma consciente visando ao letramento literário do aluno. No tocante a essa questão, Aragão (2018) enfatiza (em sua pesquisa pós-doutoral intitulada ‘Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?’) a necessidade da formação de professores-leitores dentro da universidade. Para tal, a formação inicial deve ser pautada na formação do leitor literário e no estudo da leitura literária compreendida como objeto de ensino necessário para o trabalho de formação de futuros leitores. Além disso, a formação continuada do professor em exercício é outro quesito de suma importância. No entanto, não deve ser considerada como um treinamento para a formação do aluno-leitor, mas como uma forma de autopercepção do docente enquanto sujeito de sua própria prática, a qual precisa ser sempre reflexiva e estar pautada na busca de saberes que venham a corroborar com a mudança de atitudes. Em suma, para se ‘formar’ leitores é fundamental que o professor também seja um leitor.

biblioteca. Outra questão apresentada é a omissão pedagógica em que professores alegam a falta de condições de se utilizar a biblioteca, mas não promovem ações concretas em prol da construção, reconstrução ou dinamização do espaço.

No mais, Silva (1999) considera que raras são as medidas governamentais pró-biblioteca escolar. Segundo ele, “a ausência de base legal, de certa forma, afeta a utilização da biblioteca escolar, que se torna um campo onde tudo é permitido” (Silva, 1999, p. 57). Contudo, diferentemente dessa consideração realizada pelo autor, apesar de pouca evolução ter sido vista no campo das bibliotecas escolares, é possível afirmar que atualmente existe legislação em âmbito federal que vise à implantação e condições de funcionamento das bibliotecas escolares no Brasil, tanto nas escolas da rede pública quanto privada.

Fazendo um recorte das legislações que promovem o acesso ao livro, a leitura, a formação do leitor e a biblioteca escolar após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – através da Lei nº 9.394/1996, tem-se, inicialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) que consideram a biblioteca escolar como a primeira condição favorável para a formação de bons leitores (Oliveira, 2016). Os PCN’s contemplam a biblioteca escolar e a reconhecem como “fundamental para o desenvolvimento de um programa eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam apenas esporadicamente” (Campello, 2008, p. 17). Especificamente, no PCN de Língua Portuguesa a palavra biblioteca escolar aparece seis vezes (Duarte, 2021). O documento enfatiza que

[...] formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições: dispor de uma boa biblioteca na escola [...] (Brasil, 1997, p. 43).

Infere-se, assim, que a biblioteca escolar tem uma boa visibilidade no documento em questão.

Ainda em 1997 tem-se a instituição do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O PNBE

[...] tem como objetivo incentivar a leitura nas escolas brasileiras através da distribuição de acervos às bibliotecas escolares do país. Esse acervo é composto por obras de literatura, de pesquisa e de referência, sendo distribuído, em anos alternados, para todas as instituições de educação básica cadastradas no Censo Escolar, na seguinte ordem: em um ano são contempladas as escolas de Educação

Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos; no ano seguinte são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Também há o acervo, destinado ao professor, que fornece apoio técnico e metodológico à prática docente (Oliveira, 2016, p. 72).

Apesar de ser uma medida afirmativa no fomento às bibliotecas escolares, o plano não tem ligação com a criação de bibliotecas, mas com a manutenção daquelas existentes. Oliveira (2016) afirma que, ao não abarcar a estrutura física das bibliotecas escolares, mas apenas a ampliação dos acervos, grande parte das escolas, por não terem estrutura física, deixaram todo esse material obsoleto.

Dos anos 2000 em diante é possível afirmar que as legislações que abarcam a biblioteca escolar estão pautadas pelo ‘Manifesto da IFLA’. O manifesto foi emitido tanto pela Unesco quanto pela IFLA e aprovado em 1999. A tradução e autorização para sua utilização no Brasil ocorre em 2002. Segundo Martucci (2005, p. 183), o referido manifesto “surge no escopo de um cenário educacional que aponta para o século XXI. Assim, sua leitura não deve ser apenas textual, mas também contextual, buscando-se alguns referenciais na área de educação”.

A autora traça uma correlação entre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia e a criação do Manifesto IFLA, o qual culmina nas legislações acerca da biblioteca escolar. Segundo ela, o resultado da referida conferência mundial, em primeiro lugar, é a Declaração Mundial de Educação para Todos,

[...] compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade que todas as pessoas dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem, recomendando o empenho de todos os países participantes em generalizar o acesso à educação básica de qualidade (Martucci, 2005, p. 184).

Para ela, o compromisso firmado em Jomtien amparou o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo então ministro da Educação e do Desporto, em 1993, e deu seguimento a outras legislações.

A Declaração Mundial de Educação para Todos ao expressar que todas as pessoas devem suprir suas necessidades básicas de aprendizagem, compreendendo “os conteúdos básicos e os instrumentos essenciais de aprendizagem, considerados com códigos da modernidade ou ferramentas necessárias para viver e conviver em sociedades de informação” (Martucci, 2005, p. 184), corporifica a importância da biblioteca escolar, dado seu potencial fomentador da leitura e acesso à informação, um direito básico da educação para todos. Assim, “fica claro que o *Manifesto* expressa que a biblioteca escolar deve existir em todos os

países, em todas as escolas, para todos os estudantes, como ferramenta indispensável de aprendizagem na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento” (Martucci, 2005, p. 184).

O desdobramento do Manifesto Unesco/IFLA deu origem às ‘Diretrizes Unesco/IFLA para Biblioteca Escolar’, com publicação em 2002 e foco no ensino e aprendizagem para todos. Segundo Macedo (2005, p. 32-33), as diretrizes “são implementos ao referido manifesto, principalmente para guiar os responsáveis em tomadas de decisão sobre a biblioteca escolar, bem como os membros da comunidade escolar em si”. Elas

[...] destinam-se a orientar governos, associações de bibliotecas, escolas, diretores de escolas e comunidades escolares no processo de ligação das bibliotecas escolares aos resultados educativos locais, às necessidades de informação da comunidade escolar e a aspetos característicos específicos da comunidade, sejam eles sociais, étnicos, culturais, linguísticos ou autóctones (IFLA, 2016, p. 18).

E, por isso, influenciam de maneira direta ou indireta o fomento às bibliotecas escolares no país.

Saltando-se para 2003, é instituída, no Brasil, a Política Nacional do Livro, por meio da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. A legislação versa mais sobre questões editoriais e mercadológicas do livro, mas propõe ações de promoção e incentivo à leitura, incluindo-se a leitura literária. A biblioteca aparece no Artigo 1º, inciso X, no qual se propõe “X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro” (Brasil, 2003). Mesmo que não faça menção exclusiva às bibliotecas escolares, a lei

[...] é considerada importante para minimização da desigualdade social e a formação de brasileiros mais críticos, isto porque se considera que uma sociedade leitora influencia diretamente a biblioteca escolar, pois com a valorização do livro e da informação, os centros de pesquisa como bibliotecas escolares, públicas, universitárias, etc., seriam mais utilizadas pela sociedade (Oliveira, 2016, p. 74).

Seguindo a linha do tempo, em 2006, tem-se a criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que visa a democratização do acesso ao livro, por meio da implantação de novas bibliotecas, sejam em âmbito escolar ou municipal, o fortalecimento das já existentes, a conquista de novos espaços de leitura, a distribuição gratuita de livros, a melhoria em relação ao acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura, assim como a incorporação e uso de tecnologias da informação e da comunicação. O plano também visa o fomento à leitura e à formação de mediadores, a valorização da leitura e comunicação, assim como o desenvolvimento da economia do livro (Brasil, 2006b). De um modo geral, “para a área de

bibliotecas escolares os principais dados referentes ao PNLL é que o governo incentiva programas e ações, tanto nas bibliotecas escolares públicas quanto nas privadas” (Oliveira, 2016, p. 76).

No ano de 2010 a biblioteca escolar ganha grande destaque devido à promulgação da Lei 12.244, de 25 de maio de 2010, que institui a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país e determina que “Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (Brasil, 2010). A lei estabelece, dado o início da sua vigência, dez anos para a adequação dos sistemas de ensino, tornando obrigatória a presença de biblioteca escolar em todas as unidades de ensino no Brasil. Essa legislação considera como “biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” e afirma que

[...] será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (Brasil, 2010).

Oliveira (2016) enfatiza a importância dessa lei, destacando-a como uma grande conquista para os profissionais bibliotecários, que necessitam de valorização e postos de trabalho e ainda destaca que é preciso que, durante esses dez anos, ações efetivas sejam concretizadas, o que, infelizmente não vem ocorrendo.

Ainda como legislação que promove, mesmo que indiretamente, a biblioteca escolar, tem-se a Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita “como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”, reconhecendo a leitura e a escrita “como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa” (Brasil, 2018). E, a mais recente de todas, a Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, que alterou a LDB nos artigos 4º e 22º para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura (Brasil, 2022).

Não obstante, a situação real das bibliotecas escolares no Brasil não acompanha a legislação vigente. Maroto (2009) traz como resultado de uma pesquisa sobre as bibliotecas escolares no país dados alarmantes. A autora afirma que

[...] a pesquisa de 1985 apresenta um total de 195.452 escolas das quais 14.334 com biblioteca (8%); em 2005, dos 207.234 estabelecimentos de ensino fundamental e médio, apenas 48.474 (23,39%) possuem biblioteca. Entre os altos e baixos índices apresentados nesses 20 anos, podemos constatar um ‘insignificante’ percentual de crescimento (15,39%) dos espaços de acesso à leitura e ao conhecimento, tão importantes e significativos para a democratização cultural e a melhoria dos padrões de qualidade da educação brasileira (Maroto, 2009, p. 63).

Após 10 anos que essa pesquisa foi publicada e dentro de nove anos de vigência da Lei 12.244/2010, a ‘Pesquisa Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares’ aponta que 61% das escolas públicas no Brasil não têm bibliotecas ou salas de leitura, sendo 40% dessas escolas a nível estadual (Instituto Pró-Livro, 2019), número alarmante.

Trazendo para uma ótica local, a pesquisa ‘Retratos da Biblioteca Escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás’ mostra que 12,53% das escolas da Rede Estadual de Ensino de Goiás não possuem biblioteca escolar, nem espaço para sua implementação; 8% não possuem, mas afirmam obter espaço para futuras instalações. Tem-se, assim, 20,53% das escolas estaduais em Goiás sem biblioteca escolar (Santos *et al.*, 2017).

Focando ainda mais, no artigo ‘A função educativa das bibliotecas escolares no combate à desinformação e às fake news: estudo de caso das bibliotecas escolares de Goiânia/GO’ (Santos; Souza; Lima, 2022, p. 418), na pesquisa realizada por amostragem em escolas da rede pública (81 escolas estaduais, 121 municipais e 3 federais) e privada (170 escolas) na cidade de Goiânia, tem-se que apenas 20,8% das instituições investigadas possuem biblioteca escolar, das quais apenas 29,48% contam com a presença do profissional bibliotecário.

Apenas as escolas de nível federal cumprem, em totalidade, a determinação de se ter à frente da biblioteca escolar o bibliotecário com formação em Biblioteconomia e registro em órgão competente. Faz-se imperioso ressaltar que a presença do profissional bibliotecário não é um artifício que possa ser desconsiderado, é imprescindível. As diretrizes estabelecidas pela IFLA instituem que para que a biblioteca seja enquadrada como biblioteca escolar são imprescindíveis três quesitos: ter um bibliotecário formado em Biblioteconomia; uma coleção diversificada, de qualidade, disponível ao público-alvo e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e uma “política explícita e um plano de crescimento e desenvolvimento contínuo” (IFLA, 2016, p. 20).

Outro fator que chama a atenção, além do baixo número de escolas com biblioteca escolar, é que se averiguou nessa pesquisa que cinco escolas da rede estadual e municipal de ensino declaram ter bibliotecários, no entanto, “podem não ser bibliotecários com graduação

em Biblioteconomia, uma vez que não existe esse cargo nem no município nem no estado” (Santos; Souza; Lima, 2022, p. 419). Fazendo um recorte, especificamente, quanto às escolas estaduais situadas na cidade de Goiânia, em uma averiguação junto às ‘Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022’ (Goiás, 2020), constata-se que sobre a modulação de servidores consta a função dinamizador de biblioteca, não havendo nenhuma menção acerca do termo Bibliotecário. De acordo com o documento, “será autorizada a modulação para servidores efetivos, preferencialmente professores em readaptação definitiva e/ou temporária ou professores pertencentes ao Quadro Transitório (PAA, PAB, PAC e PAD), P-I P-II [...]” (Goiás, 2020, p. 252) para o trabalho na biblioteca. Ainda sobre o documento, a palavra biblioteca aparece 21 vezes, mas em nenhuma se tem o termo biblioteca escolar ou bibliotecário, tão pouco trata-se das condições de instalação ou manutenção desses espaços.

Esse apagamento da biblioteca escolar no documento que direciona operacionalmente as escolas da rede estadual de ensino de Goiás não é isolado. Em estudos recentes, averiguou-se que a BNCC, diferentemente dos PCN’s, não é explícita sobre a presença e o papel da biblioteca escolar no processo de letramento ou na formação do leitor. Documento ora norteador dos currículos escolares,

[...] a BNCC é uma política pública de Estado, que estabelece os direitos de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros. Quando combinada com outras políticas educacionais, tem por finalidade a redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes, uma vez que esse documento define as competências e habilidades que todos os sujeitos, sejam de instituições públicas, sejam de privadas, precisam e devem desenvolver durante o percurso formativo, iniciado na educação infantil e concluído no ensino médio, ressalvadas as especificidades dos portadores de deficiência (Pereira *et al.*, 2021, p. 9).

A pesquisa ‘O lugar da biblioteca e do bibliotecário na base nacional comum curricular’ (Pereira *et al.*, 2021) analisou a BNCC para averiguar a presença dos termos biblioteca e bibliotecário. Como resultado, obteve-se que a palavra biblioteca só é mencionada por duas vezes no decorrer de todo o documento e se faz presente apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o termo bibliotecário não é mencionado. A atuação da biblioteca escolar e do profissional bibliotecário ocorrem de maneira oculta, não explícita. Nota-se, portanto, que “a biblioteca escolar ainda não é compreendida como um instrumento de mediação do currículo oficial da escola e nem o bibliotecário como um educador partícipe da construção e efetivação desse currículo” (Pereira *et al.*, 2021, p. 15). Há uma invisibilidade e distanciamento da biblioteca e do bibliotecário no desenvolvimento das competências e

habilidades propostos pela BNCC. Mesmo que suas funções estejam em destaque no documento, como a necessidade do letramento informacional e literário, ela tangencia o *locus* e a presença desse importante profissional (Duarte, 2021).

Fazendo um recorte para os anos finais do Ensino Fundamental, o ‘Documento Curricular para Goiás - Ampliado’ (DCGO - Ampliado), realizado com base na BNCC e direcionador das práticas escolares no estado de Goiás, menciona a biblioteca apenas uma vez, no componente Arte, a ver: “oportunizar aos estudantes saídas para visitar bibliotecas, cinemas, circos, museus, praças, teatros, entre outras instituições promotoras de culturas, aprofundando e qualificando suas experiências e conhecimentos relacionados aos aspectos das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais” (Goiás, 2019, p. 143). O documento não menciona práticas de ensino e/ou aprendizagem realizadas na biblioteca escolar, mas sim visitas às bibliotecas como um fator cultural.

Com isso, reitera-se o apagamento da biblioteca escolar nos documentos oficiais que ora regem a educação a nível nacional e estadual e faz-se necessário observar, ainda mais de perto, o papel da biblioteca escolar na formação de leitores literários na Educação Básica. Se a leitura de diversos gêneros textuais pode ser facilmente encontrada socialmente, a leitura literária depende do suporte livro e da acessibilidade a ele. Como já observado, é a biblioteca escolar que proporciona, para a maioria dos estudantes da escola pública brasileira esse contato. É à biblioteca escolar que

[...] cabe fazer nascer no aluno o interesse, germinar a curiosidade e fazê-lo voltar a outros livros. Essa é a sua missão. O retorno de seus leitores em busca de novos conhecimentos e emoções. Leitores cativos, apaixonados e rendidos. Uma legião de leitores fiéis que se farão presentes pelo resto da vida em quaisquer outras bibliotecas do mundo (Côrte; Bandeira, 2011, p. 9).

Voltando à pesquisa realizada por Santos, Souza e Lima (2022), que demonstra o quantitativo de escolas sem biblioteca escolar em Goiânia, faz-se importante refletir sobre como as escolas compreendem esse espaço e como dinamizam o acesso à informação e à leitura, pois muitas pesquisas revelam “a existência da biblioteca escolar na instituição de ensino, mas não relatam a qualidade com que esse serviço é oferecido” (Oliveira, 2016, p. 63). Inicialmente, pensou-se para esta pesquisa investigar as escolas da rede estadual de ensino em Goiânia para averiguar-se a existência da biblioteca escolar e a forma como elas trabalham em prol da formação do leitor literário na Educação Básica. Após algumas reflexões, o escopo da pesquisa mudou, pautando-se na necessidade iminente de trabalhar, primeiramente, práticas de leitura literária efetivamente em sala de aula, como uma forma de

contemplar diretamente os alunos de escolas desprovidas de biblioteca escolar, por meio de uma pesquisa-ação. No entanto, manteve-se o propósito de refletir sobre esse importante espaço mediador do livro e da leitura.

Pesquisas sobre a qualidade como o serviço da biblioteca escolar é ofertado em escolas públicas, como esse espaço da biblioteca se constitui como instrumento pedagógico no meio escolar são escassas. Recortando para a região da cidade de Goiânia, são inexistentes, o que faz com que esse assunto não seja esgotado por aqui. Mas diante a prática diária de docência há treze anos na rede estadual de ensino de Goiás, é possível afirmar que em relação à formação do leitor literário, a realidade poderia ser muito mais drástica se não fossem os esforços diários de muitas professoras e professores que trabalham na contramão das condições laborais que lhes são oferecidas, que procuram minimizar o impacto da falta de efetivação das políticas públicas no veio escolar com o desenvolvimento de projetos, de práticas pedagógicas que levam em conta o material disponível, sem deixar de lado a qualidade necessária que o fazer exige.

A saber, em 2019, foi desenvolvido o projeto ‘Varal de leitura: práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor literário em unidades escolares onde não há biblioteca escolar’, cujos objetivos foram

[...] promover práticas leitoras e ações mediadoras de promoção à leitura de livros literários, formação do leitor, e formação do professor-leitor, trabalhando com três frentes: a criação de uma acervo literário diversificado por meio da doação da comunidade escolar; a promoção de um ambiente favorável à leitura por meio dos varais de leitura quinzenais, disponibilizando o empréstimo dos livros literários e o trabalho com a leitura literária de forma interdisciplinar em sala de aula, tendo o aluno como protagonista no processo de aprendizagem (Batista, 2020, p. 51).

Conforme o título do projeto já diz, a escola onde o trabalho foi desenvolvido pertencente à rede estadual de ensino, é localizada em Goiânia e não possui biblioteca escolar.

Somos levados, portanto, a refletir que, não obstante a crucial importância deste espaço, mesmo escolas que não possuem biblioteca escolar precisam efetivar práticas de promoção da leitura literária, pois “leitura e educação em geral convertem-se em um direito inalienável de todo cidadão, independente do segmento social de onde provém” (Zilberman, 2012, p. 63). Parafraseando Drummond, aqui os ombros do professor também suportam o mundo, que poderia pesar muito menos que as mãos de uma criança se a legislação fosse respeitada, uma vez que “o Estado precisa prover os leitores com livros equipando bibliotecas e escolas” (Zilberman, 2012, p. 7).

Sobre esse fato, Silva (1999, p. 20) é enfático ao afirmar que “os professores continuam realizando o seu trabalho apesar da inexistência da biblioteca escolar, dando provas de que, no fundo, ela é perfeitamente dispensável”. Em contraponto à essa afirmação, acredita-se que procurar soluções dentro de contextos de exceção não é menosprezar o papel da biblioteca escolar. Pelo contrário, é necessário chamar a atenção para sua crucial importância no processo de (multi)letramentos e letramento literário dentro da escola e mostrar o quão é difícil trabalhar sem esse apoio educacional. O que não pode acontecer – e é o que se propõe discutir neste trabalho – é apenas lutar para que a legislação seja cumprida, respeitada e fiscalizada, esperando por uma implantação em massa das bibliotecas nas escolas, condições ideais para o trabalho e outros, e, enquanto isso, deixar os alunos sem o efetivo contato com o livro e a leitura literária. Essa omissão é extremamente prejudicial. É preciso denunciar os problemas, cobrar direitos, mas também propor caminhos e alternativas viáveis.

No início deste capítulo, propositalmente, foi utilizado um excerto do conto ‘Bibliotecas’, do autor português Valter Hugo Mãe. Se metaforicamente, ali, o narrador compara as bibliotecas aos aeroportos é porque elas precisam existir para serem lugares de chegadas e partidas, precisam ser acessíveis, estar abertas para acolherem seus viajantes. Aeroportos fechados são depósitos, não propiciam viagens.

Assim, o presente trabalho pretende vislumbrar uma ação didático-metodológica para ser trabalhada na etapa final do Ensino Fundamental com o objetivo da formação do leitor literário em escolas que, principalmente, não possuam biblioteca escolar, mas que sejam engajadas nesse propósito. A proposta apresentada e trabalhada nesta pesquisa-ação participante, tem como base a Pedagogia dos Multiletramentos, mas antes que ela seja adentrada, é muito importante conhecer, minimamente, o percurso do processo de (multi)letramento(s) e as especificidades do letramento literário, para que assim, munidos teórico e metodologicamente, os docentes possam adaptar a Pedagogia dos Multiletramentos às suas realidades e garantir que na Educação Básica haja condições favoráveis para a formação do leitor literário.

1.4 Letramento – novos/multi/letramentos – e o letramento literário: um percurso pela teoria

A leitura literária em nossa sociedade possui uma tendência emancipatória. Enquanto ato de conquista, traz a

[...] possibilidade de construir conhecimento, de viver experiências estéticas e de configurar uma ética pessoal. A ética [...] está relacionada ao pensar e construir a dimensão do humano, porque nos abre experiências estéticas e humanas que sacodem nossa posição ética e nos obriga a redefini-la (Andruetto, 2017, p. 90).

No entanto, o modo de ler o mundo não é o mesmo desde sempre. Se consideradas as primeiras línguas faladas, passando pelo surgimento da escrita e seu papel no controle social até as mudanças ocorridas na sociedade por meio do advento das tecnologias da comunicação/informação, há de se observar que a multimodalidade² presente nas primeiras línguas foi apagada pelo grafocentrismo, mas retorna fortemente com a ascensão das novas mídias (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Assim, considerar-se-á que todas as mudanças sociais provocam a necessidade de letrar os indivíduos de cada época para atuarem socialmente por meio da linguagem, cabendo à escola esse importante papel.

As novas demandas sociais, dadas as novas exigências relacionadas ao mundo do trabalho, à sociedade do conhecimento, às novas formas de se enxergar e de se participar da cidadania e da vida comunitária exigem mudanças nas abordagens metodológicas de ensino e aprendizagem (Cazden *et al.*, 2021). O acesso à Educação enquanto “chave de oportunidade social” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 52) é a forma de mitigar e minimizar as desigualdades sociais. Ela contribui para que o sujeito possa perpassar por diferentes contextos de uso da língua, capacitando-o a “atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 53).

Na sociedade atual, o acesso à leitura e à escrita ocorrem por meio da alfabetização, ato pelo qual o indivíduo consegue reconhecer as correspondências fonéticas da língua por meio do código alfabético e ortográfico. Já o acesso ao letramento, ou seja, “ao saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2009, p. 20), se dá a partir do estímulo e da inserção nas práticas leitoras que circundam socialmente. Um sujeito não alfabetizado pode ser letrado, pois sabe fazer uso social da língua ao pegar um ônibus, ao fazer compras, ao usar um caixa eletrônico, por exemplo.

² “Uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 47).

Street (2014) afirma que a escolarização passou a definir padrões de letramento e a marginalizar os letramentos chamados de não-escolares. Não obstante, mesmo que o letramento escolar se revele como um “produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento” (Street, 2014, p. 125), faz-se necessário considerar a importância da alfabetização e da escola nesse processo de democratização das práticas de letramento. À escola cabe letrar no sentido de “criar eventos [...] que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem” (Rojo; Moura, 2019, p. 18), propiciando-lhes a participação em práticas letradas de esferas socialmente valorizadas como a escolar, a jornalística, a burocrática e a literária, por exemplo.

A amplitude, portanto, do termo letramento não propicia que seu conceito seja unilateral. Street (2014), Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), Rojo e Moura (2019), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Cazden *et al.* (2021) são unânimes em concordar que há muitos letramentos, demonstrando a necessidade de pluralizar a nomenclatura, já que todos os letramentos corroboram para o exercício de práticas sociais por meio da linguagem. Mas a palavra letramentos também não sintetiza sua significação, tamanha a abrangência de seu alcance. Com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), da *web 2.0*³, emerge o conceito dos novos letramentos, os quais são múltiplos, multimodais e multifacetados, ou seja, são “mais participativos, colaborativos, distribuídos [...]. Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação” (Rojo; Moura, 2019, p. 26).

Desse modo, vêm à tona discussões a respeito de letramentos particulares como o letramento impresso, tendo como foco a linguagem; o letramento em pesquisa e em informação, tendo como foco a informação; o letramento em rede, com foco nas conexões e o letramento *remix*, com foco no (re)desenho. Todos esses novos letramentos estão relacionados ao impacto das novas tecnologias sobre a língua e sobre a necessidade de se trabalhar com o alunado habilidades próprias do século XXI, envolvendo as tecnologias digitais, como a “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (Dudeney; Hockly; Pegrun, 2016, p. 16).

³ “Web 2.0: nova geração de ferramentas baseadas na web como blogs, wikis e sites de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada” (Dudeney; Hockly; Pegrun, 2016, p. 18).

Toda a ampliação nos processos oriundos das “novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos” (Rojo; Moura, 2019, p. 26) e fizeram, assim, com que mais uma vez o termo letramento se ampliasse, passando, nesse contexto, a ser entendido como novos multiletramentos, os quais abarcam a necessidade de se interagir com as novas ferramentas que possibilitam o acesso à comunicação e à informação, que, por sua vez, são permeadas pelas multimodalidades, pelas multissemioses e pela multiculturalidade (Cazden *et al.*, 2021).

Os multiletramentos englobam, ao mesmo tempo, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13), trazendo uma nova ética que se baseia mais nos diálogos que na propriedade intelectual, produzindo novas interpretações (*remixers/redesign/redesenho*) e é fundamentada nos letramentos críticos. Diante das novas mídias digitais, linguagens e semioses, os letramentos tornaram-se multi, para os quais ferramentas que vão muito além da escrita e do analógico se fazem necessárias, entrando em campo o audiovisual, o tratamento do som e da imagem e outros. Assim, a grande característica dos “novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos” (Rojo, 2012, p. 23) e dependem diretamente da interação entre os usuários, perpassando por uma lógica interativo-colaborativa.

A BNCC (Brasil, 2017), norteadada pelos estudos do New London Group⁴ (Cazden *et al.*, 2021), compreendeu toda essa necessidade de se trabalhar o letramento, os letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos na Educação Básica, orientando o ensino de Língua Portuguesa por meio de quatro campos de atuação: Campo Jornalístico-Midiático, Campo de Atuação na Vida Pública, Campos das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico Literário. Para esse último, faz-se imprescindível a inserção do alunado em práticas de usos sociais da leitura literária por meio do letramento literário, o qual “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a

⁴ “No final do século 20, em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniu-se, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos. Por isso, foi alcunhado como Grupo de Nova Londres (GNL - New London Group). Faziam parte do grupo pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough, todos interessados em linguagem e educação linguística” (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

cada leitura de uma obra significativa” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), constituindo-se, portanto, mais uma forma de letramento.

O letramento literário pode iniciar antes mesmo do processo de alfabetização nos casos em que a criança é inserida desde cedo no universo da contação de histórias e da fabulação. No caso de adultos analfabetos, há também aqueles que são exímios contadores de história, poetas, repentistas, autores de *slams*, entre outros gêneros, que transmitem oralmente seus saberes literários. No entanto, como aponta Zilberman (2012), é a alfabetização que propicia que o sujeito se torne um leitor autônomo, capaz de fazer suas próprias escolhas, e, assim como em outros processos de letramento de variedades prestigiadas socialmente, é preciso letrar-se literariamente.

Graça Paulino (2010, p. 51) afirma que “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”. Rildo Cosson, outro grande estudioso da área, define o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014). Barboza, Teno e Sampaio (2019, p. 51) asseguram que “são as relações da leitura com a sociedade” que designam o letramento literário.

Letrar o indivíduo literariamente é, portanto, propiciar-lhe – através do contato com diversos suportes, gêneros, autores e estilos – que faça um uso intrínseco da leitura literária relacionando-a à vida, dado seu aspecto humanizador, mas sem desconsiderar a forma com que essa linguagem é trabalhada artisticamente. Por isso, esse processo depende tanto da alfabetização quanto do letramento e só se efetiva “quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura” (Zilberman, 2012, p. 130). O letramento literário é fruto de uma constante interação entre o sujeito e a leitura literária, de forma que essas leituras façam parte da sua vida, do seu imaginário, do seu discurso.

Para trabalhar todos esses letramentos aqui mencionados é imprescindível que o docente possua uma clareza teórico-metodológica que embase o ensino. Diante dessa necessidade, autores aqui já mencionados, preocuparam-se em buscar uma Pedagogia dos Letramentos e posteriormente dos Multiletramentos como forma de direcionar o ensino de Língua Portuguesa de modo a contemplar os objetivos educacionais focados nesse viés.

Por esse motivo, o tópico a seguir irá detalhar a Pedagogia dos Letramentos e dos Multiletramentos e trará uma proposta didático-metodológica de letramento literário por meio do *redesign* de contos literários. Espera-se que por meio dessa proposta novas perspectivas de trabalho com a literatura na Educação Básica sejam vislumbradas, planejadas e efetivadas em prol da difícil, mas importante tarefa de formação de leitores literários na Educação Básica.

1.4.1 A Pedagogia dos Multiletramentos e seus caminhos epistemológicos

O letramento e sua multiplicidade fizeram emergir uma pedagogia capaz de vislumbrar seus propósitos orientando a prática educacional para sua efetivação. Assim, a Pedagogia dos Letramentos visa “fornecer aos aprendizes os elementos efetivos para a construção de significados, o que está na base do conceito de letramentos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 66). O termo pedagogia, “partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura” (Saviani, 2011, p. 66). Entende-se, no entanto, nesse contexto, por Pedagogia, “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

Essa abordagem contribui para um desenvolvimento produtivo e intencional dos letramentos, podendo ser aplicada para a efetivação de qualquer um deles, inclusive o literário, e é realizada através de processos de conhecimento “que captam a variedade de diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75), perpassando por quatro etapas: experienciando (o conhecido e o novo); conceitualizando (por nomeação e por teoria); analisando (funcional e criticamente); aplicando (apropriada e criativamente).

Rojo (2012) aponta que o surgimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos ocorre a partir do manifesto publicado pelo New London Group. Esse manifesto, ainda em 1996, afirma a importância de se trabalhar o ensino da língua levando em consideração as modificações trazidas pelas tecnologias da informação e da comunicação, a multiculturalidade presente nos contextos escolares em um mundo cada vez mais globalizado e com dificuldades de se lidar com as diferenças. Nessa proposta, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (Cazden *et al.*, 2021, p. 33).

O que distingue a Pedagogia dos Letramentos da Pedagogia dos Multiletramentos é que essa última insere às multimodalidades e multissemioses dos textos a multiculturalidade social. No entanto, ambas possuem os mesmos objetivos que são levar os educandos a participarem de maneira ativa, colaborativa e consciente do universo midiático no qual estão inseridos, de forma que possam alcançar, por intermédio dessa prática pedagógica, letramentos críticos. Para isso, “é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (Rojo, 2012, p. 29) de textos.

Nesse viés, “não se trata de ensinar estruturas, formas, modalidades, gêneros ou discursos de cada espaço social concebivelmente relevantes, porque, dadas sua complexidade e sua diversidade, sobretudo no mundo atual, isso não faria muito sentido”, trata-se de “criar experiências de aprendizagem através das quais os alunos possam desenvolver conhecimento e estratégias para ler o novo e o desconhecido quando o encontram” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 178).

Os processos de conhecimento trabalhados na Pedagogia dos Multiletramentos – como apontado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) –, são denominados movimentos pedagógicos por Rojo (2012); já as etapas para a efetivação da prática pedagógica são as mesmas para os autores, mas com a nomenclatura fiel a utilizada pelo New London Group, a qual também será privilegiada nesta proposta: prática situada (imersão); instrução aberta (análise sistemática e consciente – metalinguagem); enquadramento crítico (interpretação) e prática transformada (produção/distribuição – *redesign*), meios pelos quais se efetiva a prática de ensino-aprendizagem no contexto atual (Cazden *et al.*, 2021).

A prática situada é um processo no qual imerge-se nas práticas já conhecidas pelo alunado e inserem-se novas práticas dentro desse contexto (Rojo, 2012). Trata-se de experienciar o conhecido e o novo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), de um “mergulho” no mundo das experiências já adquiridas para se direcionar às que ainda se irão adquirir. “Essa é a parte da pedagogia que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências” (Cazden *et al.*, 2021, p. 53).

Já a instrução aberta refere-se à instrução explícita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), às instruções que se utilizam da metalinguagem para melhor assimilação e compreensão do objeto em estudos. Para Cazden *et al.* (2021),

[...] o objetivo aqui é a percepção consciente e o controle⁵ sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intrassistemáticas do domínio que está sendo praticado. Um aspecto definidor da Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática (Cazden *et al.*, 2021, p. 54).

Quanto ao enquadramento crítico, ele ocorre por meio da análise do objeto em estudos, seja ela uma análise funcional – pautando-se nos “processos de raciocínio, de estabelecimento de conclusões inferenciais e dedutivas, de relações funcionais (como entre causa e efeito) e de análise de conexões lógicas, em que os aprendizes desenvolvem cadeias de raciocínio e explicam padrões de conhecimento e experiência” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79) –, ou seja ela de forma crítica, a qual “sugere avaliação das perspectivas, dos interesses e dos motivos daqueles envolvidos na construção de conhecimento, em que os aprendizes interrogam os propósitos relacionados aos significados ou às ações, com base na interpretação do contexto sociocultural” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79). Apesar do termo ‘enquadramento crítico’ sugerir limitações e parecer paradoxal, ele traz na sua essência a possibilidade de que várias perspectivas e contextualizações sejam feitas diante o objeto de estudos. Para evitar distorções quanto ao termo, possivelmente oriundas de sua tradução, faz-se importante observar a terminologia utilizada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) – analisando (funcional e criticamente) – em que vários tipos de abordagens e análises podem ser feitos, ao critério do professor, para que esse movimento pedagógico seja desenvolvido em face do intento educacional ao qual se propõe.

Por fim, a prática transformada é o momento de considerar todo o processo adquirido e fazer um “uso mais inovador do conhecimento” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79), produzindo novos textos que podem estar inseridos em um universo multimodal, multimidiático, multicultural do qual o aluno faça parte. Consiste, portanto, em uma “transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais” (Cazden *et al.*, 2021, p. 55). A prática transformada visa uma reconstrução, uma ressignificação, um *redesign* (redesenho) e um compartilhamento do conhecimento ora adquirido.

É válido ressaltar que a Pedagogia dos Multiletramentos leva em consideração que a aprendizagem ocorre por meio do *design*, a qual visa que os alunos não se tornem meros receptores ou repetidores de estruturas e conhecimentos já existentes, mas que sejam criadores de sentido (Rojo, 2012). Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 59), dentro das novas

⁵ Entende-se por controle a avaliação do processo de aprendizagem.

habilidades de aprendizagem hodiernas e futuras necessárias está a “mentalidade na perspectiva do design”, no entanto, o termo *design* aqui não é concebido como desenho ou projeto, traduções possíveis em língua portuguesa, mas como uma metalinguagem especializada utilizada pelo New London Group, o qual ganha um sentido de

[...] tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais necessitam para poderem, continuamente, redesenhar suas atividades no ato da prática. Também se associa à ideia de que a aprendizagem e a produtividade são resultados de designs (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos” (Cazden *et al.*, 2021, p. 34-35).

O termo *design*, para o New London Group, constitui-se um rico conceito pedagógico, já que pode referir-se tanto “à estrutura organizacional (ou morfologia) dos produtos quanto ao processo de criação” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35). Assim, toda atividade semiótica envolve os elementos dos *designs* disponíveis, do *designing* e do *redesign*, os quais juntos “ênfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35).

Desse modo, os *designs* disponíveis estão relacionados aos “recursos para produção de sentidos”, o *design* como “o trabalho desenvolvido sobre/com os Designs Disponíveis no processo semiótico” e o *redesign* está ligado aos “recursos reproduzidos e transformados por meio do designing” (Cazden *et al.*, 2021, p. 40). Assim, é possível afirmar que os movimentos pedagógicos propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos trazidos pelo New London Group, partem da perspectiva da pedagogia do *design* para conceituar e explicitar da prática situada à prática transformada, visto que,

[...] nesse sentido, o processo de designing é um trabalho transformacional que, na vida do construtor de significado, representa a essência da aprendizagem, pois o ato de representar o mundo e as representações de outros no mundo transformam o aprendiz. Do mesmo modo, comunicar essas representações de volta para o mundo também transforma o aprendiz, pois, na medida em que este constrói significados, exerce sua subjetividade nos processos de representação e de comunicação. Como esses significados resultantes são sempre novos, o designer se refaz em seu trabalho de design. Essa é uma das principais proposições da teoria dos multiletramentos: que uma teoria do significado como transformação ou redesign é também a base para uma teoria da aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 174).

As características da sociedade atual requerem um sujeito que desde a sua formação escolar seja ativo, capaz não só de atribuir sentidos, mas de construir significados e de ressignificar os seus propósitos no mundo por meio de sua atuação. Tal fato pode ocorrer por meio de um ensino com base na Pedagogia dos Multiletramentos, a qual permite um trabalho

em que se experiencie as aprendizagens, em que os alunos possam se desenvolver por meio da criação e recriação de signos, da transformação de significados, tornando-se sujeitos da aprendizagem, *designers*, ativos, produtivos, criativos, imbuídos sempre em uma prática significativa que propicie uma abertura às diversidades, com foco na solução de problemas, em constante atividade de inovação, propensos a atuar em um mundo em constantes transformações e repleto de pluralidades. Assim, é possível pensar em uma formação cidadã e emancipatória.

Perante o que foi exposto, a escolha da Pedagogia dos Multiletramentos para mediar o trabalho com a leitura literária se dá devido ao fato de que “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios da pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30). No mais, contempla as quatro etapas para o letramento literário propostas por Cosson (2014): contato direto e interação com as obras literárias, espaço para o compartilhamento das leituras realizadas, ampliação do repertório literário e a oferta de “atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário”, etapas essas a serem trabalhadas através dos quatro movimentos pedagógicos já mencionados.

A mediação da leitura literária através da Pedagogia dos Multiletramentos também propicia o incentivo ao gosto pela leitura, a participação ativa dos alunos nesse processo, um vínculo de pertencimento, engajamento e acesso ao mundo multicultural e multimidiático em que estão inseridos (Lino, 2021). Devido às reflexões e discussões expostas, uma ação pedagógica será proposta a partir da Pedagogia dos Multiletramentos objetivando o trabalho em prol da formação do leitor literário, pensada, *a priori*, para escolas que não possuem biblioteca escolar, mas que pode ser adaptada a outros contextos e utilizando os materiais disponíveis, desde que possuam a qualidade necessária que a tarefa exige. O importante é que os professores se familiarizem com os elementos da pedagogia em questão e compreendam que não há uma ordem estática dos movimentos pedagógicos para sua execução, podendo usá-los da forma que mais se adeque aos seus intentos educacionais.

Neste ponto, é imprescindível ressaltar que a escolha didático-metodológica se configura como um percurso de inserção da leitura literária em sala de aula, em um trabalho planejado e organizado para se alcançar objetivos que deverão ser traçados pelo docente ou pelo mediador da leitura literária. O modo de se conduzir a relação com o texto é o que fará toda a diferença. Neste caso, trata-se de um viés que prioriza a literatura em seu aspecto

humanizador (Candido, 2004), que busca estabelecer uma construção de sentidos propostos pelos vazios do texto em um caráter dialógico (Bakhtin, 2011) e levar o aluno a compreender uma identificação que ele mesmo pode estabelecer entre seu universo, suas vivências e a leitura literária (Petit, 2008; 2009; 2013; 2019).

1.4.2 Contornos da proposta: preparando para o novo

Após perpassar pela base teórica que sustenta esta pesquisa, que propôs refletir sobre a importância da formação do leitor literário na Educação Básica, observar as propostas de ensino da leitura literária e o ensino de literatura vistos pelo viés da BNCC, enfatizar a importância da biblioteca escolar na formação do leitor literário e trazer as contribuições dos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos no processo de mediação da leitura literária, faz-se necessário compreender os contornos da intervenção pedagógica realizada através da pesquisa-ação desenvolvida. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que

[...] os processos de conhecimento exigem [...] que os professores reflitam propositalmente sobre como devem trabalhar os movimentos epistêmicos que fazem em suas salas de aula, podendo, assim, justificar suas escolhas pedagógicas com base nos objetivos e resultados de aprendizagem para indivíduos e grupos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75).

Posto que o objetivo aqui é propiciar condições para o trabalho com a leitura literária em sala de aula, possibilitando que esse aluno possa vir a se tornar um leitor desse específico estilo de leitura, dadas as contribuições para a formação escolar e humana proporcionadas por esse ensino, já mencionadas. Ensino esse que precisa ser intencionalmente organizado e planejado para atingir tal propósito. Não é o famoso ‘vamos ler’, mas como vamos ler e como vamos trabalhar essa leitura em um processo de letramento literário.

De início, normalmente, a escolha das obras literárias a serem trabalhadas em sala de aula devem obedecer a alguns critérios de seleção, pautando-se sempre no direito do aluno de ter acesso a obras que normalmente não conheceria por sua livre e espontânea vontade e que tenham qualidade estética. Segundo Cosson (2016),

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o

desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (2016, p. 35-36).

Como o objetivo é o de levar a leitura literária para a sala de aula de uma escola sem biblioteca escolar, o que limita a escolha do material a ser trabalhado, em primeiro lugar, é a falta de possibilidades, a restrição de materiais ou dificuldade de acesso à obra. É sempre válido ressaltar que não há a mesma eficácia que os textos na íntegra o trabalho com fragmentos de textos, excertos de livros didáticos quase sempre descontextualizados ou utilização de outros materiais menos instigantes do ponto de vista formativo – como um texto de autoajuda, um *best seller*⁶ –, afinal, é imprescindível levar em consideração que o trabalho com a leitura literária necessita se pautar em bons livros e um bom livro precisa oferecer riscos, desconforto, ambiguidades, precisa ser capaz “de nos fazer entrar em conflito com nós mesmos” (Andruetto, 2012, p. 151), precisa ativar “a perplexidade, o desejo, o desequilíbrio, a procura de indícios e a construção de sentidos” (Montes, 2020, p. 237). E assim, na falta de oferta de material, essa escolha necessita ser intencionalmente adequada ao processo, fazendo-se importante considerar, em segundo lugar, qual gênero literário é propício para o contexto e como o aluno terá acesso a essa leitura, visto que ele não tem a possibilidade de adquirir a obra (pelo menos, no contexto das escolas públicas).

Por suas características, o gênero conto tem uma boa aceitação junto ao público escolar. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020), 23% dos alunos declaram gostar de ler contos literários. Além do alcance positivo junto às crianças e jovens, o conto possui uma tensão narrativa desenvolvida em um pequeno espaço de tempo por girar em torno de apenas uma unidade de ação (Moisés, 2006), o que gera um forte interesse no leitor e possibilita a sua leitura em sala de aula.

O conto nasce de uma tradição oral e passa para o registro escrito como um misto de relato e ficção, sendo que é a ficção unida ao fator estético que garante seu caráter literário, pois “a voz do contador ou registrador se transforma na voz de um narrador: o narrador é uma criação da pessoa” (Gotlib, 1990, p. 9). O conto, portanto, trata-se de “uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (Moisés, 2006, p. 40), o que prende a atenção do leitor.

⁶ O texto de autoajuda e de *best seller* até pode estar inserido em uma proposta pedagógica interessante, mas não deve ser utilizado para preencher uma lacuna da ausência de um texto literário.

A extensão do conto, para Poe (2009), é um dos fatores que demonstra seu grande interesse junto ao leitor. O autor afirma que

[...] se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (Poe, 2009, p. 118).

Junto à extensão, vem sua qualidade estética. Para Cortázar (2006),

[...] [o] conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal [...]; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (Cortázar, 2006, p. 175).

Por fim, um bom conto é composto, portanto, por “um recorte de tempo e de espaço por meio do qual se vê o drama da existência. Um recorte, uma cena, que é sempre uma metáfora da vida. Recorte, gargalo de uma garrafa pelo qual passa o drama da existência” (Andruetto, 2017, p. 74).

Respaldados, assim, pelas importantes definições dadas por grandes mestres no assunto, a escolha dos contos a serem lidos em sala de aula seguiu os seguintes critérios:

- a) Primeiro: partindo da disponibilidade do livro físico. No início da pesquisa-ação⁷ constatou-se o grande número de livros literários recebidos pelo programa Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), não obstante a escola não possuir biblioteca. Averiguadas também as possibilidades de trabalho com as turmas, foram escolhidas as obras ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis – adaptação em quadrinhos’, com roteiro e ilustrações de Francisco Vilachã, e também ‘Laços de família’, de Clarice Lispector, com contos propícios para serem trabalhados com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental;
- b) Segundo: disponibilidade das obras no meio digital. Essas obras, caso não haja a possibilidade de serem utilizadas com o livro físico, podem ser facilmente encontradas (de maneira legal) no site Domínio Público⁸. Esse site governamental,

⁷ Está melhor detalhado na metodologia.

⁸ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

que se configura como uma espécie de biblioteca digital, reúne obras da literatura brasileira e mundial com acesso gratuito, no qual os arquivos podem ser baixados, impressos ou utilizados da maneira que se fizer necessária;

- c) Terceiro: qualidade estética. Essas obras pertencem a grandes autores da literatura brasileira, trazem o recorte de tempo e espaço em que é possível vislumbrar aspectos da humanidade que compõem as suas personagens: uma mulher não respeitada pelo marido, em busca de uma possível aventura; meninos que não gostam da escola, pela postura rígida não propícia às crianças, mas que têm uma imaginação fértil e o gosto pelo brincar; uma família de aparências, uma mulher com difíceis relações com a mãe e um casamento possivelmente fracassado, uma mulher traída, entre outros. Fatores esses todos facilmente vislumbrados na vida cotidiana dos alunos, ora vivenciados, ora observados, mas que, passando pelo drama da existência humana, chamam a atenção dos leitores.

Assim, as escolhas realizadas conferem legitimidade à qualidade que o trabalho exige, atendem à demanda de oferta do material seja em meio impresso ou digital e possibilitam, dessa forma, o contato, por meio da leitura literária, com aspectos da humanidade que constituem nossos alunos. É sabido que, no compartilhamento da leitura literária

[...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que, ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (Petit, 2008, p. 43).

Todorov (2009, p. 33) é corolário da mesma ideia, posto que defende o contato direto com a leitura das obras literárias na escola, “para nelas encontrar um sentido que lhes permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”.

“Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem” (Cosson, 2016, p. 36), é preciso orientá-los através das leituras, sendo fundamental, para tal, um processo de mediação bem planejado. Assim, o trabalho realizado, que teve como *corpus* literário contos de Machado de Assis e de

Clarice Lispector, foi mediado pelos movimentos pedagógicos dispostos pela Pedagogia dos Multiletramentos.

É importante ressaltar que o trabalho não se deu sob o viés da sequência didática, tal como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apesar de aqui também se desenvolver o trabalho através de um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96), pretendeu-se trabalhar a leitura literária através da prática situada, da instrução aberta, do enquadramento crítico e da prática transformada pelo *redesign* dos textos literários, por meio da produção do gênero *fanfiction*.

A propósito, o gênero multimodal *fanfiction* nasce com a cultura midiática, iniciada pelo advento das séries televisivas ainda na década de 1960. Segundo Vargas (2015), as *fanfictions* nascem a partir do interesse dos fãs de interagirem com a ficção, estando diretamente relacionadas ao surgimento dos *fandoms* (comunidade de fãs) e das fanzines (revistas feitas e compartilhadas por fãs). Para a autora, a série *Star Trek*, de 1967, foi a inauguradora do universo das fanzines, a partir das quais o gênero *fanfiction* se popularizou. Com a expansão das mídias, com o advento e explosão das redes sociais, esse universo se difundiu junto ao público jovem.

O termo *fanfiction* – *fan* (fã) e *fiction* (ficção) –

[...] designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original [...]. A *fanfiction* é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática (Vargas, 2015, p. 21).

A *fanfiction* é, portanto, de um *redesign*, ou seja, um redesenho da obra original, enquanto uma resposta dialógica aos vazios do texto.

Eis o começo do leitor, do leitor incipiente: o vazio [...]. Esses vazios são aqueles que nos levam a fabricar, a construir sentido, a colonizar os limites, a fronteira. Ler é, antes de tudo, isso: construir sentido. Uma pirueta para extinguir o vazio. Assim que chegamos ao mundo, começamos a ler e continuamos lendo até o fim, incansáveis (Montes, 2020, p. 169).

Esses vazios nos contos literários motivaram a escrita das *fanfics*, não como um exercício de escrita literária, mas de tentativa de uma leitura mais intrínseca dos textos, mais particular e minuciosa, buscando-se uma intimidade com o texto literário. A escrita não foi o objetivo final, mas sim a leitura, e, como aponta Montes (2020), a escrita é um tipo de leitura.

Assim, a escrita de *fanfictions* nesse trabalho de letramento literário, dentro da Pedagogia dos Multiletramentos, é bem propícia, pois é a partir de um forte envolvimento entre o leitor e a leitura, em um processo de identificação com o texto, que essa escrita ocorre. Tal identificação é o elo mais importante, pois

[...] os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria (Vargas, 2015, p. 21-22).

Assim, por mais que a prática transformada traga como produto final a produção de um gênero textual escrito, o objetivo principal da pesquisa é efetivar a leitura literária perpassando por um movimento de identificação entre leitura-leitor, através de um trabalho cuja finalidade é criar situações propícias para o desenvolvimento de um letramento literário, de uma situação intencionalmente planejada para que os alunos se identifiquem através da leitura dos textos.

Com a escrita, nossa velha e eterna atividade de busca de chave e construção de sentido se amplia extraordinariamente. Não só podemos, como escritores, deixar registradas nossas buscas e nossos achados – isto é, nossas leituras – e, assim, embarcar em empreitadas de sentido mais complexas e ambiciosas, mas como leitores, podemos compartilhar essas buscas e achados de outros; ficar perplexos ou nos deleitar com os universos de sentido que os outros construíram e torná-los parte do nosso, isto é, reescrevê-los (Montes, 2020, p. 71).

Tal viés não pretende desprestigiar, jamais, o importante trabalho realizado por meio das sequências didáticas, que embasam a prática de muitos professores, mas defende uma nova proposta para esse universo cada vez mais multissemiótico e multicultural, do qual se faz parte, de uma forma que venha a inspirar novos tipos de mediação da leitura literária adaptados a cada contexto escolar.

Das chegadas às partidas está o caminho. Da prática situada, passemos, então, ao caminho percorrido na realização deste trabalho, trazendo como instrução aberta, o percurso metodológico utilizado na pesquisa – como forma de responder as questões norteadoras – e também a proposta didático-metodológica envolvendo a leitura literária executada em sala de aula.

2 Instrução aberta: a metalinguagem do fazer

Adianta pouco manter os livros de capas fechadas. Eles têm memória absoluta. Vão saber esperar até que alguém os abra. Até que alguém se encoraje, esfaima, amadureça, reclame o direito de seguir maior viagem. E vão oferecer tudo, uma e outra vez, generosos e abundantes.

Valter Hugo Mãe

2.1 Construindo pontes: escolhas metodológicas

Os caminhos percorridos até aqui demonstram a importância da inserção da leitura literária na Educação Básica em um processo de letramento literário que permita que o aluno, munido de estratégias de leitura e com acesso ao livro, tenha condições de se tornar um leitor de literatura. Para esse caminho se efetivar, fazem-se necessárias pontes, pois o encontro entre leitores e livros, “ao menos no início da vida leitora, necessita de ajuda, de pontes” (Andruetto, 2017, p. 35), pontes que liguem esse potencial leitor à leitura; pontes estas às vezes muito frágeis ou inexistentes quando, ora não se tem acesso ao texto literário, ora quando a forma como essa leitura é trabalhada mais traumatiza que produz efeitos de sentido.

No entanto, dadas as condições apresentadas em torno das dificuldades no processo de formação do leitor literário na Educação Básica e da falta do suporte da biblioteca escolar, é necessário retomar as perguntas que norteiam esta pesquisa e pensar em como construir essas pontes de maneira efetiva: em que lugar fica a leitura literária nas práticas de letramento ofertadas na escola cujo objeto materializa-se no artefato livro? Como é possível formar leitores literários sem material autêntico de leitura – livro literário – que deveria ser disponibilizado pela biblioteca escolar? Para tal, é fundamental refletir sobre o método que conduziu o trabalho, pois ele é “essencial ao processo pedagógico” (Saviani, 2011, p. 65), tornando-se imprescindível para que se saía do senso comum e se procure o caráter científico que a pesquisa exige, visto que, de uma forma bem direta, pesquisar significa “procurar respostas para indagações propostas” (Silva; Menezes, 2005, p. 19).

Assim, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos. Para se chegar ao objetivo geral, foi necessário perpassar pela: a) investigação das práticas de leitura literária utilizadas para a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola da rede estadual de ensino em Goiânia que não possui biblioteca escolar; b) aplicação de uma experiência de leitura literária de contos

mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental na escola-campo e, por fim, pela c) análise da eficácia da metodologia adotada para a formação de leitores literários críticos, em processo de letramento literário.

Para que fossem, portanto, encontradas as respostas que circundam os objetivos da pesquisa ora proposta foram necessários instrumentos metodológicos claros e bem-dispostos, que vieram a contribuir para sua execução e resultado final, ou seja, que se materializaram enquanto as pontes necessárias para unir os propósitos da pesquisa aos propósitos educacionais almejados. Dessa forma, a presente pesquisa pode ser enquadrada como de natureza aplicada, pois visou “gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos” (Silva; Menezes, 2005, p. 20), que, nesse caso, estão relacionados às condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar. A abordagem, quanto à sua forma, foi qualitativa, considerando-se a subjetividade dos participantes da pesquisa que não pode ser traduzida em números, pois o “processo e seu significado são os principais focos de abordagem” (Silva; Menezes, 2005, p. 20). Quanto ao seu delineamento, ou seja, quanto ao fato de considerar “o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas” (Silva; Menezes, 2005, p. 43), a pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação,

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

E possui um caráter participante, pois a “participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (Thiollent, 2011, p. 21). A metodologia, ou seja, “o modo de conduzir a pesquisa” (Thiollent, 2011, p. 32) não poderia ser diferente, dado que os verbos que introduzem os objetivos geral e específicos da pesquisa estão relacionados à ação, ao fazer. Trabalhar de forma puramente observatória, exploratória, não propiciaria alcançar os intentos almejados.

Para se desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, foi necessário investigar, aplicar e analisar a eficácia do método proposto. E, já que a pesquisa se orientou através do desenvolvimento de condições didático-metodológicas, foi necessário também, ancorar-se no fato de que o conceito de didática, segundo Pimenta (1995, 2012, 2014) está relacionado ao

saber ensinar, ao processo de ensino e aprendizagem em que professores e alunos estão envolvidos, fazendo-se mister não somente encontrar o melhor percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, mas pautar-se em bases sólidas para o desenvolvimento do método utilizado na ação, nas aulas propostas, pois

[...] o método pedagógico é aquele que alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivadas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo. Diferentemente, os procedimentos didáticos representam as estratégias por meio das quais a prática pedagógica se realiza iluminada pelo método e tendo em vista o alcance de determinado projeto. Sendo assim, destaque-se por métodos temos as articulações internas entre teoria e ações práticas orientadas por ela, de sorte que no âmbito de tais ações os procedimentos didáticos se concretizam como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele subordinados (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 22-23).

Logo, buscou-se por meio dessas escolhas, um trabalho intrínseco entre teoria e prática, pautado pelo método, já que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (Pimenta, 1995, p. 63), é preciso fazer.

Como “o papel da metodologia consiste também no controle detalhado de cada técnica auxiliar utilizada na pesquisa” (Thiollent, 2011, p. 33), a estratégia de organização dos procedimentos organizou-se mediante um conjunto de etapas relacionadas à pesquisa-ação participante, denominadas por Thiollent (2011) como: fase exploratória, tema da pesquisa, colocação dos problemas, lugar da teoria, hipóteses, seminário, campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa, coleta de dados, aprendizagem, saber formal/saber informal, plano de ação e divulgação externa. Essas mesmas etapas são elencadas por Gil (2002) como: fase exploratória, formulação do problema, construção de hipóteses, realização do seminário, seleção da amostra, coleta, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação e divulgação dos resultados. Dada a síntese realizada por Gil (2002) conferir maior praticidade ao trabalho, a nomenclatura utilizada foi a referida por esse pesquisador.

Thiollent (2011, p. 55) afirma que “o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível”, tendo-se apenas fixos o ponto de partida – a fase exploratória – e o ponto de chegada – a divulgação dos resultados, pois, para o autor, haverá uma multiplicidade de decisões que precisarão ser tomadas no caminho, no percurso realizado. Assim, a fase exploratória ficou intrínseca ao problema de pesquisa, pois ela visa “proporcionar maior

familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). Como a problemática gira em torno de como formar leitores literários na Educação Básica sem o suporte da biblioteca escolar, o primeiro passo foi selecionar uma escola da rede estadual de ensino de Goiás, em Goiânia, sem biblioteca escolar. Duas escolas foram encontradas na Região Oeste de Goiânia nesta situação, no entanto, uma delas por estar ainda em fase de construção, funcionando de maneira improvisada, não propiciaria condições físicas para a realização do trabalho, ficando determinado, como escola-campo, o Colégio Estadual Parque dos Buritis. Aqui faz-se necessário ressaltar que, além de aluna nesta unidade de ensino de 1999 a 2003, também sou professora de Língua Portuguesa há 12 anos, atuando, no ano de 2022, com o 9º ano do Ensino Fundamental e com 2ª e 3ª séries do Ensino Médio noturno.

Certamente, a familiaridade com o tema da pesquisa e as dificuldades encontradas no trabalho de formação do leitor literário em uma escola sem biblioteca escolar foram as molas propulsoras para a realização desta pesquisa. Sabe-se que a busca por outras unidades de ensino na mesma situação para a efetivação da intervenção pedagógica teria enriquecido muito mais esse projeto. Porém, dadas as condições apresentadas, não foi possível. Apesar de em outras metodologias de pesquisa a distância entre o pesquisador e objeto de pesquisa ser extremamente necessária, no que diz respeito à pesquisa-ação, pressupõe-se a participação e ação efetiva de todos os envolvidos (Thiollent, 2011), não se configurando, portanto, um impeditivo. Além de buscar as respostas para o problema de pesquisa, tal trabalho reforçou que “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem” (Pimenta, 1995, p. 61) e que o professor precisa estar imbuído em pesquisas que visem ao aprimoramento da sua prática pedagógica com a finalidade de garantir um processo de aprendizagem apropriado para as necessidades educacionais de seus alunos.

Em continuidade a esta primeira fase exploratória imbuída no problema de pesquisa, após encontrar-se o campo de investigação – designada como escola-campo –, passou-se para o contato direto com o campo de trabalho, de modo a compreender quais ações seriam possíveis naquele contexto e quem seriam os sujeitos participantes da parte da ação pedagógica a ser realizada. Essa fase implicou “o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e sobretudo a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa” (Gil, 2002, p. 144), que foram a coordenadora pedagógica do turno vespertino e as professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que a escola atende ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental no turno

vespertino, e todas as séries do Ensino Médio⁹. Contando comigo enquanto pesquisadora, éramos, em 2022, quatro professoras trabalhando, no turno vespertino, com as disciplinas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental – cinco aulas semanais – e Redação: Leitura e Produção Textual – uma aula semanal. No entanto, uma delas, por estar de licença médica no período, não participou da pesquisa. Neste ponto, os instrumentos de coleta de dados foram questionários com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha aplicados a esses sujeitos.

Vale pontuar que o efetivo trabalho só teve início após a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG), em 25 de outubro de 2022. As fases da pesquisa se seguiram após anuência da equipe gestora quanto à sua aplicação e assinatura dos termos de compromisso livre esclarecido (Apêndices A e B) pelas participantes. A hipótese que norteou o trabalho é que na falta da biblioteca escolar como elemento mediador da leitura literária e formação do leitor, é preciso encontrar soluções didático-metodológicas para a efetivação do trabalho, já que se constitui um direito do aluno receber essa formação e é dever da escola propiciá-la.

Seguindo a condução da pesquisa-ação, é inerente, inicialmente, que o pesquisador identifique

[...] as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’. Paralelamente a esses primeiros contatos, a equipe de pesquisa coleta todas as informações disponíveis [...]. Em função da competência e do grau de envolvimento dos pesquisadores com a linha da pesquisa-ação, a equipe define sua estratégia metodológica e divide as tarefas consequentes (Thiollent, 2011, p. 56-57).

Dessa forma, como o diagnóstico do contexto é imprescindível para as decisões a serem tomadas, a análise dos questionários aplicados foi fundamental para seguir para a etapa do seminário, contrariando a lógica de outros métodos de pesquisa em que a análise dos dados coletados vem em outro tópico separado, pois não seria possível avançar na pesquisa-ação sem tais resultados.

Assim, temos que, quanto ao questionário aplicado à coordenação pedagógica (Quadro 1), representada por uma professora formada em Língua Portuguesa e Espanhola e em Pedagogia, com experiência de mais de 20 anos na Educação Básica, foram colhidos os seguintes dados: a escola possuía, no momento da pesquisa, 665 alunos matriculados nos

⁹ Em 2022, ano em que a pesquisa foi realizada, o Ensino Médio funcionava nos turnos matutino e noturno.

turnos matutino, vespertino e noturno; na unidade de ensino não havia biblioteca escolar, mas uma sala pequena em que os livros eram acomodados em prateleiras e com uma organização mínima por gêneros textuais, assim como um armário aberto em que ficam expostas as coleções de livros. Deste modo, os materiais disponíveis para o trabalho com a formação do leitor literário eram livros literários e fotocópias solicitadas pelos professores, feitas quando possível.

Quadro 1 - Questionário respondido pela coordenadora pedagógica

Questões: 1. Qual a sua formação e experiência na Educação? 2. Quantos alunos há nesta unidade escolar? 3. Quais são os materiais disponíveis para o trabalho com a formação do leitor literário? () Apenas o livro didático () Apostilas () Livros Literários () Fotocópias 4. No caso de haver livros literários: 4.1 Há coleções de livros disponíveis? () Sim, mas com poucos exemplares. () Sim, com um exemplar para cada aluno. () Sim, mas com exemplares suficientes para apenas uma turma. () Não há livros literários, portanto, não se aplica. Outro(s): 4.2 Justifique a resposta anterior. 5. A escola possui recursos tecnológicos? () Sim, notebooks e Datashow apenas para uso dos professores. () Sim, notebooks em quantidade suficiente para todos os alunos usarem na escola, mas sem acesso à internet. () Sim, notebooks em quantidade suficiente para todos os alunos usarem na escola, com acesso à internet. () Não, a escola não possui recursos tecnológicos. Outro(s): 5. Você conhece a Pedagogia dos Multiletramentos? () Sim () Não 5.1 Caso tenha respondido não na pergunta anterior, teria interesse em conhecer? () Sim () Não 6. A escola desenvolve algum projeto voltado para a formação do leitor literário? 6.1 Se a resposta foi sim, fale a respeito do projeto. 6.2 Se a resposta foi não, quais seriam os motivos que impedem esse trabalho?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A escola, de acordo com o seu PPP, apontado pela coordenadora, possuía um acervo com mais de 3.000 livros literários, recebidos, parte pelas políticas públicas de incentivo ao livro e à leitura, como o PNBE, o PNLD Literário e por projetos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO); parte por ações realizadas por meio do projeto Varal de Leitura (contido no Plano de Ação da escola) que recebeu muitas doações no ano de 2019. Também foi afirmado que na escola havia livros diversificados, com um exemplar de cada, e livros de coleções, que chegaram em grande quantidade (cerca de 120 exemplares de cada, na sua maioria) para serem trabalhados com os alunos. Os livros descritos foram:

- a) A bolsa amarela, Lygia Bojunga;
- b) A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying, Maria Tereza Maldonado;
- c) A missa do galo e outros contos de Machado de Assis, roteiro e ilustrações de Francisco Vilachã;
- d) Ansiedade: como enfrentar o mal do século para filhos e alunos, Augusto Cury;
- e) Auto da compadecida, Ariano Suassuna;
- f) Caco, Gilberto Mattje;
- g) Laços de família, Clarice Lispector;
- h) O diário de Anne Frank, adaptação de Ari Folman e ilustração de David Polonsky;
- i) O gato preto e outros contos de terror, Edgar Allan Poe;
- j) O quinze, Rachel de Queiroz;
- k) Odisseia em quadrinhos, roteiro e tradução de Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa;
- l) Tosco, Gilberto Mattje.

Quanto aos recursos tecnológicos, a escola possuía *notebooks* em quantidade suficiente para todos os alunos usarem na escola, além dos que foram distribuídos aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, no entanto, na escola, sem acesso à internet. Sobre os projetos voltados para a formação do leitor literário, afirmou-se que a escola desenvolvia o projeto Varal de Leitura, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelos livros literários e desenvolver o hábito da leitura. Como a escola não possui biblioteca, o projeto intenciona, segundo a respondente, dinamizar o empréstimo de livros literários, mensalmente, por meio dos ‘varais’, local onde se expõe os livros e os alunos realizam os empréstimos. Quando perguntada sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, a coordenadora afirmou conhecer a metodologia de ensino.

Por meio dessas respostas, foi possível chegar à seguinte observação: apesar de a escola não possuir biblioteca escolar, possui um acervo superior ao número de alunos, o que a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 (Brasil, 2010) impõe como critério fundamental para que se considere um espaço como biblioteca escolar. Além disso, a escola possui um acervo diversificado e as práticas de leitura estão previstas no plano de ação da escola, por meio dos projetos realizados, assim como determinam as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar (IFLA, 2016). No entanto, não possui espaço para expansão, acessibilidade aos livros (a não ser pelos ‘varais’ mensais), tão pouco um profissional responsável para cuidar do local, restando esta tarefa às professoras de Língua Portuguesa.

Já sobre o questionário aplicado às professoras de Língua Portuguesa, as perguntas foram mais específicas quanto às práticas de leitura literária realizadas em sala de aula. Duas professoras responderam, obtendo-se as seguintes respostas: há uma frequência média de trabalho com a leitura literária em sala de aula, sendo utilizadas, na maior parte das vezes fotocópias e em menor frequência os livros literários. Das práticas de leitura voltadas para a formação do leitor literário, as mais utilizadas são a leitura silenciosa sustentável¹⁰ e a produção de resenhas. Em seguida, têm-se os círculos de leitura, “atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra” (Cosson, 2021, p. 140); a leitura protocolada, uma leitura que requer maior diálogo entre professor e aluno e que ocorre por meio de inferências.

Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida discutem e realizam novas predições e assim por diante, até terminar o texto. A atividade pode ser realizada em apenas uma aula com um texto curto ou durante um período maior de tempo com a leitura semanal de capítulos (Cosson, 2021, p. 116-117).

No mais, foram acrescentadas a leitura em voz alta, a produção de fichas literárias e discussões em sala de aula. Quanto às principais dificuldades no processo de formação do leitor literário nesta unidade de ensino, foram apontadas por unanimidade a inexistência da biblioteca escolar e as dificuldades didático-metodológicas para o trabalho em sala de aula. Uma resposta direcionou para o pouco tempo destinado à prática de leitura literária em sala de

¹⁰ Segundo Cosson (2021), consiste em uma prática em que o aluno pode ler um livro literário de sua escolha em sala de aula após ter terminado suas atividades ou até mesmo um momento estabelecido pelo professor em que o aluno pode ler silenciosamente um livro de seu interesse.

aula, dadas as demandas curriculares e uma das respondentes acrescentou a falta de acompanhamento da família como dificuldade no processo de formação do leitor literário.

Quadro 2 - Questionário respondido pelas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental

1. Com que frequência você trabalha a leitura literária em sala de aula? () Com muita frequência, uma vez por semana. () Com frequência média, uma vez por quinzena. () Com pouca frequência, uma vez ao mês. () Não trabalho a leitura literária em sala de aula. Outro(s): 2. Quais materiais você mais utiliza para o trabalho com a leitura literária? () Apenas no livro didático () Apostilas () Livros Literários () Fotocópias () Se você não trabalha a leitura literária em sala de aula, não se aplica. Outro(s): 3. Qual (quais) prática(s) de leitura(s) é (são) utilizada(s) no trabalho de formação do leitor literário nas suas aulas? () Círculos de Leitura () Leitura silenciosa sustentável (leitura de livre escolha) () Leitura protocolada (inferências dos professor) () Leitura em voz alta () Hora do conto () Sacola de leitura () Contação de Histórias () Fichas literárias () Diários de leitura () Discussão em sala de aula () Seminário socrático () Leitura em coro (jogral) () Dramatização (teatro) () Recitação (declamação) () Criação de Fandoms () Produção de RPG () Produção de resenhas () Outros: 4. Quais as principais dificuldades no processo de formação do leitor literário nesta unidade de ensino? () Inexistência da biblioteca escolar () Biblioteca com acervo insuficiente () Biblioteca com acervo pouco diversificado () Dificuldades metodológicas para o trabalho em sala de aula () Número de aulas voltadas para a leitura literária insuficiente () Não há dificuldades 5. Você conhece a Pedagogia dos Multiletramentos? () Sim () Não 5.1 Caso tenha respondido não na pergunta anterior, teria interesse em conhecer? () Sim () Não 5.2 Justifique a resposta anterior.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre a pergunta: Você conhece a Pedagogia dos Multiletramentos?, nenhuma das professoras afirmou conhecer a metodologia. Caso a resposta fosse negativa, foi indagado se teriam interesse de conhecer e solicitado que justificassem a resposta. Ambas as professoras demonstraram interesse em conhecer o método de trabalho. Para uma delas, é uma forma de “adquirir conhecimento que será aplicado nas aulas voltadas para as práticas de leitura” (Respondente 1). Já para a outra, o interesse se dá no fato de poder “inovar e conhecer novas metodologias para aplicar em sala de aula e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem” (Respondente 2).

Analizando tais dados, foi possível alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa, já que foram investigadas as práticas de leitura literária utilizadas para a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola da rede estadual de ensino em Goiânia que não possua biblioteca escolar. Portanto, foi possível concluir que nesta unidade escolar, quanto aos Anos finais do Ensino Fundamental, a leitura literária não é subjugada, posto que trabalhada com frequência, o que corrobora para um contato frequente com o texto literário na escola, que cumpre o seu dever como postulam Zilberman (2012) e Cosson (2016), dentre outros estudiosos, confirmando que o ambiente se faz propício para o desenvolvimento do letramento literário.

Os materiais utilizados não se pautam em fragmentos do livro didático, mas na obra como um todo, mais um ponto favorável dentre desse processo. Das práticas de leitura literária dispostas por Cosson (2021), as mais frequentes são as também as mais tradicionais, como os círculos de leitura, a leitura silenciosa sustentável, leitura protocolada, leitura em voz alta, as discussões em sala de aula e a produção de fichas literárias e resenhas, o que demonstra que novas práticas podem ser inseridas para manter um ambiente mais diversificado e explorar novas possibilidades dentro do universo em que os alunos ora estão inseridos.

Quanto às dificuldades no processo de formação do leitor literário, corroboram com as afirmações de Barboza, Teno e Sampaio (2019), pois as relacionam à falta da biblioteca escolar, às dificuldades metodológicas e ao número insuficiente de aulas voltadas para esse escopo. Aqui, acrescentou-se a falta do acompanhamento familiar. Sobre tal aspecto, Andruetto (2017) é contumaz em relação à importância da família como mediadora do processo de formação do leitor literário. Petit (2019) também afirma que no processo de transmissão cultural a família tem um papel muito importante, assim como outros mediadores

(bibliotecários, professores e outros). Contudo, se esse papel não é desempenhado no seio familiar, é a escola que virá suprir essa necessidade vital ao ser humano.

Em relação à Pedagogia dos Multiletramentos, as respondentes desconhecem, mas demonstram muito interesse em aprender novas estratégias que contribuam com suas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, Pimenta (2012) reforça a necessidade da construção da identidade do professor por meio da formação contínua. Para a autora, essa “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (Pimenta, 2012, p. 20), tudo corroborando para a eficácia do processo de aprendizagem do aluno que está imbuído em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Através dos dados coletados e da análise realizada, foi possível caminhar para a próxima etapa da pesquisa-ação, o seminário, que “consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (Thiollent, 2011, p. 67). Como “de sua discussão e aprovação é que são elaboradas as diretrizes de pesquisa e de ação” (Gil, 2002, p. 145), o seminário foi realizado através de uma reunião com a coordenadora pedagógica e as professoras de Língua Portuguesa, cuja pauta girou em torno da apresentação da proposta didático-metodológica com base na Pedagogia dos Multiletramentos, da apresentação dos resultados da fase exploratória, do esclarecimento do problema de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento dos próximos passos a serem executados: a escolha dos sujeitos participantes (alunos) e dos livros literários a serem utilizados.

A partir do seminário, obteve-se os seguintes apontamentos: a escola apesar de não ter biblioteca escolar possui condições favoráveis para o trabalho em prol da formação do leitor literário, com livros impressos e possibilidades junto ao meio digital, assim como prevê no seu plano de ação projetos voltados para essa necessidade; a proposta didático-metodológica foi bem aceita, pois, apesar de estar consonante aos documentos oficiais que norteiam o ensino (BNCC e DCGO Ampliado), possui um viés crítico em relação a eles; sobre a escolha dos sujeitos, discutiu-se a possibilidade de se trabalhar, inicialmente com os alunos do 7º ano, visto que as turmas de 8º estavam com a professora em licença médica, e no momento, sem substituto. No entanto, devido à proposta girar em torno do gênero conto e os livros de contos disponíveis serem os de Clarice Lispector, Edgar Allan Poe e Machado de Assis, a ideia não foi bem acolhida, pois esses alunos vieram com muitas dificuldades de base, devido ao período da pandemia de covid-19, no qual estiveram fora da escola e com as aulas *on-line*. É sabido que é preciso inserir a dificuldade nas práticas de ensino, mas tais

dificuldades poderiam se tornar um impeditivo para a realização do projeto. Uma solução seria trabalhar apenas com o livro digital, mas mediante a quantidade de obras disponíveis na escola, seria até um desperdício do material pedagógico. Assim, foi decidido que as turmas participantes seriam as de 9º ano, as quais já estavam sob minha regência.

Quanto à escolha das obras, como essas turmas já haviam lido ‘O gato preto e outros contos de terror’, de Edgar Allan Poe, no primeiro semestre, o *corpus* literário escolhido para o trabalho foi, inicialmente, ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’, com roteiro e ilustrações de Francisco Vilachã, obra que foi adaptada para quadrinhos, o que já pressupõe um maior interesse do jovem leitor. Além disso,

[...] a intergenericidade presente na obra adaptada, proposta aqui como objeto de trabalho, parte do cânone literário para um universo multimodal, possibilitando aos alunos uma fruição estética por meio de uma leitura significativa. O projeto gráfico do livro adaptado em quadrinhos se configura como uma forma de mediação, na qual o aluno-leitor se reconhece na leitura literária (Batista; Silva, 2023, p. 229).

Entretanto, na pesquisa-ação as decisões são flexíveis de modo a colaborar com o bom andamento da pesquisa. Portanto, em reunião com a orientadora do trabalho, foi sugerido utilizar também o livro ‘Laços de família’, de Clarice Lispector, ideia que foi prontamente aceita. Assim como a escrita machadiana que dialoga diretamente com o leitor, a escrita clariciana traz muitos vazios a serem completados pelo leitor, sendo possível trabalhar vários aspectos da humanidade que constituem as personagens e travar um processo de identificação entre o leitor e a leitura.

A organização do plano de ação foi, portanto, direcionada pela realização do seminário. Aqui, definiu-se a seleção da amostra, que foi realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No ano letivo de 2022, no período de outubro a dezembro, a escola possuía 90 alunos matriculados nessa fase, divididos em três turmas, designadas como A (30 alunos), B (30 alunos) e C (30 alunos). “Quando o universo de investigação é geograficamente concentrado e pouco numeroso, convém que sejam pesquisados todos os elementos” (Gil, 2022, p. 145). Desse modo, todos os alunos foram convidados a participar do projeto, o qual foi apresentado na reunião de pais, no fechamento do 3º bimestre (final do mês de outubro). Os pais e/ou responsáveis foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, aos benefícios em participar, aos riscos que os alunos poderiam ser expostos, assim como a não obrigatoriedade de participação, conforme indica o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG. Em sala de aula, os alunos também foram esclarecidos sobre todos os aspectos e só participaram aqueles que assentiram assinando o Termo de Assentimento Livre Esclarecido

(TALE) (Apêndice C), e levaram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), assinado pelos pais e/ou responsáveis legais. A adesão foi muito grande, apenas quatro alunos não entregaram os termos assinados. Esses alunos, conforme previam os termos de exclusão da pesquisa, participaram normalmente das aulas, no entanto, não tiveram seus dados coletados para a pesquisa. Tal ação visou garantir o direito a todos os alunos ao contato com a leitura literária e a fruição estética propiciada por essa ação.

Seguindo o plano de ação, foram previstos 16 encontros com os alunos para a realização do que foi denominado intervenção pedagógica, ou seja, as aulas direcionadas para a leitura literária e produção de *fanfictions* intencionalmente organizadas dentro dos movimentos pedagógicos referidos pela Pedagogia dos Multiletramentos. Essas aulas foram realizadas de 1º novembro a 9 de dezembro de 2022, dentro das aulas de Língua Portuguesa e, por intercorrências do calendário escolar e atividades *a priori* designadas pela coordenação, foi necessário também recorrer a aulas de outros colegas que prontamente colaboraram cedendo os horários necessários.

Thiollent (2011) afirma que diversas são as técnicas para se coletar dados na pesquisa-ação, sendo a principal a entrevista. Mas, dada a quantidade de sujeitos participantes nessa etapa, o questionário foi o primeiro a ser utilizado. Assim, três questionários foram aplicados aos alunos – um antes da leitura dos textos literários para um diagnóstico inicial, outro no meio do processo para um acompanhamento das ações e o último ao final, como forma de avaliação do método utilizado.

Em sequência, utilizou-se o que Thiollent (2011) chama de ‘técnicas antropológicas’, obtida por meio da observação participante. Esse procedimento “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Cruz Neto, 2002, p. 59). Assim, essa importante técnica foi registrada através do diário de campo, que “consiste num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador ou não” (Falkembach, 1987, p. 3). Esse instrumento de coleta de dados é extremamente importante na rotina do pesquisador, sendo considerado uma espécie de ‘amigo silencioso’, pois é nele que são registradas “percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Cruz Neto, 2002, p. 63).

Gil (2002) traz também como técnica de coleta de dados a análise de conteúdo, que foi realizada através das produções textuais feitas pelos alunos, as *fanfictions*, produzidas no contexto de *redesigning* (redesenho) dos contos literários. Como cada aluno foi convidado a produzir duas *fanfictions*, o número final de textos foi muito grande. Assim, para essa análise em específico, foi necessário fazer uma amostragem, não probabilística, mas pautada em um “critério de intencionalidade. Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa” (Gil, 2002, p. 145), como é o caso desta pesquisa-ação.

A análise e interpretação dos dados pautou-se em uma abordagem qualitativa, a qual “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”, em que “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente” (Silva; Menezes, 2005, p. 20), realizada por meio da descrição dos dados coletados, analisados sob a luz do referencial teórico adotado na pesquisa. Os resultados serão apresentados ao final deste trabalho e as produções textuais dos alunos serão divulgadas no produto educacional, em forma de *e-book*, de modo a expor o trabalho realizado com base na Pedagogia dos Multiletramentos e como forma de inspirar novos trabalhos voltados para o letramento literário na Educação Básica.

Após a apresentação do viés metodológico adotado, voltemos a pensar nos livros e em como a leitura literária chegará nos nossos sujeitos leitores. Para tal, na próxima subseção apresenta-se a proposta de intervenção pedagógica, ou seja, o percurso didático-metodológico proposto como objetivo desta pesquisa.

2.2 Abrindo os livros: da leitura ao *redesign*

Se pouco adianta manter os livros de capa fechada, como disse Valter Hugo Mãe no conto ‘Bibliotecas’, é chegada, enfim, a hora de abrir esses livros e levá-los da melhor forma possível ao leitor, em um processo de mediação orientado pelos movimentos pedagógicos dispostos na Pedagogia dos Multiletramentos. Ao se planejar, é sempre importante refletir que

[...] a delimitação das finalidades (para que ensinar) do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõem o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada *ensinar*, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas as quais não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares mecânicos

sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo ‘receita universal’ (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 13).

Assim, de forma intencional e organizada, da prática situada à prática transformada, a intervenção pedagógica objetivou proporcionar a leitura efetiva de contos, em um contato intrínseco entre leitor e leitura, levando o aluno a compreender as intencionalidades discursivas dos autores, as escolhas dos narradores, os vazios deixados nos textos, a identificação com as personagens e/ou enredos e a ressignificação das leituras por meio da produção das *fanfictions*.

Como já foi mencionado, não se trata de uma sequência didática, tão pouco de uma forma infalível para se formar leitores literários, mas um modelo de organização das aulas voltadas para esse propósito, que pode facilmente ser adaptado de acordo com as necessidades de ensino e aprendizagem de cada contexto escolar. Assim, o planejamento seguiu as etapas dispostas no Quadro 3 e as aulas foram organizadas conforme disposto nos Quadros 4 e 5. Como a pesquisa-ação é flexível, o planejamento da segunda parte das leituras foi adaptado de acordo com o que foi positivo e/ou negativo na primeira fase.

Quadro 3 - Proposta didático-metodológica¹¹

Movimento pedagógico	Finalidade
Prática Situada	✓ Ter contato inicial com a obra literária, por meio da leitura em voz alta e em sala de aula; ✓ Interações a respeito do conhecimento prévio do aluno, advindo de sua cultura de base, e do conhecimento “novo” que está sendo adquirido; ✓ Contemplar as três etapas definidas por Cosson (2016) como sequência básica do processo de leitura literária: motivação, introdução e leitura.
Enquadramento crítico	✓ Contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática (Cosson 2016); ✓ Interpretação do texto literário; ✓ Identificação entre o leitor e o texto.
Instrução aberta	✓ Contraste entre forma e conteúdo; ✓ Efeitos de sentido produzidos pelas escolhas do autor, como o gênero literário, os tipos de narrador, as escolhas linguísticas, o estilo, as influências de época. ✓ Instruções para a realização do trabalho de produção textual com base no gênero <i>fanfiction</i>.

¹¹ É extremamente importante compreender que esta proposta didático-metodológica não é uma receita pronta de como se desenvolver este trabalho. É uma sugestão com base na Pedagogia dos Multiletramentos e seus movimentos pedagógicos que pode e precisa ser devidamente adaptada aos propósitos educacionais de cada contexto.

Prática transformada	✓ Produção do gênero <i>fanfiction</i> com base na leitura dos contos, dentro do processo de <i>redesign</i>; ✓ Análise dos textos produzidos (identificação com as leituras; traços do texto original; se são <i>fanfics</i> ou paráfrases); ✓ Revisão textual (ortografia, acentuação, concordância, etc.); ✓ Compartilhamento das produções.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 4 - Procedimentos didático-metodológicos para a leitura dos contos de Machado de Assis

Procedimentos didático-metodológicos para a leitura de ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’, roteiro e Adaptação de Rodrigo Vilachã		
Prática situada	1º Encontro (1 aula)	✓ Esclarecimentos sobre a pesquisa; ✓ Aplicação do questionário 1.
	2º Encontro (1 aula)	✓ Conversa inicial: Ativação dos conhecimentos prévios sobre Machado de Assis e suas obras por questionamentos do estilo: quem é Machado de Assis, o que se sabe sobre ele, já leu algo que ele escreveu, etc. ✓ Orientação sobre como acessar o site Domínio Público e ter acesso gratuito a obras de vários autores de literatura brasileira e clássicos da literatura universal. ✓ Disponibilização dos contos ‘Missa do galo’, ‘Contos de escola’, ‘Umas férias’ e ‘O espelho’ em formato PDF no grupo de WhatsApp da turma. ✓ Orientação para levar os <i>chromebooks</i> na aula seguinte com o conteúdo baixado.
	3º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Missa do galo’; ✓ Leitura do texto original em voz alta feita pela professora e acompanhamento dos alunos pelo <i>chromebook</i> ou <i>smartphone</i>; ✓ Entrega dos livros para os alunos; ✓ Interface entre o texto original e a adaptação em quadrinhos e expressão das opiniões.
	4º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do ‘Conto de escola’; ✓ Leitura do texto original em voz alta feita pela professora e interface com o conto adaptado em quadrinhos: no mesmo momento da leitura pela professora, os alunos acompanham a adaptação e são convidados a solicitar pausa a cada vez que o texto adaptado se fizer muito diferente; ✓ Compartilhamento das impressões sobre a leitura.
	5º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Umas férias’; ✓ Leitura do texto adaptado feita pelos alunos em voz alta, no qual cada aluno foi convidado a ler uma página; ✓ Comentários sobre a leitura; ✓ Solicitação para a leitura do texto original em casa e também do conto ‘O espelho’.
Enquadramento crítico	6º Encontro (1 aula)	✓ Roda de conversa guiada por três questionamentos iniciais: 1) Pela época em que as histórias ocorreram, o que se esperava do enredo e personagens? 2) Qual efeito de sentido o narrador em 1ª pessoa gera na recepção da narrativa? 3) Você se identifica com alguma história e/ou personagem? Justifique. ✓ Momento para questionamentos, dúvidas e comentários; ✓ Reforço sobre as características do gênero conto, do contexto de produção e estilo machadiano.

Instrução Aberta	7º Encontro (1 aula)	✓ Aula expositiva e interativa – o gênero <i>fanfiction</i>: o que é, quando surgiu; ✓ Indicação do site https://fanfiction.com.br ‘Nyah! Fanfiction’; ✓ Utilização do <i>chromebook</i> ou <i>smartphone</i> para acessarem o site e lerem <i>fanfics</i>; sugestão da leitura de <i>fanfics</i> de ‘Dom Casmurro’ e o ‘Diário de Anne Frank’ (obra que eles leram no início do ano). ✓ <i>Brainstorm</i> (tempestade de ideias) para a criação das <i>fanfics</i>: quais vazios nos textos induzem você a querer continuar ou dar outra versão para a história?
Prática transformada	8º Encontro (2 aulas)	✓ Orientação para a escrita das <i>fanfics</i> (capa, referência, título, desenho); ✓ Produção inicial dos textos; ✓ Orientação e revisão em sala (individual ou em pares); ✓ Entrega das <i>fanfics</i>.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 5 - Procedimentos didático-metodológicos para a leitura dos contos de Clarice Lispector

Procedimentos didático-metodológicos para a leitura de ‘Laços de família’, de Clarice Lispector		
Prática situada	9º Encontro (1 aula)	✓ Aplicação do questionário 2.
	10º Encontro (1 aula)	✓ Preenchimento do quadro SQA: Sei – Quero Saber – Aprendi sobre Clarice Lispector e suas obras (o ‘aprendi’ fica para ser preenchido na reta final como avaliação do que foi aprendido por meio das aulas); ✓ Compartilhamento das impressões iniciais e dos anseios para com a leitura; ✓ Disponibilização do livro digital em grupos de WhatsApp das turmas; ✓ Entrega do livro impresso.
	11º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Feliz aniversário’; ✓ Leitura em voz alta feita pela professora e acompanhamento dos alunos; ✓ Compartilhamento de impressões sobre o conto.
	12º Encontro (2 aulas)	✓ <i>Wordcloud</i>: produção de nuvem de palavras sobre o que vem em mente quando se fala em família, por meio do aplicativo Mentimeter; ✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Laços de família’; ✓ Leitura em voz alta feita pelos alunos, cada um lendo uma página; ✓ Compartilhamento de impressões sobre o conto.
	13º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘O búfalo’; ✓ Leitura em voz alta feita pelos alunos, cada um lendo uma página; ✓ Compartilhamento de impressões sobre o conto; ✓ Orientação para a leitura de demais contos contidos no livro ‘Laços de família’, em casa.
Enquadramento crítico	14º Encontro (2 aulas)	✓ Roda de conversa através do resultado da nuvem de palavras sobre ‘família’; ✓ Compartilhamento de experiências: processos de identificação com as relações familiares abordadas nos contos; ✓ Diferenças na estrutura dos contos: tipos de narrador e os efeitos de sentido provocados por essa escolha, estilo clariciano (epifania, nojo); ✓ Comparação com a escrita machadiana.

Instrução Aberta	15º Encontro (2 aulas)	✓ Reforço do padrão das <i>fanfics</i>; ✓ Orientação mais explícita para a entrega dos trabalhos seguindo o roteiro: ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DAS FANFICS • Agora que você já leu os contos do livro ‘Laços de família: contos’, de Clarice Lispector, escolha a história/personagem/situação com a qual você mais se identificou e crie uma nova história a partir dela. • Faça uma <i>fanfic</i> bem criativa! Não se esqueça de dar título à sua história. • Escreva primeiro um rascunho, leia com atenção observando se há muitas repetições ou erros na escrita. • Você pode usar a criatividade e ilustrar seu texto. • Faça uma capa bem bonita seguindo as instruções abaixo. • Na parte interna, ao final, coloque a referência do livro, conforme explicado a seguir. CAPA • Faça a capa em folha de papel almaço sem pauta (conforme desenho feito no quadro); PARTE INTERNA • Faça em folha de papel almaço com pauta; • Escreva o título da sua <i>fanfic</i> em destaque na primeira linha e na linha de baixo, à direita, coloque o seu nome. • Salte uma linha e comece seu texto. • Escreva à caneta (azul ou preta), de forma legível e organizada, separando os parágrafos e usando a pontuação corretamente. • Ao terminar seu texto, escreva: REFERÊNCIA: LISPECTOR, Clarice. Laços de família: contos. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008. ✓ <i>Brainstorm</i> (tempestade de ideias) para a criação das <i>fanfics</i>: quais vazios nos textos induzem você a querer continuar ou dar outra versão para a história? ✓ Início da escrita das <i>fanfics</i>.
Prática transformadora	16º Encontro (1 aula)	✓ Finalização e entrega das <i>fanfics</i>; ✓ Aplicação do questionário final; ✓ Finalização do preenchimento do quadro SQA; ✓ Compartilhamento das impressões.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após essa instrução aberta em que foi traçado, de forma metalinguística, o percurso metodológico adotado na pesquisa e trazido o planejamento didático-metodológico da intervenção pedagógica, passemos à parte que materializa e averigua as ações que foram realizadas: o enquadramento crítico. Esse movimento pedagógico teve por objetivo analisar e interpretar os instrumentos coletados na fase de intervenção, para que, desse modo, fosse possível continuar alcançando os objetivos específicos da pesquisa.

3 Leitura de contos mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos – do enquadramento crítico à prática transformada

Os livros oferecem o que são, o que sabem, uma e outra vez, sem se esgotarem, sem se aborrecerem de encontrar infinitamente pessoas novas. Os livros gostam de pessoas que nunca pegaram neles, porque têm surpresas para elas e divertem-se com isso. Os livros divertem-se muito.

Valter Hugo Mãe

3.1 Diário de campo e análise dos registros de pesquisa: da ação à reflexão

Se os livros “gostam de pessoas que nunca pegaram neles”, como aponta o narrador de ‘Bibliotecas’, de Valter Hugo Mãe, chegou a hora de proporcionar esse contato. A leitura de contos de Machado de Assis e Clarice Lispector, mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, ocorreu de 1º novembro a 9 de dezembro de 2022, tendo como sujeitos participantes da intervenção pedagógica, 90 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Parque dos Buritis. Não que esses alunos nunca houvessem lido um livro literário, mas, certamente, foi a primeira vez que foram convidados a participar de tal proposta didático-metodológica.

Nessa etapa, para registro e coleta de dados, foi utilizado o diário de campo. Tal instrumento se constituiu “no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários” (Campos; Silva; Albuquerque, 2021, p. 101) e, certamente, foi um dos elementos mais importantes dessa etapa, pois por meio do diário de campo foi possível acompanhar as ações e as sensações obtidas diariamente durante a realização das aulas, as impressões e opiniões dos alunos, o que apenas pela memória seria impossível registrar.

O diário de campo foi organizado conforme postulado por Falkembach (1987), prevendo três critérios: a descrição dos fatos tal qual ocorreram, a interpretação do que foi observado por meio do referencial teórico e as conclusões a que se chegou. Para a autora, também é importante o registro de todos os percalços, dúvidas, imprevistos e desafios que surgiram durante a realização da pesquisa, os quais também foram considerados.

Conforme afirmado anteriormente, as aulas que fizeram parte da intervenção pedagógica tiveram início no dia 1º de novembro de 2022. No entanto, os dois dias letivos que antecederam (28 e 31/10/2022) foram utilizados para os fins mais burocráticos: apresentação do projeto aos pais e/ou responsáveis durante a reunião de pais realizada para o

fechamento do 3º bimestre letivo e entrega de boletins, com esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre a importância quanto à participação dos alunos; apresentação do projeto aos alunos em sala de aula, entrega, leitura e esclarecimento dos termos de consentimento aos pais e/ou responsáveis legais (TCLE) (Apêndice A) e de assentimento (TALE) aos alunos (Apêndice C). Foi esclarecido que em qualquer momento que desejassem, poderiam desistir de participar da pesquisa, e assim não teriam os instrumentos de coleta de dados considerados, mas que seria extremamente importante participar das aulas. Os alunos se demonstraram muito interessados e a adesão foi grande, dos 90 alunos matriculados e frequentando o 4º bimestre letivo, 86 entregaram os termos de consentimento e assentimento necessários para a participação no projeto. Nenhum aluno desistiu no decorrer da pesquisa, sendo considerado esse número para a amostra.

O primeiro encontro¹² (1 aula¹³) das intervenções pedagógicas ocorreu, portanto, no dia 1º de novembro de 2022, com demais esclarecimentos em relação ao projeto, o recolhimento dos TALEs e TCLEs e a aplicação do questionário 1.

O segundo encontro já se iniciou com a Prática Situada. Assim, a conversa inicial se deu por meio da ativação dos conhecimentos prévios sobre Machado de Assis e suas obras por questionamentos do estilo: quem é Machado de Assis, o que se sabe sobre ele, já leu algo que ele escreveu, etc. A maioria certamente relatou saber de quem se tratava, mas poucos afirmaram ter lido alguma obra. Interessante é que foi associado o autor à ‘Dom Casmurro’, pois, segundo alguns alunos, a professora do ano anterior falava muito sobre a obra. Em seguida, foi apresentado o livro ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’, o qual seria lido durante a primeira fase da intervenção. Nesse momento, os alunos foram orientados que aquela versão impressa se tratava de uma adaptação em quadrinhos, mas que os textos originais poderiam ser acessados através do site Domínio Público. Como os contos a serem trabalhados já haviam sido salvos em formato PDF, foram enviados para o grupo de WhatsApp da turma. Os alunos foram orientados a baixar os arquivos nos *chromebooks* e levá-los na aula seguinte.

O terceiro encontro (2 aulas) já foi direcionado ao início das leituras, de forma a propiciar o contato dos alunos com a leitura literária, pois é preciso primeiro estudar o objeto, ou seja, ler (Todorov, 2009). Desse modo, a aula começou com a leitura do conto original que

¹² Como o trabalho foi realizado com três turmas, o dia inicial e final foi igual para todos, no entanto, por causa do número de aulas e de intercorrências devido a feriados e pontos facultativos, as aulas não seguiram ministradas unanimemente nas mesmas datas, mas todas as turmas tiveram o mesmo número de encontros.

¹³ Cada aula possui duração de 50 minutos.

dá título ao livro, ‘Missa do galo’. A leitura foi realizada através dos *chromebooks* e de maneira protocolada (Cosson, 2021), ou seja, com previsões e inferências, buscando-se ativar conhecimentos prévios – aqui sobre o que seria uma missa do galo, por exemplo –, sobre o tipo de narrador, espaço, personagens ou mesmo para esclarecimentos, dúvidas, palavras não compreendidas. Outro aspecto a ressaltar é que a leitura foi por mim realizada, em voz alta, e seguida atentamente pelos alunos, até como forma deles se familiarizarem com a escrita machadiana, com as pontuações e pausas necessárias.

Sobre como nos tornamos leitores, Petit (2008) afirma que o primeiro ponto está relacionado com a familiaridade com a leitura, com a presença dos livros em casa e do uso que se faz deles, da importância de se conviver com adultos leitores e da recepção em leitura por meio de contação de histórias, de leituras em voz alta com manipulação da voz para dar sentido ao texto. “O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (Petit, 2008, p. 141). Demonstrar essa familiaridade e gosto pela leitura, já se perfaz como um incentivo também para os jovens leitores. Além disso, a mesma autora ressalta a importância da oralidade na origem do gosto pela leitura. Tanto as crianças quanto os adolescentes, de acordo com as experiências relatadas em suas obras, aguçam os sentidos para a leitura ao receberem-na por meio da voz de outrem. A leitura em voz alta feita pelo mediador dá vida ao texto, o qual empresta “sua voz para que entendam aquela que o livro carrega” (Petit, 2009, p. 59).

“Em uma sociedade que nos obriga à vertigem e à mudança constante, voltar a experimentar o tempo – demorar-se na leitura, voltar atrás, reler, saborear uma palavra, e até mesmo ler em voz alta – podem ser comportamentos revolucionários” (Montes, 2020, p. 214). Desse modo, os alunos foram convidados a reler o conto, agora no formato adaptado disponível no livro físico, e a observarem as principais diferenças notadas.

Cada turma teve uma reação diferente: as turmas A e C preferiram o texto original ao em HQ, segundo os comentários, por ser mais detalhado e completo de sentidos; relataram ter gostado do conto, apesar do termo ‘gostar’ não ter sido incentivado durante as aulas; pelos comentários, perceberam as diferenças da época, as sutilezas nas descrições trazidas pelo narrador na caracterização das personagens, idade, posição social, etc. Na turma B – sala com alunos com maior nível de dificuldade em leitura, interpretação e escrita –, as aulas foram interrompidas por duas vezes para recados da direção e coordenação pedagógica e ocorreram nos últimos horários, momento em que naturalmente os alunos já demonstram um certo cansaço. Mas, nessa turma, os alunos perceberam as intenções das personagens pelos

desenhos. Foi a única turma que verbalizou as correspondências e construção de sentidos através dos desenhos, tendo lhes chamado a atenção a representação dos olhares da personagem D. Conceição. Já a turma C teve o horário interrompido para o lanche e aulas intercaladas pelo recreio, mas seguiram conforme o planejamento. Os comentários recorrentes em todas as salas giraram em torno das expectativas para os comportamentos da época quebradas pelas ações da protagonista D. Conceição e acharam graça do comportamento inerte do Sr. Menezes.

Com essa observação é possível considerar que o que se prevê como mais fácil, representado pela História em Quadrinhos, nem sempre é o melhor aceito pelos próprios alunos. Eles mesmos observaram o quanto o texto original é mais rico em detalhes e propicia melhor a construção de sentidos. Assim, podemos nos apoiar em Andruetto (2017), que acredita que “uma obra destinada a jovens e crianças deve ser complexa, que é importante que seja complexa, que a criança espera que as histórias que ouve reflitam sua própria vida e que, posto que a vida não é simples, os livros que lhe interessam tampouco devem sê-lo” (Andruetto, 2017, p. 128). Essa inserção da dificuldade ocorreu não por meio de escolhas, mas pela obrigação, que pode parecer em um primeiro momento impositiva, mas “é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraía, onde ainda não fora bem-sucedido” (Snyders, 1993, p. 106). Para Snyders (1993), o encontro do aluno com os clássicos só é possível caso seja imposto pela escola, pois dificilmente de forma espontânea ocorreria. Assim, a leitura do clássico imposta nessa proposta foi importante para que o aluno tivesse acesso a esse capital cultural, pois caso não tivesse sido levado a essa atividade, possivelmente não a faria por sua vontade. Foi importante também vivenciar que, na prática, o que, *a priori*, pensava-se ser o mais ‘difícil’, foi o que propiciou melhor aceitação.

No mais, acredita-se que a formação do leitor é prejudicada quando as escolhas se baseiam apenas no gosto, visto que

[...] a exaltação do gosto transformada em lei e a crença de que sempre se sabe aquilo de que o outro gosta é um intervencionismo particularmente doente e perverso para o leitor, pois tende a despojá-lo de seu próprio desejo, que talvez pegaria um atalho diferente e faria escolhas estranhíssimas e completamente fora de parâmetro com relação às bem-intencionadas previsões (Montes, 2020, p. 95).

Por este motivo, o termo gostar não foi usado como mote durante as aulas. Preferiu-se utilização do termo identificação com o texto, com o estilo, com o enredo.

No quarto encontro (2 aulas), continuamos com a estratégia de leitura protocolada, fazendo uma motivação inicial sobre o título ‘Conto de escola’ e buscando criar expectativas

sobre essa narrativa. Nesse momento, eles anteciparam que o conto não contaria uma história comum, dado o enredo de ‘Missa do galo’. Aqui a dinâmica de leitura foi um pouco diferente. A leitura do texto original foi realizada por mim, mas os alunos acompanharam a história por meio do livro com a adaptação em quadrinhos. Aqui lhes foi solicitado que, cada vez que a leitura do texto original se distanciasse da adaptação, eles solicitassem uma pausa e explicassem como o trecho foi reportado em quadrinhos. Assim, eles se mantiveram muito atentos à leitura e ao texto adaptado. Como decifrar o texto é atribuir-lhe sentido (Zilberman, 2012), ao final da leitura os sentidos foram sendo construídos por meio das pistas que foram deixadas pelo narrador. Os alunos perceberam as diferenças no ambiente escolar do século XIX, eles sabiam o que era a palmatória, mas ficaram impressionados com a forma como era utilizada. Algo que lhes chamou a atenção foi o tratamento do professor e da forma como conduzia a aula sentado, alheio aos alunos, sem muita (ou quase nenhuma) interação com eles. Eles ficaram muito surpresos com a ação da personagem Curvelo, o ‘X9’ da história, gíria para uma espécie de delator, e ansiosos pela vingança do Sr. Pilar, que acabou não acontecendo, momento em que eles próprios criaram várias possibilidades para se vingarem do Curvelo. Alguns comentários demonstraram que expectativas foram criadas para esse enredo, relacionando-se este ao conto anterior, e, por tal motivo, acharam a história menos emocionante que a primeira. No entanto, conseguiram se reconhecer no protagonista, que preferia brincar, se divertir, a ir à escola. Os alunos também notaram que havia poucas diferenças entre o texto adaptado e o original.

A leitura se constitui muito além do ato de ler livros, “entendendo-a antes como um sentir desconfortável perante o mundo e procurar signos para construir o sentido. Na realidade, a leitura é um convite para decifrar pegadas do que não foi dito” (Andruetto, 2017, p. 80), ação que foi naturalmente realizada pelos alunos ao criar mil peripécias sobre o que poderia ter acontecido. No mais, o processo de mediação da leitura foi realizado de modo com que os alunos fossem seguindo as pistas oferecidas pelo próprio texto, já que “lê-se a partir de um enigma. O leitor está sempre atrás de um segredo, para encontrá-lo é capaz de se meter em confusões e decifrar estranhas pistas. Se não há enigma, não há leitura” (Montes, 2020, p. 79). Essa interação com o texto, esse anseio pelo que aconteceu com a moeda e como a personagem agiria ao final do conto, dada a sua forma que instiga o aluno a sorver a ação seguinte, demonstrou um início do processo de identificação entre o texto e o leitor através dessa busca de construção de sentidos, demonstrando que “a literatura [...] fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a

atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas” (Petit, 2009, p. 284).

No quinto encontro (2 aulas), avançamos para a leitura do conto ‘Umas férias’. Aqui os alunos já sabiam que não se trataria de algo óbvio, que o narrador traria algo muito diferente do que eles pudessem imaginar. Nesse dia, os alunos foram convidados a ler em voz alta o texto adaptado em quadrinhos. Como gostam muito de ler, o momento foi bem agradável. Ao final, as expectativas, mais uma vez, foram frustradas pelo enredo, mas relataram gostar dessa quebra de expectativas. Nesse dia, os alunos pontuaram o vocabulário rebuscado da personagem que, por se tratar de uma criança, fala ‘muito difícil’. Um aluno achou divertido o termo ‘transpusemo-lo’ para referir ao fato que as personagens saltaram uma poça de lama e assim perceberam o formalismo com que tratavam as crianças. Notaram também a separação de escolas para meninos e para meninas e gerou espanto a falta de diálogo entre os adultos e crianças, fato que eles já haviam notado na atitude do professor no conto anterior. Apesar da quebra das expectativas sobre as férias, que acharam que se trataria de uma aventura, compreenderam o fato de o Sr. José Martins estar mais preocupado com as férias enfadonhas que com a morte do pai, pois já presenciaram fatos em que, em velórios, as crianças não compreendem muito bem a morte. Nesse momento, compartilharam experiências que haviam presenciado com seus familiares, o que demonstra que “a leitura convoca uma atividade de simbolização, de pensamento, de narração de sua própria história entre as linhas lidas, uma costura de episódios vividos de maneira fragmentada” (Petit, 2009, p. 83).

Como foi lida a adaptação, solicitei-lhes que lessem o conto original em casa e também que lessem o conto ‘O espelho’ para a próxima aula. Teria sido muito mais produtivo realizar todas as leituras em sala, mas o fator tempo não possibilitou. Foi um mês com dois feriados, avaliações externas e pontos facultativos devido aos jogos da Copa do Mundo de Futebol, além de ser também um período para o fechamento das notas com as avaliações finais e recuperação. Apesar de outros professores cederem suas aulas para a aplicação do projeto, ainda assim não foi possível realizar as leituras como previsto no planejamento. Infelizmente, foram pouquíssimos os alunos que relataram ter lido o conto solicitado para casa, o que não propiciou uma análise em sala de aula.

Imersos na prática situada, confrontados entre o conhecido e o novo, passamos, no sexto encontro (1 aula), para o enquadramento crítico, momento em que foi realizada uma roda de conversa guiada por três perguntas que foram escritas no quadro:

- a) Pela época em que as histórias ocorreram, o que se esperava do enredo e personagens?
- b) Qual efeito de sentido o narrador em 1ª pessoa gera na recepção da narrativa?
- c) Você se identifica com alguma história e/ou personagem? Justifique.

Assim obteve-se que, sobre as expectativas, a fabulação trazida pelos contos de fadas, segundo eles, faz com que acreditem que toda história vai ter um final feliz, assim, ficaram impressionados com os finais das histórias que, para eles, pareciam inconclusas. Em ‘Missa do galo’ esperavam que D. Conceição teria um romance com Sr. Nogueira e que viveriam felizes para sempre. Demonstraram, também, uma certa admiração pelo fato de uma senhora casada ‘dar em cima’ de um ‘novinho’, e disseram que ela era esperta. O fato de o marido traí-la, segundo eles, naquela época, era normal, mas o fato de uma mulher casada, naquele tempo, ter esse tipo de atitude, não. Compreenderam que os tempos mudaram, mas ainda hoje atitudes relacionadas ao comportamento das mulheres possuem a mesma denotação negativa, enquanto a atitude masculina, mesmo que reprovável, é naturalizada. Já sobre ‘Conto de escola’, esperavam que o Sr. Pilar se vingasse de Curvelo, dando-lhe a merecida surra. Outro fator que lhes chamou a atenção foi a falta de diálogo dos adultos com as crianças, a forma como a aula era conduzida, o misto de medo e respeito, com mais medo que respeito. Indagaram por que o tio, em ‘Umas férias’, não conversou com as crianças logo que saíram da escola, ou por que a mãe não contou pessoalmente sobre a morte do pai, fato que eles tiveram que ouvir da conversa entre a mãe e as visitas, por exemplo.

Quanto à forma do conto, sobre os narradores, perceberam que todos os narradores eram do sexo masculino, jovem ou crianças. Compreenderam que esse tipo de narrador narra o seu ponto de vista sobre os fatos e começaram a se indagar: será que realmente a D. Conceição ‘deu em cima’ do Sr. Nogueira? Uma aluna, ao final da aula, voltou no HQ e me mostrou que os desenhos mostravam que o Sr. Nogueira era quem estava criando essa falsa relação na cabeça, até porque no outro dia, ela nem ‘lhe dera moral’. Claro, nem todos os alunos verbalizaram a mesma compreensão, mas foi só alguns falarem, que a maioria percebeu essa relação entre o enredo e os sentidos do texto. Sobre o segundo conto, começaram a achar que era o Curvelo quem queria a moeda, e se fosse ele a contar, o modo teria sido totalmente diferente. Os alunos observaram os vazios que cada texto trazia, a partir da forma como o narrador em primeira pessoa contava a história. E será que? E se..., começando, assim, a dialogarem com os vazios e as possibilidades do texto, em um processo

de coenunciação (Brandão, 1994). Reforcei o fato de que a maestria da literatura não está no que foi dito, mas em como foi dito e o que ela ainda poderia dizer, baseando-se nos vazios que deixa, já que o conteúdo só atua por meio da forma (Candido, 2004). Perceberam também que se o narrador fosse onisciente, a história não teria o mesmo sentido, visto que se trata de “um narrador seguro, puro e crédulo que relata um mundo seguro, puro e confiável, no qual o homem sabe o que olha e entende que todos os que olham veem aquilo que ele vê” (Andruetto, 2012, p. 99). Todas as suposições ocasionadas pela forma como o narrador em primeira pessoa conta, seriam dadas pelo narrador onisciente, assim não haveria muito o que se discutir. Aqui foi feito um reforço sobre a estrutura do conto, para que observassem como os narradores estabeleceram o conflito e a resolução a partir dos seus pontos de vista.

Em relação à identificação com o texto, os alunos ficaram mais tímidos nessa questão. Alguns relataram que não se identificaram com nenhuma história ou personagem, pois não teriam agido como elas (se fossem Sr. Nogueira, teriam tirado outro proveito da situação; se fossem Sr. Pilar, teriam dado uma surra no Curvelo e se fossem Sr. José Martins, teriam perguntado logo sobre o motivo do tio ir buscá-lo). Uma aluna, prontamente, ligou o conto ‘Umas férias’ ao período pandêmico, em que foram obrigados a ficar em casa, também tiveram que estudar, mas que não foi nada bom, como acontecera com o protagonista do conto; outros ligaram o fato de as personagens crianças não gostarem de escola e eles também não, mas pontuaram que não é que não gostassem de aprender, como pontuou o Sr. José Martins, é que não gostavam das ‘chatices’ da escola, preferiam soltar pipa, como o Sr. Pilar, porém reforçaram que gostam da interação entre os colegas. Uma aluna relatou que se identificava com D. Conceição, pois também estava se sentindo rejeitada por um menino de quem gostava, outros disseram serem ‘sonsos’ como o Sr. Nogueira, o que provocou risos, nos remetendo ao fato de que “os escritores, sobretudo, colocam palavras ali onde dói” (Petit, 2008, p. 38), ajudando a expressar o que está sufocado, em alguns casos.

Ao final dos questionamentos iniciais, puderam tecer comentários sobre o que quisessem, mas como o tempo foi pouco, não foi possível aprofundar. De uma forma geral, um comentário recorrente, foi que a maioria percebeu que o texto em HQ dificultou o processo de compreensão e deixou ainda mais vazios no texto que requereu maior atenção deles para a construção dos sentidos, o que nos aponta o quão foi importante o contato com o texto original.

Em face de tais colocações, observou-se que esses primeiros encontros da intervenção pedagógica deram vida aos leitores através da leitura desse primeiro livro e que

os alunos conseguiram ler, compreender os sentidos dos contos, compreender a forma como as histórias foram narradas e começaram a observar que poderiam se identificar com elas, sendo possível afirmar que

[...] os livros que lemos são manifestações estéticas acerca de outras ficções representativas dos que vieram antes ou aqui estão agora, ou poderiam estar alguma vez, uma forma de memória feita carne no imaginário e pela qual vozes, que acreditávamos esquecidas, perdidas ou impossíveis, são trazidas para nos ajudar a ver e a nos construir (Andruetto, 2017, p. 104).

Aspectos do cotidiano dos alunos foram mencionados, assim como subjetividades que estavam vivenciando naquele período foram relacionadas às leituras, pois “mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (Petit, 2008, p. 36-37).

O sétimo encontro, para o qual estava prevista apenas uma aula, precisou ter duas aulas, para que as características do gênero conto fossem pontuadas. “Num conto, num romance, o leitor é levado a olhar tudo a partir de certo ponto de vista, obrigado a ver de um modo particular um modo que – sem a mediação da ficção – seria certamente difícil para ele” (Andruetto, 2012, p. 191). Desse modo, aspectos contextuais foram retomados como o foco narrativo, descrição das personagens, tempo espaço e especificidades do enredo, através de uma sumarização, ou seja, “seleção dos elementos mais importantes de um texto” (Cosson, 2021, p. 118), para que vislumbassem como o gênero conto aborda os aspectos da humanidade que constituem os leitores de um modo que jamais seria possível por meio de outros gêneros textuais como os jornalísticos, por exemplo, posto que a literatura traz as sutilezas do humano por meio de várias percepções. Nesse ponto, é importante refletir que

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos (Candido, 1999, p. 82).

Mediante tais aspectos foi feito um contraste entre a forma e o conteúdo.

No segundo momento, passamos para a aula expositiva e interativa sobre o gênero *fanfiction/fanfic*, o qual muitos já conheciam, mas associavam mais a uma forma de inventar um romance que não existia entre o fã e uma personagem por ele admirada. Assim, foram convidados a entrar na página ‘Nyah! Fanfiction’¹⁴ usando seus *chromebooks* ou *smartphones*. Nem todos conseguiram, dadas as inconstâncias da rede de internet, mas foram orientados a lerem com calma em casa. Sugerimos que lessem *fanfics* de ‘Dom Casmurro’ – que eles conheciam por intermédio da outra professora – e do ‘Diário de Anne Frank’, obra que eles leram no início do ano. As características das *fanfics* foram apresentadas. Aqui surgiu como dúvida de uma aluna se a *fanfic* seria similar à paródia. “A paródia requer do que narra um tom que pressupõe, que compartilha com o você receptor, um saber prévio” (Andruetto, 2012, p. 175), assim como as *fanfics*, mas esse tipo de ficção não tem o compromisso de imitar a forma com um novo conteúdo, tem o intento de partir dos vazios do texto para outros universos de exploração, outras possibilidades quanto ao foco narrativo, destino das personagens e outros. A *fanfiction*, esse texto do fã, “reescreve, amplia ou dá continuidade à obra original ou as personagens que admira” (Cosson, 2021, p. 118).

Após os esclarecimentos, realizamos um *brainstorm*, ou seja, uma tempestade de ideias sobre os vazios dos textos lidos que pudessem motivar a escrita das *fanfics* e também como forma de inspirar os menos criativos. Os alunos apresentaram as mais variadas ideias. Só foram coibidas aquelas que envolviam extrema violência, suicídio ou um relacionamento amoroso mais explícito. Foram lembrados da idade, contexto e objetivos da atividade e foram orientados a lerem novamente os contos e a buscarem escrever sobre o que mais se identificaram. Foi reforçada também a estrutura do conto, que será o gênero base da *fanfic*, mas uma aluna mostrou a sugestão de escrever em forma de carta, a qual foi bem aceita. O importante a se pensar nesse tipo de proposta é se a leitura foi apropriada pelo aluno de modo a, em uma relação intrínseca, aquele texto se tornar seu através do *redesign*.

Foi orientado que os alunos fizessem escolhas conscientes do que mais lhes afetou a ponto de provocar uma necessidade de continuar a história sobre outro ponto de vista, já que

[...] uma história nos desvela até que descobrimos o ponto de vista e a estratégia mais eficaz para narrá-la. Não há a priori um narrador melhor que o outro, mas, sim, para cada história um narrador/uma voz/um olhar capaz de dar maiores frutos. [...]. Encontrar essas estratégias é o maior desafio para quem escreve, porque, se não as encontrar, terá de renunciar a essa história, terá que lhe dizer adeus (Andruetto, 2012, p. 185).

¹⁴ Disponível em: <https://fanfiction.com.br>

O *brainstorm* realizado em sala de aula foi feito com o objetivo de encontrar as melhores estratégias para a escrita da *fanfic*, dentro de um processo de identificação com as personagens, com os vazios deixados pelo texto e as possibilidades de exploração. A escolha do tipo de narrador foi o ponto crucial, pois determinou o ponto de vista que o aluno gostaria de abordar, de explorar, de fazer nascer uma nova história dentro da já existente. Os alunos começaram, portanto, a prática transformada, ou seja, a produção dos textos, após as orientações, em sala, mas, devido ao tempo, foi-lhes solicitado terminar em casa e trazer na próxima aula.

Assim, no oitavo encontro (2 aulas), seguindo a prática transformada, os alunos receberam uma instrução de como o texto deveria ser apresentado na sua versão final, que deveriam fazer uma capa e que poderiam incluir desenhos. Cada um dos alunos recebeu duas folhas de papel almaço com pauta e sem pauta, quatro folhas de papel tipo sulfite coloridas e uma pasta formato L para entregarem as produções na data estabelecida e assim seguimos para a parte das produções de textos.

A maioria dos alunos levou um rascunho ou um esboço do que gostaria de narrar. Como eram 30 alunos por sala, comecei auxiliando aqueles com mais dificuldades e solicitei que aqueles com mais facilidade auxiliassem os colegas, trabalhando, portanto, de forma colaborativa. Nesse momento, as orientações giraram acerca da estrutura, ortografia, aspectos gerais da organização do texto. Para Andruetto (2017, p. 151), “essa é a razão mais fascinante para escrever: ser outro, olhar o mundo com olhos alheios, ter a intenção de entrar em outras condições de vida para compreender um pouco a condição humana”, por isso, a atividade não teve como foco uma correção minuciosa, mas promover uma orientação para que a escrita atingisse os objetivos de dialogar, sem ‘ruídos’ (ocasionados por alguma desorganização textual) com o leitor, de observar se a condição humana abordada nos textos atingiu de alguma forma o imaginário daqueles alunos. Como eles estavam com o livro em mãos, puderam revisitar os contos e buscar maiores detalhes. Alguns, principalmente do 9º C, se interessaram pela leitura do conto ‘O espelho’ e foi feita uma breve discussão a respeito.

É importante ressaltar, que no processo da prática transformada, houve uma interação muito positiva entre os próprios alunos, ocorrendo uma monitoria voluntária, por parte de alguns, na orientação dos colegas. Observou-se, em todas as turmas, um anseio de ler a *fanfic* do colega. Eles se demonstram muito empolgados com as atividades. Esse interesse reforça que os objetivos da atividade mediante a leitura e apropriação do texto literário, em um

contexto de letramento, foram alcançados. Ao final da aula os alunos foram lembrados de que suas produções textuais farão parte do produto educacional resultante da pesquisa e, assim, eles poderão ler os textos produzidos e compartilhá-los com mais leitores.

Aqui é importante refletir sobre os vários papéis em sala de aula, em que os próprios alunos podem colaborar com o processo de aprendizagem dos colegas, sendo necessário, como aponta bell hooks¹⁵ (2013, p. 18): “desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala”. A autora reforça que o professor sempre será o principal responsável por esse processo, não o único, e que é necessário criar um ambiente cujo ensino seja colaborativo, provocando nos alunos um entusiasmo coletivo, “o que aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2013, p. 18).

A primeira parte da intervenção pedagógica marcada pela leitura dos contos de Machado de Assis realizou-se durante as duas primeiras semanas do mês de novembro de 2022, findando-se no dia 11. Como no início da próxima semana haveria dois dias de feriado, ficou combinado que eles entregariam os textos logo após essa data. Portanto, o nono encontro (1 aula) seria para recolher os textos e aplicar o questionário 2, de acompanhamento das aulas já realizadas. Contudo, muitos alunos solicitaram, nesse dia, tempo para terminarem suas produções, sugestão que foi prontamente acolhida, pois na pesquisa-ação “o principal ator é quem faz ou quem está efetivamente interessado na ação” (Thiollent, 2011, p. 80), a posição dos sujeitos participantes é muito importante.

“Só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte em uma espécie de segunda natureza” (Saviani, 2011, p. 19). Assim como no processo de aquisição da escrita e da leitura em que é necessário reforçar as estruturas até que esse saber seja internalizado e passe a ser natural na vida de cada um, o processo de formação do leitor literário também precisa ter continuidade de modo a se adquirir um *habitus*, ou seja, “criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (Saviani, 2011, p. 19). Por isso as atividades voltadas para a formação do leitor literário não podem ser fortuitas, precisam ter periodicidade, intencionalidade, constância. Desse modo, a intervenção pedagógica teve continuidade, agora com a leitura de contos literários de Clarice Lispector, de modo a certificarmos se realmente a dinâmica das leituras, por meio da Pedagogia dos

¹⁵ A autora prefere que seu nome seja grafado desta forma.

Multiletramentos, foi internalizada pelos alunos, buscando-se evidências mais sólidas quanto à eficácia das escolhas metodológicas e didático-metodológicas adotadas.

Retornando à importante contribuição de Thiollent (2011) sobre a flexibilidade no planejamento da pesquisa-ação, as aulas para essa segunda etapa da intervenção pedagógica só foram planejadas após avaliar-se o que foi positivo e o que foi negativo na primeira etapa. Com os alunos já familiarizados com a dinâmica de leituras, com as etapas dos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos, seguimos para o décimo encontro (1 aula), motivando os alunos para a próxima sequência de leituras. Assim, o início da prática situada ocorreu por meio da proposta de preenchimento do quadro SQA: Sei – Quero Saber – Aprendi sobre Clarice Lispector e suas obras. Dadas as condições relacionadas ao tempo, a atividade foi feita oralmente. Alguns alunos relataram que sabiam que era uma escritora, mas que não a conheciam e que gostariam de saber quem era e como eram seus contos, se parecidos ou não com os que eles já haviam lido. Aqui relembramos que já haviam lido Edgar Allan Poe, Lygia Fagundes, Sherlock Holmes (em alusão a um conto de Sir Arthur Conan Doyle) e Machado de Assis durante o ano letivo, de que já haviam uma boa experiência com a leitura de contos. Assim, a aula seguiu com a entrega do livro ‘Laços de família’, de Clarice Lispector, aos alunos e propus a leitura da quarta-capa onde encontrava-se a sinopse da obra e uma foto da autora, assim como a leitura da última página do livro, onde há informações sobre a autora. Nesse momento, lhes chamou a atenção sua história de vida e o fato de a região da Ucrânia, onde nascera, pouco mais de 100 anos depois, ainda estar em conflito. Seguimos falando brevemente sobre o livro, a época em que foi escrito, fizemos algumas comparações entre o contexto histórico de Machado de Assis e o contexto histórico de Clarice Lispector. Os alunos observaram a foto da escritora no final do livro, ressaltaram sua beleza, disseram que tinha um olhar enigmático e fizeram suposições de que os contos seriam de enigma, suspense. Três alunos (de duas turmas diferentes) disseram que haviam associado a foto da escritora com vídeos que assistiram no YouTube. Uma aluna disse que viu uma entrevista dela em um programa da TV Brasil Central e outros dois alunos disseram que a cantora pop Luisa Sonza tem um clipe em que fala sobre ela. Ficaram de mandar os *links* para que eu averiguasse e, se fossem adequados para o contexto escolar, iria disponibilizá-los no grupo de WhatsApp da turma.

Essas inferências dos alunos foram extremamente pertinentes, pois começaram a associar aspectos da vida cotidiana com as leituras e personalidades da vida cotidiana deles também com o material estudado, demonstrando como as linguagens dialogam e como o

contexto multicultural, multissemiótico em que eles estão inseridos pode auxiliar no processo de formação do leitor literário, visto que despertou maior interesse pela leitura e uma espécie de contentamento por terem conhecimento a respeito do objeto estudado. Aqui é possível observar que

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho (Saviani, 2011, p. 20).

Não é uma questão de supremacia de uma cultura à outra, mas de garantia de acesso a um capital cultural, mesmo que por intermédio institucionalizado.

Como um aluno enviou o material, no dia seguinte, junto à versão em PDF do livro, enviei os vídeos para os grupos de WhatsApp das turmas e na aula seguinte mais alunos lembraram já terem assistido ao vídeo.

No décimo primeiro encontro (3 aulas – uma aula a mais do que havia sido previsto) iniciamos propriamente a leitura dos contos, cada um com seu livro em mãos. O planejamento previa a leitura de ‘Feliz aniversário’, mas por um descuido meu, pedi que abrissem o livro na página de ‘Laços de Família’, conto que dá título ao livro. Quando percebi o equívoco, resolvi dar continuidade a ação, o que, acredito, ter sido positiva e mantive a estratégia em todas as turmas. Assim, o conto – cujo enredo gira em torno de uma família em que as relações não são muito afetivas, dado o desconcerto com que se tratam, mas com as aparências de uma tradicional família ‘feliz’ para aquela época – foi lido por mim, com pausas, de forma a se compreender as situações: primeiro, a rivalidade entre genro e sogra; depois o desajuste entre mãe e filha; chamou muito a atenção dos alunos a repetição “a senhora não esqueceu nada?”, como se não tivessem assunto, ou mais, como se quisessem dizer algo, mas sem coragem; foi percebido um sentimento relatado como mágoa da mãe, rancor; os alunos observaram que a cada momento o fluxo de pensamento de uma personagem vinha à tona.

Em seguida, chamou muito a atenção o pensamento do marido. A cada pausa, eles reportaram que ele era: manipulador, indeciso, ansioso, narcisista e egoísta; disseram que conheciam muita gente assim, que despreza a mulher só para tê-la em sua posse. Foi muito

interessante o fato que alunos das diferentes turmas mencionaram as mesmas características e as leituras receberam muito mais participação e inferências, demonstrando maior intimidade e interesse pelo texto literário. Até alguns alunos mais tímidos e menos participativos captaram essas características e falaram de forma espontânea. “Nos lugares onde apenas alguns detinham a palavra, as leituras orais darão também a ideia de que cada um pode ter a sua própria voz” (Petit, 2009, p. 104), como ocorreu nessa proposta.

Ao final da aula, solicitei que colocassem no caderno o nome das personagens e as características que puderam notar, as quais eles disseram que eram: Catarina, reprimida e magoada; Severina, mãe; o filho, magro e nervoso; Antônio, o marido, manipulador, indeciso, ansioso, narcisista e egoísta, repetindo os termos observados durante a leitura. Ao término, ficamos de retomar essas personagens na próxima aula e fazer uma construção do enredo juntos, observando as características deste conto, de forma a já realizarmos o enquadramento crítico.

Retomamos, portanto, na aula seguinte, à sumarização das personagens e deixei que falassem livremente sobre as impressões que tiveram sobre esse conto. Inicialmente, observaram a diferença desse narrador para o narrador em Machado de Assis, pois já não era mais em primeira pessoa e assim era possível ver todos os lados da história, sem ‘tomar partido por ninguém’, um aluno comentou. Apesar do narrador onisciente ser “um narrador capaz de contar a história como algo longínquo, acabado, completo em sua verdade e em seu esplendor” (Andruetto, 2012, p. 102), vários pontos de vista puderam ser observados e muitas indagações surgiram em relação às personagens e aos fatos narrados. Assim, os alunos seguiram apontando a relação abusiva em que Catarina vivia, com uma expressão peculiar de uma aluna que relatou, com espanto: “Nossa, ele exercia nela uma dependência emocional”. Associaram o nome Severina a uma pessoa severa, reportaram que ela era elegante, mas seca, fria e possuía uma relação distante com a filha. Catarina era carente, dependente emocionalmente e financeiramente, segundo eles, pois acreditaram que ela não trabalhava; era bonita, doce e tinha 32 anos.

O filho, sem nome, era nervoso e magro, inocente e tinha quase quatro anos. Antônio era engenheiro, suportava a sogra, era manipulador, dominador e exercia uma dependência emocional na esposa. As relações entre mãe e filha, de uma maneira distante, também despertaram comentários como “minha mãe também é assim, ela nem conversa comigo”. O silêncio e o ‘mau jeito’ entre mãe e filha também chamaram a atenção, provocando identificação em muitos alunos. Eles demonstraram uma certa piedade de Catarina.

Recomendei que lessem novamente o conto em casa. Alguns alunos mencionaram que esse tipo de escrita da Clarice era mais difícil, que não saberiam como escrever uma *fanfic* a respeito.

Sobre o título, indaguei que laços de família seriam esses tratados no conto e eles apontaram que seriam laços frágeis, rompidos, que nem toda família é o que aparenta ser. A distância e o ‘mau jeito’ entre mãe e filha fizeram com que levantassem conjecturas a respeito do que teria acontecido para serem assim, e aqui apontei que poderia ser a mola propulsora para o futuro *redesign* do conto. O tratamento do marido ao pensar na esposa gerou muita indignação e saíram palavras do tipo ‘manipulador, abusivo, tóxico’, referindo-se à personagem. Assim, eles se compadeceram pela personagem que era alheia a tudo, mas uma aluna chegou a indagar se não era só fingimento para manter as aparências, os laços de família, demonstrando que a experiência com a leitura literária contribui para a formação de uma sensibilidade (Petit, 2009).

A elaboração da linguagem usada pelo narrador também foi bem observada pelos alunos: o pronome possessivo ‘seu/sua’, em ‘seu sábado, sua gripe’, usados pelo marido; o uso das aspas em “no apartamento arrumado, onde ‘tudo corria bem’”, demonstrando ironia; a palavra ‘sozinha’ que aparecia duas vezes isolada na frase, separada pelo travessão. As escolhas linguísticas perfazendo o sentido do texto foram bem observadas, mais uma vez o conteúdo atuando pela forma e os alunos compreendendo essas escolhas, percebendo-se que

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização (Candido, 2004, p. 178).

O que nos reporta ao fato de que

[...] o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua (Zilberman, 2008, p. 17).

Como o tempo já estava sendo o vilão da história, solicitei que os alunos em casa relessem esse conto e lessem outros que se interessassem. Expliquei também que eles deveriam entrar no *link* que eu iria enviar no outro dia pela manhã no grupo de WhatsApp da turma para fazermos uma *wordcloud*, uma nuvem de palavras sobre o termo família. Dei as orientações sobre o aplicativo Mentimeter, que era de muito fácil manuseio e pedi que

Os alunos gostaram muito dessa interação midiática, ficaram surpresos com o formato do resultado. Expliquei-lhes que as maiores palavras eram as que mais haviam sido repetidas e que voltaríamos para fazer uma análise mais aprofundada desses resultados no enquadramento crítico, que eles prestassem atenção se na leitura dos contos eles também encontrariam esses sentimentos e expressões relacionados à família. Assim, passamos para a leitura de ‘Feliz aniversário’. Vale ressaltar que nesse dia houve uma forte chuva antes do início das aulas e, por isso, houve uma grande ausência de alunos. Realizei essa leitura em voz alta, sempre deixando espaço para as inferências e interferências para que dúvidas pudessem ser sanadas. O título do conto foi colocado no quadro. Os alunos disseram que o conto seria bem diferente do título, pois o enredo sempre é surpreendente.

Para dinamizarmos o tempo, a leitura foi iniciada com a proposta de irmos colocando no quadro o nome das personagens que fossem surgindo e eles deveriam fazer essas anotações também e solicitei que, à medida que fôssemos lendo, dissessem de quem era o aniversário. Apesar das pistas textuais, demoraram a compreender quem era a aniversariante, mas depois foram construindo os laços familiares que uniam essas pessoas (falsidade, intriga). Observaram a frieza com que trataram a aniversariante que ficou desde as 2h da tarde sentada à mesa, como se fosse um objeto e ficaram espantados que ninguém havia falado com ela. Um aluno chegou a verbalizar “que dó, lá em casa todo mundo beija e pede ‘bença’ à vovó”. Relatos de que havia muita falsidade, intriga, inveja foram aparecendo no decorrer da leitura e também frases como “minha família é assim”, “minha tia não fala com minha mãe”, mas a leitura foi mais sistêmica, sem muitas pausas ou abertura para comentários mais expansivos, principalmente devido ao tempo. A parte em que a personagem Anita cospe no chão causou certo espanto, eles perceberam o desprezo que ela estava sentindo, mas o ápice foi o momento em que ela pede o vinho e acaba xingando seus descendentes.

Como os alunos não esperavam essa reação, todos ficaram empolgados com a história. Os alunos perceberam que D. Anita não estava ali indiferente, como parecia para seus familiares, ela era muito ativa, mas que as pessoas tendem a ignorar os mais velhos. Os alunos acharam muito engraçado, comemoraram a atitude dela. Eles focaram a atenção também na nora Cordélia, pois o texto relata que ela possuía um segredo, e que segredo seria esse? Os alunos também perceberam que a família só ficou à vontade na hora de ir embora, o que demonstra que eles não sabiam se portar enquanto estavam juntos, a provar pela hora dos parabéns sem jeito que cantaram. Notaram também que só beijaram a avó/mãe/sogra na hora de ir embora, e como também não tinham assunto, repetindo as mesmas coisas (os irmãos

sócios); notaram que as crianças que chegaram arrumadas ao ir embora estavam sujas, e que criança é criança em todo lugar. Mais uma vez a narrativa os surpreendeu quando perceberam que D. Anita estava com fome e se indagava “será que hoje não vai ter jantar, meditava ela” (Lispector, 2008, p. 67), e que parecia que os familiares torciam para que o próximo aniversário não chegasse.

Os alunos ficaram muito empolgados com o conto, relataram que estavam gostando muito, que esse era melhor que o outro. Afirmei que a narrativa da Clarice, por ter um narrador diferente do que eles estavam acostumados, necessitava de uma mediação, e que, agora, familiarizados com a leitura, eles conseguiriam ler sozinhos sem dificuldades. Sugeri a leitura dos demais contos e de que já comesçassem a pensar na história que iriam querer produzir (*fanfic*). Eles ficaram empolgados com a possibilidade de narrar o 90º aniversário ou sobre o segredo de Cordélia. Uma das alunas que, ao início do ano havia apresentado um comportamento bem difícil de resistência às aulas, relatou que estava amando essas histórias. Alguns alunos observaram que na capa do livro estava o desenho da D. Anita, mas que o título era do outro conto.

A dinâmica de leitura foi a mesma em todas as turmas e os comentários oriundos do diário de campo foram condensados para dar fluidez ao texto, mas, vez ou outra, há comportamentos em separado que necessitam ser individualizados. A turma C foi a única turma que observou que foi a fala da vizinha que fez com que se soubesse o nome da aniversariante, porque nenhum dos parentes havia proferido e que nas famílias sempre há uma vizinha importante. Perceberam o distanciamento, o ‘mau jeito’ entre os familiares e que, como no conto ‘Laços de família’, não tinham ‘assunto’ entre si, repetindo as mesmas coisas, buscando as palavras certas. Viram quão vazia foi a frase proferida por José, já que Jonga não estava mais entre eles, para finalizar a festa, o ‘até ano que vem’. Relataram que sempre há tanto assunto para conversar quando reúnem a família e nessa eles não tinham assunto nenhum.

Também foi a única turma em que um dos alunos verbalizou a palavra nojo. Ele observou que a D. Anita parecia ter nojo quando o narrador aponta que ela desprezava aqueles seus descendentes. Foi pontuada a grande importância do nojo na escrita de Clarice, que é um elemento transformador em várias outras narrativas. Os alunos também ficaram atentos às descrições do punho cerrado de D. Anita e perceberam que Cordélia sabia algo mais que os demais não sabiam. Também houve muita surpresa com as ‘reviravoltas’ da história. Observaram que D. Anita estava com fome, que só havia comido do bolo, possivelmente,

porque ‘descuidaram’ dela e, quando viram, ela já havia comido, pois não costumam deixar idosos comer doces, por causa de diabetes. Um aluno, ao final, disse, “professora, como estou amando essa Clarice Lispector!”, o que demonstra que houve um bom aproveitamento das dinâmicas de leitura de modo a propiciar uma aproximação entre os alunos e os livros lidos. Como essa é uma das turmas que apresentava maior nível de criatividade quanto ao processo do *redesign*, a aula terminou com eles empolgadíssimos para produzir uma *fanfic*.

Após a leitura dos dois primeiros contos é possível afirmar que “os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas” (Petit, 2009, p. 108), o que permite que se comece a identificar com o texto, associando-se fatos da vida cotidiana ao que foi lido. Como já mencionado, estávamos ao final do mês de novembro, já iniciando a semana de provas e, assim, não tivemos tanto tempo disponível para explorar mais as leituras, os textos. Desse modo, o décimo terceiro encontro ficou à cargo da última leitura que seria realizada em sala de aula, mas foi-lhes recomendado que lessem os demais contos do livro.

O décimo terceiro encontro (2 aulas) aconteceu em um dia que teríamos aula até as 15h, devido a um dos jogos da seleção brasileira na Copa do Mundo de Futebol. Nesse dia, poucos alunos de cada turma foram à escola. Assim, reuni os alunos do 9º ano – A (19), B (13) e C (13) – todos em uma sala e ficamos das 13h às 15h por conta da leitura de ‘O búfalo’. Eram cerca de 45 alunos, apertadinhos, vestidos já com a camisa da seleção para assistirem ao jogo depois da aula, mas ansiosos com os livros em mãos para essa leitura.

Como de costume, os alunos fizeram suposições sobre o título, que poderia ser algo que se passasse envolvendo um búfalo, mas afirmaram saber que nem sempre o título induz ao real conteúdo dos contos. A leitura, por mim realizada, iniciou-se e prontamente identificaram uma mulher, sem nome, como personagem. Com a descrição dos fatos, perceberam que essa mulher não estava bem e se espantaram com a frase “Deus, me ensine apenas a odiar” (Lispector, 2008, p. 127), proferida pela personagem. Havia algo que ela precisava odiar, e, na leitura do parágrafo seguinte já identificaram que se tratava de um amor não correspondido. O conto, com descrições mais longas, fez com que os alunos não compreendessem algumas partes, momento em que a leitura foi retomada, observando-se os detalhes e os subentendidos deixados no texto. Chamou-lhes a atenção a palavra ‘fêmea’ sendo usada em lugar de ‘mulher’ e, assim, perceberam que os sentimentos, as sensações que a personagem buscava, ela projetava nos animais. Como a narração aponta que ela não havia

se alimentado bem, julgaram que estaria com fome e talvez delirando. Como o búfalo demorou a aparecer na história, começaram a indagar onde estaria a personagem que dá título ao conto. Quando o animal apareceu houve até comemoração (“até que enfim”!) e assim eles compreendem que a história estava para ter seu desfecho. Com a descrição do animal, de costas para a personagem, o único que a ignorara, eles percebem o motivo pelo qual esse tenha sido único animal até então que ela conseguira odiar.

A alusão aos chifres do animal levou-os a cogitar que ela fora traída. Houve a percepção também de que, se o narrador diz que “se aquela mulher perdoasse mais uma vez, uma vez só que fosse, sua vida estaria perdida” (Lispector, 2008, p. 131), é porque antes já havia perdoado e que também poderia estar vivendo uma relação abusiva, assim como Catarina, em ‘Os laços de família’. Como o tempo era menor e ainda haviam outras demandas da escola (dia de tirar foto com a camisa da seleção na bandeira feita pelos alunos), a leitura do final foi mais rápida. Na descrição final, alguns cogitaram que ela poderia ter desmaiado, outros, que ela havia morrido. Falei a respeito dos vazios que o bom texto deixa, justamente para pensarmos a respeito e construirmos significados. Solicitei-lhes que lessem novamente esse conto, já que tiveram maior dificuldade em acompanhar as descrições e que lessem mais contos em casa. Um aluno me disse que havia lido ‘A menor mulher do mundo’ e que havia gostado, porém achado estranho.

Com essa aula foi possível observar que os alunos estavam conseguindo fazer comparações entre os contos da autora, apontando características em comum, sendo possível afirmar que

[...] quando ‘aquele que lê’ está lendo, no decorrer desse acontecimento que o tem como protagonista, têm lugar uma série de operações. Há comparações, negociações, deslocamentos, travessias, até mesmo lutas, uma pequena gesta. Isso é muito fácil de ver quando aquele que lê está ‘aprendendo a ler’, porque aí o empenho e os titubeios são mais visíveis, mas isso acontece em toda leitura e em todas as idades. Aquele que lê ‘estabelece’ o texto à sua maneira, debate-se com ele, o rodeia, o calibra, insinua-se nele por meio de alguma fresta ou toma-o de assalto, e algo ali dentro o apanha, algo que só ele pode captar (Montes, 2020, p. 84).

Foi o que ocorreu durante a leitura dos contos em sala de aula. As inferências, os assombros, os espantos, as risadas demonstraram que os alunos estavam aprendendo a ler o literário. Uma aluna, após a leitura de ‘O búfalo’, disse que havia gostado muito, que se via naquela personagem, mas ainda assim, o que mais gostou foi ‘Feliz aniversário’. A aula terminou às 15h e todos foram liberados para a tão esperada partida de futebol.

Durante os dois dias que se seguiram (25 e 28/11/2022) não houve aula. Um, devido ao Interclasse, os jogos internos do colégio que acontecem em um ginásio de esportes da região. Nesse dia, todos os alunos vão para esse ginásio e lá são realizadas as partidas de várias modalidades esportivas. O outro, devido ao ponto facultativo em decorrência dos jogos do Brasil na Copa do Mundo de Futebol. Assim, reforcei aos alunos, através dos grupos de WhatsApp que lessem os contos, no mínimo os três que havíamos lido em sala (dado que nos dois últimos encontros muitos alunos haviam faltado) e também os contos que lhes interessassem.

O décimo quarto encontro (2 aulas) foi direcionado para um enquadramento crítico. Apesar das contextualizações terem sido feitas no momento das leituras, alguns aspectos foram reforçados nesse momento. A aula foi dividida entre a retomada da nuvem de palavras para uma análise, os processos de identificação com as relações familiares abordadas nos contos, retomando a estratégia da sumarização das personagens e suas características principais e as construções de sentido advindas do narrador onisciente em contraste com o narrador personagem. Desse modo, para iniciarmos as discussões, a imagem da nuvem de palavras foi projetada na televisão presente nas salas de aula, por meio de espelhamento feito pelo meu celular. A imagem também foi enviada para o grupo de WhatsApp das turmas.

De um modo geral, nas três turmas, os alunos conseguiram se identificar em muitas das ações ocorridas nos contos de Clarice Lispector e conseguiram expor vários sentimentos e sensações que circundam o seio familiar por meio da nuvem de palavras. Eles observaram que as palavras colocadas por eles permearam os contos lidos, principalmente aniversário, falsidade e ‘tia rica’ em ‘Feliz aniversário’; dependência emocional, tristeza e egoísmo em ‘Os laços de família’; e traição, depressão, raiva e ódio em ‘O búfalo’. O processo de identificação com as narrativas também ocorreu quando observaram, no enquadramento crítico, que as relações familiares são construídas com muitos sacrifícios; há fortes marcas deixadas pelas relações familiares nas pessoas; a relação entre o eu e o outro nem sempre é fácil e dada a proximidade das relações familiares, fica ainda mais delicada (“quando o problema é com um amigo, você pode se afastar do amigo, mas quando é com o pai, a mãe, o irmão, como afastar dentro da própria casa?”, observou um aluno); por vezes há muitas mágoas, incompreensões que não são resolvidas facilmente. Essas conclusões foram tiradas dos exemplos que muitos traziam à tona enquanto se retomavam as personagens e os fatos ocorridos. Houve também uma boa percepção de que o narrador onisciente traz mais possibilidades de leitura que o personagem, pois há vários pontos de vista sendo mostrados ao

mesmo tempo, enquanto o narrador personagem só mostra a história por um lado. Alguns alunos relataram que buscaram mais entrevistas com a Clarice Lispector no YouTube e que acharam muito interessante a forma como a autora falava, lembrando que essa ação foi totalmente voluntária, pois o foco das aulas deu-se nos textos.

Mediante esse enquadramento crítico realizado, é possível observar que a leitura

[...] é um mecanismo de identificação, reconhecimento, intercâmbio e associação que, a partir do deciframento de um texto, coloca em jogo nossa capacidade para as diferentes observações, bem como para a auto-observação, de maneira dinâmica e simultânea, isto é, aquelas capacidades que atendem às relações consigo mesmo e despertam nossas distintas inteligências: a inteligência política, que atua sobre as relações de alguém com a organização que o acolhe; a inteligência social, que atinge as relações de convivência entre o eu e os outros, e a inteligência cultural, que é a que opera na ligação entre memórias do leitor com o espaço cultural que o rodeia (Bértolo, 2017, p. 86).

Todas essas inteligências foram acionadas antes, durante e depois das leituras, demonstrando a compreensão, a apropriação e a identificação que os alunos tiveram com os contos lidos.

Os alunos expressaram muito os sentimentos quando falaram sobre a própria família. A leitura dos contos de ‘Laços de família’, de certa forma, possibilitou uma espécie de catarse bem maior se relacionada aos contos de Machado de Assis, quando os alunos apontaram os problemas relacionados a seus familiares. A leitura fez com que falassem de seus sentimentos, trouxeram à tona algumas dores e dissabores, pois “a leitura engendra a fala, desencadeia o fio das associações, reativa uma atividade de simbolização, de narração. Permite colocar palavras em regiões dolorosas de si” (Petit, 2009, p. 217). O caráter universal que se pode atribuir à leitura dos clássicos é vislumbrar que o que acontece no interior de cada um não é exclusivo, apesar de único. “Ler serve para descobrir, não por meio do raciocínio, mas de uma decifração inconsciente, que aquilo que nos assombra, nos intimida, pertence a todos” (Petit, 2019, p. 54), portanto, a situação difícil entre a personagem e a mãe no primeiro conto lido, suscitou em muitos alunos esse mesmo sentimento, essa distância, essa falta de comunicação. Em ‘Feliz aniversário’, as difíceis situações familiares também foram exteriorizadas durante a leitura. Revisitar a nuvem de palavras trouxe-lhes muitos sentimentos negativos relacionados à família, talvez porque essas palavras exteriorizaram o momento pelo qual estivessem vivenciando em seus lares. Assim, é possível concluir que a leitura desses contos literários trouxe um processo de identificação e foi uma forma, mesmo que não intencional, de

vislumbrar no outro sentimentos e sensações pelas quais eles também estavam passando, por meio da literatura.

Como as atividades de leitura literária em sala de aula precisam sempre “ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz” (Lajolo, 1993, p. 50), a forma textual também foi revisitada e os elementos constitutivos dos contos foram pontuados. Aqui eles observaram que, diferente de em Machado de Assis – já que os narradores não eram em primeira pessoa –, as personagens principais eram mulheres, e que as descrições eram muito bem-feitas para que eles pudessem captar os sentimentos e as sensações pelas quais elas estavam passando. No último momento da aula foi aplicado o questionário 2, que já deveria ter sido aplicado anteriormente.

O décimo quinto encontro (2 aulas) foi dedicado à instrução aberta. Agora já familiarizados com o gênero *fanfiction* e com o processo do *redesign*, foi o momento de repontuar o que não ficou tão bom na primeira fase da intervenção pedagógica e tentar desenvolver melhor as habilidades de modo a averiguar se o que foi aplicado foi bem compreendido.

Dessa vez, uma instrução mais específica do que deveria conter no trabalho final foi passada no quadro e também enviada para os grupos de WhatsApp das turmas, conforme se vê no Quadro 6.

Assim, foi feita a leitura das instruções acerca da estrutura física do trabalho, já que alguns entregaram a *fanfic* anterior fora dos padrões estéticos solicitados. Não obstante o mais importante seja a produção realizada, o texto, os aspectos organizacionais e visuais são imprescindíveis para uma boa apresentação do trabalho, demonstrando zelo, capricho e dedicação. As folhas utilizadas para a finalização dos trabalhos foram-lhes concedidas justamente para que os trabalhos tivessem um padrão de apresentação, assim como as pastinhas para que não viessem amassados. A maioria dos trabalhos da primeira etapa cumpriram com o esperado, mas a atividade foi pensada por acreditar-se que mais alunos pudessem melhorar esse aspecto nessa segunda etapa.

Quadro 6 - Orientações para a produção das *fanfics*

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DAS <i>FANFICS</i>	
• Agora que você já leu os contos do livro ‘Laços de família’, de Clarice Lispector, escolha a história/personagem/situação com a qual você mais se identificou e crie uma nova história a partir dela. • Faça uma <i>fanfic</i> bem criativa! Não se esqueça de dar título à sua história. • Escreva primeiro um rascunho, leia com atenção observando se há muitas repetições ou erros na escrita. • Você pode usar a criatividade e ilustrar seu texto. • Faça uma capa bem bonita seguindo as instruções abaixo. • Na parte interna, ao final, coloque a referência do livro, conforme explicado a seguir.	
CAPA	• Faça a capa em folha de papel almaço sem pauta (conforme desenho feito no quadro).
PARTE INTERNA	• Faça em folha de papel almaço com pauta; • Escreva o título da sua <i>fanfic</i> em destaque na primeira linha e na linha de baixo, à direita, coloque o seu nome. • Salte uma linha e comece seu texto. • Escreva à caneta (azul ou preta), de forma legível e organizada, separando os parágrafos e usando a pontuação corretamente. • Ao terminar seu texto, escreva:
REFERÊNCIA: LISPECTOR, Clarice. Laços de família . Rio de Janeiro: JPA, 2008.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pensando no gênero proposto para o *redesign*, foi feita uma retomada das características da *fanfic* oralmente. Os alunos perguntaram se ‘Wandinha’, a nova série da Netflix, poderia ser uma *fanfic*, o que prontamente levou para uma discussão de como esse gênero tem sido explorado ultimamente. A série traz a história de uma das personagens do filme ‘A família Adams’ que fez muito sucesso nos anos de 1990. Tal fato demonstra que as aulas de leitura de contos extrapolaram o domínio literário e abriram as portas para um intertexto com multissemioses, múltiplas linguagens, já que trabalhamos contos originais, contos adaptados em histórias em quadrinhos e a produção do gênero *fanfiction* que nasce do desejo do fã em dar continuidade às histórias, e os alunos trouxeram, no decorrer das aulas, como exemplos o clipe da cantora pop Luisa Sonza ‘imitando’ a autora Clarice Lispector, algumas entrevistas concedidas pela autora na década de 1970 e a identificação com a série oriunda de um filme dos anos de 1990. Esse aspecto é um importante fator do letramento

literário, quando o aluno consegue transpor as leituras para suas vidas, fazendo associações com variados aspectos do cotidiano de forma natural, não propositalmente provocada.

Faz-se imperioso refletir que esse processo não esvazia o sentido literário dos textos, mas, ao aproximar o leitor do texto literário, suscita novas possibilidades e maior intimidade entre o leitor e o texto, já que para escrever é preciso buscar as minúcias deixadas pelo autor, buscar identificação com a trama e personagens e compreender a sua forma. A intencionalidade comunicativa nas *fanfics* é gerada pela intimidade entre o leitor e o texto, pois o leitor “sempre é chamado a participação da constituição do texto literário e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas” (Zilberman, 2012). Tudo isso ocorre dado o caráter dialógico da linguagem (Bakhtin, 2011), que provoca atitudes responsivas no leitor, que, do texto se torna seu coenunciador (Brandão, 1994). Para o aluno ser um autor ele precisará ter um contato maior com o texto, com as minúcias, com os vazios deixados pelo texto original que só uma leitura atenta proporciona, portanto

[...] é fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminha para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e [...] a intuição da quase infinita interpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como [...] silêncio (Lajolo, 1993, p. 51).

Os alunos também perceberam que as histórias não têm uma linearidade de começo/meio/fim como nos contos de fadas em que se vive felizes para sempre ao final; é como se chegasse ao final do conto e não se soubesse bem o que aconteceu, forçando a uma nova leitura. Comentei com eles que os não-ditos, os vazios que o texto deixa compõem o que há de melhor na literatura, pois deixam espaço para o diálogo, para a fantasia, para a imaginação, onde nem tudo vale, mas que abre várias possibilidades para se trabalhar o pensamento.

Por fim, um breve *brainstorm* foi realizado para auxiliar os menos criativos. Algumas ideias para as *fanfics* surgiram: como Catarina reagiu ao saber o que marido fazia com ela; Catarina contando sua própria história; os possíveis próximos aniversário de D. Anita; o segredo de Cordélia; a morte de Jonga; o que realmente aconteceu com a personagem do conto ‘O búfalo’ (sugeri darem-lhe um nome).

Como o tempo seria mais curto, solicitei-lhes fazer um rascunho, lerem com atenção, observarem os possíveis erros e só depois passarem a limpo na folha para entregar. Como já estávamos em 1º dezembro de 2022, um dia antes do pré-conselho de classe (dia em que não haveria aula) e por estarmos próximos ao fechamento das notas do 4º bimestre, dessa vez, a prática transformada materializada pela escrita dos textos não teria um processo de acompanhamento como ocorreu na primeira etapa da intervenção pedagógica, mas que todas dúvidas que eles tivessem, tentaríamos saná-las naquele breve espaço de tempo.

O décimo sexto encontro (1 aula) ocorreu no dia 5 de dezembro de 2022. Como também houve jogo do Brasil na Copa do Mundo de Futebol, o período de aulas foi das 13h às 15h e também ainda estavam ocorrendo os jogos Interclasse – desta vez, dentro da própria escola – e alguns alunos estavam jogando. Assim, não foi possível aplicar o questionário 3, pois teríamos muito poucos alunos participando da avaliação final do projeto. No entanto, propus que eles falassem suas impressões e sensações acerca da intervenção pedagógica realizada. Desse modo, disseram que foi muito bom, que se fosse pela vontade deles, jamais teriam tido acesso a essas leituras, comprovando o papel da escola em garantir esse direito humano (Candido, 2004) e social (Machado, 2011) de apresentar ao aluno o conhecimento dito erudito (Snyders, 1993; Saviani, 2011) e os clássicos da literatura (Calvino, 2007), como forma de acesso ao capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2007). Reportaram também o desejo de conhecer mais obras e mais autores, o que nos alude ao fato de que

[...] não podemos nos ater à satisfação das preferências de leitura. Precisamos, sobretudo, provocar novos interesses, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta dos sentidos não-ditos e alargamento dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes (Aguiar, 2011, p. 114).

Nesse momento, alguns alunos disseram que estavam muito interessados pela figura da autora Clarice Lispector e relataram compartilhar entre eles vídeos dela presentes no aplicativo TikTok. Um aluno chegou a dizer que não gosta de ler, só gosta de ler quando faz parte das aulas de língua portuguesa, fato que achei interessante (e confesso que me marcou bastante), pois a abordagem em relação à leitura faz toda a diferença. Alguns alunos também relataram ter gostado muito do processo de escrita e de terem visto tantas possibilidades deixadas pelos autores nos textos, o que dá margem para a imaginação. Observaram que, normalmente, as aulas que envolvem a leitura de livros literários eram bem diferentes e que daquela forma dava vontade de ler mais.

Por fim, os trabalhos de quem já havia concluído foram entregues e, assim, após os agradecimentos pela participação e colaboração, o processo de leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos foi encerrado. Um último encontro relacionado ao projeto foi necessário para a aplicação do questionário 3, que ocorreu no dia 9 de dezembro de 2022, fechando, então, as atividades relacionadas à intervenção pedagógica.

Levar o livro aos leitores nem sempre é tarefa fácil; é árdua, mas necessária. Durante a execução das aulas vários planos secundários foram traçados, mas felizmente foi possível manter o planejamento inicial, mesmo que com algumas pequenas variações. É importantíssimo ressaltar que a condução principalmente da segunda parte da intervenção pedagógica só foi possível pela colaboração dos colegas que cederam suas aulas, pois foi um período intenso de atividades extraclasse, como o Interclasse, como as fotos para a formatura, teatro na escola, pré-conselho, comemoração dos 9ºs na chácara, além dos feriados do mês de novembro junto aos pontos facultativos devido aos jogos da Copa do Mundo de Futebol. Sem essa compreensão e colaboração, a execução teria sido muito prejudicada, o que confirma a importância de um trabalho solidário e integrado na escola.

Por fim, da ação à reflexão, o diário de campo como instrumento de coleta de dados, apesar de extenso, foi muito rico e possibilitou um detalhamento da aplicação da experiência de leitura literária de contos mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, assim como uma interpretação do que foi realizado, perfazendo, principalmente, os caminhos do segundo objetivo específico da pesquisa.

Dando prosseguimento às fases da pesquisa-ação, o tópico a seguir visa analisar a eficácia da metodologia adotada para a formação de leitores literários críticos, em processo de letramento literário, por meio dos questionários que foram aplicados.

3.2 A leitura literária para os leitores em formação: análise dos questionários

Buscando averiguar se a metodologia adotada para a formação de leitores literários foi eficaz, além do diário de campo, mais dois instrumentos de coleta de dados foram utilizados: os questionários e as *fanfics* produzidas pelos alunos. Nesse tópico nos ocuparemos da análise dos questionários e no seguinte da análise dos textos.

Perfazendo a etapa de coleta de dados da pesquisa-ação, foram aplicados três questionários durante a realização da pesquisa. O primeiro, de modo a averiguar as questões iniciais que circundam o processo de formação do leitor literário, como as condições de

acesso ao livro e à leitura em uma escola sem biblioteca escolar, e observar o conhecimento prévio dos alunos em relação às propostas que seriam aplicadas na intervenção pedagógica. O segundo, para acompanhar as atividades realizadas; o último para possibilitar uma avaliação final para averiguar se os objetivos almejados foram alcançados e de forma a contrastar como o aluno se percebia enquanto sujeito-leitor no início da intervenção pedagógica mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos e no final desse processo.

Para tal, os questionários foram pensados como dispõem Silva e Menezes (2005), contendo perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa, sendo elas abertas, fechadas e de múltipla escolha. A tabulação dos dados foi realizada por meio de recursos manuais e computacionais e disponibilizada por meio de gráficos. A análise dos dados obtidos levou em consideração o referencial teórico da pesquisa e outros autores que se fizeram necessários, de modo a confirmar ou refutar a hipótese que inicialmente foi feita e sempre circundando em torno dos objetivos da pesquisa.

O questionário inicial foi aplicado dia 1º novembro de 2022 (Quadro 7). O referido instrumento de coleta de dados foi respondido por 81 alunos. Associando ao fato de que a pesquisa contou com a participação de 86 alunos, o questionário inicial teve 94,18% de participação.

Quadro 7 - Questionário 1

QUESTIONÁRIO INICIAL
1. Idade:
2. Bairro onde reside:
3. Cidade onde reside:
4. Há bibliotecas no seu bairro ou nas proximidades de onde você mora?
() SIM () NÃO
5. Você costuma frequentar alguma biblioteca?
() SIM () NÃO
5.1 Se sua resposta anterior foi SIM, com que frequência você vai à biblioteca?
() Uma vez por semana
() Quinzenalmente
() Uma vez ao mês
() Sempre que possível
() Caso tenha respondido não na pergunta anterior, não se aplica.
6. Como você tem acesso aos livros literários?
() Você ou sua família têm o hábito de comprar livros literários
() Você pega emprestado em uma biblioteca
() Você pega emprestado na escola e pode escolher o que quiser
() Você pega emprestado na escola, mas apenas os determinados pelos professores
() Você pega emprestado de amigos ou familiares
() Você não tem acesso a livros literários
7. De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição”, “leitor é aquele que leu, inteiro ou

em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses”. Desse modo, você se considera um leitor?

☐ SIM ☐ NÃO

7.1 Os livros que você leu nos últimos três meses:

☐ Foram de livre escolha

☐ Foram solicitados pelos professores como leitura obrigatória

7.2 Mesmo tendo sido de leitura obrigatória, os livros que você leu:

☐ Você achou importante tê-los lido

☐ Você não achou importante tê-los lido

☐ Se você não marcou a opção “foram solicitados pelos professores como leitura obrigatória”, não se aplica.

7.3 Você se identificou com alguma das personagens dos livros que você leu nesses últimos três meses?

☐ Sim

☐ Não

7.4 Se você respondeu sim na pergunta anterior, justifique sua resposta.

8. Você costuma ler o quê?

☐ Livros religiosos

☐ Romance

☐ Conto

☐ Crônica

☐ Poesia

☐ Livros Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias escolares

☐ Livros Infantis

☐ Livros infanto-juvenis

☐ História em quadrinhos, gibis ou RPG

☐ Mangá

☐ Fanzine

☐ Graphic Novel

☐ Biografias

☐ Jornal

☐ Revista

Outro(s):

8.1 Qual suporte você utiliza para ler os livros literários?

☐ Leio somente livros impressos

☐ Leio somente livros em formato *on-line* (Kindle, por exemplo)

☐ Leio na maior parte do tempo livros impressos

☐ Leio, na maior parte do tempo, livros em formato *on-line* (Kindle, por exemplo)

8.2 Você costuma ler:

☐ O livro completo

☐ Fragmentos do livro

9. Você já ouviu falar em Machado de Assis e Clarice Lispector?

☐ Sim, são dois importantes artistas brasileiros do teatro.

☐ Sim, são dois importantes artistas brasileiros da televisão.

☐ Sim, são dois importantes escritores brasileiros.

☐ Não, nunca ouvi falar.

10. Você conhece o gênero *fanfiction*?

☐ Sim, tenho o hábito de ler *fanfictions*.

☐ Sim, já produzi *fanfictions* na escola.

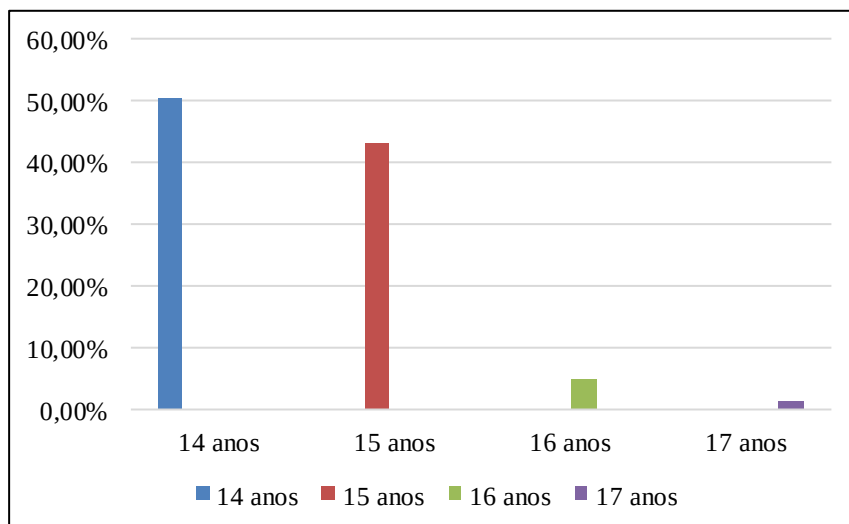
☐ Sim, tenho o hábito de ler *fanfictions* e já produzi *fanfictions* na escola.

☐ Não, não conheço.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A primeira pergunta relacionada à idade serviu para observar a questão da idade-ano em que o aluno estava cursando (Gráfico 1). Segundo Brasil (2009), a idade correspondente no início do ano letivo para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental é de 14 anos.

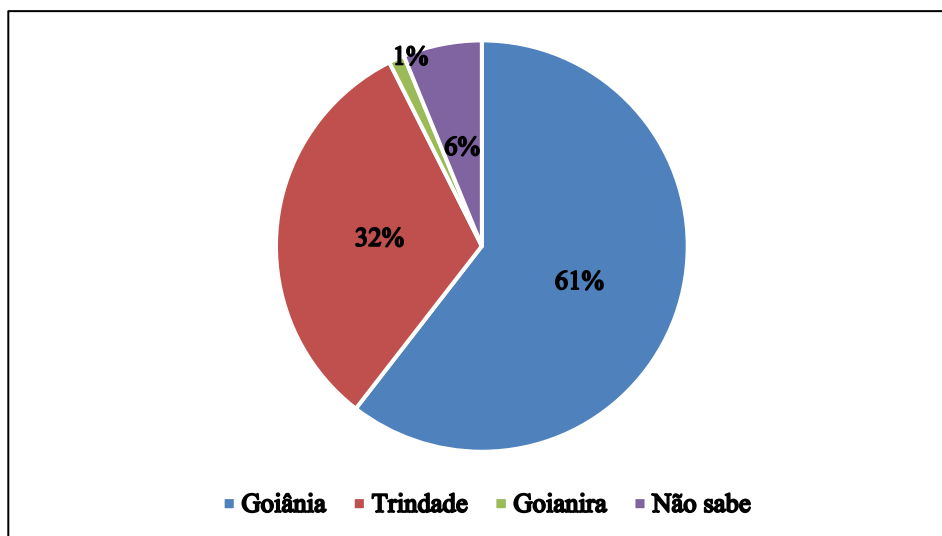
Gráfico 1 - Idade dos alunos em 1º novembro de 2022



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, tem-se que 6,16% dos alunos estavam fora do fluxo de idade recomendado, no entanto, um número até pequeno relacionado à realidade pós-pandemia. Desses alunos, a grande maioria reside nos bairros situados na Região Leste de Trindade, a qual faz limite com a Região Oeste de Goiânia, onde a escola fica localizada (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Cidade onde o aluno reside



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foi interessante averiguar que uma estudante residia em Goianira, cidade a 20,2 km da escola, e outros que não sabiam o bairro onde residiam, tão pouco se estava localizado em Goiânia ou Trindade. A relevância desse dado é observar que, a escola não possuindo biblioteca escolar, as bibliotecas públicas mais próximas da residência desses alunos seriam a Biblioteca Cora Coralina¹⁶, localizada na Avenida 24 de Outubro, nº 120, Setor Campinas, Goiânia (GO), a 12,2 km do Colégio Estadual Parque dos Buritis; a Biblioteca Pública Municipal Padre João Cardoso¹⁷, localizada na Rua 16 de julho, nº 401, Centro, Trindade (GO), a 14,6 km da escola; e a Biblioteca Municipal de Goianira¹⁸, localizada na Rua 7 Quadra 9, Lote 9, Setor Jardim de Assis, Goianira (GO), a 19,8km da escola, mas pensando-se na aluna que mora nessa cidade, as distâncias para ela poderiam ser menores.

Aqui é possível averiguar o quão distante estão as bibliotecas públicas da escola e o quão importante seria se a unidade escolar tivesse sua própria biblioteca, visto que esse direito está previsto na legislação atual. O texto da Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 (Brasil, 2010) prevê que em 10 anos desde a sua promulgação todas as escolas públicas brasileiras deveriam ter sua biblioteca escolar, no entanto, na prática, não é o que se averigua.

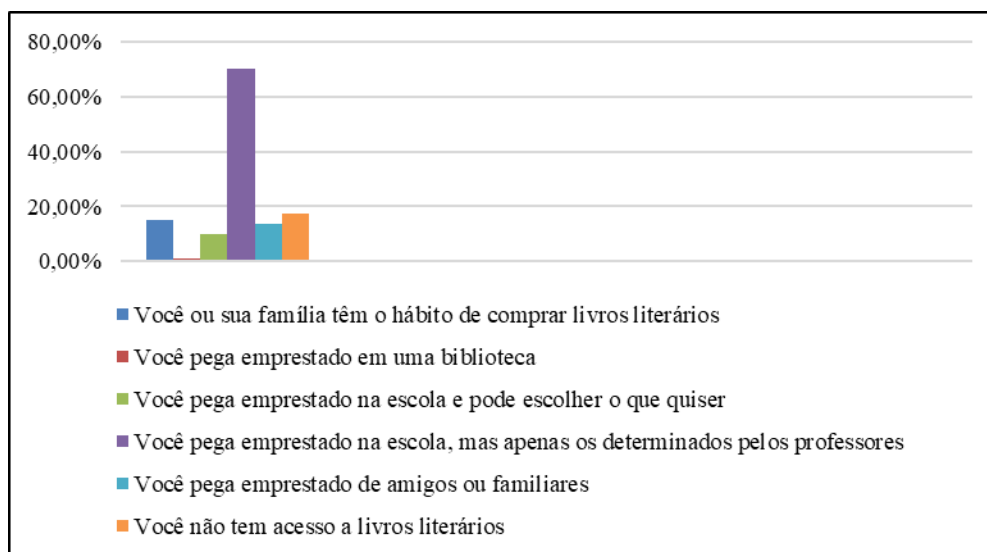
Por conta dessa realidade, são pouquíssimos os alunos que declararam frequentar bibliotecas, perfazendo apenas 3,71% dos respondentes, os quais declaram ir “sempre que possível”. Assim, 96,29% dos alunos não têm o costume de frequentar bibliotecas. O acesso, portanto, ao livro literário, majoritariamente ocorre na escola, como se pode observar no Gráfico 3.

¹⁶ De acordo com o site da Prefeitura de Goiânia. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/sobre-goiania/bibliotecas>. Acesso em: 18 jul. 2023.

¹⁷ De acordo com o site disponível em: <https://docplayer.com.br/81429839-Relacao-de-bibliotecas-publicas-no-estado-de-goias.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

¹⁸ De acordo com o site da Prefeitura de Goianira. Disponível em: <https://camaragoianira.go.gov.br/galeria/biblioteca-municipal>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Gráfico 3 - Acesso ao livro literário



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tais informações reforçam a importância da escola no processo de formação do leitor literário. Não obstante esse não ser o único espaço, compreende-se que “converter-se em leitor não seja assunto de alguns, e sim uma política de Estado, porque a construção de leitores tem seu ponto nodal na escola”, visto que é a escola “o grande igualador social de recursos culturais” (Andruetto, 2017, p. 94). Para a grande maioria ou esse processo ocorre na escola ou simplesmente não acontece.

Com base na pesquisa ‘Retratos da Leitura no Brasil’, em sua quinta edição, foi perguntado aos alunos se eles se reconheciam como leitores. De acordo com essa pesquisa, “leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses” (Instituto Pró-Livro, 2020, p. 19). Assim, 52% dos alunos responderam negativamente e 48% positivamente. Sabe-se que apenas esse critério não define o que é um leitor, no entanto, é um questionamento padrão do Instituto Pró-Livro nas edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, desde 2007. Um leitor literário está muito além do que decifra o código linguístico, refere-se àquele que está em permanente contato com a leitura literária. Sem objetivar rotular o leitor, é necessário compreender que

[...] cada leitor é único, seu saber é irrepetível e as combinações de cada experiência de leitura são também únicas [...]. Por isso não existe uma receita acerca de como se converter em leitor, por isso não há um caminho único para fazer de uma criança, de um jovem, de um aluno ou de um filho um leitor. Não há caminhos unidirecionais, mas portas que se abrem a tempo, portas atrativas ou pesadas para que o caminhante adentre corredores possíveis [...]. E as portas para nos convertermos em leitores são os livros e as pessoas que ingressam nos livros antes de nós, por paixão, convicção, capacitação, por desejos de transformação; pessoas que decidiram converter-se em

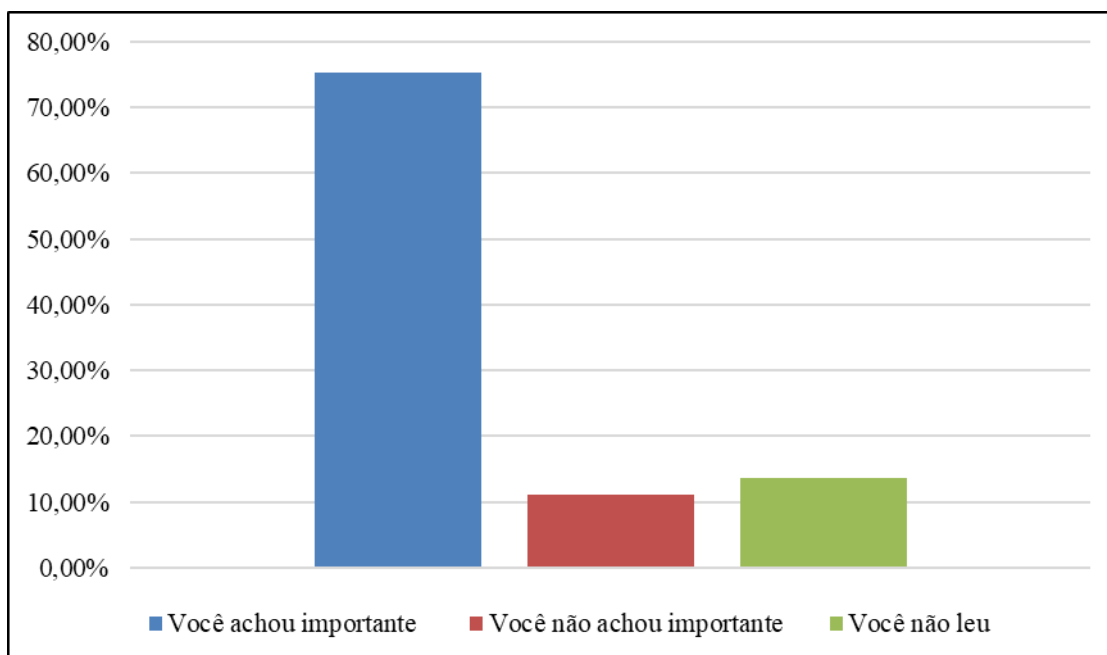
pontes por onde os livros cheguem a outros. Também esse é um mestre ou professor (Andruetto, 2017, p. 130-131).

A mediação entre leitor e leitura realizada pelo professor é muito importante, visto que 77,77% dos alunos que se afirmaram leitores o fez porque tiveram algumas leituras obrigatórias realizadas em sala no ano letivo de 2022; enquanto 30,86% dos alunos declarou ter lido espontaneamente – o que é muito positivo – e 13,58% disse não ter lido nenhum livro, apesar de essa oferta ter ocorrido nas aulas de Língua Portuguesa. Sobre esse último dado, é importante refletir que “algumas pessoas não leem porque ninguém as ensinou a ler. Algumas pessoas não leem porque não têm livros. Algumas pessoas não leem porque – dizem – ‘não gostam de ler’[...]. Para todos esses que não são leitores, a sociedade deve algo” (Montes, 2020, p. 219). O gostar está muito atrelado ao hábito. Sem contato, não há gosto, e nem sempre o contato gera o gosto, mas é preciso não se amedrontar por causa dessa realidade e continuar garantindo que esses alunos tenham acesso ao livro e à leitura. Snyders (1993) é contumaz ao tratar da obrigatoriedade da inserção da leitura literária no veio escolar. Mediante a resistência, observa-se que

[...] não é da primeira vez, à primeira leitura de um poema, à primeira visita ao museu que todo aluno é tomado como que por uma revelação. Mesmo aqueles que são mais receptivos, mais acolhedores em relação à cultura, têm necessidade de recomeços, de novos encontros ocorridos graças a novas circunstâncias e também de tomar uma certa distância. Se a obrigação não estivesse ali como apoio, as metas culturais teriam menos chances de ser atingidas (Snyders, 1993, p. 107).

Contudo, é preciso “fazer evoluir o obrigatório”, buscando-se “condições de um progresso rumo a uma autonomia propriamente escolar” (Snyders, 1993, p. 108). Atividades planejadas com regularidade e intencionalidade propiciam essa passagem do obrigatório para a autonomia. Mesmo a maioria tendo declarado que realizou as leituras de modo obrigatório a recepção dessas leituras por eles foi satisfatória, como se pode averiguar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Importância das leituras obrigatórias realizadas em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao conhecer as obras, o aluno começa a ser autônomo nas suas escolhas, a perfazer seu gosto pessoal, a compreender os estilos que mais lhe apetece. No entanto, tudo isso faz parte de um universo em que foram propiciadas as oportunidades, encontros não fortuitos, mas intencionalmente organizados em prol de uma identificação entre a leitura e o leitor.

De acordo com Petit (2019),

[...] a literatura, sob suas múltiplas formas (mitos e lendas, contos, poemas, teatro, diários íntimos, romances, álbuns, histórias em quadrinhos, ensaios), oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, suscitar às vezes colaborações inéditas (Petit, 2019, p. 61-62).

No entanto, é pequeno o número de alunos que afirmou ter se identificado com as leituras feitas e/ou com as personagens dos livros lidos, o que demonstra um afastamento entre a leitura e o letramento literário, quando aquela leitura começa a fazer parte da própria vida. Aos que responderam afirmativamente foi solicitado que escrevessem um pouco sobre o livro e a personagem com a qual se identificaram. Dos respondentes, três escreveram apenas o título dos livros sem a justificativa – respondente 1: ‘O Diário de Anne Frank’ e ‘A face oculta’¹⁹; respondente 2: ‘Malala’ (referindo-se a obras que foram lidas em sala de aula no 1º

¹⁹ ‘A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying’, de Maria Tereza Maldonado.

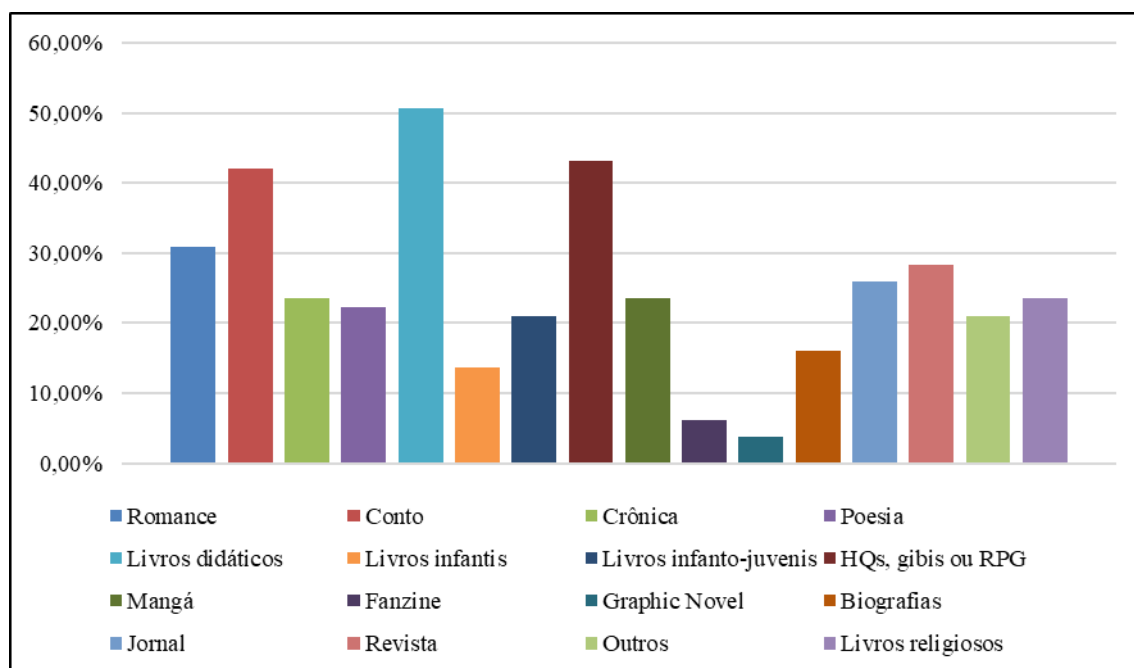
semestre); respondente 3: ‘Hanna Backer’ e ‘A cinco passos sobre você’ (obras lidas por livre escolha). O respondente 4 afirmou: “o nome do livro eu me esqueci, mas a personagem se chamava Estella. Eu me identifico com ela, porque ela é uma menina que adora ver e fazer pessoas rirem, mas não é tão feliz quanto parece”. O respondente 5 disse: “‘Até o verão terminar’; me identifiquei com a paixão da personagem e com pontos de vista dela com certos assuntos”.

Para o respondente 6: “foi uma garota com problemas psicológicos e com uma família perturbada (não me lembro o nome)”. O respondente 7 trouxe a seguinte resposta: “Sim, ela é uma personagem orgulhosa, guerreira, passou por coisas que quem olhava para ela nem imaginava, e mesmo assim não desistiu. O livro basicamente conta a história da vida de Lily, a personagem principal”. Já os respondentes 8, 9 e 10, trouxeram novamente a identificação com o livro ‘A face oculta’. Para o respondente 8: “no livro ‘A face oculta’ me identifiquei com uma personagem chamada Luciana. Acabei sofrendo *bullying* e *cyberbullying*, além de ter começado a ter problemas com minha aparência por causa disso”; Respondente 9: “eu não me lembro o nome dela, mas as inseguranças com o corpo, ser sozinha, passar mais tempo no mundo virtual, foram as partes com as quais mais me identifiquei”; Respondente 10: “quando eu li ‘a face oculta’, eu me identifiquei com a Luciana, que é muito viciada na vida on-line”. O respondente 11 afirmou não se lembrar, porque fazia muito tempo que havia lido, e a respondente 12 deixou a questão em branco.

As respostas apontam para uma assimilação das leituras com as suas próprias vidas, pois “os leitores se sentem vinculados aos outros – aos personagens, ao autor, aos que leram o livro, que leem juntos ou o farão um dia –, descobrindo que dividem as mesmas emoções, as mesmas confusões” (Petit, 2009, p. 83), aspectos da humanidade que constituem a todos nós.

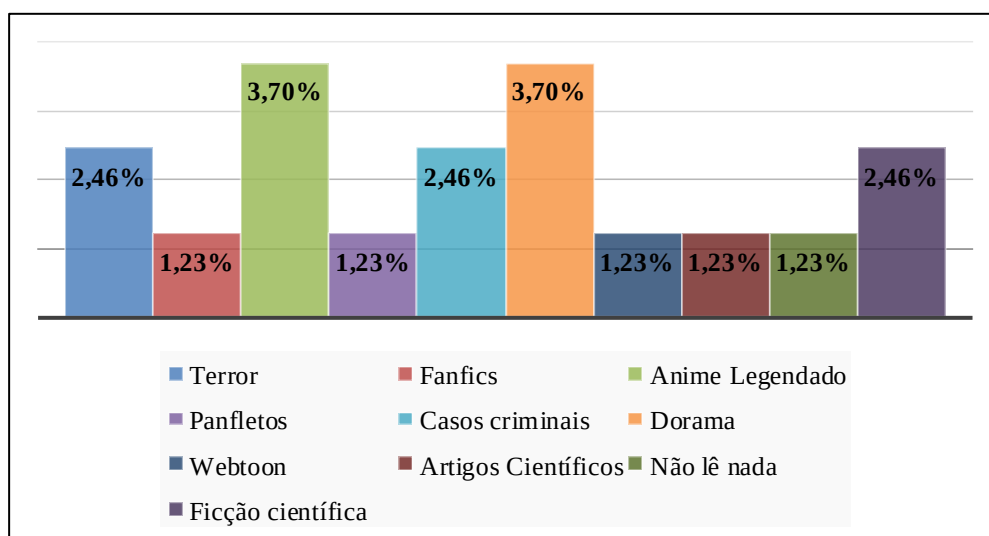
Seguindo o questionário, indagou-se aos alunos quais livros eles costumavam ler (Gráfico 5), tendo como base a pesquisa ‘Retratos da Leitura no Brasil’ (Instituto Pró-Livro, 2020). Em relação aos ‘outros’ lidos livros as respostas estão no Gráfico 6.

Gráfico 5 - Livros que costumam ler



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 6 - Outras preferências de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação aos livros que os alunos costumam ler, eles se mostraram muito ecléticos, no entanto, ganhando as maiores posições no gráfico o gênero conto, o livro didático e a leitura de histórias em quadrinhos, gibis e RPGs. Aqui é interessante observar que, se dissociado o conceito de literatura ligado ao cânone e considerar-se que “a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em

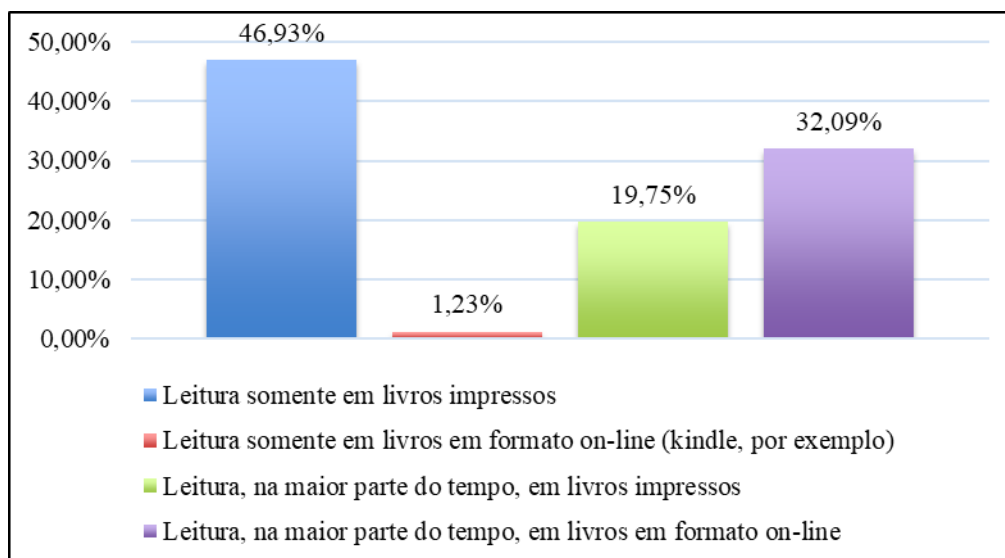
diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística” (Cosson, 2021, p. 15), os alunos têm um certo contato com a leitura literária através de gêneros multimodais e multimidiáticos como HQs, mangás e *graphic novel*, por exemplo. O que chamou a atenção foi a inserção de um novo gênero chamado *webtoon*. Segundo Melo e Lopes (2017), *webtoons* são histórias em quadrinhos de origem sul-coreana, estritamente veiculados ao meio digital, com publicação semanal somente em plataformas digitais de leitura. Para as autoras, a diferença dos *webtoons* para os mangás, é que, além de não serem impressos, a leitura é feita de modo ocidental (da esquerda para a direita, de cima para baixo) e eles são coloridos.

Tais dados remontam à necessidade de se pautar o ensino também nas mudanças sociais que ocorrem dado o advento e expansão das mídias sociais. Como apontam Coscarelli e Kersch (2016, p. 7), “os tempos são digitais”. Não é mais possível ignorar que os nossos alunos têm um contato constante com as multimodalidades advindas das mídias sociais mesmo quando se trata de contato com a leitura literária. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que a multimodalidade ocorre quando há a inserção de mais de um modo de significação em um texto, que pode ser escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. Assim, o papel do professor é compreender a necessidade dos multiletramentos em tal contexto. O aluno não é mais um consumidor passivo, ele interage o tempo todo com esses textos e precisa aprender a lidar com eles, seja como receptor, seja como produtor. A própria BNCC (Brasil, 2017), quando versa sobre o componente Língua Portuguesa, traz que é preciso trabalhar habilidades que explorem as multimodalidades textuais e multissemioses, assim como as que auxiliem o aluno a lidar com as várias mídias, o que reforça a importância de um trabalho pautado na Pedagogia dos Multiletramentos.

Dando sequência ao questionário, em relação ao suporte de leitura literária, obteve-se os dados dispostos no Gráfico 7.

Os dados apontam para o fato de que, embora a maior parte dos alunos seja leitor de livros impressos, há uma grande sinalização para um compartilhamento de leituras dentro do universo digital, o que pode ser visto, inclusive, nos Gráficos 5 e 6. Sobre tal fato, Santaella (2004) afirma que há uma multiplicidade de tipos de leitores segundo o suporte de leitura disponível e/ou escolhido. Para a autora, os leitores contemplativos e moventes estão ligados à cultura do impresso, seja no formato de livros ou no formato do jornal. Já a internet fez surgir o que a autora chama de leitor virtual, fruto dessa era digital.

Gráfico 7 - Suporte utilizado para a leitura de livros literários



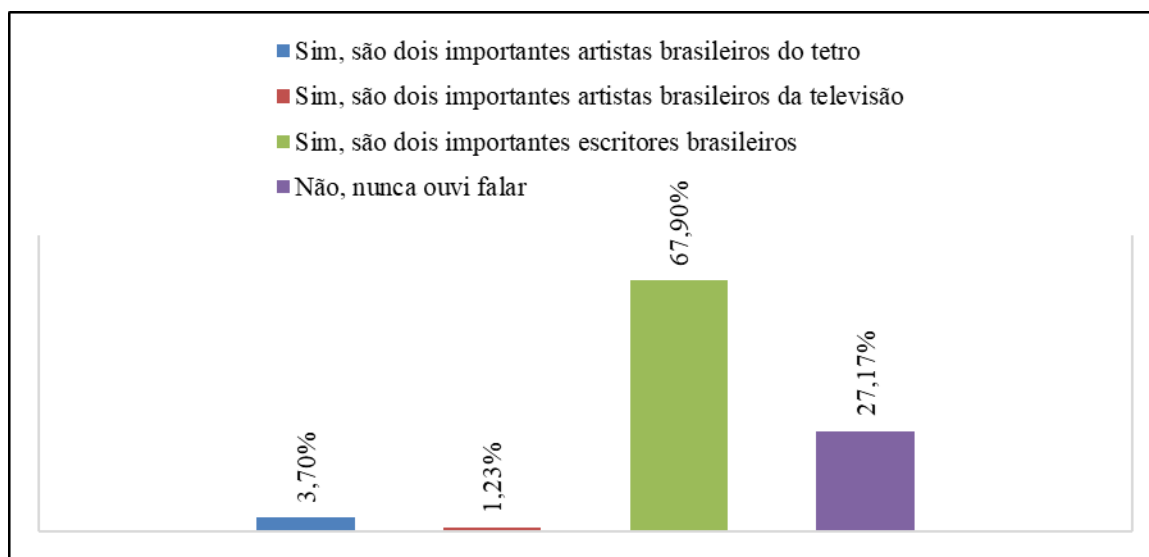
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda sobre os hábitos de leitura, foi indagado se os alunos costumavam ler os livros por completo ou apenas fragmentos. Como um dado alarmante, 50,62% dos alunos costumam ler apenas parte dos livros, em oposição à 49,38% dos que os leem por inteiro. Lajolo (1993), Zilberman (2008;2012), Todorov (2009), Aguiar (2011) e tantos outros estudiosos na área da literatura e formação do leitor literário são enfáticos ao realçar a importância do texto literário por completo, principalmente se relacionado à leitura do livro literário propriamente. A leitura de fragmentos empobrece as potencialidades e esvazia, por vezes, a construção de sentidos advinda da leitura, não sendo uma prática recomendada quando se pensa no ensino, no conjunto de atividades voltadas para a formação do leitor literário.

Por fim, as últimas perguntas do questionário inicial serviram para observar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao *corpus* literário e ao gênero textual utilizado no processo de *redesign* propostos para a intervenção pedagógica que iria iniciar. Assim, a questão 9 também objetivou observar se os alunos estavam lendo com atenção as questões ou marcando aleatoriamente (Gráfico 8).

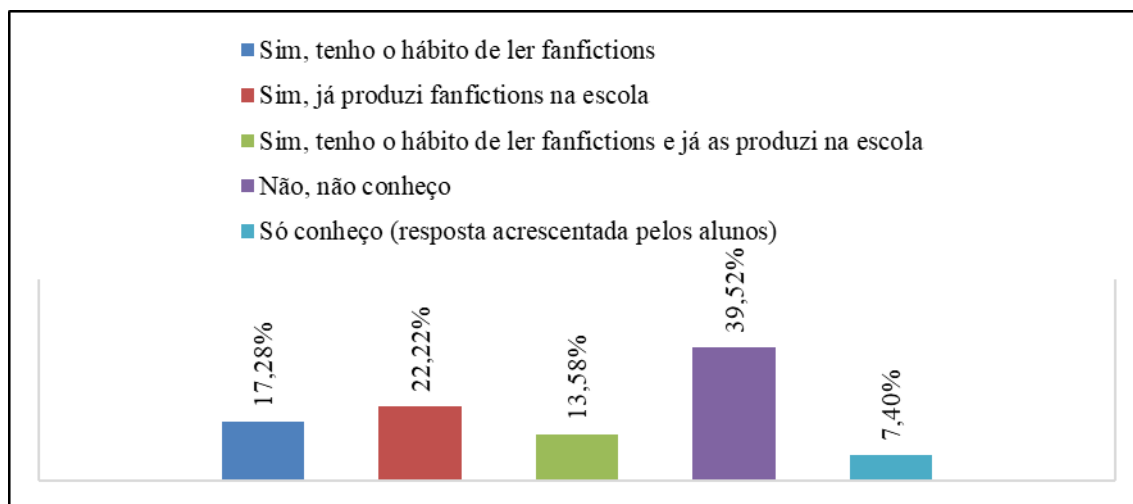
De maneira satisfatória, a maioria dos alunos estava atenta às questões e já conhecia os autores, um fator importante para gerar familiaridade com o objeto a ser estudado. Apesar de parecer um questionamento simples, Cosson (2016) aponta para a importância da motivação no início do processo de leitura literária para já gerar um envolvimento com o leitor, o que o autor chama de introdução para a leitura.

Gráfico 8 - Familiaridade com Machado de Assis e Clarice Lispector: ativação de conhecimentos prévios



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à última pergunta do questionário, foi possível também averiguar a familiaridade do aluno com o gênero textual que viria a ser trabalhado e também buscar criar um clima de curiosidade e entusiasmo para o que estaria por vir (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Familiaridade com o gênero *fanfiction*: ativação de conhecimentos prévios

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A maioria dos alunos demonstrou já conhecer o gênero *fanfiction*, fator positivo para a inserção da proposta, e com essa questão foi finalizado o questionário inicial.

Após a aplicação do questionário 1, deu-se início a intervenção pedagógica, com a leitura de contos literários, mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, aulas essas que foram relatadas no item anterior deste trabalho. Como a pesquisa-ação está intrinsecamente

ligada a solução de problemas, os “objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados” (Thiollent, 2011, p. 85). Por esse motivo, o acompanhamento das atividades propostas é muito importante, para que se possa observar o que vem sendo positivo e realinhar o que for necessário para o bom andamento da pesquisa. Desse modo, foi proposta a aplicação do questionário 2, de forma a acompanhar o envolvimento dos alunos com a execução do projeto e se os objetivos estavam sendo alcançados.

Dentro do planejamento inicial, o segundo questionário deveria ter sido aplicado ao final das leituras e atividades relacionadas aos contos de Machado de Assis (meados de 16 de novembro de 2022), mas por questões ligadas ao calendário escolar e às atividades planejadas *a priori* pela equipe gestora para aquele período, o questionário foi aplicado no dia 29 de novembro de 2022, tendo sido respondido por 80 alunos, o que corresponde a 93,02% dos participantes, 1,16% a menos que no primeiro questionário.

O questionário 2 foi composto apenas por perguntas abertas. No planejamento inicial, continha apenas as três primeiras perguntas, mas dado o andamento das aulas, foram acrescentadas mais duas, de modo a registrar as impressões de leitura relacionadas à transposição do conto original para a linguagem em quadrinhos, como se pode averiguar no Quadro 8.

Quadro 8 - Questionário 2

QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO
1. Quais contos você leu até agora?
2. Com qual personagem você mais se identificou nos contos lidos?
3. Por que você se identificou com essa personagem?
4. Qual a principal diferença ou quais as principais diferenças do conto em texto original para a adaptação em História em Quadrinhos?
5. Como você se sentiu lendo a adaptação?

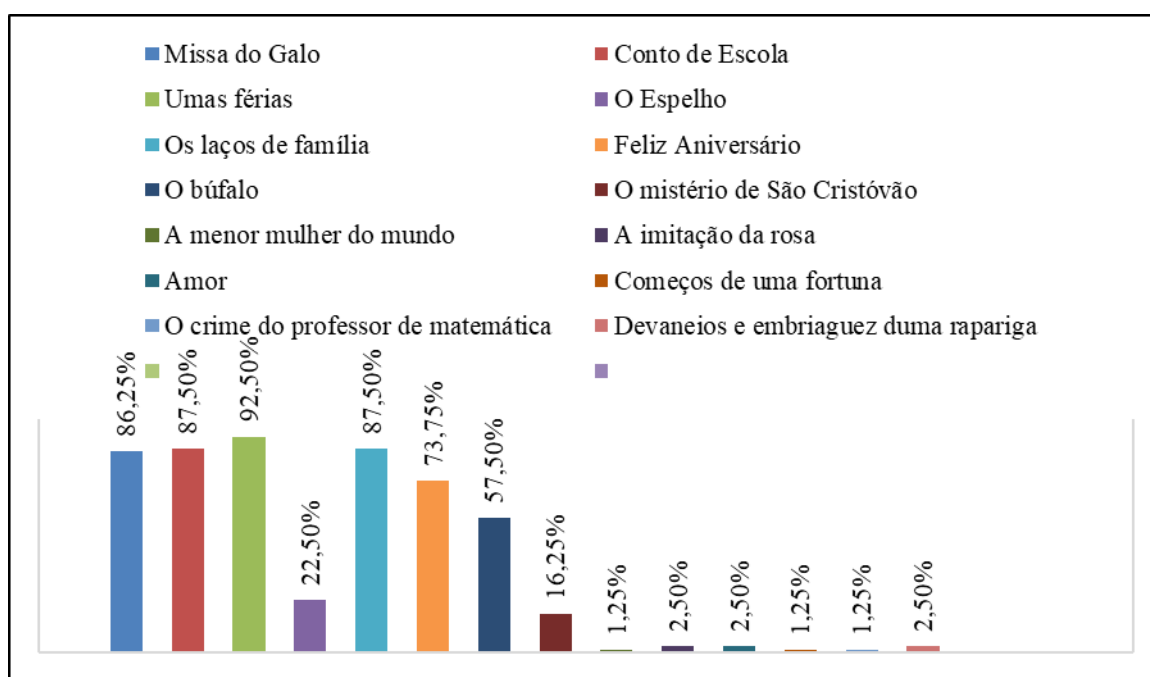
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentro da dinâmica das aulas, foi proposta a leitura de dois livros, no entanto, três contos de cada livro foram lidos em sala de aula. Em relação à ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis – adaptação em quadrinhos’, em sala foram lidos ‘Missa do galo’, ‘Conto de escola’ e ‘Umas férias’, tendo como sugestão a leitura de ‘O espelho’ para casa. Quanto ao livro ‘Laços de família’, de Clarice Lispector, em sala realizou-se a leitura de

‘Feliz aniversário’, ‘Os laços de família’ e ‘O búfalo’, ficando como sugestão a leitura de ‘Devaneios e embriaguez duma rapariga’, ‘Amor’, ‘Uma galinha’, ‘A imitação da rosa’, ‘A menor mulher do mundo’, ‘O jantar’, ‘Preciosidade’, ‘Começos de uma fortuna’, ‘Mistério em São Cristóvão’ e ‘O crime do professor de matemática’, ressaltando que todos os contos sugeridos para leitura voluntária estavam presentes nos livros físicos que os alunos receberam, assim como foram disponibilizados em aparato digital.

Assim, em relação aos contos que haviam lido até o momento da aplicação do segundo questionário, obteve-se os resultados dispostos no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Contos lidos até 29 de novembro de 2022



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos contos sugeridos, apenas ‘Uma galinha’, ‘O jantar’ e ‘Preciosidade’ não foram mencionados por nenhum respondente. Por outro lado, a leitura em sala de aula teve um bom alcance e, apesar de um número pequeno, alguns alunos se interessaram pelos demais contos. Percebe-se que títulos como ‘O espelho’ e ‘O mistério de São Cristóvão’ aguçaram mais a curiosidade, envolvendo um número maior de leitores.

Sabe-se que a formação do leitor literário no contexto escolar está intrinsecamente ligada às questões de oportunidades, visto que o desenvolvimento dessa condição é construído desde cedo a partir das experiências com a leitura que lhe são ofertadas e que é mister buscar atribuir o que autores consagrados chamam de boas leituras nesse contexto, já que “um bom livro, no geral, tem um campo de leitores menor que um livro funcional em relação a certas

tendências ou exigências do mercado, simplesmente porque os bons livros não respondem a um gosto global, não agradam a todos, assim é a literatura” (Andruetto, 2012, p. 66). Esses contos trabalhados, possivelmente, não teriam sido buscados autonomamente por grande parte dos alunos, dado que confere importância ao trabalho realizado. Uma ação voltada para a promoção da leitura literária precisa estar atenta às condições de leitura ofertadas para ser eficaz, de modo que para o leitor seja possível “enriquecer as suas oportunidades, dar lugar à sua leitura em circunstâncias mais justas, mais generosas e mais amplas” (Montes, 2020, p. 91), e não continuar em um círculo restrito de leituras, porque perfazem um gosto pessoal. Conforme já apontado no diário de campo, a palavra gosto foi muito pouco incentivada no momento das leituras, buscando-se impulsionar no aluno aspectos da leitura que causassem identificação, o que, acredita-se, que propicie ao leitor um olhar mais atento ao texto, buscando em suas minúcias aquilo que poderia fazer parte do seu cotidiano, das suas vivências.

Dessa forma, as duas próximas questões levantadas circundaram em torno da identificação entre o texto e o leitor, sendo indagado com qual personagem o aluno mais havia se identificado nos contos lidos e por quê. Como as questões eram abertas, para a análise desses dados, optou-se por buscar correlações entre as respostas, visto que se trataram de 80 questionários. Em decorrência desse fato, os resultados estão demonstrados no Quadro 9, a partir da tabulação dos dados obtidos, buscando-se similaridades entre as respostas para que fosse possível verificar as inter-relações entre elas e assim, sintetizá-las, estratégia apoiada por Marconi e Lakatos (2003).

Quadro 9 - Identificação entre textos e leitores

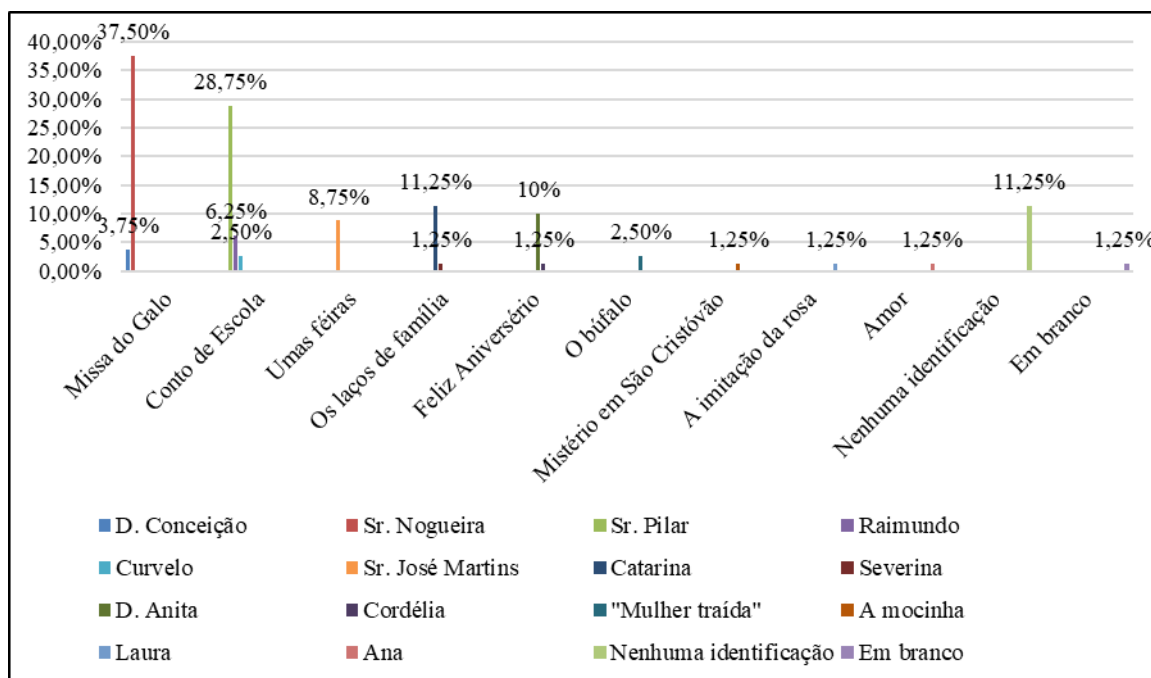
Conto	Personagem ou situação com a qual se identificou	Justificativa
Missa do galo	D. Conceição	Atribui à personagem atitudes de uma mulher ora ‘atirada’, ora ‘recatada’; Mulher com personalidade forte; Esperta e cheia de mistério.
	Sr. Nogueira	A falta de percepção do rapaz para com as intenções da mulher (atribuem a ele características de lerdo/sonso); Não presta atenção nas pessoas/desatento/distraído; Gosta de ler.
Conto de escola	Sr. Pilar	Não gosta de ir à escola/estudar; Gosta de se divertir; Considera inteligente; Considera ponderado nas ações; Pessoa a quem os colegas pedem ajuda com as atividades; Gosta de faltar aula quando não tem nada importante; Foi enganado por um amigo.
	Raimundo	Pouco perceptivo - lerdo/sonso;

		Dificuldade em entender algumas matérias.
	Curvelo	Costuma ser “dedo duro”, delatar os colegas.
Umas férias	Sr. José Martins	Atribui a escola à obrigatoriedade, ao medo e à repreensão; Não gosta de estudar; Desejo de ter férias; Expectativas frustradas em relação às férias.
Os laços de família	Catarina	Relação distante com a mãe; Sentimento de ser incompreendida pela sua família e não tem ninguém com quem desabafar; Existência de uma relação abusiva no veio familiar entre o padrasto e a mãe; Dificuldade em se expressar; Dificuldade para compreender a mãe; Falta de diálogo com a mãe.
	Severina	Pessoa que guarda mágoas.
Feliz aniversário	D. Anita	Sentimento de abandono; Falsidade em família; Encontros familiares apenas em aniversários; Desprezada pelos familiares; Não se dá bem com a família.
	Cordélia	Atenciosa; Amorosa.
O búfalo	A mulher ‘traída’	Sentimento de rejeição; Sentimento de ódio por não ter o amor correspondido.
O mistério de São Cristóvão	A mocinha	Desconfiada e medrosa.
A imitação da rosa	Laura	Identificação com os gostos e desgostos da personagem, com sua personalidade devagar, serena, mas sempre ocupada com algo.
Amor	Ana	Medrosa e ansiosa, apesar de ter uma vida boa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar de a pesquisa não ser quantitativa, é interessante observar o padrão de respostas dos alunos. Então, transpondo para números, temos que grande parte dos alunos se identificou, de algum modo, principalmente com as personagens Sr. Nogueira, Sr. Pilar, Sr. José Martins, Catarina e D. Anita, como é possível observar no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Identificação com as personagens dos contos: percentuais por similaridades entre as respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nessas respostas, é possível considerar

[...] a leitura, então, como caminho de consciência que nos abre para nós e para os outros; escrever, ler, ouvir relatos dá forma ao que somos; nossas verdades, sonhos e recordações se constroem com as estratégias narrativas da ficção, de modo que transitar por ficções nos ajuda a construir nossas verdades e a organizar e dar coesão às nossas lembranças (Andruetto, 2017, p. 126).

A construção de sentidos realizada nas leituras perpassou pela identificação entre o texto e os leitores. As respostas demonstram que, de certo modo, eles conseguiram se vislumbrar nas personagens e nos enredos lidos, já que a literatura, ao acionar o campo da fantasia, consegue provocar no leitor dois efeitos, o de colocá-los diante “dois imaginários e dois tipos de vivência interior”, mas não apenas isso, posto que “suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê” (Zilberman, 2008, p. 17). O leitor se reconhece, se identifica na leitura, passa por um processo em que consegue vislumbrar, no outro, experiências, sentimentos, sensações e, em sequência, nomeia, dá vida, através do olhar no outro, ao que está vivenciando. Petit (2008) afirma que é a leitura que trabalha o leitor, e não o inverso. Para a autora, a leitura abre um espaço íntimo, com o qual

[...] nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros. Mas é sobretudo uma fuga para um lugar em que se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isto nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós (Petit, 2008, p. 40).

Esses fatores puderam ser comprovados com as duas questões ora analisadas no questionário e, se comparadas às mesmas perguntas feitas antes do início do processo de leituras, é possível observar que o número de alunos que agora conseguem ter esse tipo de associação é bem maior.

Passando para as duas últimas questões propostas, tem-se a percepção quanto às diferenças entre os contos em formato original e a adaptação em quadrinhos, ponto muito comentado pelos alunos durante as aulas e inserido nesse questionário para uma melhor análise. A transposição do gênero literário conto para quadrinhos trata-se de uma hibridização, ou seja, uma mescla de “funções e formas de gêneros diversos num dado gênero”, fato que ocorre quando “um texto de determinado gênero do discurso é constituído valendo-se do ‘formato’ de um outro gênero” (Possenti; Mussalim, 2014, p. 9).

A leitura de textos literários no formato de histórias em quadrinhos – as famosas HQs – tem sido muito bem recebida como uma estratégia eficiente e atrativa no processo de formação de leitores literários na Educação Básica, já que se acredita que represente

[...] uma possibilidade de aproximação entre objetos de leitura e o aluno, seu universo e suas referências. A Arte Sequencial, próxima da Literatura, devido não apenas, mas principalmente, ao aspecto narrativo, propicia um diálogo autor-leitor mediado por signos verbais e visuais, interação muito peculiar da sociedade contemporânea, profundamente imagética. Além disso, outros traços constitutivos dessa arte, como a caricatura, o humor e o lúdico, chamam para si a atenção dos jovens leitores (Mota, 2016, p. 17-18).

Assim, foi perguntado aos alunos qual ou quais as principais diferenças do conto em texto original para a adaptação em história em quadrinhos. Em contramão ao que se esperava, todos os alunos responderam, de alguma forma, que o texto original é mais detalhado, explicativo e descritivo que a adaptação em quadrinhos. O padrão de respostas pode ser sintetizado nos seguintes comentários: o HQ é mais resumido, menos detalhado, mais superficial e por isso mais difícil de compreender; o texto original tem uma escrita mais complexa; “nos HQs a tensão narrativa está nas imagens”, respondeu um aluno; “os quadrinhos são muito resumidos e o original conta mais detalhadamente a história em si”, apontou outro.

Já em relação a como haviam se sentido lendo a adaptação, 17 alunos responderam que receberam de forma positiva a adaptação, eles afirmaram ter compreendido bem, não tendo, portanto, apresentado dificuldades de compreensão. Apontaram também que a adaptação deixa a história mais fluida e que os desenhos ajudam na compreensão. No entanto, 63 respondentes afirmaram não ter compreendido bem a adaptação, a qual apontaram como confusa por falta de detalhes. Segundo alguns alunos, a adaptação deixa o leitor ‘meio perdido’ na história. Para um aluno, a leitura em HQ “é mais dinâmica, mas também mais vaga”; outro aluno afirmou: “gostei mais lendo o livro em si sem adaptação, porque assim eu consegui entender melhor a história”. Foi interessante perceber que os alunos compreenderam que a adaptação complementa os sentidos do texto original, mas não o substitui, visto que “a beleza de um texto literário não é outra coisa senão sua verdade” (Todorov, 2009, p. 65).

A adaptação é um importante instrumento no processo de letramento literário, principalmente quando apresenta outras semioses que fazem parte do cotidiano do aluno como é o caso das HQs, mas o texto original não pode ser subjugado. É importante ressaltar que

[...] a literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada (Todorov, 2006, p. 54).

Essas duas questões foram importantes para registrar a recepção dos alunos quanto ao texto adaptado e reforçar a necessidade de se valorizar e de se partir do texto original sempre que possível.

Findadas, por ora, as reflexões e análises acerca do segundo questionário, passa-se para a avaliação do trabalho realizada por meio das respostas do terceiro e último questionário (Quadro 10), aplicado dia 9 de dezembro de 2022, respondido por 75 alunos.

Quadro 10 - Questionário 3

QUESTIONÁRIO FINAL - AVALIAÇÃO
1. De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição”, “ <i>leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses</i> ”. Desse modo, você se considera um leitor? () SIM () NÃO
2. Mesmo tendo sido de leitura obrigatória, os livros que você leu para o desenvolvimento das atividades em sala no último mês: () Você achou importante tê-los lido. () Você não achou importante tê-los lido.
2.1 Justifique sua resposta.
3. Você se identificou com alguma dos personagens dos livros que você leu nesse último mês? () Sim () Não
3.1 Justifique sua resposta.
4. Como você avalia o processo das aulas envolvendo a leitura dos contos e a produção das <i>fanfictions</i> ?
5. Você se sente instigado(a) a ler novos livros literários? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O terceiro questionário foi respondido por 87,20% dos alunos no último dia de aulas antecedendo o período da recuperação final, com o intuito de analisar, sob a ótica dos alunos, a eficácia da metodologia adotada para a formação de leitores críticos em processo de letramento literário, terceiro objetivo que norteou a pesquisa.

Assim, sobre o fato de reconhecerem-se como leitores, o número de alunos que se consideram leitores no final da aplicação do projeto ampliou, já que 76% dos alunos agora se consideravam leitores, enquanto 24% não. Esse dado corrobora para o fato de que

[...] converter-se em leitor leva seu tempo e é uma tarefa de alta intensidade; trata-se de dar saltos sobre si mesmo até uma consciência maior, de maior complexidade [...]. A boa literatura quer leitores capazes de ler a sério, leitores capazes de compreender que a única liberdade de pensamento é a liberdade que se constrói. O caminho para os grandes textos e para as grandes obras, que por séculos transitaram de modo privado e natural nas classes privilegiadas (que não necessitam fazer demasiados esforços para se apropriar dos bens culturais, porque esses bens estão ao alcance da mão), pode-se fazer na escola, por meio de esforço e dificuldade, com crianças e jovens de outros setores menos privilegiados (Andruetto, 2017, p. 94-95).

O sentimento de pertencimento relaciona-se às práticas de leitura literária intencionalmente planejadas e organizadas de forma a levar o aluno a ter um vínculo com a leitura, não simplesmente ser levado a gostar ou não gostar, mas encontrar traços que possibilitem um processo de identificação com a leitura realizada. Para Montes (2020, p. 237),

“não é tanto uma questão de ‘dar algo para ler’ como quem dá de comer na boca, mas sim de ativar a leitura, a perplexidade, o desejo, o desequilíbrio, a procura de indícios e a construção de sentidos”, fatores que corroborarão para um processo de letramento literário, no qual as leituras venham a fazer parte da vida dos leitores, mesmo que, e principalmente, fora do contexto escolar.

Em relação à segunda pergunta, sobre como eles haviam recebido as leituras obrigatórias, 94,66% dos alunos consideraram importante ter lido os contos dos livros selecionados para a execução do projeto. As justificativas que acompanharam as respostas apontaram que a leitura dos livros trouxe mais conhecimento para eles, por terem se tratado de assuntos interessantes. As leituras realizadas possibilitaram que eles conhecessem novos autores, novos livros, praticassem a oralidade, ampliassem o vocabulário, desenvolvessem habilidades em leitura, escrita e criatividade, além da curiosidade e a imaginação por meio de leituras que eles não costumavam escolher.

Como um fator muito positivo para a análise da avaliação do projeto, os alunos responderam que as leituras obrigatórias foram importantes, visto que, se fosse para deixá-los escolher, jamais teriam feito essas escolhas, o que leva à reflexão de que ler por ler não traz aspectos tão positivos, é preciso buscar, por meio das práticas em sala de aula, não somente um leitor capaz de interpretar, mas “um leitor capaz de permitir que o texto o afete em seu próprio ser, em seu íntimo, e o leve por novos caminhos de conhecimento” (Andruetto, 2017, p. 81), como o que ocorreu com esses alunos. Alguns responderam também que se sentiram bem por conseguirem compreender as histórias e orgulhosos por poderem desenvolver as *fanfics*. A síntese das respostas pode ser observada nos comentários destacados a seguir:

“As aulas me ajudaram a ter uma melhor leitura, desenvolver criatividade no decorrer do processo e estimular a leitura. Então, foi muito importante ler várias histórias diferentes”.

“Se não fosse obrigatório eu nunca iria ler”.

“É sempre bom ler coisas novas, você conhece novos autores, novas palavras e novas histórias. É importante desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita durante a adolescência”.

“Eu achei importante porque nunca iria ler um livro sozinho”.

“Descobri um hobby”.

“Achei importante porque é uma área que está cada vez menos utilizada na escola, e estimular a leitura de livros é muito importante. Eu, por exemplo, não teria lido nenhum desses livros se não fosse desse jeito”.

“Esses livros trouxeram uma perspectiva da literatura brasileira e me fez aprofundar mais nas personagens dos contos”.

“A atividade me ajudou até a entender como se lê um livro”.

“Alguns desses contos me trouxeram muita reflexão sobre como vejo o mundo”.

“A leitura nos ajuda a ter criatividade e ter a professora lendo com os alunos ajuda a entender mais e tirar as dúvidas. Depois a gente lê sozinho”.

“Achei importante pois temos que ter esse contato com a leitura. É muito importante para o nosso desenvolvimento como cidadãos”.

Em contrapartida, 5,34% apontaram que essa atividade não foi importante, pois não lhes foi dada a chance de escolher os livros, tornando-se assim, uma leitura obrigatória, além de não ter agregado nada em suas vidas, mas sim nas atividades escolares. Dentre as justificativas, houve o fato de que “perdemos muito tempo nas aulas”, como observou um aluno, enquanto outro relatou que “não achei importante, porque eu não gosto de livros e porque nunca entendo o livro, por incrível que pareça”, o que demonstra ainda uma resistência em relação à leitura e uma associação da leitura com a improdutividade, com o ‘fazer nada’, ‘perder tempo’.

Pensar o exercício da leitura como perda de tempo é fruto de uma associação entre leitura e ócio, como aponta Silva (1999), e, portanto, à uma improdutividade ligada ao trabalho intelectual, em uma sociedade cada vez mais ocupada em tarefas que são palpavelmente materializadas. Esse fator ocorre, porque a leitura “foi associada repetidas vezes com o ‘entretenimento’ nos últimos anos, [e,] talvez seja a hora de associá-la mais à perplexidade, à busca, ao pensamento” (Montes, 2020, p. 239), como se propôs nesse projeto.

É importante lembrar, também, que o bom leitor é construído desde criança e é o espaço escolar um lugar privilegiado para o desenvolvimento da leitura (Andruetto, 2017). Sem essas inserções de leitura literária de forma planejada e contínua, aliada à oferta de boas leituras, o que incluem os clássicos como já referido, dificilmente o aluno terá oportunidades de se interessar pela leitura e de se permitir ser um leitor. Não há como culpá-lo por não se sentir pertencente a esse processo. Além disso,

[...] não é a destreza da leitura, e sim as artes da interpretação as que fazem um grande leitor, porque um leitor inteligente, astuto, sempre lê a história narrada, buscando em cada aspecto do texto o segredo que oculta e olhando em profundidade cada canto dessa casa ou desse lar que é um texto (Andruetto, 2017, p. 86).

O fato de sempre se sentir fora desse processo de interpretação, dessa descoberta dos ‘segredos’ ocultos na escrita, desestimula sim, mas abandonar esses alunos à própria sorte não

é o caminho. O trabalho é árduo e deve ser constante para que todos possam acessar essa chave que abre tantas portas. Esse trabalho é para esses alunos, para que, imbuídos em práticas de leitura cada vez mais constantes e com objetivos claros, intercaladas com atividades que envolvam o mundo cada vez mais midiático em que estão inseridos, deixem de ver a leitura como ócio ou como algo inalcançável e possa permitir que faça parte de suas vidas.

Voltando ao questionamento sobre a identificação com as leituras feitas, agora a percepção foi bem maior. Em um crescente, no final do projeto 90,66% dos alunos conseguiram observar melhor pontos em comum entre suas vidas, sentimentos, experiências e as leituras realizadas. Conforme responderam no questionário 2, esses alunos que se identificaram com as leituras feitas conectaram, nas suas respostas, semelhanças entre suas vivências e as personagens dos contos, enquanto aqueles que não se identificaram, apontaram que havia uma grande distância entre os acontecimentos e a realidade. Dessa forma, é possível refletir que,

[...] enquanto nos mantivermos no registro de um panteão a ser visitado, como vimos, todo mundo bocejará de tédio. Mas quando possibilitarmos encontros singulares com esses mesmos textos – ou com outros –, a batalha estará ganha. A apropriação é um assunto individual: um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia. Algumas vezes esses jovens se apropriam de um texto estudado na escola (Petit, 2008, p. 177).

E foi justamente o que ocorreu com o processo de leitura realizado, encontros singulares entre os leitores e a leitura. No início, a percepção em relação à identificação entre o leitor e o texto foi mínima, no entanto, apresentou um crescimento até o final da aplicação do projeto.

Partindo para as questões finais, os alunos responderam, de forma estritamente aberta, sobre como avaliaram as aulas envolvendo a leitura dos contos e a produção das *fanfics*. Assim, 98,66% das respostas foram positivas, avaliando o projeto como bom, muito bom, muito produtivo, divertido. Três respondentes atribuíram uma nota 10 e outro relatou que foi ‘incrível’. Sintetizando as respostas, tem-se o Quadro 11.

Quadro 11 - Síntese da avaliação do projeto realizada pelos alunos

Padrão de respostas
O desenvolvimento do projeto propiciou: • Aprimoramento da escrita: uso da vírgula, ponto final, construção de parágrafos. • Descoberta de potencialidades. • Descoberta sobre si, por meio das leituras. • Despertar dos interesses em leitura de contos literários. • Destaque para a organização das aulas, para o planejamento e execução das atividades. • Destaque para as <i>fanfics</i>: junção de leitura, desenvolvimento do pensamento e escrita. • Estímulo à criatividade, leitura e escrita. • Importância da leitura participativa (cada um lendo uma página). • Interesse pela produção das <i>fanfics</i>. • Melhor desenvolvimento nas habilidades em leitura e escrita. • Processo colaborativo. • Trabalho inovador, possibilitando novas experiências. • Trabalho interessante, divertido, motivador, satisfatório e diferente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As respostas mostram que o direito de ser leitor passa por oportunidades, lugares de encontro entre o leitor e a leitura, acesso ao livro e por uma boa mediação (Andruetto, 2012, 2017). Os comentários abaixo ilustram o padrão das respostas atribuídas:

“Descobri que sei fazer textos sem a ajuda do Google e descobri também as *fanfics*”.

“O esquema de leitura da professora diverte bastante e faz entrar na história”.

“Estimulou a criatividade, interpretação, leitura, escrita, socialização e etc.”.

“Com certeza todos nós vamos aproveitar os resultados no futuro”.

“Avalio como boa, porque colocou minha mente para funcionar melhor, sem contar a minha imaginação que já viajou a milhões”.

“A leitura ajuda as pessoas de várias formas possíveis”.

“Foi uma boa atividade. Fazer *fanfics* despertou o meu lado imaginário e criativo e isso só foi possível porque eu li os contos, o que foi muito bom. Consegui ver histórias que gostei muito e nunca imaginei ler”.

“Fenomenal esse projeto, porque estimula de uma forma impressionante a criatividade dos alunos, que muitas vezes é ofuscado pela falta de motivação ou atividades fúteis”.

“Bom, porque a gente aprende sem copiar (que é uma coisa chata) e escrever as *fanfics* me incentivou a focar em produção de texto e ser mais (do que já sou) criativa”.

“As aulas foram muito boas, porque deixaram um gosto de querer ler mais”.

Essa última resposta direciona à pergunta final que encerra o terceiro questionário, a qual indaga se o aluno se sente, agora, instigado, a ler novos livros literários, fator

preponderante para o desenvolvimento de um letramento literário. Os alunos que responderam positivamente (74,66%) apontaram o desejo de ler outros livros literários porque acharam interessante, se sentiram instigados a lerem novas histórias, já que essas ativaram a curiosidade deles, principalmente relacionadas à Machado de Assis e Clarice Lispector, autores aos quais alguns atribuíram o adjetivo ‘fascinantes’. Houve também depoimentos relacionados ao desejo de ter acesso às leituras de forma mais frequente. Algumas respostas merecem destaque:

“Sinto vontade de ler outros livros, não sozinha, mas sim com meus colegas de classe, pois sim, eu me sinto muito motivada”.

“Sim, pois vários dos livros que lemos me deixou bem curiosa e motivada a ler novos livros, tanto que eu, por vontade própria, iniciei a leitura dos outros contos dos livros propostos, e estou amando”.

“Sim, principalmente depois que conheci a escritora Clarice Lispector, talvez pela forma inovadora com que ela escreve e demonstra os sentimentos mais sutis, de certo modo me sinto motivado agora a me tornar um escritor”.

“Sim, eu tenho mais vontade de ler outros contos para descobrir o que pode acontecer e como vai ser, o que gerou o conflito, o final pode ser surpreendentemente surpreso, nos deixando espantados, de queixo caído”.

“Sim, eu tenho vontade ler livros com mais frequência”.

“Sim, principalmente da Clarice Lispector e do Machado de Assis, que me despertou muito interesse. São livros muito profundos nas sensações e perspectivas dos narradores”.

“Sim, mas não sou de ficar procurando livros. Leio os que me recomendam”.

“Sim, se a Lanne passar, eu leio”.

Essas duas últimas respostas sintetizam a necessidade de um professor mediador entre a leitura literária e os alunos. A formação de leitores perpassa pela formação de professores leitores (Andruetto, 2017), pois é necessário unir o discurso de formação do leitor a práticas que sejam concretamente promovidas (Montes, 2020), para que o aluno, imbuído nesse processo, possa futuramente fazer suas escolhas. As demais respostas reforçam que

[...] a leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (Zilberman, 2008, p. 17-18).

Além disso, que é preciso sim, trazer como *corpus* literário textos e obras que são consideradas ‘difíceis’, que normalmente são deixados para serem trabalhados somente no Ensino Médio, pois dentre os desafios na formação do leitor está o fato de como fazer para esse aluno ler melhor. Ler melhor não está relacionado à quantidade e sim à qualidade. Por vezes se promove a leitura apenas de consumo, para o entretenimento. No entanto, “há que se criar a possibilidade de um estranhamento, de um certo incômodo ou mal-estar na vida das pessoas, como possibilidade de indagação da própria condição humana e das condições político-sociais em que vivem. Dar sentido ao ato de pensar” (Andruetto, 2017, p. 91) por meio da leitura. A escrita machadiana e clariciana levam a essa perplexidade, induzem a reflexão, não são leituras ‘dadas’, mas sim leituras que precisam de leitores capazes de construir sentidos através dos textos.

Em relação aos alunos que responderam negativamente ao questionamento (25,34%), eles não se sentem instigados a lerem novos livros, pois relatam não terem tempo para ler, terem preguiça de ler, não gostarem de ler, não conseguirem ficar parados lendo e, as respostas que mais surpreenderam foram a de alunos que relataram não terem livros para ler:

“Não, pois não conheço muitas pessoas que tenham livros para me emprestar”.

“Não, por conta que não tem como eu comprar esses livros”.

“Se eu tivesse mais livros, eu até leria”.

Essas respostas demonstram o quão a biblioteca escolar é fundamental no processo de formação de leitores literários e no desenvolvimento de um letramento literário, visto que “a biblioteca tem o grande compromisso de apoiar pessoas na sua formação”, seu papel “independe de a escola ser pública ou particular, é fator de desenvolvimento social, educacional, econômico e cultural de um povo” (Martucci, 2005, p. 202), pois ler literatura não deve estar circunscrito apenas à vida escolar. A falta desse importante instrumento cerceia muitas possibilidades e impede que o direito ao livro e à leitura literária seja garantido.

Para Petit (2008, p. 60-61), “a verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros”. A autora especifica esses registros como: ter acesso ao saber, através (dentre outros) da leitura e da biblioteca como meios de acesso ao conhecimento, pois “uma biblioteca, um livro, é algo que se oferece, uma hospitalidade que se oferece. Abrem para outro lugar, inauguram outra maneira de habitar o tempo, um tempo próprio. Um tempo em que a fantasia pode brotar livremente, que nos permite imaginar, pensar” (Petit, 2013, p. 112).

Assim, após a análise dos três questionários que compuseram os instrumentos de coleta de dados junto aos alunos durante a pesquisa, é necessário observar se realmente, em quesitos textuais, as leituras foram bem trabalhadas e, portanto, assimiladas, e se os alunos se envolveram no processo de *redesign* por meio da escrita das *fanfics*, se eles se deixaram ‘divertir’ pelos livros, já que os livros, aqui “encontraram pessoas novas”, como aponta o narrador de ‘Bibliotecas’ (Mãe, 2019), pessoas que jamais os teria escolhido se não fosse por meio dessa intervenção. Portanto, após todo o percurso da prática situada, da instrução aberta, ainda continuando dentro do enquadramento crítico, é hora de materializar todo o trabalho realizado através da prática transformada.

3.3 Prática transformada: análise do *redesign*

Para se obter conhecimento acerca de variadas formas de desenvolver a leitura literária é necessário haver “uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola”, visto que as práticas que circundam esse específico tipo de leitura não possuem “apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras”, podendo “ser efetivado por meio de várias atividades” (Cosson, 2021, p. 99). Dessa forma, dentro de um contexto cada vez mais midiático em que os alunos estão inseridos, a produção do gênero *fanfiction* foi escolhida como modo de observar a interação dos alunos com as leituras realizadas durante a intervenção pedagógica dentro dos movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, materializando, portanto, pelas produções, a prática transformada, “na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro” (Cazden *et al.*, 2021, p. 50).

Zilberman (2012) afirma a importância da escrita no processo de formação do leitor, visto que

[...] embora as pessoas possam ser proficientes em leitura, não serão suficientemente letradas, se não souberem redigir. O letramento, ou a alfabetização, como categoria, designa sobretudo a habilidade de dominar a escrita, corolário de um processo de aprendizagem que se estenderia do mais simples – a leitura – ao mais complexo – a redação (Zilberman, 2012, p. 219).

A escrita também é um aspecto que demonstra identificação do leitor com o texto, pois se escreve “não para mostrar certas verdades, mas para buscá-las no processo de escrita, que é, em si mesmo, um caminho de conhecimento” (Andruetto, 2012, p. 56-57). Escrever é uma forma intensa de olhar, nesse caso, olhar as minúcias do texto e se deixar envolver por

meio da imaginação no que mais a história poderia ter trazido ou explorar aquilo que se gostaria de ver no texto, já que “a escrita provém de um olhar e de um escutar intensos; tendo a emoção como bússola” (Andruetto, 2017, p. 16), fatores que foram buscados dentro do processo de *redesign* proposto nas aulas.

Sempre em consonância com o aporte metodológico escolhido, é válido relembrar que “para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objetivo de análise, deliberação e avaliação” (Thiollent, 2011, p. 79). Assim, escolheu-se como instrumento de avaliação de todo o processo da intervenção pedagógica, o questionário final, já demonstrado no tópico anterior, e as *fanfics*, para contemplarem o terceiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, analisar se a metodologia utilizada foi eficiente no processo de formação do leitor literário em contexto propício para o desenvolvimento de um letramento literário.

Portanto, para a análise das *fanfics*, foi realizada uma categorização feita por meio de similaridades presentes nos textos, levando-se em consideração alguns aspectos. Primeiramente, foi necessário observar qual conto original serviu como base, já que a *fanfic* constitui-se um texto “escrito pelo fã a partir da obra original, aproveitando cenários, personagens, episódios” (Cosson, 2021, p. 119), averiguando-se se houve mudança ou manutenção do foco narrativo, introdução de novas ou permanência das mesmas personagens, interação e diálogo com o texto original por meio da utilização de minúcias presentes (que só um leitor sagaz é capaz de captar) ou fuga, como a utilização somente das personagens e alterações significativas no enredo, por exemplo. Também foram apuradas similaridades com o estilo dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector. Por fim, buscou-se constatar se o texto não passou de uma paráfrase ou resumo do conto, não correspondendo a uma *fanfic*, já que esse gênero não se trata de “uma mera paráfrase do texto original, nem um mero pasticho do que já se encontra na internet” (Cosson, 2021, p. 120).

A importância da observação do foco narrativo está relacionada ao fato de que, como aponta Andruetto (2012), é o narrador que determina o ponto de vista que, intencionalmente, será abordado no texto, ou seja, como o autor pretende que o leitor receba e dialogue com essa história. Esse aspecto já remonta para o estilo do escritor. Para compreender o estilo individual de cada autor é necessário, como aponta Bakhtin (2011), conceber a leitura como um ato dialógico no qual os sentidos vão sendo construídos com base em três aspectos: o conteúdo temático (que está relacionado ao assunto), plano composicional (dada a estrutura formal do gênero discursivo escolhido para realizar a comunicação em determinado contexto)

e o estilo, o qual observa de forma individual e particular de cada autor, no seu ato comunicativo, levando em conta suas escolhas vocabulares, estrutura frasal e aspectos gramaticais privilegiados. Bakhtin (2011) ainda afirma que quanto mais burocráticos os textos são, menos se observa o estilo, posto que é particular.

Todas as escolhas no ato da escrita envolvem a forma como o autor vislumbra seu leitor, pois “os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso [...]. Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 304). Por este motivo, os alunos foram levados a compreender através do enquadramento crítico, aspectos formais característicos dos autores.

Começando pela primeira obra trabalhada, Afrânio Coutinho afirma que Machado de Assis foi o autor que nos deixou “a melhor obra literária produzida no Brasil” (Coutinho, 2004, p. 153), pois foi capaz de modelar, em formas mentais e demonstrar, através da escrita, a experiência cotidiana de forma profunda, dada sua preferência por uma intrínseca análise psicológica de suas personagens. Além disso, o autor traz para suas narrativas um humor, que, apesar “de má qualidade, [...] sempre serve para retificar os excessos de sentimentalismo, e dar um cunho realista e objetivo às difusas impressões que procura organizar em suas narrativas” (Coutinho, 2004, p. 156). Por fim, o crítico traz o fato de que a verdadeira vocação de Machado foi “contar a essência do homem em sua precariedade existencial” (Coutinho, 2004, p.159), reportando em seus contos, gênero que levou à maestria, “uma experiência substancial da vida e do homem” (Coutinho, 2004, p. 163). Em seus contos, mesmo as ações que parecem simples fazem transparecer algo da interioridade das personagens. É esse mergulho na interioridade que propiciou os vazios com os quais os alunos criaram seus textos.

Gotlib (1990), Coutinho (2004), Parrine (2009), Freitas (2009), França (2010) e certamente todos os autores que versam sobre Machado de Assis tratam sobre a perfeição estética que o escritor chegou com o desenvolvimento do gênero conto. Freitas (2009, p. 33), em sua tese de doutorado, intitulada ‘A composição do estilo do contista Machado de Assis’, traz algumas características do estilo machadiano, dentre os quais o mote para a realização desse trabalho com as *fanfics*, já que, ao “evitar dizer tudo: deixar espaço para a imaginação do leitor” foi o que propiciou a escrita dos textos. Foi importante ressaltar nas aulas, e será importante também averiguar aqui, na escrita dos textos, que

[...] o conto machadiano [...] é construído em função e em torno da análise da capacidade psicológica de cada personagem, que por sua vez tomará o

acontecimento apenas como mote demonstrativo dessa psicologia. O acontecimento no conto machadiano está a serviço do personagem e de sua análise psicológica (França, 2010, p. 253).

Por outro lado, Clarice Lispector faz parte, segundo Candido (1989), da atual narrativa brasileira. Assim como nas narrativas aqui utilizadas de Machado de Assis, o universo adotado pela autora é também urbano, no qual “a descoberta do cotidiano é uma aventura sempre possível, e o seu milagre, uma transfiguração que abre caminho para mundos novos” (Candido, 1977). Eis o que Bosi (2015) caracteriza como uma visão existencial que há no mundo, reportados na narrativa clariciana, a qual atribui uma perplexidade constante à vida e aos seus fatos que parecem eventuais. A forma como a autora trabalha a linguagem, segundo o crítico, revela uma versão do mundo existencial de suas personagens, por meio de situações que parecem banais, mas que revelam um profundo fluxo de consciência, o que dá um ritmo não linear – assim como o pensamento – ao enredo. Outro traço marcante da escritora é a epifania, no qual sua narrativa “flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem o antes, nem o depois” (Gotlib, 1990, p. 30), e essa epifania ocorre, muitas vezes, através do nojo, conforme afirma Nunes (1989), aspecto recorrente em seus contos.

Os aspectos pontuais referentes aos dois autores foram observados nos textos produzidos pelos alunos. No entanto, seria muito audacioso esperar que os alunos tenham assumido um estilo machadiano ou clariciano em suas produções, mas, certamente, é interessante averiguar se algumas dessas essências foi captada no estilo de suas escritas, sobretudo se a identificação que tiveram com as leituras se reporta também no ato da escrita.

Desse modo, temos que, das 159 *fanfics* produzidas, 83 foram feitas na primeira etapa com base nos contos de Machado de Assis trabalhados na intervenção pedagógica. Procurando sintetizar, tem-se:

- 83 textos produzidos com base no *redesign* dos contos presentes no livro ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’, adaptação em quadrinhos de Francisco Vilachã e também com base nos mesmo contos em seus textos integrais;
- 11 textos não puderam ser considerados como *fanfics*, pois 8 foram resumos do conto original, 1 foi a cópia integral do conto e 2 estavam totalmente desconexas da proposta, não mantendo nenhuma ligação com os textos base;

- 1 texto foi considerado ilegível. Apesar de esforços contundentes para sua leitura, não foi possível estabelecer uma decodificação mínima do código linguístico ali contido;
- 35 *fanfics* tiveram como base o conto ‘Missa do galo’, 18 ‘Conto de escola’, 17 ‘Umas férias’ e 2 ‘O espelho’;
- Dessas, 2 estavam com um enredo extremamente desconexo, com fatos confusos e com uma trama inverossímil, portanto, não puderam compor o *e-book*;
- 34 textos mantiveram o mesmo foco narrativo, enquanto 38 tiveram como narradores: ‘Missa do galo’ – narrador onisciente, D. Inácia, uma das escravas e D. Conceição; ‘Conto de escola’ – narrador onisciente, Curvelo e Professor Policarpo; ‘Umas férias’ – narrador onisciente; ‘O espelho’ – Sr. Alferes;
- Todas as *fanfics* assim consideradas tiveram relação intrínseca com os textos de base, apresentando em suas narrativas minúcias que só quem realmente fez uma leitura aprofundada poderia reportar;
- Os textos mantiveram como base a estrutura do conto, uns pendendo para o relato das personagens e 5 textos foram escritos em formato de carta;
- As finalizações dos textos perpassaram de finais previsíveis a tramas realmente bem elaboradas com finais totalmente inesperados, com a presença de reviravoltas nos fatos e até mesmo com finais que não disseram tudo e deixaram novos vazios a serem preenchidos pelos leitores;
- Em apenas um texto houve a inserção de uma nova personagem principal, em que o aluno-autor trocou o ‘tio Zeca’, de ‘Umas férias’, por uma ‘tia Maria’, personagem, a qual, promove um final inesperado no texto;
- Os textos procuraram dar explicações para os fatos ocorridos nos contos originais na perspectiva do narrador original ou de outros narradores; outros procuraram dar continuação à trama e um procurou explicar fatos anteriores ao conflito que deu origem ao conto de base, tudo feito com muita criatividade;
- Curiosamente, 2 textos trouxeram uma narrativa próxima aos contos de terror, um relacionado à moeda do ‘Conto de escola’ e outro relacionado ao ‘O espelho’;
- Dos textos elaborados, 3 não estão autorizados a serem divulgados devido à não aceitação dos termos de assentimento e consentimento por parte dos alunos e seus responsáveis.

Como o trabalho originou um número muito grande de *fanfics*, para a análise textual, foi necessário recorrer à questão da amostragem e representatividade, como aponta Thiollent (2011). Esses critérios foram utilizados na fase de análise dos resultados para ser possível demonstrar as produções que mais se destacaram, dado que “trata-se de um pequeno número de pessoas escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação” (Thiollent, 2011, p. 71). Desse modo, para ilustrar a síntese realizada, foram escolhidos alguns textos por completo para aqui serem apresentados (Figura 2). Não foi uma tarefa fácil, devido às narrativas tão criativas e bem elaboradas.

Figura 2 - Capas das *fanfics* dos contos de Machado de Assis

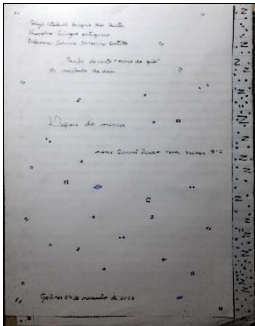


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na *fanfic* disposta no Quadro 12 o aluno-autor mantém o mesmo foco narrativo, mas traz uma perspectiva após o ocorrido na noite da missa do galo, em que o narrador-personagem não tem certeza se está acordado ou se está sonhando com tudo que aconteceu. O texto também é cheio de vazios, não ditos, que propiciam uma boa leitura e deixa margem para fluir a imaginação. Ao utilizar a data do dia de Reis, o autor reelabora o texto original, no

qual o narrador-personagem volta para Mangaratiba para o ano novo, mas demonstra estar atento à proximidade das datas. No mais, capta um momento que se tornará inesquecível na vida do jovem rapaz.

Quadro 12 - *Fanfic* do conto ‘Missa do galo’, de Machado de Assis

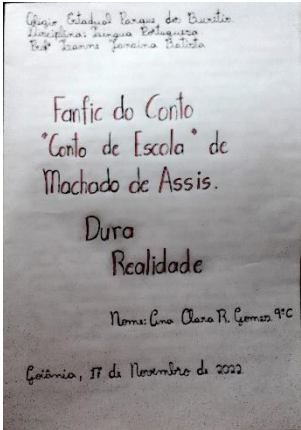
	Depois da missa David Luan Neves Nunes²⁰ Ao som da voz de quem me chamava... Estava prestes a pegar meu fabuloso chapéu, quando fui acordado daquela alucinação com o som do galo que cantou, revelando a verdadeira voz de quem me chamava. Sinceramente, não soube definir se aquilo era um sonho ou um pesadelo. Ainda não sei se já eram seis da manhã, mas também não voltei a dormir. Imediatamente comecei a anotar tudo o que havia sonhado, nos mais minuciosos detalhes. Às seis e meia me levantei. A D. Conceição mantinha suas expressões tênues e serenas. Dia de Reis fui embora, e ela continuava com o mesmo olhar imprevisito, como se nada houvera. Porém, levei na minha memória seu mais belo olhar.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O enredo simples da *fanfic* no Quadro 13 demonstra minúcias do texto original ao reportar toda a situação inicial que motivou o conto original. Neste *redesign*, a aluna-autora procura explicar o ocorrido após a aula e aqui traz uma característica machadiana, a interlocução direta do narrador com o leitor. Dada sua construção, o texto também deixa margem para a imaginação do leitor, ao posto que nem tudo é dado, há a presença, ao final, dos subentendidos em relação à personagem Curvelo e à ação do narrador ao compreender os fatos.

²⁰ O aluno e seu responsável (assim como a maioria dos autores dos textos que aqui serão utilizados) assinaram os termos de assentimento e consentimento livre esclarecidos, autorizando a publicação do texto e o nome do autor. No caso daqueles que não autorizaram a publicação do nome, serão utilizadas apenas as iniciais.

Quadro 13 - *Fanfic* do 'Conto de escola', de Machado de Assis

Dura realidade	
	Ana Clara R. Gomes Estava no tédio, na escola, apenas imaginando o quanto seria melhor se eu estivesse brincando com os meninos lá fora. Ao meu lado estava Raimundo, filho do Professor Policarpo. Estava meio inquieto. Atrás de nós estava Curvelo, um menino um ano mais velho de que nós. Ele tinha 13 anos e eu não ia muito com a cara dele. Curvelo estava nos observando como se fôssemos uma presa que está prestes a atacar, mas distraiu-se. Foi nesse momento que Raimundo virou para mim e me mostrou uma moeda, do tempo do rei, eu acho. Queria que eu o ajudasse com a lição. Em troca, eu ganharia a belíssima e brilhante moeda. Era uma oferta bem chamativa, podemos dizer! Mas, Curvelo voltou a nos observar, porém disfarçamos. Discretamente, aceitei a oferta de Raimundo. Um tempo depois, o professor nos chamou. Ele havia descoberto ou alguém contou. Foi aí que vi o Curvelo com um sorriso no rosto. Foi ele! Após doze bolos nas mãos (palmatória, meus caros), Policarpo pegou a moedinha e a jogou pela janela. Logo após, nos dispensou. Curvelo correu e pegou a moeda. Fui atrás, na intenção de acertar as contas. Claro! O segui até uma periferia. Ele entrou em uma casa de madeira, bem simples. Da janela, vi Curvelo entregando a moeda à mãe. Era tão pouco, mas a deixou feliz. Então, parti para casa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mais uma vez, a manutenção do foco narrativo é uma escolha textual, mas agora com um final totalmente inesperado na *fanfic* do Quadro 14. O narrador-personagem se assombra ao perceber o motivo da morte de seu pai e trava uma fuga com sua irmã. Também nesse texto, a escolha do narrador foi por não dizer tudo, deixando os espaços para o leitor construir a interpretação do que aconteceu.

e de olhos vermelhos.

Quando a criatura estranha notou que eu já havia percebido, meu corpo ficou pesado e não conseguia correr. Eu tive forças apenas para mover a cabeça, mas, ainda assim, com dificuldade. Assim, depois de um certo tempo, eu comecei a perder a consciência e desmaiei.

Com isso, tive sonhos “estranhos”, se é assim que se diz. Eu sonhei com aquela criatura me observando, apenas isso e mais nada...

Eu só acordei quando ouvi a voz da minha tia Marcolina e levantei assustado. Só aí que percebi que nada do que acontecera era real, tinha sido apenas um pesadelo!!!

Eu nunca mais vi aquela criatura, mas sinto que ela ainda me vê...

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando-se essa primeira parte de produções textuais realizadas na perspectiva do *redesign*, é possível afirmar que as escolhas feitas para a escrita das *fanfics* revelam narradores que deixam, “cair aqui e ali alguns indícios e, no melhor dos casos, é o leitor quem lê as entrelinhas, quem infere, quem interpreta os signos dispersos” (Andruetto, 2017, p. 71). Fato esse que pode ser observado nos três primeiros textos aqui demonstrados, uma vez que assim como nos contos originais, o narrador em primeira pessoa forneceu indícios, para que os leitores pudessem construir os sentidos. Os alunos leitores inferiram, das mais variadas formas, o que poderia realmente ter acontecido e, na posição de alunos-autores, transformam essas impressões nas *fanfics*. A maestria, portanto, dos contos de Machado e do estilo assimilado pelos alunos, está nessas inferências que puderam ser realizadas, pois “todo o prazer de ler está em inferir a partir de alguns dados” (Andruetto, 2017, p. 71) e as releituras delas geradas.

Assim, é fato que

[...] os leitores nunca deixam de nos surpreender. E é sem dúvida quando uma obra oferece uma metáfora, quando permite um deslocamento, quando ‘trabalha’ realmente o leitor, que ele pode ser transformado por ela e, nas entrelinhas, encontrar sua fantasia inventiva, se deixar levar pela imaginação, e pensar (Petit, 2008, p. 184).

Os vazios e as entrelinhas proporcionados pela leitura levaram ao processo criativo, um processo de identificação com o texto, que fizeram com que as minúcias presentes na obra virassem um mote criativo para o que não aconteceu, mas que poderia ter acontecido, como vislumbrado na *fanfic* de ‘O espelho’ e em tantos outros textos que poderão ser contemplados no produto educacional.

Em última análise, todos os textos considerados e analisados como *fanfics* aproveitaram-se das personagens, dos cenários e enredos originais, sem fugas, conforme esse

gênero prevê, mantiveram intrínseca relação com os originais e alguns conseguiram dar ares de conto, com uma pitada machadiana, aos seus enredos, em uma tentativa de mergulho na alma humana e deixando, também, vazios a serem preenchidos pelo leitor. Apesar de 11 textos não terem se encaixado na proposta, acredita-se que houve um bom envolvimento por parte dos alunos no desenvolvimento da atividade e êxito quanto à produção dos textos dentro do esperado.

Partindo para a análise das *fanfics* dos contos de Clarice Lispector, segunda parte da intervenção pedagógica, percebe-se um momento já de maior maturidade na leitura de contos literários e na escrita dos textos a partir dos originais (Figura 3). Nessa etapa da prática transformada, os desencontros ocorridos na primeira parte procuraram ser corrigidos, conforme já mencionado no diário de campo.

Figura 3 - Capas das *fanfics* dos contos de Clarice Lispector



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em suma, obteve-se:

- Foram entregues 76 *fanfics* dos contos de Clarice Lispector, com base no livro ‘Laços de família’;

- Dos 13 contos presentes na obra, 9 foram utilizados como base para o *redesign*: 30 *fanfics* foram produzidas a partir do conto ‘Feliz aniversário’, 24 com base em ‘O búfalo’, 15 a partir do conto ‘Os laços de família’ e 2 a partir de ‘O crime do professor de matemática’. Os contos ‘A imitação da rosa’, ‘Mistério em São Cristóvão’, ‘Uma galinha’, ‘Devaneios e embriaguez de uma rapariga’ e ‘Amor’ tiveram 1 produção cada;
- Dos textos apresentados, 4 não foram considerados *fanfics*, por tratarem-se de paráfrases dos originais;
- 1 texto apresentou uma narrativa totalmente inverossímil e desconexa;
- Apesar de esforços para realizar a decodificação, 2 textos foram considerados ilegíveis e não puderam fazer parte das análises;
- Em relação à escolha dos narradores, 48 textos mantiveram o foco narrativo – narrador onisciente –, enquanto 42 foram escritos em primeira pessoa. As escolhas de narradores-personagens perpassaram por: em ‘Laços de família’ – Catarina, o filho e inserção de uma nova personagem; ‘Uma galinha’, a própria galinha narra a sua história; ‘Feliz aniversário’ – D. Anita, uma das noras (sem identificar qual) e Cordélia; ‘O búfalo’ – a mulher ‘traída’, um macaco e inserção de uma nova personagem;
- As produções mantiveram como estrutura os traços do gênero conto, com maior maturidade na escrita, tanto no que diz respeito à forma, quanto ao conteúdo. Nesta etapa, 2 textos foram escritos no formato de carta, 4 no estilo de diário, 1 com base nos contos de fadas e 1 que se aproxima das fábulas;
- Todas as tramas apresentadas mantiveram relação com os textos de base, seja por meio do enredo ou das personagens. No entanto, 3 textos partiram para uma narrativa em que novos contextos surgiram, mantendo-se relação com os textos base apenas por meio das personagens (mas com uma história bem diversa), ou com personagens novas, reportando o assunto/tema tratado no conto original;
- Novas personagens foram inseridas, as quais deram novas perspectivas às narrativas;
- Os enredos escolhidos para as *fanfics* variaram de relatos sobre o que havia acontecido antes ou depois com as personagens, até narrativas com um alto nível de inventividade e criatividade, pendendo até para o humor. Alguns textos conseguiram capturar momentos no cotidiano das personagens e trouxeram o

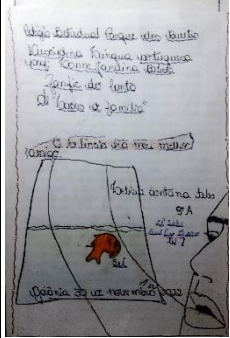
fluxo de consciência delas em relação à situação que estavam vivenciando. Foram explorados os ditos e não ditos nos textos originais e várias finais – esperadas ou inesperadas – surgiram. Apesar de advertências quanto ao conteúdo, temas como o suicídio foram trazidos para as produções, as quais sofreram leves adaptações para a apresentação no produto educacional. Houve também a inserção do insólito em uma das narrativas;

- Além dos textos que trouxeram como estratégia narrativa o fluxo de consciência das personagens, 3 produções se aproximaram mais das características claricianas, um trazendo textualmente a questão do nojo e outros dois cujo enredo se aproximou de uma epifania;
- Por não terem autorizado por meio dos termos de assentimento e consentimento livre esclarecidos, 2 produções não puderam ser utilizadas no produto educacional.

Novamente, por meio de amostragem e representatividade (Thiollent, 2011), uma *fanfic* de cada conto será apresentada e analisada.

Na *fanfic* disposta no Quadro 16, assim como em vários outros textos produzidos a partir do conto ‘Os laços de família’, o ar de puro relato se perde, para dar vazão à expressão dos sentimentos da personagem. Um momento do cotidiano pelo qual Catarina passa, com dor e solidão, é demonstrado a partir da perspectiva de uma separação. O mote para a *fanfic* é o sentimento de dependência emocional da personagem pelo marido, depreendido através da leitura do conto, fato muito observado pelos alunos durante a prática situada e o enquadramento crítico. Além dos aspectos emocionais da personagem, que agora narra o abandono a partir do seu olhar, a presença de uma minúcia do texto é trazida, o que faz com que a narrativa mantenha, ainda mais, a relação com o texto original. No conto o narrador reporta que “o elevador zumbia no calor da praia” (Lispector, 2008, p. 99). Na *fanfic* o som do elevador é o único barulho que a personagem se permite ouvir.

Quadro 16 - *Fanfic* do conto 'Os laços de família', de Clarice Lispector

	O silêncio era meu melhor amigo Letícia Santana Teles Eu, Catarina, vou contar-lhes um pouco da minha história. Casei-me aos 18 anos com Antônio, bem mais velho que eu. Ao passar do tempo, percebi que eu estava muito dependente emocionalmente. Mas ele me fazia sentir assim também. A cada ameaça de separação, falava que eu não ia arrumar mais ninguém, ainda mais depois que tive nosso filho. Minha mãe sempre disse que ele não era para mim, mas eu não queria saber, não queria ouvi-la, e por isso, nos afastamos. Eu já dava traços de que não poderia viver sem ele, apesar daquele casamento sem amor, desgastado. Eu achava que não poderia ser feliz distante dele. Assim, fui me afastando de todos os amigos, da família. Mas ele não se importava comigo. Saía e me deixava sozinha. Falava que eu estava feia, gorda... Isso me destruía psicologicamente, mas eu estava ali com ele, por ele. Até que me deixou para ficar com outra. Fiquei arrasada, entrei em depressão tão profunda que não consegui nem lutar pela guarda do meu filho. Eu sei que tenho que sair dessa, mas no momento, não consigo. Tenho que sair deste profundo poço de lágrimas de tristeza. Por enquanto, estou sozinha nesse apartamento, só ouvindo o zumbido daquele elevador... Não quero ver ou ouvir ninguém, só você, Antônio... Hoje, o silêncio é o meu melhor amigo dentro desta escuridão.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A *fanfic* do Quadro 17 mantém o foco narrativo em terceira pessoa e traz detalhes do conto original, como o fato de a personagem principal ser um matemático, e, portanto, usar, naquele momento, da razão. Há também a utilização do nome do cachorro, dos elementos como os óculos do professor, a pá, o fato de o cão ser um farejador e sair cheirando tudo. No entanto, há um desfecho feliz através da reconciliação.

Quadro 17 - *Fanfic* do conto ‘O crime do professor de matemática’, de Clarice Lispector

A esperança	Cauã Gabriel de Souza Barbosa
Sentado na chapada, o homem olhou para o falso cão, tirou os óculos, respirou fundo, botou-os novamente pensando em como conseguir o perdão do cão abandonado.	
Com sua cabeça matemática, resolveu ir atrás do cão. Abaixou-se calmamente com um olhar de esperança, pegou a pá, terminou de enterrar o falso cão. Ao mesmo tempo jurava que encontraria José, seu verdadeiro cão. Com um suspiro profundo, desceu a chapada.	
Chegando em casa, montou em sua bicicleta em busca de encontrar seu cão. Pedalou por horas. Cansado, chegou em sua antiga cidade, mas continuou determinado.	
Em ruas onde fazia tempo que não andava, avistou uma igrejinha e perto dela o seu cão sendo cuidado pelas irmãs da igreja. Assim, correu até o seu José, mas percebeu que seu amigo não o reconhecia, seu cheiro parecia ser outro. Talvez o cheiro do outro cão atrapalhasse. Até que o homem gritou seu nome. O cachorro levantou-se com os olhos cristalinos e correu até o seu antigo dono.	
José o havia perdoado e os dois voltaram para casa.	
O homem havia cumprido, enfim, a sua promessa.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A *fanfic* do Quadro 18 traz a perspectiva do marido de Ana que observa algo diferente na mulher. A aluna-autora não revela o que se passou com Ana, mas deixa transparecer que alguma mudança foi notada pelo marido e pelo filho. Neste *redesign*, há a presença do fluxo de consciência, mas por parte do marido, João, e a produção também preserva vários elementos do conto original, como o bonde, o jardim, as crianças. No entanto, não há a presença do nojo, tão pouco da epifania. Apesar do título, o texto não faz referência ao sentimento mencionado.

Quadro 18 - *Fanfic* do conto ‘Amor’, de Clarice Lispector

	Paixão?	Rebeka Alves Martins
No ponto estava João, marido de Ana, que a amava muito. Esperando o bonde para ir para a casa, pensava em sua esposa, pensava que quando ele chegasse a encontraria exausta, cansada e já com o jantar pronto.		
Odiava vê-la desse jeito. Pensava como ela fazia tudo e não pedia ajuda. Ele queria ajudar, mesmo não sabendo, só para ficar com ela, pensava ele.		
O bonde passou pelo Jardim Botânico. Lembrou de sua família linda e completa, do jeito que sonhara. Não era muito maduro para sua idade, mas gostava de brincar com as crianças e era responsável		

com o trabalho, com a casa e com a família.

Olhava aquelas árvores e pensava na delicadeza e brutalidade desse jardim. Como um jardim pode ter flores tão delicadas e árvores tão brutas? Normalmente não pensava nessas coisas, mas quando viu aquela linda paisagem, ficara encantado. Mesmo por um segundo, achava tudo lindo.

Enquanto pensava, o bonde parou. Todos ficaram revoltados com o motorista, que esquecera de consertar o motor. Por outro lado, ele ficara quieto, diferente de sua personalidade brigona.

Quando o bonde voltou a funcionar, ele lembrou:

– Meu Deus, eu tenho que ir para casa!

Ao chegar em casa, deu um beijo em sua mulher e foi se trocar, porque receberiam visitas naquela noite.

Antes da visita chegar, foi conversar com o filho. Ele contou que sua mãe estava meio estranha. Ficou assustado, mas deixou.

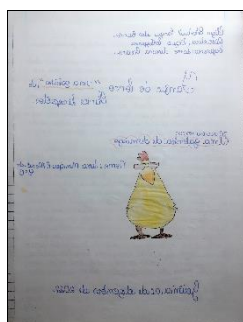
Depois que a visita foi embora, foi falar com ela. Realmente notou algo estranho. Ela estava muito alegre naquela noite. Era muito contato físico com as crianças. Ela não era assim. Ou seria só imaginação?

Algum tempo depois as crianças foram dormir. Ele também foi dormir sem saber de nada do que acontecera com sua esposa que amava tanto.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O texto da *fanfic* do Quadro 19 tende para o lado cômico e traz uma interlocução direta com o leitor ao final, fato não recorrente nas narrativas claricianas, além do suporte visual através do desenho e o balão de fala. Não obstante, traz relação intrínseca com os fatos ocorridos no conto original, tais como o horário, as descrições da galinha de domingo, a batalha contra a morte e a reação da família. Diferente do original, não há o fato de a galinha botar o ovo, nem sua morte é retardada, posto que vira o prato principal do jantar da família, mas o animal sai orgulhoso por não ter se rendido tão facilmente. É interessante notar, também, o fato de se manter o estilo de Clarice Lispector, mas também o de Machado de Assis, por essa vertente do humor e do diálogo com o leitor.

Quadro 19 - *Fanfic* do conto ‘Uma galinha’, de Clarice Lispector



Uma galinha de domingo

Lara Monique P. Mendanha

Por aqui, até as 9h da manhã, galinhas ficavam vivas. Eu era uma galinha de domingo.

Tinha um olhar calmo, embora refletisse sobre o meu destino. Desde sábado eu estava encolhida em um canto da cozinha. Era recíproco, ninguém olhava pra mim e eu não olhava pra ninguém. Quando me escolheram, apalpavam minha intimidade com indiferença, mas mesmo assim não conseguiram tirar conclusões concretas.

Não via a hora de sair do canto daquela cozinha. Causando surpresa em todos, abri as asas, enchi meu peito e, em dois ou três lances, alcancei o muro do terraço.

Um humano acabou subindo no telhado. Em pulos cautelosos, alcançou o telhado onde eu estava hesitante e trêmula, de modo que comecei a minha fuga. Por mais perigosos que fosse, aquilo foi a melhor coisa da minha vida. De lá de cima, pude ver o galinheiro inteiro com os olhos arregalados me vendo lutar com o humano.

Nossa batalha durou bastante, em torno de algumas horas. Vi dali de cima que aquele seria meu último minuto de vida. Lá vinha a cozinheira dando gargalhadas. Dei adeus àquela bela vista e me entreguei àquele humano persistente.

Por fim, virei a janta daquela humilde família.

Me orgulho deles não terem conseguido me pegar na bendita hora do almoço, pois a aventura foi magnífica!

Esse é o relato póstumo de uma galinha de domingo, orgulhosa de não ser apenas mais uma sem história para contar.

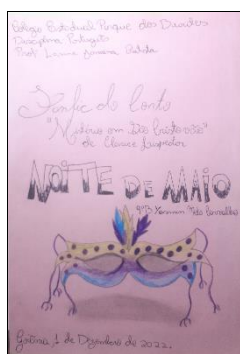
Nunca subestime uma galinha, e não menos importante, viva intensamente!



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A produção disposta no Quadro 20 preserva o foco narrativo em terceira pessoa, traz um enredo que procura dar continuidade ao ocorrido com a mocinha ao avistar os três rapazes fantasiados no jardim a roubar os jacintos. Apesar de não ter uma profundidade psicológica, a produção tem ares de aventura e se relaciona com vários aspectos do texto original, como o fato de as crianças continuarem dormindo, a fantasia das personagens, os jacintos, o susto da mocinha e a noite de maio. Como o conto fala sobre um baile de carnaval em maio, a autora associa o fato e reporta em sua narrativa uma noite de carnaval, mas comete um anacronismo pelo fato passar-se em maio. Contudo, deixa transparecer que fez uma boa leitura do conto e escreveu a partir de várias minúcias nele encontradas.

Quadro 20 - *Fanfic* do conto ‘Mistério em São Cristóvão’, de Clarice Lispector



Noite de maio

Yasmin Melo Carvalho

Enquanto as três crianças dormiam profundamente, a mocinha Cordélia ia se recuperando do susto. Sua avó Tereza ainda estava atenta. O pai, Antônio, e a mãe, Rosária, estavam fatigados.

Naquela fria e longa noite de maio todos pareciam atentos aos barulhos, mas, por um momento, se acalmaram.

Então, os três homens mascarados voltaram. Mesmo com o susto do vulto esbranquiçado, se fizeram corajosos para voltar e pegar o que queriam, sendo que o mais insistente era Galo, com sua imensa covardia. Para Touro, tanto fazia, estava muito pouco interessado, mas não deixaria seu companheiro sozinho. Os outros, voltaram para a festa de rua sem hesitarem.

Assim, Galo e Touro adentraram o jardim. Cordélia estava sentada na beira da janela, já calma. Novamente, foi à cozinha pegar um copo de água. Os gatunos andavam pelo jardim com medo de olharem para a janela, mas continuaram, mesmo com medo.

Observaram que nada de precioso havia naquele jardim e resolveram entrar na casa, que parecia um castelo de jacintos assombrados.

Entraram primeiro no quarto onde estavam as crianças dormindo, mas não havia nada que lhes interessasse. Foram, então, mansamente em direção à cozinha e Cordélia estava lá. Ao escutar o barulho, ela se vira. Vendo-os, pega um objeto cortante para ameaçá-los. Logo ela, tão frágil.

Sem saber o que fazer, os covardes gatunos correram em direção à sala. Para surpresa deles, deram de cara com Tereza que gritou desesperadamente ao ver os homens mascarados. Para o desespero dos ladrões, Antônio pega sua arma de chumbinho e aponta para eles. Enquanto isso, Rosário já havia saído em busca de socorro, atrás de policiais.

Galo e Touro se arrependeram de terem sido levados pela ganância e pela curiosidade, e ficaram paralisados, com medo da arma apontada para eles.

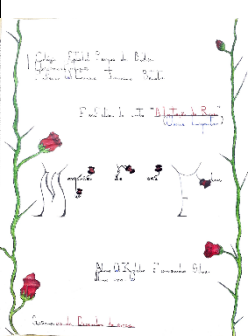
Com a chegada da polícia, a verdadeira identidade dos dois é revelada. Eram dois irmãos chamados Ferdinando e Lucélio. Estavam em meio às festas de carnaval, mas se intrigaram com aquela casa, disseram eles.

Após o ocorrido, Cordélia, Antônio, Rosário e Tereza se recordaram daquele dia como a noite de maio.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A *fanfic* no Quadro 21 traz muitas semelhanças estilísticas com a escrita clariciana, em uma espécie de prosa poética. Com a permanência de um narrador onisciente, o texto transcorre através de um fluxo de consciência da personagem Laura que se personifica nas rosas. Sutilmente, o aluno-escritor recorre aos sentimentos e sensações buscados no conto original, assim como a manutenção das personagens, e traz a perspectiva da imitação da rosa através do tornar-se uma rosa. Neste *redesign* esse processo se dá por meio de um autoconhecimento, muito semelhante a epifania.

Quadro 21 - *Fanfic* do conto ‘A imitação da rosa’, de Clarice Lispector

	Memórias de uma flor Kalebe Fernandes Silva
Ah, sim! Sim, um trem que partia, porque outrora suas rosas eram quem partiam, contra a água que corria entre seus dedos delicados. Seu coração também partia.	
O vaso era a única coisa que ela tinha agora, vazio, vazio como seu coração. Aquelas flores eram as únicas coisinhas que a escutavam, mas que a escutavam com atenção, sem fingir escutar. Realmente, a escutavam. Eram suas únicas amigas que não a julgavam como um ser pouco inteligente, nem boa demais, porque todas as rosinhas sabiam que Laura tinha seus próprios sentimentos secretos. Laura sentia-se hipnotizada por aquelas rosinhas tão pequenas e delicadas, com espinhos tão delicados. Indagava-se “Oh, Deus, como pode uma coisa tão perfeita?! Como pode coisa tão perfeita ter ido embora?”	
Elas tinham sido suas melhores amigas, amigas que não julgavam seu perfeccionismo ou mesmo seu comportamento tão metódico. Elas apenas a fitavam, com sua beleza pura e perfeita. Mais do que melhores amigas, eram sua paixão, paixão que não a traía, não como Armando. Ela sabia que Armando a traía, ela sabia. Ela fingia que não sabia, porque todos a olhavam e pensavam “Não é tão inteligente. É tão boa”. Mas ninguém dizia que era dona de seus sentimentos secretos. Isso ninguém dizia. Ela não julgava Armando, ela sabia que também traía Armando e o traía com aquelas rosinhas tão inocentes e perfeitas.	
Como as rosinhas, Laura também agia inocentemente. No jantar, discretamente buscava as rosas, rosas que não encontrava em parte alguma da casa de Carlota. Como as rosas, hoje ela vestia um rosa, tão discreto que até parecia um branco, mas muito semelhante às rosinhas. Tão semelhante que ela estava começando a incorporar aquelas flores.	
Talvez percebessem, talvez não. Agora, depois do adeus às rosinhas, Laura buscava, obstinada, incorporar aquelas flores. Em um lugar as rosas estavam vivas, dentro de si. O lugar mais importante, dentro de si.	
Realmente não traía Armando com aquele pedaço de paixão. Realmente traía Armando consigo mesmo. Não tinha tornado-se amiga das flores tão perfeitas, mas tinha tornado-se amiga de si mesma. Ela era a única que se escutava, ela era a única que não se julgava.	
Realmente tinha se tornado uma rosa.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 22, a produção em primeira-pessoa é narrada por uma das noras da personagem principal, D. Anita. Apesar de não revelar o nome, tem uma relação intrínseca com a personagem Cordélia, pois no texto original, o narrador diz que “Cordélia olhava ausente, com um sorriso estonteado, suportando sozinha o seu segredo” (Lispector, 2008, p. 63), segredo esse que dá título à *fanfic*. Assim, a narrativa se divide em duas partes em que se percebe o fluxo de consciência da narradora. Antes da atitude de D. Anita, está em tempo

presente, como se ela estivesse reportando o seu pensamento naquele momento, vivenciando a cena. Depois da revelação do segredo, ela traz a situação ocorrida com o uso do pretérito imperfeito, como se já tivesse acontecido.

As minúcias do texto original são bem exploradas, captando-se o momento de explosão de D. Anita, o como ela se sentia fazendo parte daquela família. Palavras utilizadas no conto também são utilizadas nas *fanfics*, como ‘nojo’, ‘máscaras’, ‘vagabunda’. A questão do nojo foi explorada por duas vezes neste *redesign*, uma demonstrando o fato de como as cunhadas se olhavam e a outra como a narradora se sentiu por causa dos olhares de todos após a revelação de seu segredo. O final do texto também é inesperado, pois diferente do sofrimento que a narradora poderia estar perante a revelação da traição, ela se liberta de uma vida que não a satisfazia e considera aquele momento feliz para si e para D. Anita que consegue fazer com que se terminem as ‘comemorações’ falsas daquele aniversário.

Quadro 22 - *Fanfic* do conto ‘Feliz aniversário’, de Clarice Lispector

O segredo
Geovana Yasmin Silva Lima
Depois daquele aniversário trágico de D. Anita, cá estamos nós, novamente. A família toda reunida. Seria gracioso se todos ligassem para o aniversário dela e não apenas a deixassem ali, plantada em um canto. Dessa vez, podia acontecer alguma situação diferente nesse aniversário, algo surpreendente para fazer com que todos dessem atenção a ela. É incrível como todo ano é igual. Começam a falar de negócios, minhas cunhadas com cara de nojinho e D. Anita sempre deixada de lado. Desde sua última atitude que deixou todos de boca aberta, nada mudou. Mas D. Anita é esperta, a qualquer momento ela pode nos surpreender com alguma atitude. Realmente, como uma mulher de tanta atitude pode ter tido uma família assim? Posso ver em seu rosto a cara de desgosto e repugnância, coisa de deixar qualquer um constrangido. Estou a observá-la. Talvez ela diga algo que não deveria e venha acabar com minha vida e meu casamento. Todos conversando, rindo, brincando... Mas estou sentindo que algo está por vir. Brutalmente, D. Anita se levanta, olha para todos. Todos também a olham de volta, com surpresa. Naquele olhar havia maldade, como se estivesse fora de si. Os pedidos para se sentar sequer foram ouvidos. Assim, ela começa a gritar com todos: – Vão embora, vão embora! Começaram a ficar assustados. Seria ela uma ingrata, pensaram. Mas eu tinha certeza que não. As frases que saíam da boca dela pareciam estar presas em sua garganta por muito tempo. Ela falava verdades na cara de todos. Foi engraçado, até chegar a minha vez... – Você não passa de uma traidora!

Senti os olhos dela e de todos em mim.

– Você é uma mulher sem vida, você só pensa em si mesma.

Eu pedia para ela se acalmar, mas ela continuava gritando para que todos ouvissem.

– Você só coloca chifre no meu filho, sua vagabunda!

Senti o silêncio absoluto e os olhares de nojo em mim. Fiquei normal. Olhava para meu “esposo” e D. Anita continuava a dizer coisas. Por um momento, tive uma espécie de despressurização com toda a situação. Tudo ficou em silêncio. Me recompus, fui até a D. Anita e disse em voz alta:

– Feliz aniversário, D. Anita!

Virei as costas e fui embora.

Conseguimos! Obrigada, D. Anita! No final, acabamos ajudando uma à outra e nos livramos daquilo que era um peso em nossas vidas.

Agora posso ser uma mulher feliz, sozinha, sem homem nenhum, sem nada, sem dores de cabeça.

D. Anita conseguiu se livrar de uma família em que havia apenas máscaras.

Realmente, foi um feliz aniversário.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A *fanfic* disposta no Quadro 23 foi construída com a estrutura de um conto com situação inicial, conflito, clímax e desfecho bem definidos. Ainda com um narrador onisciente, a personagem, agora com um nome, ganha um antes e um depois para a situação que buscava no enredo original. Neste *redesign*, elementos de base foram preservados, como o Jardim Zoológico, o elefante, a girafa, o macaco, o camelo e obviamente o búfalo. Na tentativa de buscar conseguir odiar, já que sempre amava e sempre perdoava, o desfecho é inusitado.

A presença de uma nova personagem, Caio, poderia ter levado a cena a um novo casal, uma nova história de amor, como reportado em outras *fanfics*. No entanto, o desmaio e o encontro com o funcionário do zoológico propiciaram um autoconhecimento, levando a personagem a reconhecer um amor próprio. O final do texto traz o búfalo como uma metáfora para seu aprisionamento emocional e a protagonista reconhece no olhar, primeiramente do animal, depois de Caio, e agora novos olhares, a perspectiva para uma vida feliz, com doses ‘certas’ de amor.

Quadro 23 - *Fanfic* do conto ‘O búfalo’, de Clarice Lispector

Em busca do ódio

Júlia Martins Barros

Eles eram apenas crianças quando se conheceram e desde sempre ela nunca ficava brava ou se magoava com ele. Por isso, ele se aproveitava e fazia dela o que queria.

Na vida adulta, para continuar tendo esse “controle” sobre ela, passaram a ter uma relação amorosa. No entanto, da parte dele, de amorosa não tinha nada. Era um relacionamento abusivo e cheio de traições que ela sempre perdoava por não conseguir deixar de amá-lo.

– Por que não consigo odiá-lo? – Ela se perguntava.

Ele, por outro lado, parecia odiar tudo e todos, principalmente animais inocentes.

Após a terceira traição, ela decidiu que dessa vez seria diferente. Foi ao zoológico tentar aprender a odiar, pois segundo ele, os animais expressavam ódio pelos olhos.

Ela não queria perdoá-lo outra vez e pensava que só poderia fazer isso quando o odiasse, assim como ele odiava os animais.

No entanto, não se achava ódio em seu coração. Fraca, cansada e faminta por ódio e morte, ela andou por todas as jaulas. Apesar de estar livre, se sentia tão enjaulada quanto aqueles puros animais.

Ao encarar o búfalo, observava nele certa indiferença ao olhá-la de volta, assim como percebia aquela indiferença naquele a quem amava.

Quanto mais o fitava, mais podia sentir algo se espalhando dentro de si, algo que nunca havia sentido antes.

Antes de poder entender de verdade o que havia sentido, caiu no chão inconsciente.

– Está tudo bem? Moça?

Ainda inconsciente, foi levada à enfermaria do zoológico por um dos funcionários. Depois de meia hora (e um pouco de soro) ela acordou. Assim como a última coisa que tinha visto eram os olhos de um búfalo, a primeira coisa que viu quando acordou foram olhos. Mas não eram iguais aos do búfalo, não. Eram inocentes como o da girafa, bondosos como os do elefante e pacientes como os do camelo.

– A senhorita acordou?

– Onde estou? – Perguntou ainda um pouco tonta.

– Na enfermaria do Jardim Zoológico. Meu nome é Caio, muito prazer. Não se levante ainda, a senhorita desmaiou e bateu a cabeça com certa intensidade.

– Ah, é claro, meu nome é Mariana. Obrigada! – Respondeu pegando o copo de água da mão de Caio.

– Vi que a senhora observava muito atentamente o nosso búfalo. No que pensava?

– Estava tentando achar ódio em meu íntimo.

– Alcançou seu objetivo?

– Acho que quase. Desmaiei logo em seguida.

– E por que a senhorita iria querer ter ódio em seu coração? Me parece uma pessoa muito amorosa.

– Não posso mais perdoar quem me rejeita.

– Mas ódio não resolveria seus problemas.

– Como assim? – Ela não entendia como poderia haver outra solução.

– Ao que me parece, a senhorita gastou o seu amor tentando conquistar outra pessoa e esqueceu de deixar um pouco para si mesma. Assim, como poderia não perdoar quem lhe machuca?

Um pouco atordoada, percebeu que ele tinha razão. Havia passado a vida toda amando quem não a merecia. Após recuperar as forças, ela saiu dali um pouco mais decidida e passou a tentar controlar quanto amor se permitia dar aos outros.

Não foi fácil, mas conseguiu se livrar do búfalo que a enjaulava. Pôde encontrar amor em outros olhos e pôde entender como é ser amada de verdade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O conto ‘Devaneios e embriaguez de uma rapariga’ foi utilizado para uma produção, no entanto não se encaixou no que se espera de uma *fanfic*, posto que foi feita uma paráfrase do texto original.

Assim, através da análise de todas as *fanfics* produzidas e as aqui demonstradas é possível afirmar que nessa etapa do desenvolvimento das aulas as produções amadureceram, tanto na forma, com uma escrita mais próxima do gênero conto, quanto em conteúdo, pois aprofundaram nas possibilidades, trazendo uma prosa poética, fluxos de consciência das personagens, histórias com pitadas de humor e aventura, por vezes tragédia, mas sempre intrinsecamente relacionadas aos enredos originais.

Mas é sempre válido ressaltar, a escrita aqui não foi o ponto principal, mas sim a leitura que foi realizada e que a originou, pois, “o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói” (Petit, 2013, p. 27).

Os vínculos estabelecidos entre os contos lidos e as produções das *fanfics* permitiram um encontro dos alunos com a leitura literária, encontro esse que, por ser subjetivo, abre

[...] para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os quais participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora (Petit, 2009, p. 32).

Metáfora essa que foi tão bem ilustrada na *fanfic* do conto ‘O búfalo’, por exemplo.

Como resultado de um progresso e de um amadurecimento na leitura e na escrita, principalmente nesta etapa, recortes temporais e minúcias dos contos originais foram muito bem assimilados para o desenvolvimento dos textos, “porque a literatura ocupa o lugar do pequeno e é olhando o singular que podemos inferir no geral. Não é com ideias que se escreve [...] e sim da vida pequena que, olhada profundamente pode nos fazer pensar em grandes assuntos” (Andruetto, 2017, p. 59). A *fanfic* do conto ‘Os laços de família’ é um exemplo de como as minúcias foram bem exploradas. Ali, a narradora ouve sutilmente o barulho do elevador, assim como trazido no conto original, mas agora esse ruído reportado pela aluna-autora potencializa a solidão da personagem.

Como no conto não é possível contar tudo, é necessário “selecionar, fazer um corte, um recorte” (Andruetto, 2017, p. 72), assim como “o enquadramento de uma câmara fotográfica. Um enquadramento, uma cena” (Andruetto, 2017, p. 73). Os *redesigns* aqui trazidos, em sua maioria, ilustram a maestria da captura dos momentos que os alunos-autores julgaram importantes nas tramas e deram a eles novos rumos, assim como deixaram finais sem um desfecho óbvio para que os leitores também pudessem construir os sentidos a partir de suas leituras.

Em suma, dado o amadurecimento em relação às leituras e às atividades, apesar de menos textos entregues, também houve um aumento na qualidade das produções, visto que em menor quantidade foram observadas cópias dos originais ou paráfrases. As personagens foram bem exploradas, tendo sido incorporadas novas personagens, assim como novos pontos de vista em cima dos seus desfechos. Grande parte dos textos manteve relação direta com os elementos e as minúcias dos textos de base, surgindo, nesta etapa, duas narrativas que mudaram as personagens, mas que abordaram a temática vivenciada pelas personagens dos contos originais, demonstrando um distanciamento em relação ao gênero e já sinalizando para marcas mais fortes de autoria. Como características claricianas, foram bem explorados os fluxos de consciência, utilizada a prosa poética e fatores como a presença do nojo e da epifania puderam ser vislumbrados, fazendo com que seja possível afirmar que houve um bom aproveitamento das aulas, ora concretizado e vislumbrado nas atividades propostas.

Dessa forma, conforme já explicitado na descrição das aulas efetuadas, a escrita de *fanfictions* (ou *fanfics*) foi proposta para compor a última parte do trabalho, de modo a ser possível observar se o efeito das aulas no processo de formação desses leitores, que utilizaram-se de livros em formato físico, em formato digital e em adaptação em quadrinhos – tendo acesso a múltiplas semioses no ato da leitura – foi eficaz e se houve uma real

identificação com as leituras realizadas demonstrada textualmente, através de minúcias do texto original e dos vazios que provocaram um novo diálogo, tudo isso dentro do contexto da prática transformada, a qual “envolve a mudança de um contexto cultural para outro, por exemplo, em um *redesigning* de estratégias de significação para que possam ser transferidas de uma situação cultural para outra” (Cazden *et al.*, 2021, p. 58), fatores esses que puderam ser comprovados através dessa análise.

Sempre retomando à base, o conto ‘Bibliotecas’, de Valter Hugo Mãe, as surpresas proporcionadas por esses livros, por essas leituras, foram muitas. A perplexidade mediante o novo não intimidou os leitores, que se desafiaram a embrenharem-se nas leituras, a questionarem-se, a identificarem-se com elas e a lançarem-se também no ato da escrita a partir do lido. Assim como os livros, os alunos se divertiram muito com as aulas, em um processo ativo de aprendizagem, de reconhecimento de suas potencialidades, que teve seu início, seu meio e seu fim pautados no objetivo maior, a leitura literária, leitura essa que

[...] acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (Zilberman, 2008, p. 18).

Fruição essa passível de se confirmar por meio da observação das aulas, do acompanhamento das atividades propostas e da análise dos textos produzidos.

Assim, o enquadramento crítico aqui proposto através da análise dos instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa-ação – diário de campo, questionários e *fanfics* oriundas da prática transformada, tudo isso obtido a partir da intervenção pedagógica realizada, pautada na Pedagogia do Multiletramentos em uma escola sem biblioteca escolar –, possibilitou a construção dos resultados finais que se verá no capítulo de encerramento deste trabalho.

4 Da prática situada à prática transformada

Os leitores mesmo inteligentes aprendem a ler tudo, até aquilo que não é um livro. Leem claramente o humor dos outros, a ansiedade, conseguem ler as tempestades e o silêncio, mesmo que seja um silêncio muito baixinho. Alguns leitores, um dia, podem aprender a escrever. Aprendem a escrever livros. São como pessoas com palavras por fruto, como as árvores que dão maçãs ou laranjas. Pessoas que dão palavras.

Valter Hugo Mãe

4.1 Resultados e discussões

O trabalho sobre a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar, mediado pela Pedagogia dos Multiletramentos, trazendo como perspectiva o *redesign* de contos literários, após perpassar por todas as etapas de uma pesquisa-ação participante, dispostas por Gil (2002), com base em Thiollent (2011), traz a divulgação dos resultados por meio de uma síntese das conclusões, já que vários resultados já foram trazidos e discutidos no decorrer das análises. Aqui veremos como os leitores interagiram com as leituras, como aprenderam a ler e a lerem-se, e deram frutos, ao também “darem palavras”, agora como autores. Por meio de uma metodologia engajada na formação de leitores e no letramento literário, os alunos também aprenderam a escrever suas próprias histórias.

A indagação inicial que permeou esta pesquisa – em que lugar fica a leitura literária nas práticas de letramento ofertadas na escola cujo objeto materializa-se no artefato livro? – pôde ser respondida de uma forma muito simples. O lugar da leitura literária nas escolas principalmente as desprovidas do aparato da biblioteca escolar é o lugar que a escola, tendo em vista o seu projeto político pedagógico, dá a ela. Pode não existir, pode perpassar por práticas corriqueiras de leitura ou até mesmo pode fazer parte de projetos que reconheçam a necessidade de garanti-la, como um direito, mesmo em meio a dificuldades. Logo, “a vocação da escola é ser uma ponte entre as pessoas e a participação na cultura: local de apropriação cultural, superação rumo à alegria cultural através da vivência de certas condições de comunicação, de adaptação e de apoio de pessoa a pessoa” (Snyders, 1993, p. 90). Para o autor, o bom relacionamento entre professores e alunos é “um meio a serviço do acesso dos alunos à cultura” (Snyders, 1993, p. 90).

Formar leitores literários sem material autêntico de leitura, que são os livros literários, que deveriam ser disponibilizados pela biblioteca escolar – segunda pergunta norteadora desta pesquisa – realmente não é possível, pois

[...] um projeto educacional destinado a preparar indivíduos para o exercício competente da cidadania, não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suporá a experiência total do produto – não fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizadora, material e imediata do livro impresso (Zilberman, 2012, p. 195-196).

O livro é a base. A leitura é o Norte. As ações contínuas de trabalho com essa leitura é que darão condições para que se efetive um letramento literário que poderá ultrapassar a vida escolar, tornando-se parte da vida do cidadão-leitor. Para Montes (2020), e também como postula Bourdieu (2007),

[...] as condições variam, não são idênticas para todos [...]. Entre as condições está a disponibilidade, aquilo de que se pode dispor – por exemplo, os bens materiais e simbólicos aos quais se tem acesso [...]. Toda uma organização do terreno que precede o leitor, o envolve, o transcende. Ela é composta por bens como livros, bibliotecas, espaços culturais, escolas, cinemas, etc., orçamento educacional, sistemas de comunicação [...] (Montes, 2020, p. 89).

Sem o livro, sem o texto literário, com leituras fragmentadas, o processo também é fragmentado. Como tão aqui explorado, a biblioteca escolar garante que, para além das práticas em sala de aula e inserção de estratégias de leitura e compreensão do texto literário, em um processo de construção de sentidos, haja uma possibilidade de manutenção do letramento literário em um espaço que o aluno encontre diversidade, continuidade e liberdade para suas escolhas. A escola precisa propiciar que se conheça “bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhes instrumento para efetuar uma opção, mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (Calvino, 2017, p. 12-13). Em uma sociedade em que nem os direitos básicos de moradia, alimentação e saúde são garantidos, a oferta de livros literários depende de um espaço gratuito e disseminador que é a biblioteca escolar, para que assim, principalmente, as camadas menos abastadas da população tenham acesso aos bens culturais.

Como uma ação voltada para a promoção da leitura literária precisa estar atenta às condições de leitura ofertadas, para ser eficaz, de modo que, para o leitor, seja possível “enriquecer as suas oportunidades, dar lugar à sua leitura em circunstâncias mais justas, mais generosas e mais amplas” (Montes, 2020, p. 91), este trabalho trouxe como hipótese que na falta da biblioteca escolar como elemento mediador da leitura literária e local propício para a formação do leitor literário em um contexto de letramento, seria necessário encontrar soluções didático-metodológicas para a efetivação do trabalho. Essa hipótese foi confirmada por meio

da escolha didático-metodológica com base na Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021), a qual guiou o trabalho em sala de aula, por meio dos quatro movimentos pedagógicos – prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta e prática transformada – intrinsecamente relacionados ao que Cosson (2014) postula como passos necessários para que o leitor se forme dentro de um contexto de letramento literário, no qual é imprescindível que haja contato e interação com as obras literárias, dentro de um espaço de compartilhamento que prime por atividades organizadas e contínuas para que as práticas leitoras se consolidem e a partir disso, despertem no aluno o desejo de prosseguir nesse universo de leituras.

Como pesquisa não se faz no vazio, a escolha metodológica foi elementar para se chegar aos objetivos propostos, pois “a metodologia da pesquisa-ação constitui um modo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos intermediários relacionados a problemas concretos encontrados nas várias áreas consideradas” (Thiollent, 2011, p. 113). Aqui não foi necessária só a busca de teorias, mas a intervenção pedagógica que, ligada a uma fundamentação teórica, a um processo contínuo de reflexão e análise, propiciou alcançar os resultados esperados.

Assim, na escola-campo em que esta pesquisa foi realizada, de modo a investigar as práticas de leitura literária utilizadas para a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental, escola essa que não possui biblioteca escolar e está localizada na cidade de Goiânia, foi possível averiguar, por meio do questionário respondido pela coordenadora pedagógica e pelas professoras de Língua Portuguesa e Redação dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que a instituição é engajada neste processo, pois busca soluções dentro do seu contexto para suprir essa ausência, não cerceando ao aluno o direito à literatura, mesmo que não seja efetivada de forma contínua e diversificada, dada a falta de materiais, corroborando para o fato de que

[...] para quem não provém de um espaço familiar leitor, diminuir essa brecha é uma tarefa que se resolve na escola, e então precisamos fortalecer os professores, aproximá-los dos livros, fornecer a eles tempo de encontro com livros e capacitação, facilitar-lhes um pouco a imensa tarefa que depositamos em suas mãos. O professor é uma ponte indispensável, pois um bom mestre transmite, além de conhecimentos específicos, um modo de estar no mundo, uma concepção de vida, e pode deixar uma marca profunda, pode deixar o seu sinal: ensinar, em seu sentido mais essencial (Andruetto, 2017, p. 127).

Deste modo, o primeiro objetivo específico da pesquisa foi cumprido, já que a escola possui um grande número de livros literários, recebidos por doação ou por políticas

públicas de fomento à leitura como o PNLD Literário, por exemplo, e dissemina essa leitura por meio de projetos internos como o Varal de Leitura, citado no questionário.

A pesquisa-ação participante visa “aumentar o uso efetivo do conhecimento na configuração de determinadas ações transformadoras [...]”. A pesquisa-ação é uma orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais” (Thiollent, 2011, p. 113), intervenção esta realizada, a partir da aplicação de uma experiência de leitura literária de contos mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, foi possível levar uma estratégia de leitura literária de clássicos unida à cultura de base dos alunos circundada pelo universo midiático das *fanfics*, alcançando mais de 90% dos alunos das turmas trabalhadas, os quais se envolveram na leitura dos contos e na escrita dos textos.

Por meio dessa intervenção, passaram de leitores a autores, mas justamente porque envolvidos na prática situada, leram os livros; imersos no enquadramento crítico, analisaram os contos e deles depreenderam sentidos pela identificação com essas histórias; imbuídos por uma instrução aberta, começaram as produções que, por meio dos vazios deixados nos textos originais, trabalharam com uma imaginação aguçada e efetivaram a prática transformada. Nesse ínterim, tiveram acesso aos clássicos, seja na forma original dos contos, seja em uma linguagem multimodal e multissemiótica, por meio das histórias em quadrinhos. Tiveram acesso ao livro físico e ao livro digital, aprendendo a buscar obras literárias em domínio público de distribuição legal e gratuita. Puderam interagir com os autores e as leituras, buscando, no meio midiático das redes sociais informações sobre os autores, vislumbrando possibilidades de releituras por um gênero que nasce com o advento das tecnologias da comunicação e se expande com as tecnologias da informação, que são as *fanfics*. A expectativa para a construção do livro digital que irá compartilhar os textos produzidos também foi um grande incentivador para a efetivação de todo esse processo.

O trabalho, em um viés de multiletramentos, não implica necessariamente um grande aparato digital para ser realizado, o importante é que os jovens leitores tenham contato com o universo (multi)midiático que os circunda e aprendam a ser tanto receptores quanto produtores de conteúdo (*designers*). Neste caso, os multiletramentos se deram através do contato com o universo literário, por meio das obras originais e completas (não fragmentadas), em livro físico e digital, tanto em texto original, como em adaptação em quadrinhos (multimodal e multissemiótico) e, minimamente, com o universo tecnológico que os circunda, visto que

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado [...] e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012, p. 8).

Outros letramentos estes que foram materializados em um processo de letramento literário e no *redesign* dos contos dentro do universo das *fanfics*, perfazendo-se, assim, o segundo objetivo específico da pesquisa.

Dada a metodologia empregada, exigiu-se “uma coleta de dados a mais exaustiva possível, inclusive sob a forma quantificada, para se ter uma imagem da realidade na qual se desenrolam a pesquisa e a ação transformadora” (Thiollent, 2011, p. 110), apesar de a abordagem ser qualitativa.

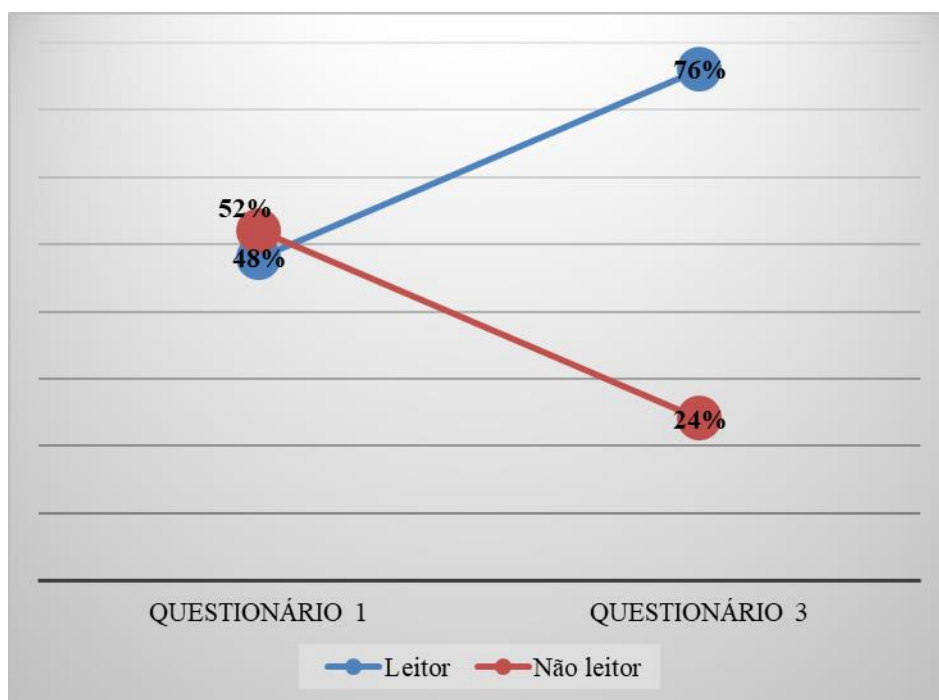
O primeiro instrumento, o diário de campo, conseguiu captar de forma minuciosa a recepção dos alunos no momento em que o trabalho era realizado, reportando as dúvidas, surpresas, dificuldades e todo o processo realizado. Com ele, foi possível acompanhar que, a partir da leitura de textos literários, os adolescentes encontraram nas histórias lidas um ponto de identificação com sentimentos, desejos, situações pelas quais estavam passando. “Ao poder dar um nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-los, compartilhá-los. E compreendem que esses desejos ou esses temores que acreditavam serem os únicos a conhecer, foram experimentados por outros, que lhes deram voz” (Petit, 2013, p. 44). Mas a autora aponta que é perigoso pensar em identificação como um processo de imitação e por isso que esse processo foi por muito tempo rejeitado. No entanto, o que se traz como elaboração de uma identificação é na verdade a busca por uma simbolização, por encontrar nos textos lidos algo que faça sentido nas suas vidas, é encontrar “uma página ou uma frase que leram e que falaram algo sobre eles” (Petit, 2013, p. 46), como no caso de Senhor Nogueira e Dona Conceição, no despertar das paixões juvenis; na questão do Senhor Pilar que não gostava da escola, mas quem gostaria de uma escola tão rígida como aquela, de receber castigos físicos?! Ou do Senhor José Martins que, enquanto criança, não conseguia compreender a dimensão da perda do pai, mas queria muito se divertir naqueles dias em que não precisava ir para a escola? Ou, de uma maneira mais profunda, tocando em pontos mais sensíveis ainda para os alunos nessa idade que é, por vezes, o difícil relacionamento com a mãe, com a família, parte em que houve mais comentários e expressão de dores durante as aulas de leitura de contos de Clarice Lispector, a partir da leitura de ‘Os laços de família’ e ‘Feliz Aniversário’, ou o sentimento de ter sido traída em ‘O búfalo’.

Assim, é possível afirmar que esses textos “funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida. Isso permite a eles decifram sua própria experiência” (Petit, 2013, p. 46.). Todas essas percepções foram registradas no diário de campo e puderam conferir o aproveitamento que se teve das aulas ministradas.

Já os questionários permitiram visualizar um crescimento das percepções dos alunos como leitores do início ao fim da intervenção pedagógica e também de um despertar para a identificação entre as leituras de suas vivências (Gráfico 12), apontando que a mediação foi positiva e que a figura do mediador é muito importante, pois

[...] apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso (Petit, 2009, p. 48).

Gráfico 12 - Percepção quanto a ser ou não ser um leitor



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

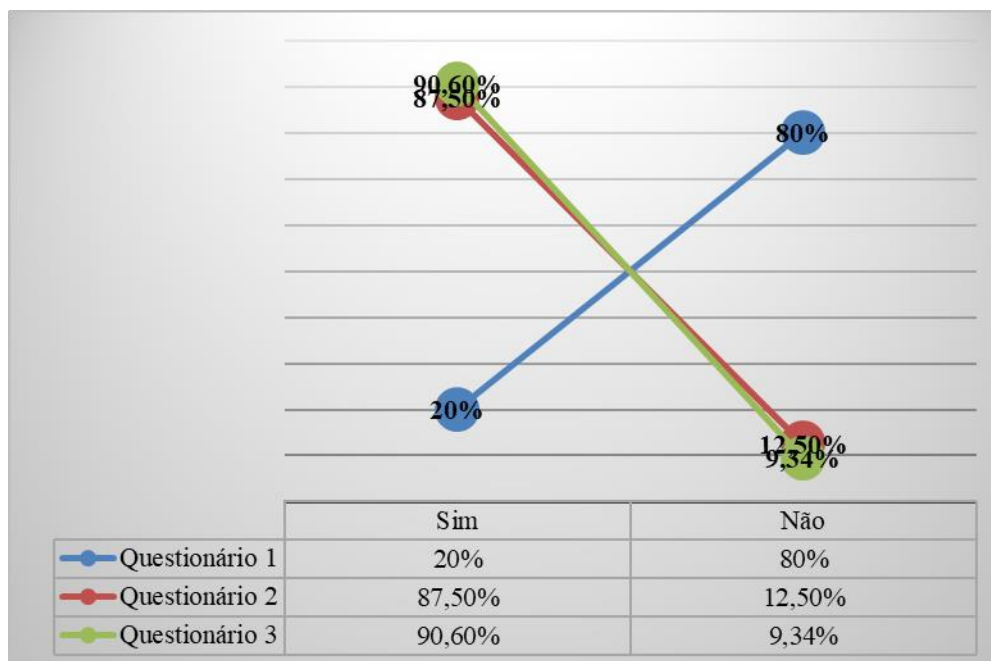
Esse reconhecimento remonta ao fato de que

[...] o que está em jogo a partir da leitura é a conquista ou a reconquista de uma posição de indivíduo. Pois os leitores são ativos, se apropriam do que leem, dão outro significado aos textos lidos, deslizam seus desejos, suas fantasias e suas

angústias entre as linhas, desenvolvem toda uma atividade mental. Na leitura há algo mais do que o prazer, algo que é da ordem de um *trabalho psíquico*, no mesmo sentido de quando falamos em trabalho de luto, trabalho de sonho ou trabalho da escrita. Um trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida (Petit, 2013, p. 68).

Em relação à identificação entre leitor e leitura, o Gráfico 13 demonstra as variações obtidas do início ao fim da proposta.

Gráfico 13 - Identificação entre leitor e leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se, assim, que também houve um crescente do início até o final da intervenção pedagógica, já que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto” (Petit, 2008, p. 32), confirmando que o poder do leitor se manifesta no momento da leitura (Montes, 2020). São estímulos vindos de diversas situações em que se é possível construir sentidos. Assim, “o leitor não opera no vazio. Ele está imerso em uma situação, um estado de leitura, uma ‘ordem de leitura’ [...]. Diante da situação, do estado, da ordem, o leitor faz valer sua experiência” (Montes, 2020, p. 87), experiência que agora os alunos se mostraram capazes de reconhecer.

O interesse por dar continuidade ao processo de leituras foi outro dado que conferiu a importância do projeto, já que 74,66% dos alunos responderam positivamente a esse anseio.

Também houve uma avaliação positiva registrada por parte de 98,66% dos alunos que participaram da pesquisa, o que torna possível afirmar que

[...] a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (Lajolo, 2001, p. 44-45).

Tal avaliação confere que o ambiente foi propício para o desenvolvimento de um letramento literário. Uma das respostas aos questionários ilustra bem esse fato. Sobre se o projeto instigou a querer ler mais, uma aluna respondeu que “Sim, pois vários dos livros que lemos me deixou bem curiosa e motivada a ler novos livros, tanto que eu, por vontade própria, iniciei a leitura dos outros contos dos livros propostos, e estou amando”. Outra resposta bem interessante foi proferida por uma aluna que ressaltou a relevância das aulas: “Achei importante, pois temos que ter esse contato com a leitura. É muito importante para o nosso desenvolvimento como cidadãos”, confirmando que a leitura pode contribuir para o “acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade [...]. Por meio da difusão da leitura, cria-se um certo número de condições propícias para o exercício ativo da cidadania” (Petit, 2008, p. 101), fator sempre importante e sempre colocado como objetivo principal do processo educacional.

Como a escrita é uma outra forma de leitura (Montes, 2020), a escrita das *fanfics* no processo de *redesign* dos contos originais também foi uma estratégia exitosa, visto que permitiu aos alunos terem mais atenção e envolvimento com as leituras realizadas, não visando apenas pensar estruturalmente no texto literário, já que “o essencial da experiência pessoal da leitura não pode ser transcrito em uma ficha” (Petit, 2013, p. 60). O grande número de textos produzidos confere numericamente uma grande participação dos alunos e a análise da qualidade dos textos remonta para uma boa compreensão e utilização das estratégias adotadas. Assim, confirma-se que a escrita das *fanfics* representou “uma prática de leitura bastante relevante para o letramento literário” (Cosson, 2021, p. 119).

Desta forma, pela análise dos instrumentos de coletas de dados – diário de campo, questionários e *fanfics* – é possível afirmar que a estratégia logrou êxito dada a observação e registro das aulas por meio do diário de campo, das respostas dos questionários que apresentaram progresso nas percepções dos alunos como leitores, na identificação com as leituras realizadas e com a sinalização de que continuarão lendo se tiverem a oportunidade,

assim como a análise das *fanfics* demonstrou que o conhecimento compartilhado e adquirido foi capaz de produzir novas leituras para os contos estudados, finalizando os objetivos específicos dessa pesquisa.

Os resultados positivos foram possíveis dada a estreita relação com a metodologia adotada. Na pesquisa-ação participante, é preciso manter a pesquisa com o caráter científico que dela se exige e, “logo, submetê-la a uma forma de controle metodológico-epistemológico” (Thiollent, 2011, p. 108). Por isso, foi imperioso transcorrer toda a pesquisa realizada de acordo com as etapas necessárias da pesquisa-ação, começando pela fase exploratória, até chegarmos a explanação dos resultados aqui apresentados.

A perspectiva adotada não se limitou “a observar ou medir aspectos aparentes de uma situação. Há um considerável interesse dos pesquisadores no que diz respeito à ação dos atores da situação”, posto que “a pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir” (Thiollent, 2011, p. 110), aqui dimensionadas pelo percurso que saiu de uma prática situada até chegar a uma prática transformada, a qual, direcionada por uma estratégia didático-metodológica, buscou-se uma “aprendizagem de saber fazer e a aquisição de novas habilidades” (Thiollent, 2011, p. 111).

Atravessar todo esse processo de investigação, aplicação e análise propiciou alcançar o objetivo principal da pesquisa que se realizou através do desenvolvimento de condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, na qual houve a oferta de leitura literária em multimodalidades, as quais despertaram o interesse dos alunos pela leitura, estimulando-os a manter contato com os textos literários, aproximando-os aos clássicos da literatura brasileira.

Em conclusão, o processo de *redesign* dos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector confirmou a relevância dessa escolha didático-metodológica, pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, dada a interação que os alunos tiveram com as leituras em meio a um processo de identificação entre o texto e o leitor, que procurou, pelos vazios dos textos, provocar novas leituras com a escrita das *fanfics*.

Assim, no Apêndice D está o produto educacional, fruto desta dissertação, em forma de *e-book*, com reflexões e propostas que contribuam para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escolas sem biblioteca escolar, com base nos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos, sobre o qual se falará mais a seguir.

4.2 Produto educacional

Os frutos desta pesquisa poderão ser colhidos através do produto educacional resultante da intervenção pedagógica realizada por meio de uma pesquisa-ação de caráter participante, no qual foi desenvolvido o material pedagógico ‘De leitor a autor: leitura literária e produção de *fanfics* em sala de aula’, dividido em duas partes.

Na primeira parte, intitulada ‘O conto na sala de aula: formação do leitor literário e Pedagogia dos Multiletramentos’, consta o aporte teórico que visa dar suporte a professores e profissionais da educação interessados na temática da formação do leitor literário, principalmente em escolas que não possuam a biblioteca escolar, cujas dificuldades são maiores no desenvolvimento desta importante tarefa, perfazendo-se, portanto, como um recurso paradidático.

A segunda parte, com o título: ‘Fique fã: Mostra de *fanfics* de contos de Machado de Assis e Clarice Lispector’, traz os textos produzidos pelos alunos – as *fanfics* – em formato de livro, em que é possível encontrar as produções desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

É válido ressaltar que, segundo a Resolução PPGEEB/CEPAE nº 001/2019,

Produto ou Processo ou Material Educacional é um objeto de aprendizagem que possua alguma materialidade, desenvolvido com base no trabalho de pesquisa descrito na Dissertação, tendo sido vivenciado, experienciado ou testado em situação real de ensino (em espaços formais, não formais ou informal), produzido com a intenção de disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, de futuros professores, professores do Ensino Superior, Formadores de professores e comunidade escolar (UFG, 2019, p. 2).

Desta forma, o material, que foi vivenciado através da situação real de ensino que aqui foi apresentada, pretende demonstrar que a partir do percurso iniciado na Prática Situada, os alunos desenvolveram habilidades de leitura literária que levaram à escrita dos textos, ou seja, que os fez produzir, nesse caso, o *redesign*, a partir dos contos originais lidos. Assim, os alunos mostraram que foram capazes de produzir seus textos e que conseguiram “implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico” (Cazden *et al.*, 2021, p. 57) em práticas nas quais puderam aplicar o que aprenderam e compartilhar com outros leitores suas produções – Prática Transformada –, confirmando a eficácia do método proposto.

Tudo isso corrobora para a necessidade da pesquisa-ação de produzir um conhecimento intermediário, no qual há um compartilhamento do conhecimento para uma finalidade prática, cujo intuito é o de

[...] fortalecer a produção e a divulgação de conhecimento que, apesar de não serem muito valorizados no plano cultural-simbólico, são de grande utilidade na resolução de problemas do mundo real. Além disso, o que entendemos por conhecimento intermediário [...] é um conhecimento que não se dá imediatamente na prática e é mister produzi-lo e adaptá-lo dentro de um processo participativo no qual estão envolvidos um grande número de pesquisadores (e outros profissionais) e os interlocutores representativos dos problemas a serem abordados (Thiollent, 2011, p. 112).

Ou seja, é preciso aplicá-lo, adaptá-lo, reorganizá-lo e até mesmo utilizá-lo como base para o surgimento de novas práticas, de novas ideias, todas elas colaborando para suprir as necessidades didático-metodológicas no tocante à formação do leitor literário, visto que, “mesmo quando as ‘soluções’ não forem aplicáveis no sistema vigente, poderão ser aproveitadas por meio de sensibilização e tomada de consciência” (Thiollent, 2011, p. 112-113).

Certamente, esse trabalho teria tido contornos bem diferentes em um cenário em que todas as escolas públicas possuíssem uma biblioteca escolar. No entanto, sua execução foi realizada para que não se exclua do processo de formação do leitor literário aqueles que dela são desprovidos, pois é preciso lutar por ela nos espaços escolares, mas lutar ofertando o livro da melhor forma possível e aguçando o anseio dos alunos pela literatura, que é um direito e o que confirma humanidade aos seres, como postula Candido (1999). Assim, eles mesmos serão capazes de também lutar por este e por outros direitos que possuem como cidadãos.

Considerações finais

Todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação. Por isso é que os textos são mais do que gigantescos, são absurdos de um tamanho que nem dá para calcular. Mesmo os contos, de pequenos não têm nada. Se soubermos entender, crescemos também, até nos tornarmos monumentais pessoas. Edifícios humanos de profundo esplendor. Devemos sempre lembrar que ler é esperar por melhor.

Valter Hugo Mãe

O conto ‘Bibliotecas’ de Valter Hugo Mãe permeou todo este trabalho, pois aprendi com minha orientadora, Prof^a Dr^a Célia Sebastiana da Silva, que não é possível falar sobre literatura sem ter contato real com o texto literário. Os livros são infinitos e as bibliotecas, como suas guardiãs, são os lugares em que encontramos (ou deveríamos encontrar-nos) a nós mesmos. Por isso a defesa de que, para formar leitores literários, é preciso ofertar a leitura, algo que seria tão simples, se tivéssemos o direito de acesso ao livro e à leitura literária garantido.

Nesse ponto, é válido ressaltar que o problema que circunda as bibliotecas escolares não está distante de outros problemas que envolvem a educação neste País (Silva, 1999) desde muito tempo.

O subdesenvolvimento nacional começa na escola [...], o subdesenvolvimento começa nas escolas sem bibliotecas adequadas, um espaço ausente que dá o caráter da vida escolar brasileira [...]. Enfim, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo uma biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela (Milanesi, 1988, p. 86).

É contra essa manutenção de subdesenvolvimento que se pretende lutar e é para lutar contra o desprezo pela Educação e pela biblioteca que se pretende formar leitores literários e, por isso, a escrita desta dissertação procurou demonstrar metalinguisticamente as etapas utilizadas no trabalho de oferta de leitura literária a alunos de uma escola pública sem biblioteca escolar, como forma de levar a eles esse direito.

Com base nos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos, a prática situada foi introduzida por meio do referencial teórico, que procurou demonstrar a necessidade de se compreender a leitura literária como um direito inalienável a ser garantido pela escola, discussões acerca do que os documentos legais que regem a educação orientam sobre a formação do leitor literário e sobre o ensino de literatura em todas as etapas da

Educação Básica, e a importância da biblioteca escolar como agência de multiletramentos e letramento literário.

Os contornos da pesquisa-ação de caráter participante foram apresentados por meio de uma instrução aberta, já que a pesquisa precisa estar intrinsecamente ligada às suas bases epistemológicas.

Tendo sempre como norte o objetivo geral, os objetivos específicos foram trabalhados dentro de um enquadramento crítico que visou compreender o alcance da pesquisa realizada, no intuito de investigar, aplicar e avaliar os benefícios (ou as dificuldades) da opção didático-metodológica adotada.

A prática transformada, resultado das produções dos alunos, além de possibilitar a continuidade das análises, é uma forma de compartilhar esse conhecimento adquirido através do produto educacional em formato de *e-book*, que além de ser um material de suporte para profissionais da educação engajados no processo de formação do leitor literário, traz as produções dos alunos, motivo de tanto orgulho para eles e para mim, como professora e ora pesquisadora.

Todo este trabalho, conforme já tão mencionado, defende que a formação do leitor literário está estritamente ligada às oportunidades ofertadas no contexto escolar, as quais acredita-se que sejam melhor garantidas em escolas que possuam condições para tal. Condição essa propiciada pela biblioteca escolar, *locus* privilegiado que garante acesso ao livro literário, diversidade e periodicidade para que o letramento literário vá ocorrendo paulatinamente durante a vida escolar do aluno que, potencialmente, poderá ser um adulto leitor. Não há como se desenvolver práticas de letramento literário na escola sem o acesso do aluno ao livro literário e à leitura.

Destarte, só se formam leitores literários sem o suporte da biblioteca escolar, se houver um trabalho efetivo para isso, mediado por estratégias assertivas, que podem dispor (ou não) de tecnologias e de acesso aos suportes disponíveis, com ações conjuntas e planejadas visando a esse objetivo, sempre primando pela qualidade estética do livro que chegará nas mãos do leitor.

A Pedagogia dos Multiletramentos é uma dessas estratégias que podem dar suporte ao professor e demais profissionais engajados no trabalho de ofertar leitura literária em um contexto de letramento literário, no qual acredita-se que a leitura literária não faça parte apenas da vida escolar do aluno, mas que siga com ele.

A este ponto, recorro à autora que tanto me mostrou o quão a disseminação da leitura é importante na vida das nossas crianças e jovens e que justifica estar sempre engajada nesse propósito:

Aos pais e transmissores culturais, direi simplesmente o seguinte. Mesmo que as crianças para quem vocês leem histórias não se tornem leitores, vocês não terão perdido seu tempo. Vocês terão forrado os bolsos delas, enchido seu baú do tesouro com palavras, narrativas, imagens que elas poderão utilizar para não se sentir despidas, perdidas, diante do que as rodeia, ou para enfrentar seus próprios demônios. Vocês as terão ajudado a construir lembranças que elas ainda vão revisitar muito tempo depois. Vocês terão aberto espaços propícios ao brincar, ao sonho, ao pensamento, à exploração de si e do mundo, aos compartilhamentos, que são essenciais para seu desenvolvimento estético, psíquico, intelectual. Vocês terão contribuído para lhes apresentar o mundo, para torná-lo um pouco mais habitável. Nesses tempos de grande brutalidade, vocês terão preservado momentos de transmissão poética que escapam à obsessão da avaliação quantitativa e ao alarido ambiente. Por tudo isso e muito mais, vocês terão realizado uma obra mais do que ‘útil’ (Petit, 2019, p. 203).

Ainda que não tivesse alcançado qualquer objetivo, o trabalho desenvolvido nessa pesquisa, com a leitura de Machado de Assis e de Clarice Lispector, alcançou, é possível assegurar, o intento de apresentar um pouco do mundo e de torná-lo um pouco mais habitável aos jovens alunos. Isso é motivador para mim, como professora e como pesquisadora, e também será para outros professores e disseminadores da leitura literária.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11. p. 104-116. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.
- ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-15.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? *In*: JOGO DO LIVRO, 12.; SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Palavras em Deriva: Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LITERATURA%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20LEITOR%20LITER%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ASSIS, Machado de. **Missa do galo e outros contos de Machado de Assis**. Roteiro e Ilustrações Francisco Vilachã. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira; TENO, Neide Araújo Castilho; SAMPAIO, Emilio Davi. O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 38-53, 2019. DOI 10.13102/cl.v19i3.1626. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1626>. Acesso em: 25 maio 2022.
- BATISTA, Lanne Janaina; SILVA, Célia Sebastiana da. Entre desafios e possibilidades de se formar leitores literários em escolas que não possuem biblioteca escolar: contos de Machado de Assis como ponto de partida. *In*: SANTOS, Mônica Maria Soares; DEFENDI, Cristina Lopomo; VICENTI, Renata Barbosa (org.). **Prática e formação do docente de língua portuguesa**. São Paulo: Estige Editorial, 2023. v. 3. p. 216-233.
- BATISTA, Lanne Janaina. Projeto Varal de Leitura e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores da Educação Básica no Canadá. *In*: MORAES, Moema Gomes *et al.* **Anais e artigos do 2º Encontro de Licenciaturas e Educação Básica**: educação mediada por tecnologias: desafios e proposições da Educação Básica ao Ensino Superior. E-

book. Goiânia: CIAR/UFG, 2022. p. 50-53. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/ELEB_II_2020/1_resumos/a014.html. Acesso em: 21 maio 2023.

BÉRTOLO, Constantino. Ler para que? Tradução: Thaís Abieri. **Revista Emília**, [s. l.], n. 0, p. 65-95, 2017. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-0/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia: Estudos da Linguagem**, Cuiabá, n. 1, p. 85-90, 1994. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1199>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm#:~:text=DO%20LIVRO-,Art.,Par%C3%A1grafo%20C3%BAnico. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília: Secretaria Geral, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília: Casa Civil, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Brasília: Funarte, 2006b. Disponível em <https://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/PNLL.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 47-49.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Biblioteca e parâmetros curriculares nacionais. In: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-19.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPOS, Cleide de Araújo. **Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10400/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O_LetramentoLiter%20a1rioBibliotecas.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

CAMPOS, Juliana Loureiro de Almeida; SILVA, Taline Cristina da; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar? In: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de *et al.* **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2021. p. 95-112. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar. Acesso em: 11 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, Campinas, n. esp., p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001022230>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977. p. 123-131.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Tradução: Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 17 jul. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Atual, 2004. v. 4.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo com descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, Yaciara Mendes. A Base Nacional Comum Curricular e as possibilidades para a biblioteca escolar. **Revista Eletrônica da ABDE**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 29-47, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://revista.abde.org.br/abde/article/view/158>. Acesso em: 11 out. 2022.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Juí, n. 7, 1987. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FRANÇA, Eduardo Melo. Poe, Cortázar e um contraponto: Machado de Assis. Ressalvas sobre uma (possível) teoria do conto. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 251-266, 2010. DOI 10.20396/remate.v28i2.8636305. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636305>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Deise J. T. de. **A composição do estilo do contista Machado de Assis**. 2009. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90720?show=full>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. V. III. Ensino Fundamental Anos Finais. Goiânia: SEDUC/CONSED, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: SEDUC, 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

GOTLIB, Nádia Battella. **A teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Tradução: Rede de Bibliotecas Escolares. 2. ed. Portugal: IFLA, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura em bibliotecas escolares**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%C3%A7%C3%A3o-parapublicar2019.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020.
Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-15content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf.
Acesso em: 1º jul. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas (SP): Ed. UNICAMP, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LINO, Gabriella Pinheiro. Para ler, escrever e compartilhar: a leitura literária hoje. In: BARROSO, Roberta Santana *et al.* (org.). **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos: os usos da linguagem na era digital**. Tutóia, MA: Diálogos, 2021. v. 1. p. 216-233. DOI 10.52788/9786589932109. Disponível em: <https://www.editoradiálogos.com/livros/letramentos-multiplos-multimodalidades-e-multiletramentos-os-usos-da-linguagem-na-era-digital-vol-1/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: JPA, 2008.

MACEDO, Neusa Dias de. Missão da biblioteca escolar. In: MACEDO, Neusa Dias de (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 167-171.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. [Ilustração Alex Cervený; prefácio de Mia Couto]. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia Martins; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019003, 2019. DOI 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Fórum de debates sobre a biblioteca escolar brasileira: missão e objetivos – debatedores. In: MACEDO, Neusa Dias de (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 183-187.

MELO, Gabriela Gomes; LOPES, Danielly Amatte. Webtoons: arte sequencial voltada para a mídia digital. In: SEMANA DE DESIGN DA UFAL, 2., 2017, Maceió. **Anais eletrônicos** [...]. Maceió: Galoá, 2017. DOI 10.5151/cidi2017-027. p. 292-297. Disponível em: <https://proceedings.science/avia/avia-semana-design/trabalhos/webtoons-arte-sequencial-voltada-para-a-midia-digital?lang=pt-br>. Acesso em: 5 out. 2023.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa I. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução Cícero Oliveira. 1. ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MOTA, Elaine Mendes da. **Literatura em quadrinhos**: percursos e possibilidades na formação do leitor literário. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. p. 261. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-06022017-103514/pt-br.php>. Acesso em: 19 set. 2023.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Gisele Rosa de. Biblioteca escolar no contexto das políticas públicas. In: GRACIOSO, Luciana de Souza; FERREIRA, Suelen Camilo; SILVA, Marco Donizete Paulino da. **Bibliotecas escolares**: práticas alternativas. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016. p. xx-xx.

PARRINE, Raquel. Aspectos de teoria do conto em Machado de Assis. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 3, p. 472-484, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1902/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PAULINO, Graça, COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Gleice *et al.* O lugar da biblioteca e do bibliotecário na base nacional comum curricular. **Brazilian Journal of Information Science**: research trends, v. 15, e02110, 2021. DOI 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02110. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11500/7188>. Acesso em: 11 out. 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

POE, Edgar Allan. **Poemas e ensaios**. Tradução: Oscar Mendes e Milton Amado. 4. ed. revista. São Paulo: Globo, 2009.

POSSENTI, Sírio; MUSSALIM, Fernanda. A problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso: em pauta os fenômenos da "intertextualidade intergêneros" e da "ficcionalização". **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25981>. Acesso em: 18 out. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-27.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 5-11.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Andréa Pereira dos *et al.* **Retratos da biblioteca escolar da rede estadual de ensino de Goiás**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/681/o/E-book_sobre_biblioteca_escolar.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

SANTOS, Andréa Pereira dos; SOUZA, Emilly Leticia Vieira de; LIMA, Myriam Martins. A função educativa das bibliotecas escolares no combate à desinformação e às fake news: estudo de caso das bibliotecas escolares de Goiânia/GO. **Informação & Informação**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 405-428, maio 2022. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/44098>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Célia Sebastiana da; FARIA, Vivianne Fleury de. Em defesa do direito de ler. In: DALVI, Maria Amélia *et al.* (org.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 104-110.

SILVA, Édna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A formação do professor e do aluno leitor para a construção da cidadania. In: BAJARD, Èlie *et al.* **Formação de professores e alunos leitores**. Belo Horizonte: MEC, 1994. (Cadernos Educação Básica, Série Institucional, 6). p. 32-44.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução Cátia Aída. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Emanuel L. S.; ABREU, Roberta M. de A. Tecendo fios para uma crítica sobre as perspectivas da BNCC frente ao ensino de literaturas. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 236-253, 2022. DOI 10.20873-202284-11. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/14429>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-144.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Trad. Marcos Bagno. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UFG. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Conselho Diretor. **Resolução CEPAE nº 001/2019**. Normas para validação, registro, utilização e acesso da dissertação e de produto educacional do PPGEEB. Goiânia: PPGEEB-CEPAE/UFG, 2019. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/RESOLUCAO_001_2019_dissertacao_produtosVF.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/o_fenomeno_fanfiction.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, dez. 2008. DOI 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 17 abr. 2023.



Você _____ na _____ qualidade _____ de _____ responsável _____ por _____, está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa **“A formação do leitor literário mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários”**. Meu nome é Lanne Janaína Batista sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino e atualmente mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEDB-CEPAE/UFG. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. O aluno participará normalmente das aulas, no entanto, não terá os dados de seus questionários utilizados na pesquisa, nem suas produções textuais utilizadas nela. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (lanne.janaina@discente.ufg.br) ou através de contato telefônico para o número (62) 996717054, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver condições para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada por uma estratégia chamada Pedagogia dos Multiletramentos. Serão utilizadas 15 aulas para o desenvolvimento da pesquisa, nas quais os alunos responderão a questionários, farão a leitura de contos, serão observados no momento de interação, ou seja, conversa sobre as leituras, e produzirão textos a partir dessas leituras. Os alunos participarão da pesquisa em horário de aula, participando das aulas, fazendo as leituras, escrevendo, interagindo, respondendo aos questionários e sendo observados. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa. Mas, caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

1. *A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.*
2. *Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.*
3. *O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.*
4. *A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:*

() Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu....., abaixo assinado, autorizo, a participar do projeto intitulado **“A formação do leitor literário mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Lanne Janaína Batista** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer

penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de de

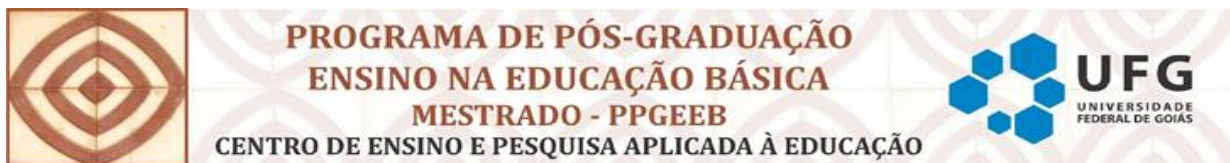
Assinatura por extenso do(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB)
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)
Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia-GO
Telefone: 3521 12 92

E-mail: coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Coordenação pedagógica e professores)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Coordenação pedagógica e professores)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **“A formação do leitor literário mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários”**. Meu nome é Lanne Janaína Batista, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a docência, sou professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Goiás e atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB-CEPAE/UFG. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail lanne.janaina@discente.ufg.br e através do seguinte contato telefônico: (62) 996717054, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos. Você será entrevistado(a) por meio de um questionário e para isso deverá reservar um período de 20

minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa não oferece riscos para além dos riscos da vida cotidiana, como o cansaço para responder ao questionário, inibição e/ou o emprego de um tempo maior que o previsto. Por outro lado, os benefícios em dar sua opinião estão na construção do conhecimento científico para o relevante tema da formação do leitor literário. Caso ocorra algum dano, o direito a pleitear indenização para reparação imediata ou futura decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- () Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- () Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
- () Não permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A formação do leitor literário mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Lanne Janaína Batista** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ALUNOS)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “*A formação do leitor literário mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: redesigning contos literários*”. Meu nome é Lanne Janaína Batista, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

a) O objetivo dessa pesquisa é: Desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos, ou seja, criar meios para que seja possível trabalhar a leitura literária em sala de aula, mesmo que a escola não tenha biblioteca, utilizando, para isso, uma estratégia chamada Pedagogia dos Multiletramentos.

b) Para realização desta pesquisa precisamos que você participe das aulas fazendo as leituras propostas, escrevendo textos a partir dessas leituras, interagindo durante as aulas e respondendo aos questionários (serão três no total, um no início, um no meio e outro no fim da pesquisa), e em todos esses momentos vocês estarão sendo observados.

c) Se você não estiver gostando de participar das aulas, se estiver achando chato, se ficar cansado ou se ficar irritado



, você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e se isso acontecer você não vai sofrer nenhum castigo.

d) Se você quiser participar vai ser muito legal



, pois pode ajudar a pensar na

formação do leitor literário nas escolas que não possuem biblioteca escolar.

e) Você não vai receber nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa.



f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida pode ligar para a pesquisadora a cobrar no telefone 62 996717054.



g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar no Comitê de Ética em



Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

h) Nessa pesquisa ninguém vai ouvir a sua voz , ninguém vai saber o seu nome



(somente se você quiser que ele apareça quando você produzir os seus textos, ou seja, se você e seu responsável legal autorizarem; se seu responsável autorizar, mas você não quiser, tudo bem, seu nome não irá aparecer) e ninguém vai ver sua foto ou imagem.

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você pode pedir indenização e isso está garantido em lei.



1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ...



Concordo ()



Não concordo ()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, as coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.



Sim ()



Não ()

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.



Sim ()



Não ()

Declaro, portanto, que concordo () com a minha participação no projeto de



pesquisa acima descrito.

Declaro também que concordo () que meu nome apareça como autor(a) dos



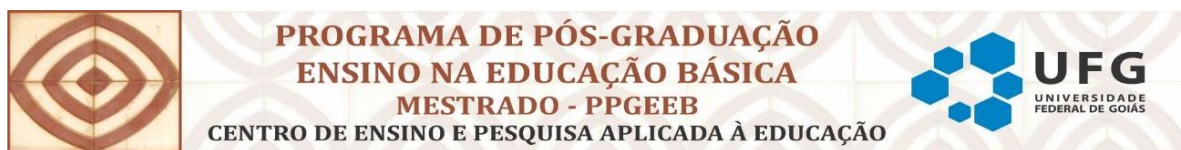
textos que serão produzidos por mim durante as aulas.

Goiânia, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB)
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)
 Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia-GO
 Telefone: 3521 12 92
 E-mail: coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com

APÊNDICE D - Produto educacional

LANNE JANAÍNA BATISTA

DE LEITOR A AUTOR:

Leitura literária e produção de fanfics em sala de aula

**GOIÂNIA
2024**

LANNE JANAÍNA BATISTA

DE LEITOR A AUTOR:

Leitura literária e produção de *fanfics* em sala de aula

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Dra. Célia Sebastiana da Silva

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista, Lanne Janaína

De leitor a autor [manuscrito] : leitura literária e produção de fanfics em sala de aula / Lanne Janaína Batista, Célia Sebastiana da Silva. - 2024.

210, f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, , Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

Bibliografia.

1. Formação do leitor literário. 2. Biblioteca escolar. 3. Pedagogia dos multiletramentos. 4. Contos literários. 5. Fanfics. I. Silva, Célia Sebastiana da. II. Silva, Célia Sebastiana da, orient. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e seis dias do mês de janeiro do ano 2024, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: redesigning contos literários** e do Produto Educacional intitulado **De leitor a autor: leitura literária e produção de fanfics em sala de aula**, pela discente **LANNE JANAÍNA BATISTA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Alexandre Bonafim Felizardo (POSLLI UEG CORA CORALINA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Bonafim Felizardo, Usuário Externo**, em 08/02/2024, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Goncalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4371122** e o código CRC **EE221BAD**.

Referência: Processo nº 23070.002627/2024-52

SEI nº 4371122

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Livro paradidático

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☐ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

O material paradidático traz uma perspectiva de ensino embasada pela Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021) para ser trabalhada na Educação Básica ou em ambientes de formação do leitor literário.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes da Educação Básica – segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Professores (as) da Educação Básica e/ou Profissionais mediadores da leitura literária.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta (marque somente uma alternativa):

- ☐ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- ☒ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- ☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional	
☒ Ensino ☐ Aprendizagem ☐ Econômico ☐ Saúde ☐ Social ☐ Ambiental ☐ Científico	
O impacto do Produto Educacional é:	
(X) Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo. () Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.	
O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?	
☒ Sim ☐ Não	
Em caso afirmativo, descreva essa situação	
O produto educacional foi vivenciado com 86 estudantes dos 9ºs anos do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Parque dos Buritis, escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, localizada na Região Oeste de Goiânia, e que não possui biblioteca escolar. A vivência ocorreu do dia 01 de novembro de 2022 a 09 de dezembro de 2022, na qual foram efetuados 16 encontros, com duração total de 32 horas.	

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?	
☒ Sim ☐ Não	
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é	
☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional	

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

(X) Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

() Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

() Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

() Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui (marque somente uma alternativa):

() Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(X) Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

() Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

(x) Sim **()** Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

(x) Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEED

() Cooperação com outra instituição

() Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

⋮

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros? (X) Sim () Não
Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação: O Produto Educacional foi apresentado no IX Seminário de Dissertações do PPGEED-CEPAE/UFG, em 14 de fevereiro de 2023.
O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas? (X) Sim () Não
Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação: Anais eletrônicos/digitais BATISTA, Lanne Janaina; SILVA, Célia Sebastiana da. Formação do leitor literário e Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: <i>redesigning</i> contos literários. In: VREESWIJK, Anna Maria Dias (org.). SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PPGEED/CEPAE/UFG, 9., 2023, Goiânia. Anais eletrônicos [...]. Goiânia, UFG: 2023. p. 50. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Anais_-_IX_Seminario_PPGEED_Cepae-UFG_ano_2023_-_diagramado_VF_conferida_em_09-10-23.pdf . Acesso: 13 out. 2023.

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741862
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) (https://repositorio.bc.ufg.br/tede/).
Outras formas de registro: Publica Ciar - Acervo de Materiais Ciar UFG, no link: https://publica.ciar.ufg.br/

BATISTA, Lanne Janaína. **De leitor a autor:** leitura literária e produção de *fanfics* em sala de aula. 2024. 210 f. Produto educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

RESUMO

Este produto educacional em forma de *e-book* apresenta os resultados de um trabalho desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional *Stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-CEPAE/UFG), voltado para a formação do leitor literário, cujo objetivo principal foi o de desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, por meio da leitura de contos literários mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos. O trabalho foi realizado entre os anos de 2021 e 2023 dentro da linha de pesquisa Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes. É apêndice da dissertação, fruto de uma pesquisa-ação de caráter participante realizada com a coordenadora pedagógica, duas professoras de Língua Portuguesa e 86 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Parque dos Buritis, intitulada ‘Formação do leitor literário e Pedagogia dos Multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários’. Sua base teórica teve como principais autores: para as questões relacionadas ao ensino de literatura – Andruetto (2012, 2017), Candido (1999, 2004), Cosson (2014, 2016, 2021), Montes (2020), Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Todorov (2006, 2009) e Zilberman (2008, 2012); a leitura literária como compartilhamento de um capital cultural garantido pela leitura dos clássicos – Bourdieu (2007), Calvino (2007), Saviani (2009, 2011) e Snyders (1993); para refletir-se sobre a biblioteca escolar, as Diretrizes da IFLA (2016) e para o desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos e *redesign*, Cazden *et al.* (2021), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Rojo e Moura (2019). O trabalho de intervenção pedagógica se desenvolveu através de 16 encontros com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola-campo, nos quais foram aplicadas aulas voltadas para a leitura de contos literários de Machado de Assis e Clarice Lispector, mediadas pelos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos. Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo, três questionários e as *fanfics*, produções textuais feitas dentro da perspectiva do *redesign* (redesenho). Assim, este material se divide em duas partes. A primeira traz o percurso teórico-metodológico das aulas realizadas na intervenção pedagógica, demonstrando a importância de metodologias assertivas para o desenvolvimento de um letramento literário, de modo a servir como suporte pedagógico para auxiliar docentes e profissionais da educação a buscarem possibilidades para o trabalho com a leitura literária apropriadas a seus contextos de ensino. Já na segunda parte estão disponibilizadas as *fanfics* feitas pelos alunos para que possam ser lidas e apreciadas, com o intuito de inspirar novas propostas dentro de uma prática transformada e compartilhada. Assim, torna-se público o resultado de todo o processo realizado e oportuniza-se que, de um lado, mais docentes e mediadores da leitura literária tenham esse aporte teórico que venha a embasar suas práticas, e de outro, que os alunos se sintam motivados através do compartilhamento dos seus textos em formato de um livro digital.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Biblioteca escolar. Pedagogia dos multiletramentos. Contos literários. *Fanfics*.

SUMÁRIO

Introdução	210
 PARTE I – O CONTO NA SALA DE AULA: FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	213
 1 A formação do leitor literário na Educação Básica.....	214
1.1 Fora da biblioteca, dentro do livro: a leitura literária na escola	214
1.2 Do letramento aos multiletramentos: um percurso pela teoria.....	219
1.3 Da Prática Situada à Prática Transformada: apontamentos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos	223
 2 Redesign (redesenho) de contos literários e Pedagogia dos Multiletramentos .	229
2.1 Percurso entre a Prática Situada e a Prática Transformada	229
2.1.1 Este ou aquele? A (difícil) escolha da obra literária.....	229
2.1.2 O corpo-a-corpo com o texto literário: a mediação em sala de aula	232
2.1.3 Ser fã da ficção: considerações sobre as <i>fanfictions</i>	232
2.1.4 Da reflexão à ação: proposta metodológica para a leitura de contos.....	234
 3 Da leitura literária à escrita de <i>fanfics</i>: relatos da experiência em sala de aula	239
 PARTE II – FIQUE FÃ: MOSTRA DE <i>FANFICS</i> DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS E CLARICE LISPECTOR	246
 Apresentação	247
 4 MACHADO REDESENHADO: releituras de contos clássicos	249
4.1 <i>Fanfics</i> de ‘Missa do galo’, Machado de Assis.....	249
4.2 <i>Fanfics</i> do ‘Conto de escola’, Machado de Assis	291
4.3 <i>Fanfics</i> de ‘Umas férias’, Machado de Assis.....	313

4.4 <i>Fanfics</i> de ‘O espelho’, Machado de Assis	332
5 ENTRE LAÇOS E ABRAÇOS: redesenhos de Clarice.....	334
5.1 <i>Fanfics</i> do conto ‘Os laços de família’, de Clarice Lispector	335
5.2 <i>Fanfics</i> do conto ‘O crime do professor de Matemática’, de Clarice Lispector	352
5.3 <i>Fanfic</i> do conto ‘Amor’, de Clarice Lispector	355
5.4 <i>Fanfic</i> do conto ‘Uma galinha’, de Clarice Lispector	356
5.5 <i>Fanfic</i> do conto ‘Mistério em São Cristóvão’, de Clarice Lispector	357
5.6 <i>Fanfic</i> do conto ‘A imitação da rosa’, de Clarice Lispector	359
5.7 <i>Fanfics</i> do conto ‘Feliz aniversário’, de Clarice Lispector	361
5.8 <i>Fanfics</i> do conto ‘O búfalo’, de Clarice Lispector.....	388
Considerações finais	411
Referências	412

Introdução

Este produto educacional consiste em um *e-book* intitulado ‘De leitor a autor: leitura literária e produção de *fanfics* em sala de aula’, resultante da dissertação de mestrado ‘Formação do leitor literário e pedagogia dos multiletramentos em escola sem biblioteca escolar: *redesigning* contos literários’, critérios exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-CEPAE/UFG) para a obtenção do grau de mestra no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica.

Após perpassar por uma pesquisa-ação de caráter participante, ocorrida no final do ano letivo de 2022, em uma escola da rede estadual de ensino de Goiás, situada na cidade de Goiânia e que não possui biblioteca escolar – cujos participantes foram a coordenadora pedagógica e duas professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como 86 alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental –, foram tecidas considerações a respeito da formação do leitor literário neste contexto em que o livro literário não é facilmente disponibilizado, tampouco ofertado de maneira recorrente e diversificada aos alunos, fator que confere uma das dificuldades dos docentes no trabalho em prol da formação do leitor literário. A biblioteca escolar é um direito, assim como o acesso à literatura, mas que como tantos outros direitos básicos não tem chegado a todos.

Desse modo, o objetivo que norteou todo este trabalho foi buscar desenvolver condições didático-metodológicas para a formação do leitor literário na Educação Básica, em escola sem biblioteca escolar, de modo a munir os docentes e profissionais preocupados com a formação do leitor literário com práticas pedagógicas capazes de suprir essas dificuldades e levar o livro literário, seja no formato físico, seja no formato digital, para a sala de aula, para o trabalho com os alunos e promover um contato não fortuito, mas uma leitura minuciosa do texto literário de forma a propiciar ao aluno a compreensão do texto e buscar nele um processo de identificação.

A hipótese que direcionou o trabalho é que, na falta da biblioteca escolar como elemento mediador da leitura literária e formação do leitor, faz-se necessário encontrar soluções didático-metodológicas para a efetivação do trabalho, já que se constitui direito do aluno receber essa formação e é dever da escola propiciá-la. Assim, foi utilizada a Pedagogia

dos Multiletramentos²³ como elemento mediador para a formação do leitor literário, conceito-chave que será explorado no decorrer deste material.

Para tal, o trabalho apoiou-se teoricamente em três frentes: autores preocupados com a formação do leitor literário na Educação Básica, que trazem o acesso à literatura como um direito e como forma de acesso a um capital cultural que precisa ser garantido pela escola, como Andruetto (2012, 2017), Bourdieu (2007), Calvino (2007), Candido (1999, 2004), Cosson (2014, 2016, 2021), Montes (2020), Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Saviani (2009, 2011), Snyders (1993), Todorov (2006, 2009) e Zilberman (2008, 2012); autores e legislações que trazem a importância da biblioteca escolar, como as Diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions para a Biblioteca Escolar (IFLA, 2016) e a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 (Brasil, 2010); e como aparato didático-metodológico, ancorou-se na Pedagogia dos Multiletramentos, trazida por autores como Cazden *et al.* (2021), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Rojo e Moura (2019), dentre vários outros autores cujos estudos foram necessários para embasar a pesquisa.

Destarte, o *e-book* está dividido em duas partes. A primeira, intitulada **O conto na sala de aula: formação do leitor literário e Pedagogia dos Multiletramentos**, traz reflexões acerca da formação do leitor literário na Educação Básica, tendo como suporte os documentos oficiais e autores que defendem o direito ao acesso à essa leitura de forma que o aluno possa apropriar-se de um letramento literário, fase em que a literatura fará parte de seu cotidiano, mesmo fora do contexto escolar. Além disso, busca mostrar a importância das pontes que ligam o aluno ao livro literário, como o papel da biblioteca escolar no processo de formação do leitor literário, mas que em falta dela, alternativas precisam ser encontradas. Deste modo, a Pedagogia dos Multiletramentos constitui um alicerce didático-metodológico capaz de levar aos docentes bases teóricas e ideias para nortear esse objetivo. A vivência obtida durante a pesquisa-ação participante realizada pretende suscitar ideias para novos trabalhos relacionados à formação do leitor literário como uma forma de inspiração para práticas que abarquem a necessidade iminente de ofertar o livro e a leitura literária aos alunos de escolas públicas de forma intencional e bem planejada.

Já a segunda parte é a cerejinha do bolo! **Fique fã: mostra de fanfics de contos de Machado de Assis e Clarice Lispector** traz os textos produzidos pelos alunos em um processo de *redesign* (Cazden *et al.*, 2021) ou redesenho, uma escrita criativa a partir da leitura dos contos literários de Machado de Assis e Clarice Lispector desenvolvida durante a

²³ Este e outros conceitos aqui previamente introduzidos serão detalhados no decorrer do *e-book*.

intervenção pedagógica mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos. O objetivo é compartilhar as criativas *fanfics* produzidas pelos alunos e comprovar a eficácia do trabalho pensado e executado em defesa ao acesso à leitura literária, aos clássicos da literatura, a estratégias que respeitem o texto literário em sua integridade e que sejam atrativas para os alunos, posto que fazem parte de um contexto altamente midiaticizado no qual já estão inseridos. Assim, será possível também que os próprios alunos vejam e compartilhem os frutos de seus esforços perante esse trabalho.

Não obstante o produto final sejam produções textuais, é mister reforçar que a leitura foi o principal viés trabalhado. Dar o livro ao aluno, fazer ler, ler junto, encontrar nos vazios dos textos pistas para promover sentidos, buscar identificações entre os leitores e as leituras para que assim, cheios de dúvidas sobre o que poderia ter acontecido e com a imaginação aguçada, pudessem se tornar alunos-autores.

Por fim, não há receita pronta e infalível para a formação de leitores literários, mas há caminhos. E acredita-se que boas práticas podem e devem ser compartilhadas de modo a inspirar tantas outras e fazermos chegar aos nossos alunos o livro e a leitura, principalmente os das escolas públicas desprovidas da biblioteca escolar, lugar que se entende como uma agência de letramentos e fomentadora do letramento literário.

**PARTE I – O CONTO NA SALA DE AULA: FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

1 A formação do leitor literário na Educação Básica

1.1 Fora da biblioteca, dentro do livro: a leitura literária na escola

A necessidade de discutir e efetivar práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor em escolas públicas não é recente, tão pouco inédita. No entanto, dadas as condições em que se encontra grande parte dos alunos das escolas brasileiras, cujos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontam para o nível mínimo de letramento em leitura – nível 2 – que esses estudantes deveriam adquirir até o final do Ensino Médio (Brasil, 2020, p. 70), a temática não cai em desuso. É fundamental que a reflexão, a defesa e o trabalho para que a formação do leitor profícuo, letrado, preparado para atuar socialmente por meio da linguagem em suas variadas manifestações, ocorra ainda na Educação Básica.

Se existe uma dificuldade em trabalhar o letramento em leitura com gêneros textuais disponíveis não somente nos livros didáticos, mas aqueles encontrados a todo momento nos contextos cotidianos da comunicação humana em uma sociedade altamente midiaticizada (jornais, revistas, internet e outros), faz-se imprescindível refletir: em que lugar fica a leitura literária nas práticas de letramento ofertadas na escola, cujo objeto de estudo materializa-se no artefato livro?

Barboza, Teno e Sampaio (2019), no artigo ‘O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos’, apontam alguns entraves que dificultam e muitas vezes impedem que as práticas de leitura literária se efetivem no Ensino Médio. São eles a falta de estrutura física nas escolas, a falta de bibliotecas escolares ou bibliotecas com acervo restrito, pouco diversificado e atrativo, carga horária reduzida para o ensino de literatura, falta de consciência metodológica por parte do professor, que muitas vezes privilegia o viés estruturalista da linguagem, com aulas pautadas em práticas que não propiciam a leitura literária efetivamente no contexto escolar, metodologia essa muito rechaçada por estudiosos e defensores do ensino da literatura, como Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Zilberman (2008, 2012), Todorov (2009), Andruetto (2012, 2017), Montes (2020), e tantos outros autores que versam sobre a temática. Apesar do artigo citado referir-se ao Ensino Médio, essas dificuldades perpassam todo os níveis da Educação Básica, prejudicando o processo de formação do leitor literário que deveria ser desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa, pois o letramento literário como “prática social e, como tal, responsabilidade da

escola” (Cosson, 2016, p. 23) precisa ser construído desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, fazendo-se necessário, para tal, que o docente de Língua Portuguesa insira o texto literário, principalmente o livro literário, nas suas práticas de ensino, pois a literatura tem um papel importante na construção da identidade dos sujeitos e de sua forma de agir no mundo (Petit, 2019).

A leitura literária nos edifica e nos humaniza à medida que nos permite vivenciar situações, sentimentos e experiências que, ao serem vislumbradas pelo olhar de fora, contribuem para o “fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas” (Zilberman, 2012, p. 148). Todorov (2009, p. 78) compartilha dessa mesma concepção, posto que considera que a “obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial”. O papel ordenador da palavra processado no interior do texto literário propicia uma superação do caos interno vivenciado cotidianamente (Candido, 2004). Aqui, em um percurso em sintonia ao freiriano, a leitura da palavra possibilita uma organização da mente e dos sentimentos, para que se possa ‘ler’ o mundo também de uma forma organizada.

O acesso ao capital cultural (Bourdieu, 2007) – tendo a arte literária como uma de suas manifestações – faz parte dos direitos humanos, que, assim como os demais bens necessários à sobrevivência, não pode ser negligenciado, pois é “fator indispensável de humanização” (Candido, 2004, p. 175). Assim, os livros literários podem ser comparados a pontes que ligam, por meio da escrita e da leitura, pessoas e “condições de humanidade de uma cultura e as formas estéticas geradas a partir delas, entre o mundo íntimo de quem escreve e a sociedade à qual pertence, entre o ‘mais propriamente meu’ [...] e as vozes dos outros” (Andruetto, 2017, p. 28).

Como a literatura é concebida como “memória e, como tal, necessita construir com palavras um *plus*, uma distorção ou um deslocamento de sentido, uma fissura que nos permita ir em busca do que ainda desconhecemos” (Andruetto, 2017, p. 33), é necessário que seja acessada pelos alunos da Educação Básica, não em um viés estruturalista, preocupado com contextos e escolas literárias (Todorov, 2009), mas em um processo de identificação entre a leitura e o leitor (Petit, 2008), no qual se vislumbra no outro o que é essencial em nós (Andruetto, 2012). A mediação, importante meio para a formação de leitores, é o processo que proporciona esse encontro, é uma “ponte que une quem escreveu o livro e quem lê, uma

ponte que editores e mediadores levantam” (Andruetto, 2017, p. 34). E é esse modo de conectar o livro ao leitor, a leitura literária ao leitor, que fará toda a diferença.

Uma das grandes mediadoras entre o livro e o leitor é a biblioteca escolar, lugar decisivo para a formação de leitores, cuja função é a de “propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura” e, para tal, precisa assumir “uma postura de agência de letramento, possibilitando que as pessoas se apropriem do conhecimento, façam usos efetivos da leitura e escrita em suas vidas” (Campos, 2018, p. 40). Montes (2020) ressalta que os frequentadores de bibliotecas não se tornam necessariamente especialistas, pessoas cultas, mas leitores, pessoas que caminham pela cultura. O fato de a biblioteca não ser um espaço impositivo ou vigiado, posto que fluido e constante, promove a formação de leitores. No entanto, a não utilização da biblioteca escolar como agência fomentadora da leitura literária e como uma agência de letramentos é um elemento agravante no processo de formação do leitor literário, visto que a realidade social brasileira não permite que a aquisição de livros literários seja algo corriqueiro na vida dos estudantes. Em uma visão local, temos que 20,53% das escolas da rede estadual de ensino de Goiás não possuem biblioteca escolar (Santos *et al.*, 2017). Compreendendo o livro “como face material da literatura” (Zilberman, 2012, p. 195) e a biblioteca escolar como único local de acesso a ele para a maioria dos alunos da rede pública, indaga-se: como é possível formar leitores literários sem material autêntico de leitura – livros literários – que deveria ser disponibilizado nas bibliotecas escolares?

As ‘Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar’ definem a biblioteca escolar como “um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (IFLA, 2016, p. 19). A legislação educacional brasileira, por meio da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010 (Brasil, 2010), entre outras, também dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, estabelecendo condições e prazos para que as bibliotecas escolares sejam implementadas nas escolas da rede pública e privada. Mas, lamentavelmente, nem todas as escolas possuem biblioteca e nem todas as que possuem a compreendem como agência fomentadora da leitura literária.

Por um lado, é extremamente importante cobrar do poder público o cumprimento efetivo da lei, garantindo a presença e a manutenção das bibliotecas em nossas escolas, por outro, não se pode cruzar os braços e aguardar que isso aconteça: “[...] o direito de ler na escola é inalienável, e além de direito do aluno, é dever do professor de Língua Portuguesa

garanti-lo, apesar de todas as contingências contrárias” (Silva; Faria, 2018, p. 110). Independente do quadro que se apresente, entraves não podem inviabilizar a formação do leitor literário nas escolas públicas. Nesse sentido, entende-se que é preciso encontrar meios para se trabalhar a formação do leitor literário na Educação Básica com material literário autêntico, de modo a propiciar a ampliação das capacidades leitoras, a fruição e o letramento literário (Cosson, 2014, 2016, 2021) no ambiente escolar.

Além disso, Montes (2020) também aponta algumas condições para a formação do leitor literário na escola. A primeira é inserir a perplexidade, o enigma, ou seja, a leitura precisa nos causar uma estranheza, já que ela

[...] nos coloca diante do enigma. Ela, digamos, ‘perplexifica’ [...]. Deixa-nos à beira da iminência. E é esse enigma, essa iminência, essa primeira escuridão com a qual alguém, justamente, se confronta com o que o leva a ler. É esse vazio que deve ser preenchido. Esse silêncio que se enche com palavras. É assim que leitura respira. O ar não entra sozinho nos nossos pulmões, é o vazio que se faz nos pulmões que arrasta o ar para dentro [...]. E com a leitura é igual. Tem que haver um vazio que será preenchido lendo (Montes, 2020, p. 33).

A segunda condição está relacionada à diversidade de leituras que precisa ser ofertada, sempre se pautando no que a autora chama de ‘boa ficção’ e, por fim, na figura do ‘outro leitor’, do mediador. “O encontro leitor-leitor é um vínculo de grande transcendência. É mais que isso, creio que o vínculo entre professor e aluno deverá ser transformado em um encontro leitor-leitor” (Montes, 2020, p. 192), ressaltando a importância do professor (ou do mediador) ser um leitor.

Entender a formação do leitor literário na Educação Básica, desse modo, como um meio de garantir esse direito aos alunos, é pensar sobre como o livro chega até o aluno e como o livro parte com ele, considerando-se essa leitura um processo de letramento literário. Para Petit (2008, p. 185), “mesmo em contextos difíceis, não somos impotentes”, se dispusermos de uma margem de manobra. Porém, acrescenta que “em certos contextos é preocupante a estreiteza dessa margem” (Petit, 2008, p. 186). Portanto, é mister compreender como contornar os vários entraves que dificultam ou inviabilizam essa prática para instrumentalizar-se de modo a desenvolver um trabalho eficaz em meio a esse cenário, em que, de um lado, está a família que não consegue abastecer culturalmente suas crianças e jovens, e de outro, a escola com uma série de desafios para um trabalho eficaz com a leitura do texto literário.

Durante todo o percurso do livro ‘O jovem e a leitura: uma nova perspectiva’ (2008), Michèle Petit aponta para o espaço da biblioteca como agência de fomento à formação do leitor, à introdução ao universo literário e do bibliotecário como mediador; da biblioteca como

espaço não só de formação, mas de manutenção desse leitor, visando a um processo de autonomia, uma vez que oportuniza o contato com diversas obras, autores e servindo a diferentes necessidades, sejam elas pessoais, culturais, de lazer ou até mesmo de trabalho. Entre o livro e o leitor está a biblioteca. Mas aqui, no nosso contexto, esse elo ou está empobrecido ou não existe. Essa ‘margem de manobra’ está bem mais estreita e frágil que se possa imaginar.

Por isso, para refletir sobre a formação do leitor literário na Educação Básica e situar essa prática realizada na escola, de modo a instrumentalizar o docente que trabalha diretamente com esse escopo, é necessário vislumbrar possibilidades didático-metodológicas em que o acesso aos livros literários por meio da biblioteca escolar é restrito ou inexistente.

Hodiernamente, o leitor faz parte de um mundo altamente midiaticizado e influenciado pelas redes sociais, necessitando-se que o processo de mediação da leitura literária seja pensado para esse contexto. A Pedagogia dos Multiletramentos, termo inserido a partir de 1996 pelo manifesto publicado pelo New London Group²⁴ (Cazden *et al.*, 2021), defende a importância de se trabalhar com a língua de modo a considerar as importantes mudanças sociais ocasionadas pelo advento das tecnologias da informação e da comunicação, levando em consideração, no ensino, as multissemioses, multimodalidades e multiculturalidades presentes socialmente. Logo, caracteriza-se como uma proposta didática “de grande interesse imediato e condiz com os princípios da pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30).

Pensada como estratégia didático-metodológica, a Pedagogia dos Multiletramentos constitui uma importante ferramenta de mediação para a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar, pois, além de contemplar as etapas para o letramento literário propostas por Cosson (2014), permite ao aluno experimentar novas semioses, novas modalidades e a leitura na tela do computador, talvez única forma de acesso à leitura em espaços onde não há livros, mas há internet.

Os mais conservadores podem considerar que a estratégia subjuga a função do livro e da biblioteca escolar, mas pelo contrário, encontra meios onde não há biblioteca física para o trabalho efetivo com a leitura literária em sala de aula. No mais, é

²⁴ “No final do século 20, em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniu-se, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos. Por isso, foi alcunhado como Grupo de Nova Londres (GNL - New London Group). Faziam parte do grupo pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough, todos interessados em linguagem e educação linguística” (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

[...] indispensável introduzir essa hibridização das mídias na questão da leitura; mantê-las de fora é absurdo e pouco eficaz. E isso não vai contra a leitura da letra, da história, da poesia, da informação, que tem, do lugar da linguagem, um papel único, uma zona própria. Vai em favor de colocar o leitor na possibilidade, que deve ser lícita, explícita e estimulada, de aproveitar tudo o que seu tempo lhe oferece, de se infiltrar, com atitude de leitura, por toda parte (Montes, 2020, p. 206-207).

É mister defender que o compartilhamento de um patrimônio cultural tão valioso e necessário não seja deixado em segundo plano. A leitura literária deve ser garantida pela escola, principalmente a leitura dos clássicos (Calvino, 2007), compreendendo-se o clássico na escola como “o que se firmou como essencial” (Saviani, 2011), como uma experiência emotiva não correspondente à vida cotidiana, mas que, como “obrigação, é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não atraía” (Snyders, 1993), buscando-se possibilidades para que os livros permaneçam na vida dos leitores, habitando suas memórias (Andruetto, 2017).

Então, vamos conhecer um pouco mais sobre a Pedagogia dos Multiletramentos? Para isso, antes, é necessário entender melhor os conceitos de letramento, letramentos, novos letramentos, multiletramentos e letramento literário.

1.2 Do letramento aos multiletramentos: um percurso pela teoria

A leitura em nossa sociedade possui uma tendência emancipatória. Enquanto ato de conquista, é “fundamentalmente uma forma especial de o homem relacionar-se com o mundo e com os outros homens, abrindo perspectivas para o aumento quantitativo e qualitativo do conhecimento” (Silva, 1994, p. 36). No entanto, o modo de ler o mundo não é o mesmo desde sempre. Se consideradas as primeiras línguas faladas, passando pelo surgimento da escrita e seu papel no controle social até as mudanças ocorridas na sociedade por meio do advento das tecnologias da comunicação/informação, há de se observar que a multimodalidade²⁵ presente nas primeiras línguas foi apagada pelo grafocentrismo, mas retorna fortemente com a ascensão das novas mídias (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Assim, considerar-se-á que todas as mudanças sociais provocam a necessidade de letrar os indivíduos de cada época para atuarem socialmente por meio da linguagem, cabendo à escola esse importante papel.

²⁵ “Uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 47).

As novas demandas sociais, dadas as novas exigências relacionadas ao mundo do trabalho, à sociedade do conhecimento, às novas formas de se enxergar e de se participar da cidadania e da vida comunitária exigem mudanças nas abordagens metodológicas de ensino e aprendizagem. O acesso à educação enquanto “chave de oportunidade social” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 52) é a forma de mitigar e minimizar as desigualdades sociais. Ela contribui para que o sujeito possa perpassar por diferentes contextos de uso da língua, capacitando-o a “atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 53).

Na sociedade atual, o acesso à leitura e à escrita ocorrem por meio da alfabetização, ato pelo qual o indivíduo consegue reconhecer as correspondências fonéticas da língua por meio do código alfabético e ortográfico. Já o acesso ao letramento, ou seja, “ao saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2009, p. 20), se dá a partir do estímulo e da inserção nas práticas leitoras que circundam socialmente. Um sujeito não alfabetizado pode ser letrado, pois sabe fazer uso social da língua ao pegar um ônibus, ao fazer compras, ao usar um caixa eletrônico, por exemplo.

Street (2014) afirma que a escolarização passou a definir padrões de letramento e a marginalizar os letramentos chamados de não-escolares. Não obstante, mesmo que o letramento escolar se revele como um “produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento” (Street, 2014, p. 125), faz-se necessário considerar a importância da alfabetização e da escola nesse processo de democratização das práticas de letramento. À escola cabe letrar no sentido de “criar eventos [...] que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem” (Rojo; Moura, 2019, p. 18), propiciando-lhes a participação em práticas letradas de esferas socialmente valorizadas como a escolar, a jornalística, a burocrática e a literária, por exemplo.

A amplitude, portanto, do termo letramento não propicia que seu conceito seja unilateral. Street (2014), Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), Rojo e Moura (2019), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Cazden *et al.* (2021) são unânimes em concordar que há muitos letramentos, demonstrando a necessidade de pluralizar a nomenclatura, já que todos os letramentos corroboram para o exercício de práticas sociais por meio da linguagem. Mas apenas a palavra letramentos também não sintetiza sua significação, tamanha a abrangência de

seu alcance. Com o advento das tecnologias digitais da informação (TDICs) –, da *web 2.0*²⁶, emerge o conceito dos novos letramentos, os quais são múltiplos, multimodais e multifacetados, ou seja, são “mais participativos, colaborativos, distribuídos [...]. Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação” (Rojo; Moura, 2019, p. 26).

Desse modo, vêm à tona discussões a respeito de letramentos particulares como o letramento impresso, tendo como foco a linguagem; o letramento em pesquisa e em informação, tendo como foco a informação; o letramento em rede, com foco nas conexões e o letramento *remix*, com foco no (re)desenho. Todos esses novos letramentos estão relacionados ao impacto das novas tecnologias sobre a língua e sobre a necessidade de se trabalhar com o alunado habilidades próprias do século XXI, envolvendo as tecnologias digitais, como a “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (Dudeney; Hockly; Pegrun, 2016, p. 16).

Toda a ampliação nos processos oriundos das “novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos” (Rojo; Moura, 2019, p. 26) e fizeram, assim, com que mais uma vez o termo letramento se ampliasse, passando, nesse contexto, a ser entendido como novos multiletramentos, os quais abarcam a necessidade de se interagir com as novas ferramentas que possibilitam o acesso à comunicação e à informação, que, por sua vez, são permeadas pelas multimodalidades, pelas multisssemioses e pela multiculturalidade.

Os multiletramentos englobam, ao mesmo tempo, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13), trazendo uma nova ética que se baseia mais nos diálogos que na propriedade intelectual, produzindo novas interpretações (*remixers/redesign/redesenho*) e é fundamentada nos letramentos críticos. Mediante as novas mídias digitais, linguagens e semioses, os letramentos tornaram-se multi, para os quais ferramentas que vão muito além da escrita e do analógico se fazem necessárias, entrando em

²⁶ “Web 2.0: nova geração de ferramentas baseadas na web como blogs, wikis e sites de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada” (Dudeney; Hockly; Pegrun, 2016, p. 18).

campo o audiovisual, o tratamento do som e da imagem, etc. Assim, a grande característica dos “novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos” (Rojo, 2012, p. 23) e dependem diretamente da interação entre os usuários, perpassando por uma lógica interativo-colaborativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende toda essa necessidade de se trabalhar o letramento, os letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos na Educação Básica, orientando o ensino de Língua Portuguesa por meio de quatro campos de atuação: Campo Jornalístico-Midiático, Campo de Atuação na Vida Pública, Campos das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico Literário (Brasil, 2017). Para esse último, faz-se imprescindível a inserção do alunado em práticas de usos sociais da leitura literária por meio do letramento literário, o qual “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), constituindo-se, portanto, mais uma forma de letramento.

O letramento literário pode iniciar antes do processo de alfabetização em casos nos quais a criança é inserida desde cedo no universo da contação de histórias e da fabulação. No caso de adultos não alfabetizados, há também aqueles que são exímios contadores de história, poetas, repentistas, autores de *slams*, entre outros gêneros, que transmitem oralmente seus saberes literários. No entanto, como aponta Zilberman (2012), é a alfabetização que propicia que o sujeito se torne um leitor autônomo, capaz de fazer suas próprias escolhas, e, assim como em outros processos de letramento de variedades prestigiadas socialmente, é preciso letrar-se literariamente.

Graça Paulino afirma que “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (Paulino, 2010, p. 143). Rildo Cosson, outro grande estudioso da área, define o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014). Barboza, Teno e Sampaio (2019, p. 51) asseguram que “são as relações da leitura com a sociedade” que designam o letramento literário.

Letrar o indivíduo literariamente é, portanto, propiciar-lhe – através do contato com diversos suportes, gêneros, autores e estilos – que faça um uso intrínseco da leitura literária relacionando-a à vida, dado seu aspecto humanizador, mas sem desconsiderar a forma com que essa linguagem é trabalhada artisticamente. Por isso, esse processo depende tanto da

alfabetização quanto do letramento e só se efetiva “quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura” (Zilberman, 2012, p. 130). O letramento literário é fruto de uma constante interação entre o sujeito e a leitura literária, de forma que essas leituras façam parte da sua vida, do seu imaginário, do seu discurso.

Para trabalhar todos esses letramentos aqui mencionados é imprescindível que o docente possua uma clareza teórico-metodológica que embase o ensino. Devido a essa necessidade, Cazden *et al.* (2021), entre outros autores, preocuparam-se em buscar uma Pedagogia dos Letramentos e posteriormente dos Multiletramentos como forma de direcionar o ensino de Língua Portuguesa de modo a contemplar os objetivos educacionais focados nesse viés. Por esse motivo, no tópico a seguir detalha-se a Pedagogia dos Letramentos e dos Multiletramentos.

1.3 Da Prática Situada à Prática Transformada: apontamentos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos

O letramento e sua multiplicidade fez emergir uma pedagogia capaz de vislumbrar seus propósitos orientando a prática educacional para sua efetivação. Assim, a Pedagogia dos Letramentos visa “fornecer aos aprendizes os elementos efetivos para a construção de significados, o que está na base do conceito de letramentos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 66). O termo pedagogia, “partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura” (Saviani, 2011, p. 66). Entende-se, no entanto, nesse contexto, por Pedagogia, “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

Essa abordagem contribui para um desenvolvimento produtivo e intencional dos letramentos, podendo ser aplicada para a efetivação de qualquer um deles, inclusive o literário, e é realizada através de processos de conhecimento “que captam a variedade de diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75), perpassando por quatro etapas: experienciando (o conhecido e o novo); conceitualizando (por nomeação e por teoria); analisando (funcional e criticamente); aplicando (apropriada e criativamente).

Rojo (2012) aponta que o surgimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos ocorre a partir do manifesto publicado pelo New London Group. Esse manifesto, ainda em 1996, afirma a importância de se trabalhar o ensino da língua levando em consideração as modificações trazidas pelas tecnologias da informação e da comunicação, a multiculturalidade presente nos contextos escolares em um mundo cada vez mais globalizado e com dificuldades de se lidar com as diferenças. Nessa proposta, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (Cazden *et al.*, 2021, p. 33).

O que distingue a Pedagogia dos Letramentos da Pedagogia dos Multiletramentos é que essa última insere às multimodalidades e multissemioses dos textos a multiculturalidade social. No entanto, ambas possuem os mesmos objetivos que são instrumentalizar os educandos a participarem de maneira ativa, colaborativa e consciente do universo midiático no qual estão inseridos, de forma que possam alcançar, por intermédio dessa prática pedagógica, letramentos críticos. Para isso, “é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (Rojo, 2012, p. 29) de textos.

Nesse viés, “não se trata de ensinar estruturas, formas, modalidades, gêneros ou discursos de cada espaço social concebivelmente relevantes, porque, dadas sua complexidade e sua diversidade, sobretudo no mundo atual, isso não faria muito sentido”, trata-se de “criar experiências de aprendizagem através das quais os alunos possam desenvolver conhecimento e estratégias para ler o novo e o desconhecido quando o encontram” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 178).

Os processos de conhecimento trabalhados na Pedagogia dos Multiletramentos – como apontado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) –, são denominados movimentos pedagógicos por Rojo (2012); já as etapas para a efetivação da prática pedagógica são as mesmas para os autores, mas com a nomenclatura fiel à utilizada pelo New London Group, a qual também será privilegiada nesta proposta: prática situada (imersão); instrução aberta (análise sistemática e consciente – metalinguagem); enquadramento crítico (interpretação) e prática transformada (produção/distribuição – *redesign* /redesenho), meios pelos quais se efetiva a prática de ensino-aprendizagem no contexto atual (Cazden *et al.*, 2021).

Então, vamos entender cada uma delas?

Prática situada: A prática situada é um processo no qual imerge-se nas práticas já conhecidas pelo alunado e inserem-se novas práticas dentro desse contexto (Rojo, 2012). Trata-se de experienciar o conhecido e o novo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), de um ‘mergulho’ no mundo das experiências já adquiridas para se direcionar às que ainda se irão adquirir. “Essa é a parte da pedagogia que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências” (Cazden *et al.*, 2021, p. 53).

Instrução aberta: A instrução aberta refere-se à instrução explícita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), às instruções que se utilizam da metalinguagem para melhor assimilação e compreensão do objeto em estudos. Para Cazden *et al.* (2021),

[...] o objetivo aqui é a percepção consciente e o controle²⁷ sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intrassistemáticas do domínio que está sendo praticado. Um aspecto definidor da Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática (Cazden *et al.*, 2021, p. 54).

Enquadramento crítico²⁸: O enquadramento crítico ocorre por meio da análise do objeto em estudos, seja ela uma análise funcional – pautando-se nos “processos de raciocínio, de estabelecimento de conclusões inferenciais e dedutivas, de relações funcionais (como entre causa e efeito) e de análise de conexões lógicas, em que os aprendizes desenvolvem cadeias de raciocínio e explicam padrões de conhecimento e experiência” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79) –, ou seja ela de forma crítica, a qual “sugere avaliação das perspectivas, dos interesses e dos motivos daqueles envolvidos na construção de conhecimento, em que os aprendizes interrogam os propósitos relacionados aos significados ou às ações, com base na interpretação do contexto sociocultural” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79).

Prática transformada: A prática transformada é o momento de considerar todo o processo adquirido e fazer um “uso mais inovador do conhecimento” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79), produzindo novos textos que podem estar inseridos em um universo multimodal, multimidiático, multicultural do qual o aluno faça parte. Consiste, portanto, em

²⁷ Entende-se por controle a avaliação do processo de aprendizagem.

²⁸ Apesar do termo ‘enquadramento crítico’ sugerir limitações e parecer paradoxal, ele traz na sua essência a possibilidade de que várias perspectivas e contextualizações sejam feitas em relação ao objeto de estudo. Para evitar distorções quanto ao termo, possivelmente oriundas de sua tradução, faz-se importante observar a terminologia utilizada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) – analisando (funcional e criticamente) – em que vários tipos de abordagens e análises podem ser feitos, ao critério do professor, para que esse movimento pedagógico seja desenvolvido em face do intento educacional ao qual se propõe.

uma “transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais” (Cazden *et al.*, 2021, p. 55). A prática transformada visa a uma reconstrução, uma ressignificação, um *redesign* /redesenho e um compartilhamento do conhecimento ora adquirido.

É válido ressaltar que a Pedagogia dos Multiletramentos leva em consideração que a aprendizagem ocorre por meio do *design*, a qual visa que os alunos não se tornem meros receptores ou repetidores de estruturas e conhecimentos já existentes, mas que sejam criadores de sentido (Rojo, 2012). Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 59), dentro das novas habilidades de aprendizagem hodiernas e futuras necessárias está a “mentalidade na perspectiva do *design*”, no entanto, o terno *design* aqui não é concebido como desenho ou projeto, traduções possíveis em língua portuguesa, mas como uma metalinguagem especializada utilizada pelo New London Group, o qual ganha um sentido de um

[...] tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais necessitam para poderem, continuamente, redesenhar suas atividades no ato da prática. Também se associa à ideia de que a aprendizagem e a produtividade são resultados de *designs* (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos” (Cazden *et al.*, 2021, p. 34-35).

O termo *design*, para o New London Group, constitui-se um rico conceito pedagógico, já que pode referir-se tanto “à estrutura organizacional (ou morfologia) dos produtos quanto ao processo de criação” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35). Assim, toda atividade semiótica envolve os elementos dos *Designs* Disponíveis, do *Designing* e do *Redesign*, os quais juntos “ênfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35).

Desse modo, os *Designs* Disponíveis estão relacionados aos “recursos para produção de sentidos”, o *Design* como “o trabalho desenvolvido sobre/com os *Designs* Disponíveis no processo semiótico” e o *Redesign* está ligado aos “recursos reproduzidos e transformados por meio do *designing*” (Cazden *et al.*, 2021, p. 40). Assim, é possível afirmar que os movimentos pedagógicos, propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos, trazidos pelo New London Group, partem da perspectiva da pedagogia do *design* para conceituar e explicitar da prática situada à prática transformada, visto que,

[...] nesse sentido, o processo de *designing* é um trabalho transformacional que, na vida do construtor de significado, representa a essência da aprendizagem, pois o ato de representar o mundo e as representações de outros no mundo transformam o aprendiz. Do mesmo modo, comunicar essas representações de volta para o mundo também transforma o aprendiz, pois, na medida em que este constrói significados,

exerce sua subjetividade nos processos de representação e de comunicação. Como esses significados resultantes são sempre novos, o designer se refaz em seu trabalho de design. Essa é uma das principais proposições da teoria dos multiletramentos: que uma teoria do significado como transformação ou redesign é também a base para uma teoria da aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 174).

As características da sociedade atual requerem um sujeito que, desde a sua formação escolar, seja ativo, capaz não só de atribuir sentidos, mas de construir significados e de ressignificar os seus propósitos no mundo por meio de sua atuação. Tal fato pode ocorrer por meio de um ensino com base na Pedagogia dos Multiletramentos, a qual permite um trabalho em que se experienciem as aprendizagens, em que os alunos possam se desenvolver por meio da criação e recriação de signos, da transformação de significados, tornando-se sujeitos da aprendizagem, *designers*, ativos, produtivos, criativos, imbuídos sempre em uma prática significativa que propicie uma abertura às diversidades, com foco na solução de problemas, em constante atividade de inovação, propensos a atuar em um mundo em constantes transformações e repleto de pluralidades. Assim, é possível pensar em uma formação cidadã e emancipatória.

Destarte, a escolha da Pedagogia dos Multiletramentos para mediar o trabalho com a leitura literária se dá devido ao fato de que “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios da pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30). No mais, contempla as quatro etapas para o letramento literário propostas por Cosson (2014): contato direto e interação com as obras literárias, espaço para o compartilhamento das leituras realizadas, ampliação do repertório literário e a oferta de “atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário” (Cosson, 2014). Etapas essas a serem trabalhadas por meio dos quatro movimentos pedagógicos já mencionados. A mediação da leitura literária através da Pedagogia dos Multiletramentos também propicia o incentivo ao gosto pela leitura, a participação ativa dos alunos nesse processo, um vínculo de pertencimento, engajamento e acesso ao mundo multicultural e multimidiático em que estão inseridos (Lino, 2021).

Em face das reflexões e discussões expostas, uma ação pedagógica será proposta a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, objetivando o trabalho em prol da formação do leitor literário, concebida, *a priori*, para escolas que não possuem biblioteca escolar, mas que pode ser adaptada a outros contextos e utilizando os materiais disponíveis, desde que possuam a qualidade necessária que a tarefa exige. O importante é que os professores se familiarizem com os elementos da pedagogia em questão e compreendam que não há uma ordem estática

dos movimentos pedagógicos para sua execução, podendo usá-los da forma que mais se adeque aos seus intentos educacionais.

Neste ponto, é imprescindível ressaltar que a escolha didático-metodológica se configura como um percurso de inserção da leitura literária em sala de aula, em um trabalho planejado e organizado para se alcançar objetivos que deverão ser traçados pelo docente ou pelo mediador da leitura literária. O modo de se conduzir a relação com o texto é o que fará toda a diferença. Neste caso, trata-se de um viés que prioriza a literatura em seu aspecto humanizador (Candido, 2004), que busca estabelecer uma construção de sentidos propostos pelos vazios do texto em um caráter dialógico (Bakhtin, 2011) e levar o aluno a compreender uma identificação que ele mesmo pode estabelecer entre seu universo, suas vivências e a leitura literária (Petit, 2008, 2009, 2013, 2019).

2 Redesign (redesenho) de contos literários e Pedagogia dos Multiletramentos

2.1 Percurso entre a Prática Situada e a Prática Transformada

Toda ação pensada no viés da formação do leitor literário precisa ter como foco principal a leitura do texto literário de forma integral. Assim, o objetivo aqui é propiciar condições para o trabalho com a leitura literária em sala de aula, possibilitando que esse aluno possa vir a se tornar um leitor desse específico estilo de leitura, dadas as contribuições para a formação escolar e humana proporcionadas por esse ensino já mencionadas. Ensino esse que precisa ser intencionalmente organizado e planejado para atingir tal propósito. Por não ser o famoso ‘vamos ler’, mas como vamos ler e como vamos trabalhar essa leitura em um processo de letramento literário, é preciso construir pontes para perpassar por esse caminho. Para tal, faz-se necessário pensar no que ler, em como ler e depois com o que fazer com essa leitura.

2.1.1 Este ou aquele? A (difícil) escolha da obra literária

De início, normalmente, a escolha das obras literárias a serem trabalhadas em sala de aula devem obedecer a alguns critérios de seleção, pautando-se sempre no direito do aluno de ter acesso a obras que normalmente não conheceria por sua livre e espontânea vontade e que tenham qualidade estética. Segundo Cosson (2016),

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (Cosson, 2016, p. 35-36).

Como o objetivo é o de levar a leitura literária para a sala de aula de uma escola sem biblioteca escolar, o que limita a escolha do material a ser trabalhado, em primeiro lugar, é a falta de possibilidades, a restrição de materiais ou dificuldade de acesso à obra. É sempre válido ressaltar que não há a mesma eficácia que os textos na íntegra, o trabalho com fragmentos de textos, excertos de livros didáticos quase sempre descontextualizados ou

utilização de outros materiais menos instigantes do ponto de vista formativo como um texto de autoajuda, um *best seller*²⁹, afinal é imprescindível levar em consideração que o trabalho com a leitura literária necessita se pautar em bons livros e um bom livro precisa oferecer riscos, desconforto, ambiguidades, precisa ser capaz “de nos fazer entrar em conflito com nós mesmos” (Andruetto, 2012, p. 151), precisa ativar “a perplexidade, o desejo, o desequilíbrio, a procura de indícios e a construção de sentidos” (Montes, 2020, p. 237). E assim, na falta de oferta de material, essa escolha necessita ser intencionalmente adequada ao processo, fazendo-se importante considerar, em segundo lugar, qual gênero literário é propício para o contexto e como o aluno terá acesso a essa leitura, visto que ele não tem a possibilidade de adquirir a obra (pelo menos, no contexto das escolas públicas).

Por suas características, neste trabalho utilizou-se o gênero conto, pois tem uma boa aceitação junto ao público escolar. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020), 23% dos alunos declaram gostar de ler contos literários. Além do alcance positivo junto às crianças e jovens, o conto possui uma tensão narrativa desenvolvida em um pequeno espaço de tempo por girar em torno de apenas uma unidade de ação (Moisés, 2006), o que gera um forte interesse no leitor e possibilita a sua leitura em sala de aula.

O conto nasce de uma tradição oral e passa para o registro escrito como um misto de relato e ficção, sendo que é a ficção, unida ao fator estético, que garante seu caráter literário, pois “a voz do contador ou registrador se transforma na voz de um narrador: o narrador é uma criação da pessoa” (Gotlib, 1990, p. 9). O conto, portanto, trata-se de “uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (Moisés, 2006, p. 40), o que prende a atenção do leitor. Junto à extensão, vem sua qualidade estética. Para Cortázar (2006),

[...] [o] conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal [...]; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (Cortázar, 2006, p. 175).

Por fim, um bom conto é composto, portanto, por “um recorte de tempo e de espaço por meio do qual se vê o drama da existência. Um recorte, uma cena, que é sempre uma

²⁹ O texto de autoajuda e *best seller* até pode estar inserido numa proposta pedagógica interessante, mas não deve ser utilizado para preencher uma lacuna da ausência de um texto literário.

metáfora da vida. Recorte, gargalo de uma garrafa pelo qual passa o drama da existência” (Andruetto, 2017, p. 74).

Respaldados, assim, pelas importantes definições dadas por grandes mestres no assunto, a escolha dos contos a serem lidos em sala de aula precisar seguir alguns critérios:

- a) Primeiro: partindo da disponibilidade do livro físico. Muitas escolas públicas da rede estadual de Goiás, mesmo não possuindo biblioteca escolar, recebem, por meio do Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) ou outros programas de fomento à leitura literária, obras em grande quantidade para serem trabalhadas com os alunos. Se sua escola for uma dessas, fique sempre atento/a para essas escolhas.
- b) Segundo: disponibilidade das obras no meio digital. Muitos dos clássicos podem ser facilmente encontradas (de maneira legal) no site Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>). Esse site governamental, que se configura como uma espécie de biblioteca digital, reúne obras da literatura brasileira e mundial com acesso gratuito, no qual os arquivos podem ser baixados, impressos ou utilizados da maneira que se fizer necessária.
- c) Terceiro: qualidade estética. É necessário buscar obras com as quais os alunos possivelmente não teriam contato se não fossem disponibilizadas pela escola, o que comumente chamamos de clássicos. Essas obras, de grandes autores, normalmente, trazem um recorte de tempo e espaço em que é possível vislumbrar aspectos da humanidade que compõem as suas personagens e que provocam uma identificação nos leitores, aspectos estes que, ao serem vislumbrados na vida cotidiana dos alunos, ora vivenciados, ora observados, mas que, passando pelo drama da existência humana, chamam a atenção dos leitores.

Assim, as escolhas precisam dar legitimidade à qualidade que o trabalho exige, atender à demanda de oferta do material seja em meio impresso ou digital e possibilitar, dessa forma, o contato, por meio da leitura literária, com aspectos da humanidade que constituem nossos alunos. É sabido que, no compartilhamento da leitura literária,

[...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que, ao experimentar, eu um texto, tanto sua

verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (Petit, 2008, p. 43).

Todorov (2009, p. 33) é corolário da mesma ideia, posto que defende o contato direto com a leitura das obras literárias na escola, “para nelas encontrar um sentido que lhes permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”.

2.1.2 O corpo-a-corpo com o texto literário: a mediação em sala de aula

“Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem” (Cosson, 2016, p. 36), é preciso orientá-los através das leituras, sendo fundamental, para tal, um processo de mediação bem planejado. Para tal, propõe-se levar a leitura para a sala de aula por meio dos movimentos pedagógicos dispostos pela Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta e prática transformada, lembrando que essa ordem não é estática, pode perfeitamente ser modificada a serviço dos intentos pedagógicos.

É importante ressaltar que esta proposta não está sob o viés da sequência didática, tal como disposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apesar de aqui também se desenvolver o trabalho por meio de um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz, 2004, p. 96), pretende-se demonstrar a opção de um trabalho com a leitura literária através da prática situada, da instrução aberta, do enquadramento crítico e da prática transformada pelo *redesign* (redesenho) dos textos literários, por meio da produção do gênero *fanfiction*.

2.1.3 Ser fã da ficção: considerações sobre as *fanfictions*

O gênero multimodal *fanfiction* nasce com a cultura midiática, iniciada pelo advento das séries televisivas ainda na década de 1960. Segundo Vargas (2015), as *fanfictions* nascem a partir do interesse dos fãs de interagirem com a ficção, estando diretamente relacionadas ao surgimento dos *fandoms* (comunidade de fãs) e das *fanzines* (revistas feitas e compartilhadas por fãs). Para a autora, a série *Star Trek*, de 1967, foi a inauguradora do universo das *fanzines*, a partir das quais o gênero *fanfiction* se popularizou. Com a expansão das mídias, com o advento e explosão das redes sociais, esse universo se difundiu junto ao público jovem.

O termo *fanfiction* – *fan* (fã) e *fiction* (ficção) –

[...] designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original [...]. A *fanfiction* é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática (Vargas, 2015, p. 21).

A *fanfiction* trata-se, portanto, de um *redesign*, ou seja, um redesenho da obra original, como uma resposta dialógica aos vazios do texto.

Eis o começo do leitor, do leitor incipiente: o vazio [...]. Esses vazios são aqueles que nos levam a fabricar, a construir sentido, a colonizar os limites, a fronteira. Ler é, antes de tudo, isso: construir sentido. Uma pirueta para extinguir o vazio. Assim que chegamos ao mundo, começamos a ler e continuamos lendo até o fim, incansáveis (Montes, 2020, p. 169).

Como os contos de mestres da literatura brasileira como Machado de Assis e Clarice Lispector deixam muitas indagações nos leitores, muitos vazios a serem preenchidos com uma imaginação efervescente dos nossos alunos, eles motivam a escrita das *fanfics*, não como um exercício de escrita literária, mas de tentativa de uma leitura mais intrínseca dos textos, mais particular e minuciosa, buscando-se uma intimidade com o texto literário. A escrita não deve ser o objetivo final, mas sim a leitura, e, como aponta Montes (2020), a escrita é um tipo de leitura.

Assim, a escrita de *fanfictions* nesse trabalho de letramento literário, dentro da Pedagogia dos Multiletramentos, é bem propícia, pois é, a partir de um forte envolvimento entre o leitor e a leitura, em um processo de identificação com o texto, que essa escrita ocorre. Tal identificação é o elo mais importante, pois

[...] os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria (Vargas, 2015, p. 21-22).

Assim, por mais que a prática transformada traga como produto final a produção de um gênero textual escrito, o objetivo principal da pesquisa é efetivar a leitura literária perpassando por um movimento de identificação entre leitura-leitor, através de um trabalho cuja finalidade é criar situações propícias para o desenvolvimento de um letramento literário,

de uma situação intencionalmente planejada para que os alunos se identifiquem através da leitura dos textos.

Com a escrita, nossa velha e eterna atividade de busca de chave e construção de sentido se amplia extraordinariamente. Não só podemos, como escritores, deixar registradas nossas buscas e nossos achados – isto é, nossas leituras – e, assim, embarcar em empreitadas de sentido mais complexas e ambiciosas, mas como leitores, podemos compartilhar essas buscas e achados de outros; ficar perplexos ou nos deleitar com os universos de sentido que os outros construíram e torná-los parte do nosso, isto é, reescrevê-los (Montes, 2020, p. 71).

Tal viés não pretende desprestigiar, jamais, o importante trabalho realizado por meio das sequências didáticas que embasam a prática de muitos professores, mas defende uma nova proposta para esse universo cada vez mais multissemiótico e multicultural, do qual se faz parte, de uma forma que venha a inspirar novos tipos de mediação da leitura literária adaptados a cada contexto escolar.

2.1.4 Da reflexão à ação: proposta metodológica para a leitura de contos

Após o percurso pelas bases teóricas, é hora de conhecer o planejamento metodológico orientado pelos movimentos pedagógicos dispostos a seguir. Nesta proposta, foi escolhido o gênero textual conto e os autores Machado de Assis e Clarice Lispector.

Destarte, é sempre importante ressaltar que esse planejamento pode ser utilizado para o trabalho com outros gêneros textuais – não somente o conto –, apresentados através de suportes físicos ou digitais e com diversas outras propostas de prática transformada e compartilhamento das produções. O mais importante, sempre, é privilegiar a leitura literária em sua integridade, dando ênfase tanto ao conteúdo quanto à forma em que os textos se apresentem.

- a) **Prática situada:** o objetivo é propiciar aos alunos uma leitura que considere o cânone literário iniciando as atividades pela leitura dos textos integrais dos contos presentes no livro físico ou encontrados de maneira livre e legal na internet. Os alunos precisam ser orientados a acessarem o sítio Domínio Público³⁰ e a encontrarem os contos a serem trabalhados. Caso não seja possível que eles realizem a pesquisa de forma autônoma, um arquivo em PDF com os

³⁰ <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

contos poderá ser ou fotocopiado e entregue a cada aluno ou disponibilizado e compartilhado via WhatsApp (ou outra ferramenta digital a que eles tenham acesso). Aqui é necessário haver uma motivação para a leitura, uma introdução a respeito da obra e a leitura propriamente dita. As estratégias de leitura a serem utilizadas podem ser a leitura em voz alta em sala de aula, cada aluno lendo uma parte ou uma leitura dinâmica por parte do professor. Esse momento não precisa ser monótono. É interessante que o professor faça inferências ou permita que os alunos façam sempre que sentirem necessidade, procurando tirar dúvidas ou até mesmo voltando em alguma questão que não tenham compreendido, o que Cosson (2021) chama de leitura protocolada;

- b) **Enquadramento crítico:** Após a prática situada, os alunos serão convidados a “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção” (Rojo, 2012, p. 30) dos contos, observando o contexto, as intencionalidades comunicativas do autor por meio de seus narradores e personagens, sendo convidados a adentrarem no universo da construção de sentidos propostos pelo texto literário, explorando seus vazios, observando tanto o conteúdo quanto a forma, como preconiza Candido (2004). O encaminhamento dado a atividade pretende, portanto, que os alunos interajam com o texto não por meio de questionários ou fichas de leitura, mas por questões que podem fazer parte de uma roda de conversa sobre os contos lidos, guiada por algumas possíveis indagações (e outras que possam vir a surgir): o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu dessa forma e não de outra, quais pistas levaram a essa conclusão, o que você sentiu em relação a isso, qual o ponto de maior suspense ou surpresa, o que você mais ou menos gostou no decorrer da história, se o autor tivesse escrito de outra forma você teria tido as mesmas impressões ou sensações, com qual situação e ou personagem você mais se identificou e etc.;
- c) **Instrução aberta:** Nesse ponto, os alunos já familiarizados com as narrativas, serão convidados a um exercício de metalinguagem, observando-se, primeiramente, as partes constitutivas do gênero conto. Em seguida serão apresentados ao universo das *fanfictions* (*fanfics*) sendo convidados a pesquisarem na internet sites que trazem o gênero por meio dos quais poderão se

familiarizar mais com esse texto. Seguindo o viés do enquadramento crítico, aqui necessário, entrarão em contato com uma breve metalinguagem novamente, para que observem a definição e as características das *fanfics* que não nascem no meio escolar e sim no digital, e que movimentam a cultura pop;

- d) Prática transformada (*redesign/redesenho*):** Para a finalização, os alunos serão orientados a produzir *fanfics* a partir dos contos lidos no início da proposta, de forma que busquem um processo de identificação com esses contos por meio da escrita criativa. O redesenho propicia uma ação dialógica entre texto e leitor materializada agora também em um texto escrito e que pode ser compartilhado oportunizando novos diálogos. Tal estratégia propicia “autonomia aos estudantes, permitindo a eles propor seus próprios pontos de vista, alternativos, por vezes múltiplos” (Dudeney; Hockly; Pegrun, 2016, p. 56) em relação à leitura feita. Por esse motivo, a prática do redesenho de contos contempla um letramento crítico dentro do letramento literário e dos multiletramentos. As produções realizadas poderão compor um livro físico ou digital (de acordo com a disponibilidade financeira da escola), podem ser compartilhadas nas redes sociais da escola ou simplesmente afixadas em um mural para que outros alunos e turmas tenham acesso, tudo isso mediante autorização dos alunos. O mais importante é que as produções não fiquem limitadas ao aluno-escritor e ao professor que corrige as produções, mas que elas circulem socialmente;
- e) Avaliação:** A avaliação a ser realizada envolve todo a sequência de atividades, não sendo direcionada apenas ao produto final. É necessário focar no processo de leitura realizado, observando o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e a apropriação do texto literário nas suas práticas de escrita, pois as *fanfics* precisam conter traços que somente quem realmente leu o texto original é capaz de observar e fazer disso sua inspiração para uma nova produção. É preciso observar se foi feita apenas uma paráfrase do conto ou se houve realmente uma escrita criativa a partir dos vazios do texto. Aspectos textuais como ortografia, acentuação e pontuação também devem ser observados para que o texto dialogue sem ruídos com os novos leitores.

No Quadro 1 está a esquematização da proposta didático-metodológica.

Quadro 1 - Proposta didático-metodológica

Movimento pedagógico	Finalidade
PRÁTICA SITUADA	• Ter contato inicial com a obra literária, por meio da leitura em voz alta e em sala de aula; • Interações a respeito do conhecimento prévio do aluno, advindo de sua cultura de base, e do conhecimento ‘novo’ que está sendo adquirido; • Contemplar as três etapas definidas por Cosson (2016) como sequência básica do processo de leitura literária: motivação, introdução e leitura.
ENQUADRAMENTO CRÍTICO	• Contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática (Cosson, 2016); • Interpretação do texto literário; • Identificação entre o leitor e o texto.
INSTRUÇÃO ABERTA	• Contraste entre forma e conteúdo; • Efeitos de sentido produzidos pelas escolhas do autor, como o gênero literário, os tipos de narrador, as escolhas linguísticas, o estilo, as influências de época. • Instruções para a realização do trabalho de produção textual com base no gênero <i>fanfiction</i>.
PRÁTICA TRANSFORMADA	• Produção do gênero <i>fanfiction</i> com base na leitura dos contos, dentro do processo de <i>redesign</i>/redesenho; • Análise dos textos produzidos (identificação com as leituras; traços do texto original; se são <i>fanfics</i> ou paráfrases); • Revisão textual (ortografia, acentuação, concordância, etc.); • Compartilhamento das produções.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Pedagogia dos Multiletramentos aqui fornece as condições para o trabalho com a leitura literária direcionada para a formação do leitor literário através de um trabalho com textos que podem se apresentar também em multimodalidades, como as adaptações de clássicos em histórias em quadrinhos, mas se preconiza que sempre seja apresentado ao aluno o texto original.

O gênero textual conto pode ser trocado por outros gêneros literários sem nenhum prejuízo e o *redesign* (redesenho) também pode ocorrer de outras formas mais criativas, como a produção de HQs, minicontos, e até (multi)midiáticas, como a produção de memes, vídeos curtos, *podcasts*. O que se espera é que aos alunos da escola pública também sejam destinados os clássicos da literatura, inseridos por meio de abordagens que sejam significativas para esses estudantes, que propiciem e instiguem neles o cultivo da leitura literária, o prazer estético e a fruição por meio dessas leituras.

É válido ressaltar que apesar dessa proposta estar consonante com a BNCC em nível nacional e com o Documento Curricular Ampliado (DCGO Ampliado) em nível estadual, ela

apresenta também um posicionamento crítico a esses documentos, objetivando trazer uma metodologia de abordagem ao texto literário que busque mitigar alguns problemas que envolvem o ensino de literatura e a formação do leitor literário na Educação Básica. Segundo Soares e Abreu (2022), o ensino de literatura na BNCC está diluído

[...] no campo das artes e das dimensões lúdicas, e têm sua importância confundida com a de gêneros textuais diversos, muitas vezes em prol de um ideal conservador de apreciação literária que ignora tanto o embasamento teórico dos estudos literários quanto o potencial crítico-transformador do texto (Soares; Abreu, 2022, p. 249).

Por esse motivo, é imprescindível que “professores/as se apropriem de instrumentos metassemióticos para preparar, selecionar e/ou adaptar recursos didáticos que superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades da BNCC” (Szundy, 2019, p. 148).

Mas, propostas temos muitas! É preciso saber se elas realmente funcionam! Portanto, a seguir, teremos contato com a intervenção pedagógica feita através de uma pesquisa-ação participante realizada no Colégio Estadual Parque dos Buritis, de novembro a dezembro de 2022, levando a proposta de leitura de contos de Machado de Assis e Clarice Lispector mediada pela Pedagogia dos Multiletramentos para alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental, trabalho que logrou muito êxito, dada a participação direta de 86 dos 90 alunos matriculados naquele período e que gerou a produção de 159 *fanfics*, as quais, após passarem por uma avaliação e uma mínima revisão ortográfica, compõem a segunda parte deste *e-book*.

3 Da leitura literária à escrita de *fanfics*: relatos da experiência em sala de aula

Conforme mencionado anteriormente, a intervenção pedagógica aqui proposta foi vivenciada com 90 alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Parque dos Buritis, de 1º de novembro a 9 de dezembro de 2023. Desses, 86 assinaram, juntamente aos responsáveis, os termos de consentimento e assentimento livre esclarecidos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) e permitiram que os instrumentos coletados na pesquisa pudessem ser mencionados e publicados.

O Colégio Estadual Parque dos Buritis, apesar de não possuir biblioteca escolar, possui condições favoráveis para o trabalho em prol da formação do leitor literário, com livros ‘físicos’ (mais de três mil obras) e possibilidades junto ao meio digital para se trabalhar com a leitura literária.

Quanto à escolha das obras, como essas turmas já haviam lido ‘O gato preto’ e outros contos de terror, de Edgar Allan Poe, no primeiro semestre, o *corpus* literário escolhido para o trabalho foi, inicialmente, ‘Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis’ (Assis, 2018) com roteiro e ilustrações de Francisco Vilachã, obra que foi adaptada para quadrinhos, o que já pressupõe um maior interesse do jovem leitor. Além disso,

[...] a intergenericidade presente na obra adaptada, proposta aqui como objeto de trabalho, parte do cânone literário para um universo multimodal, possibilitando aos alunos uma fruição estética por meio de uma leitura significativa. O projeto gráfico do livro adaptado em quadrinhos se configura como uma forma de mediação, na qual o aluno-leitor se reconhece na leitura literária (Batista; Silva, 2023, p. 229).

Não obstante o livro físico ser em quadrinhos, os alunos tiveram contato com o texto original por meio dos contos baixados no site Domínio Público, os quais foram encaminhados para o grupo de WhatsApp das turmas. Através dos seus aparelhos celulares e dos notebooks recebidos pelo governo estadual, puderam acompanhar a leitura dos textos originais também.

No entanto, como na pesquisa-ação (Thiollent, 2011) as decisões são flexíveis de modo a colaborar com o bom andamento da pesquisa, em reunião com a orientadora do trabalho, foi sugerido utilizar também o livro ‘Laços de família’ (2008), de Clarice Lispector, ideia que foi prontamente aceita. Assim como a escrita machadiana que dialoga diretamente com o leitor, a escrita clariciana traz muitos vazios a serem completados pelo leitor, sendo possível trabalhar vários aspectos da humanidade que constituem as personagens e travar um processo de identificação entre o leitor e a leitura. Ressaltando que esses livros fazem parte do

acervo da escola que os possui em grande quantidade, tendo sido possível trabalhar com o livro físico com todos os alunos, assim como a versão digital.

Assim, foram previstos 16 encontros com os alunos para a realização do que foi denominado intervenção pedagógica, ou seja, aulas direcionadas para a leitura literária e produção de *fanfictions*, intencionalmente organizadas dentro dos movimentos pedagógicos referidos pela Pedagogia dos Multiletramentos. Esses encontros não compuseram apenas o que corresponde a uma aula de 50 minutos, como ocorre na rede estadual, mas por vezes duas ou três aulas foram necessárias para perfazer o planejamento de cada encontro.

No Quadro 2 está a síntese do planejamento realizado e executado. Este quadro demonstra o planejamento de ações que venham a ativar conhecimentos prévios, instigar o aluno ao conhecimento novo e por fim avaliar o que foi aprendido.

Quadro 2 - Procedimentos didático-metodológicos para a leitura dos contos de Machado de Assis

Procedimentos didático-metodológicos para a leitura de ‘Missa do galo e outros contos de Machado de Assis’ – Roteiro e Adaptação de Rodrigo Vilachã		
PRÁTICA SITUADA	1º Encontro (1 aula)	✓ Esclarecimentos sobre a pesquisa; ✓ Aplicação do questionário 1.
	2º Encontro (1 aula)	✓ Conversa inicial: Ativação dos conhecimentos prévios sobre Machado de Assis e suas obras por questionamentos do estilo: quem é Machado de Assis, o que se sabe sobre ele, já leu algo que ele escreveu, etc. ✓ Orientação sobre como acessar o site Domínio Público e ter acesso gratuito a obras de vários autores de literatura brasileira e clássicos da literatura universal. ✓ Disponibilização dos contos ‘Missa do galo’, ‘Contos de escola’, ‘Umas férias’ e ‘O espelho’ em formato PDF no grupo de WhatsApp da turma. ✓ Orientação para levar os <i>chromebooks</i> na aula seguinte com o conteúdo baixado.
	3º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Missa do galo’; ✓ Leitura do texto original em voz alta feita pela professora e acompanhamento dos alunos pelo <i>chromebook</i> ou <i>smartphone</i>; ✓ Entrega dos livros para os alunos; ✓ Interface entre o texto original e a adaptação em quadrinhos e expressão das opiniões.
	4º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do ‘Conto de escola’; ✓ Leitura do texto original em voz alta feita pela professora e interface com o conto adaptado em quadrinhos: no mesmo momento da leitura pela professora, os alunos acompanham a adaptação e são convidados a solicitar pausa a cada vez que o texto adaptado se fizer muito diferente; ✓ Compartilhamento das impressões sobre a leitura.

	5º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Umas férias’; ✓ Leitura do texto adaptado feita pelos alunos em voz alta, no qual cada aluno foi convidado a ler uma página; ✓ Comentários sobre a leitura; ✓ Solicitação para a leitura do texto original em casa e também do conto ‘O espelho’.
ENQUADRAMENTO CRÍTICO	6º Encontro (1 aula)	✓ Roda de conversa guiada por três questionamentos iniciais: 1) Pela época em que as histórias ocorreram, o que se esperava do enredo e personagens? 2) Qual efeito de sentido o narrador em 1ª pessoa gera na recepção da narrativa? 3) Você se identifica com alguma história e/ou personagem? Justifique. ✓ Momento para questionamentos, dúvidas e comentários; ✓ Reforço sobre as características do gênero conto, do contexto de produção e estilo machadiano.
INSTRUÇÃO ABERTA	7º Encontro (1 aula)	✓ Aula expositiva e interativa – o gênero <i>fanfiction</i>: o que é, quando surgiu; ✓ Indicação do site https://fanfiction.com.br ‘Nyah! Fanfiction’; ✓ Utilização do Chromebook ou smartphone para acessarem o site e lerem <i>fanfics</i>; sugestão da leitura de <i>fanfics</i> de ‘Dom Casmurro’ e o ‘Diário de Anne Frank’ (obra que eles leram no início do ano). ✓ <i>Brainstorm</i> (tempestade de ideias) para a criação das <i>fanfics</i>: quais vazios nos textos induzem você a querer continuar ou dar outra versão para a história?
PRÁTICA TRANSFORMADA	8º Encontro (2 aulas)	✓ Orientação para a escrita das <i>fanfics</i> (capa, referência, título, desenho); ✓ Produção inicial dos textos; ✓ Orientação e revisão em sala (individual ou em pares); ✓ Entrega das <i>fanfics</i>.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como a pesquisa-ação é flexível, o planejamento da segunda parte das leituras foi adaptado de acordo com o que foi positivo e/ou negativo na primeira fase. As mudanças estão registradas no Quadro 3.

Quadro 3 - Procedimentos didático-metodológicos para a leitura dos contos de Clarice Lispector

Procedimentos didático-metodológicos para a leitura de ‘Laços de família’, de Clarice Lispector		
PRÁTICA SITUADA	9º Encontro (1 aula)	✓ Aplicação do questionário 2.
	10º Encontro (1 aula)	✓ Preenchimento do quadro SQA: Sei – Quero Saber – Aprendi sobre Clarice Lispector e suas obras (o ‘aprendi’ fica para ser preenchido na reta final como avaliação do que foi aprendido por meio das aulas). Esse quadro é uma forma de ativar conhecimentos prévios, instigar o aluno ao conhecimento novo e por fim avaliar o que foi aprendido; ✓ Compartilhamento das impressões iniciais e dos anseios para com a leitura; ✓ Disponibilização do livro digital em grupos de WhatsApp das turmas; ✓ Entrega do livro físico;
	11º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Feliz aniversário’; ✓ Leitura em voz alta feita pela professora e acompanhamento dos alunos; ✓ Compartilhamento de impressões sobre o conto.
	12º Encontro (2 aulas)	✓ <i>WordCloud</i>: Produção de nuvem de palavras sobre o que vem em mente quando se fala em família, por meio do aplicativo <i>Mentimeter</i>; ✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘Laços de família’; ✓ Leitura em voz alta feita pelos alunos, cada um lendo uma página; ✓ Compartilhamento de impressões sobre o conto.
	13º Encontro (2 aulas)	✓ Leitura protocolada (com inferências) do conto ‘O búfalo’; ✓ Leitura em voz alta feita pelos alunos, cada um lendo uma página; ✓ Compartilhamento de impressões sobre o conto; ✓ Orientação para a leitura de demais contos contidos no livro ‘Laços de família’, em casa.
ENQUADRAMENTO CRÍTICO	14º Encontro (2 aulas)	✓ Roda de conversa através do resultado da nuvem de palavras sobre ‘família’; ✓ Compartilhamento de experiências: processos de identificação com as relações familiares abordadas nos contos; ✓ Diferenças na estrutura dos contos: tipos de narrador e os efeitos de sentido provocados por essa escolha, estilo clariciano (epifania, nojo); ✓ Comparação com a escrita machadiana.

INSTRUÇÃO ABERTA	15º Encontro (2 aulas)	✓ Reforço do padrão das <i>fanfics</i>; ✓ Orientação mais explícita para a entrega dos trabalhos seguindo o roteiro: ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DAS <i>FANFICS</i> • Agora que você já leu os contos do livro ‘Laços de família: contos’, de Clarice Lispector, escolha a história/personagem/situação com a qual você mais se identificou e crie uma nova história a partir dela. • Faça uma <i>fanfic</i> bem criativa! Não se esqueça de dar título à sua história. • Escreva primeiro um rascunho, leia com atenção observando se há muitas repetições ou erros na escrita. • Você pode usar a criatividade e ilustrar seu texto. • Faça uma capa bem bonita seguindo as instruções abaixo. • Na parte interna, ao final, coloque a referência do livro, conforme explicado a seguir. CAPA • Faça a capa em folha de papel almaço sem pauta (conforme desenho feito no quadro); PARTE INTERNA • Faça em folha de papel almaço com pauta; • Escreva o título da sua <i>fanfic</i> em destaque na primeira linha e na linha de baixo, à direita, coloque o seu nome. • Salte uma linha e comece seu texto. • Escreva à caneta (azul ou preta), de forma legível e organizada, separando os parágrafos e usando a pontuação corretamente. • Ao terminar seu texto, escreva: REFERÊNCIA: • LISPECTOR, Clarice. Laços de família. Rio de Janeiro: JPA, 2008. ✓ <i>Brainstorm</i> (tempestade de ideias) para a criação das <i>fanfics</i>: quais vazios nos textos induzem você a querer continuar ou dar outra versão para a história? ✓ Início da escrita das <i>fanfics</i>.
PRÁTICA TRANSFORMADA	16º Encontro (1 aula)	✓ Finalização e entrega das <i>fanfics</i>; ✓ Aplicação do questionário final; ✓ Finalização do preenchimento do quadro SQA; ✓ Compartilhamento das impressões.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, de forma intencional e organizada, da prática situada à prática transformada, a intervenção pedagógica objetivou proporcionar a leitura efetiva de contos, em um contato intrínseco entre leitor e leitura, levando o aluno a compreender as intencionalidades discursivas dos autores, as escolhas dos narradores, os vazios deixados nos textos, a identificação com as personagens e/ou enredos e a ressignificação das leituras por meio da produção das *fanfictions*. Como já foi mencionado, não se trata de uma sequência didática,

tampouco de uma forma infalível para se formar leitores literários, mas um modelo de organização das aulas voltadas para esse propósito, que pode facilmente ser adaptado de acordo com as necessidades de ensino e aprendizagem de cada contexto escolar.

Através dessa proposta, foi possível levar uma estratégia de leitura literária de clássicos unida à cultura de base dos alunos circundada pelo universo midiático das *fanfics*, alcançando mais de 90% dos alunos das turmas trabalhadas, os quais se envolveram na leitura dos contos e na escrita dos textos (159 *fanfics* foram produzidas!).

Por meio dessa intervenção, passaram de leitores a autores, mas justamente porque envolvidos na prática situada, leram os livros; imersos no enquadramento crítico, analisaram os contos e deles depreenderam sentidos pela identificação com essas histórias; imbuídos por uma instrução aberta, começaram as produções que, por meio dos vazios deixados nos textos originais, trabalharam com a imaginação aguçada e efetivaram a prática transformada. Nesse ínterim, tiveram acesso aos clássicos, seja na forma original dos contos, seja em uma linguagem multimodal e multissemiótica, por meio das histórias em quadrinhos. Tiveram acesso ao livro físico e ao livro digital, aprendendo a buscar obras literárias em domínio público de distribuição legal e gratuita. Puderam interagir com os autores e as leituras, buscando, no meio midiático das redes sociais informações sobre os autores, vislumbrando possibilidades de releituras/redesenhos através de um gênero que nasce com o advento das tecnologias da comunicação e se expande com as tecnologias da informação, que são as *fanfics*. A expectativa para a construção do livro digital que irá compartilhar os textos produzidos (segunda parte deste *e-book*) também foi um grande incentivador para a efetivação de todo esse processo.

O trabalho, em um viés de multiletramentos, é válido pontuar, não implica necessariamente um grande aparato digital para ser realizado, o importante é que os jovens leitores tenham contato com o universo (multi)midiático que os circunda e aprendam a ser tanto receptores quanto produtores de conteúdo (*designers*). Neste caso, os multiletramentos se deram através do contato com o universo literário, por meio das obras originais e completas (não fragmentadas), em livro físico e digital, tanto em texto original, como em adaptação em quadrinhos (multimodal e multissemiótico) e, minimamente, com o universo tecnológico que os circunda, visto que

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado [...] e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque

crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012, p. 8).

Outros letramentos estes, que neste trabalho foram materializados em um processo de letramento literário e no *redesign*/redesenho dos contos dentro do universo das *fanfics*.

Em conclusão, o processo de *redesign*/redesenho dos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector confirmou a relevância dessa escolha didático-metodológica, pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, dada a interação que os alunos tiveram com as leituras em meio a um processo de identificação entre o texto e o leitor, que procurou, pelos vazios dos textos, provocar novas leituras com a escrita das *fanfics* e por esse motivo essa estratégia está sendo disseminada para que possa inspirar outros professores e/ou mediadores da leitura literária em suas práticas cotidianas.

Mas, falamos tanto dessas *fanfics*... É hora de conhecê-las! A segunda parte, apresentada a seguir, trará os textos produzidos pelos alunos e os desenhos feitos por eles para que sirvam de inspiração para que outros leitores conheçam melhor os contos de Machado de Assis e Clarice Lispector. Vamos lá?!

**PARTE II – FIQUE FÃ: MOSTRA DE *FANFICS* DE CONTOS DE MACHADO
DE ASSIS E CLARICE LISPECTOR**

Apresentação

Cara leitora, caro leitor!

Machado de Assis e Clarice Lispector são grandes autores da literatura brasileira que deixaram uma vasta obra literária para ser lida e apreciada. Entre outros gêneros, há os contos que trazem personagens mimetizadas da realidade, em uma perspectiva ora mais realista, ora mais existencial, ora mais psicológica, posto que, como os humanos, têm sentimentos, desejos e atitudes muito parecidas com as das pessoas.

Em um processo de leitura literária realizada com os alunos dos 9ºs anos do Colégio Estadual Parque dos Buritis, escola pertencente a Região Oeste da cidade de Goiânia, no final do ano letivo de 2022, esses alunos puderam ler alguns contos desses autores.

Por meio de uma leitura guiada por movimentos pedagógicos que permitiram a eles conhecerem o novo e experienciarem o conhecido – Prática situada –; analisarem de forma sistemática e crítica o texto, o contexto, a forma e o conteúdo dos contos – Enquadramento crítico –; receberem uma instrução aberta sobre os elementos constitutivos dos contos e sobre a forma e intencionalidade comunicativa das *fanfics* – Instrução aberta –, esses alunos produziram seus próprios textos, em um processo que chamamos de *redesign*, ou seja, o redesenho, a reescrita criativa do que mais lhes chamou a atenção nos contos, sejam os vazios provocados pelo enredo (o que teria acontecido se...) ou particularidades das personagens que lhes chamaram a atenção, produzindo assim suas *fanfics* – Prática transformada. Todos esses passos fazem parte de uma proposta metodológica denominada Pedagogia dos Multiletramentos, apresentada na primeira parte deste *e-book*.

Vamos, então, aos resultados! As *fanfics* produzidas pelos alunos serão aqui transcritas para que todos possam usufruir desses textos espontâneos, criativos e férteis de imaginação.

Mas o que é uma *fanfic*? De forma bem simples, é um texto escrito pelo fã de uma determinada obra – que pode ser livro, filme, série, mangá, anime ou qualquer outro gênero literário – em que esse fã dá continuidade a uma história; cria um enredo que poderia ter acontecido antes para explicar os fatos ocorridos; dá detalhes do que aconteceu depois, enfim, utiliza-se das personagens e das minúcias do texto original para produzir a sua ‘ficção de fã’ – *fanfic*. Não é, porém, mera reescrita do texto original. É preciso ser um leitor bastante atento aos detalhes para captar algo que possa chamar a atenção dos futuros leitores também!

Assim, na primeira parte, como os contos de Machado de Assis estão presentes gratuitamente no site governamental Domínio Público, que disponibiliza, de forma legal e gratuita, clássicos da literatura brasileira e mundial, é possível acessar, por meio dos *links*, os contos originais. Em relação aos de Clarice Lispector, serão deixadas no documento a capa e a referência do livro que utilizamos. Aqueles que se interessarem em encontrá-lo, poderão fazê-lo em uma biblioteca mais próxima ou por qualquer outro meio.

É válido ressaltar também que alguns alunos, mais tímidos, não quiseram ter seus nomes expostos, assim, vamos deixar somente as iniciais desses nossos escritores misteriosos. Há também textos que serão acompanhados pelas ilustrações, algumas capas, outros não.

Fica a dica: leia o conto original primeiro, depois leia as *fanfics* e veja a que você mais gostou! Em seguida, faça a sua também! Certeza que você irá se apaixonar por esse universo da leitura e do redesenho!

4 MACHADO REDESENHADO: releituras de contos clássicos

4.1 *Fanfics* de ‘Missa do galo’, Machado de Assis

Neste link você poderá encontrar o conto na íntegra:
<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>

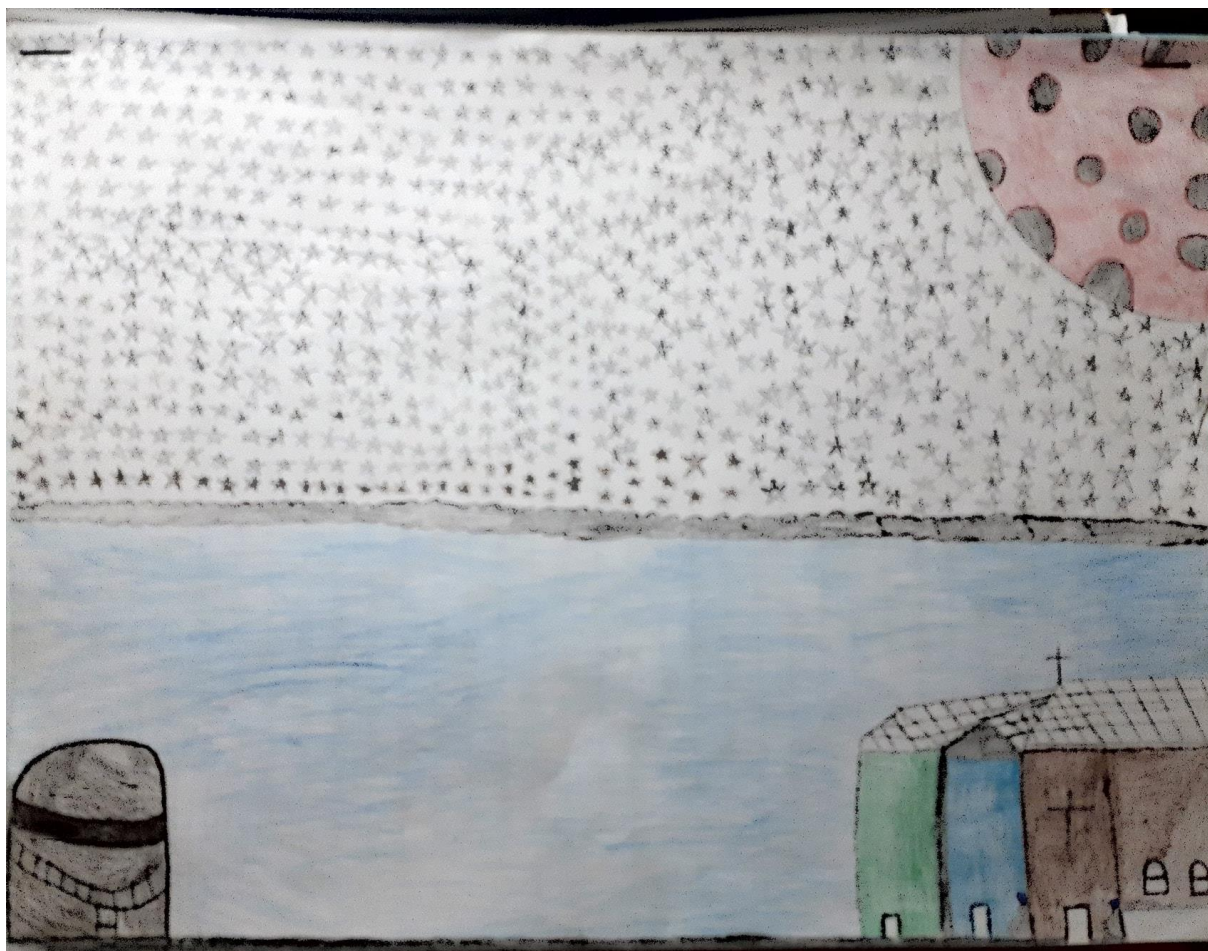
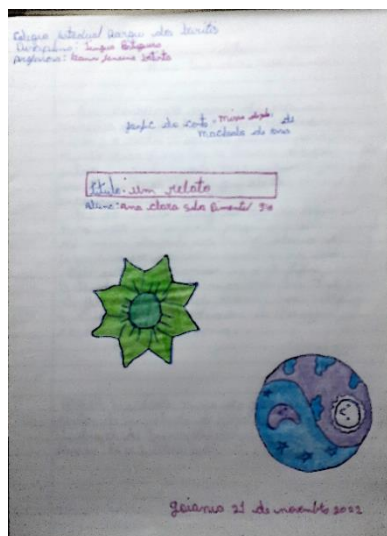


Ilustração: Noite da missa do galo. João Paulo Cardoso dos Santos.

Um relato

Ana Clara Silva Pimentel



Eu, Conceição, esposa do escrivão Menezes só por dinheiro, pois meu verdadeiro amor é o Sr. Nogueira, que veio para minha casa para poder assistir à missa do galo, vou contar o que aconteceu naquela noite.

Meu marido, como sempre, foi ao teatro, mas eu sei que ele vai é se encontrar com a amante. Eu já sabia disso há algum tempo, mas não me importo, porque naquela noite era a minha chance de fazer o Sr. Nogueira se apaixonar por mim.

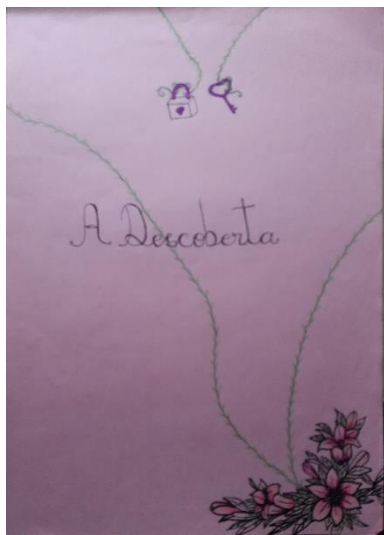
Então, eu fui conversar com ele, enquanto ele aguardava o horário da missa. Fiquei tentando seduzi-lo, mas

oh menino devagar!

Depois de um tempo, meu marido morreu e deixou uma grande fortuna. Assim, eu consegui me casar com meu grande amor.

A descoberta

Anna Carolina Pereira de Almeida



Um ano após aquele acontecimento inconveniente, eu resolvi escrever para o Sr. Nogueira. Confesso que fiz vários rascunhos, mas os escondi em uma tábua que estava meio solta em meu quarto. Depois de enviar a carta, estava aguardando ansiosa com esperança que o Sr. Nogueira me respondesse. Aliás, me declarei para ele. Sei que ele também sentiu algo naquela noite.

Passaram-se semanas e eu estava fora de casa, junto com o meu marido. Assim que cheguei em casa, a primeira coisa que fiz foi subir no meu quarto. A tábua estava meio fora do lugar. Quando fui conferir se meus rascunhos estavam lá, meu marido abriu a porta e perguntou:

– O que está procurando no chão?

Logo me levantei e respondi:

– Estava apenas procurando meu brinco, mas já achei.

Ele acreditou e me chamou para descer para a sala.

Uffa! Essa foi por pouco! Logo desci. Nos despedimos, pois ele iria para o trabalho.

Perguntei para mamãe se alguém tinha subido no meu quarto e ela disse que as escravas tinham ido organizar. Logo fui atrás delas. Foi quando uma delas, Maria, com meus papeis na mão, disse:

– É isso que está procurando?

Mandei que ela me devolvesse. Ela propôs um acordo. Se eu desse dinheiro a ela, ela não contaria nada para o meu marido ou à mamãe. Não tive outra opção e concordei, senão, o que seria de mim?

O tempo foi passando e elas só aumentavam o valor. Foi quando meu marido começou a desconfiar com o que eu gastava tanto dinheiro. Disse-lhe que estava comprando roupas novas.

Certo dia, elas me disseram que me devolveriam meus rascunhos se à noite eu abrisse a porta e as deixasse fugir. Pedi um tempo para pensar. Foi quando elas começaram a

deixar bilhetes ameaçando contar para a mamãe. Não tive outra escolha a não ser deixá-las fugir!

Eram três da manhã. Elas me acordaram e logo fui, silenciosamente, pegar a chave da porta. Mas mamãe tinha um sono muito leve!

Quando eu estava descendo as escadas, ouvi um barulho vindo do quarto, porém continuei. Quando abri a porta, ela fez um barulho, mas as escravas saíram correndo e deixaram os rascunhos das cartas todos esparramados no chão. Foi quando mamãe desceu do quarto e me pegou no ato. Logo tomou tudo das minhas mãos e leu o que estava escrito.

Na manhã seguinte, ela disse que não contaria nada para o meu marido. Ele era muito rico.

Enquanto ela brigava comigo, adivinhem! Recebi uma carta! Era do Sr. Nogueira.

A saudade

Ana Luiza Ferreira da Silva

Carta de D. Conceição para o Sr. Nogueira

Caro Sr. Nogueira, como vai? Eu vou bem!

Estou escrevendo esta carta para você sem o meu marido saber. Sabe como ele é ciumento! Eu sei que ele tem muitas mulheres, mesmo casado comigo, mas eu não posso conversar com ninguém que ele fica com ciúmes. Eu finjo que nem estou sabendo, porque sou uma mulher fiel ao meu marido.

Mas quando você esteve aqui na minha sala, conversando comigo, eu senti alguma coisa diferente, me senti leve... Eu sei que você é bem mais novo que eu, porém senti uma certa conexão entre nós.

Na nossa conversa, os nossos assuntos bateram um com o outro e eu vi uma coisa diferente em seus olhos quando estávamos conversando. Quando tivemos aquela pausa, eu fechei os olhos, mas eu não estava com sono, eu estava pensando como aquela conversa estava boa e não queria que acabasse. Eu sabia que você iria à missa, mas eu queria te prender ali, porque eu senti uma conexão, por algum motivo.

Mas, eu só escrevi essa carta para saber como você está e para dizer como me senti. Se você sentiu alguma coisa parecida, eu sou leal ao meu marido, mas só queria dizer que foi um sentimento que não sei explicar.

Pode ser que é porque eu não converso com uma pessoa assim, que gosta dos mesmos assuntos que eu. Meu marido também fica em casa direto e eu não vejo muita gente.

Quando tiver um tempo, me responda. Queria saber se foi só eu que senti isso.

Saudades da nossa conversa.

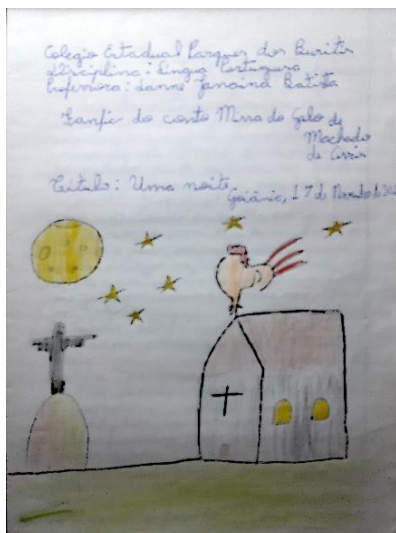
Abraços,

D. Conceição.

Uma noite

Arthur Rodrigo C. Rodrigues

Naquela noite, Sr. Nogueira estava esperando dar meia-noite para acordar seu vizinho e irem para a missa do galo. A casa onde ele estava hospedado era a do Escrivão Meneses, marido de sua prima que havia morrido tempos atrás. Depois do ocorrido, ele se casou com D. Conceição. Na casa estavam o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas.



Sr. Nogueira, esperando o horário, estava lendo um livro, até que apareceu D. Conceição. Ela perguntou:

- Ainda não foi?
- Não fui. Parece que ainda não é meia-noite.
- Que paciência!

- Mil desculpas por fazer barulho e acordá-la.
- Não, não! Acordei por acordar.

Eles ficaram conversando por um tempo e com o passar dos minutos D. Conceição começou a seduzi-lo, até que, de repente, ele beijou-a. Ela disse:

- O que está fazendo? Mamãe pode acordar e nos ver!
- Mas não era isso que você queria?

No mesmo momento apareceu uma escrava falando:

– Sr. Nogueira, já está quase dando meia-noite. O senhor vai se atrasar para a missa do galo.

Então, Sr. Nogueira disse:

- Muito obrigada. Já estou indo!

E falou para D. Conceição:

- Podemos continuar nossa “conversa” amanhã?
- Nunca mais faça isso, senão eu vou falar com o escrivão!

Tomado pela raiva, Sr. Nogueira não falou nada, apenas saiu para acordar o vizinho, mas, para sua surpresa, o vizinho já o estava esperando. Os dois foram para a igreja.

Durante a missa, Sr. Nogueira viu a figura de D. Conceição ao lado do padre. Que delírio!

De manhã, D. Conceição estava conversando de forma natural com o Sr. Nogueira, como se nada tivesse acontecido.

No ano bom ele foi para Mangaratiba, sua cidade natal. Quando retornou para o Rio de Janeiro, descobriu que o escrivão havia morrido e D. Conceição se casara com o escrevente juramentado do marido.

Ele não a encontrou, mas isso já não mais importava.

A missa do galo

Carlos Eduardo de Oliveira Silva

Em um dia normal, eu lendo um jornal do dia a dia, me surpreendi com uma prática religiosa chamada missa do galo. Gostei muito do que li e fiquei sabendo que, por ocasião do natal, essa missa aconteceria no Rio de Janeiro. Então viajei para essa cidade. Fiquei hospedado na casa de um primo, chamado Meneses, que morava em bairro muito pequeno, mas muito legal. Esse meu primo tinha uma mulher chamada Conceição. Meneses era um homem bom, porém bebia muito e eu tinha medo dele arrumar briga durante a noite.

Quando cheguei, entrei na casa que era muito grande, tinha dois andares. Me abriguei em um grande quarto, para onde uma das escravas me levou. Confesso que fiquei espantado de como a casa era grande!

Após eu me ajeitar, meu primo disse que iria sair, iria ao teatro. Então perguntei se poderia ir junto. Meneses riu muito, a escrava também. Não entendi nada. Ele se foi e eu fiquei aguardando o horário da missa.

Como tenho um amigo que mora nessa mesma região, combinei com ele de irmos juntos à igreja. Aguardando o horário combinado, fiquei em meu quarto lendo um livro. Passado um tempo, olho e veja a esposa do meu primo, parada, na porta do quarto. Levei um susto, mas perguntei se ela queria algo e ela disse que só queria conversar.

Fomos para a sala e sentamos bem distantes um do outro. Foi passando o tempo, ela começou a falar mordendo os lábios. Eu me sentei em um banco mais próximo para ver se eu não estava enxergando mal. Ela foi e se sentou mais perto de mim também.

Conversamos e conversamos. Até que ela chegou muito próximo de mim. Ela começou a alisar a minha mão. Então, levantei assustado do banco. Ela me puxou de volta e me deu um beijo.

Já era hora. Meu amigo bateu na janela me chamando para irmos. Ela soltou minha mão e disse para eu ir, que já era tempo. Fui feliz. A igreja estava repleta. Foi tudo muito bom. E até hoje me lembro desse beijo.

A revelação de um verdadeiro amor

Brenda Martins Barbosa

Mangaratiba, 16 de março de 1862.

Olá, querida Conceição,

Fiquei sabendo da repentina morte de Meneses. Como você se sente com tudo isso?

Espero que você já tenha renovado suas energias, pois sei que sabia do mau caráter de seu marido. Eu mesmo tinha consciência que ele levava amores com uma viúva senhora.

Em minha humilde opinião, não deveria passar por isso, pois sempre foi uma senhora de bom coração e com uma personalidade incrível. Passei a lhe observar através dos bons elogios de D. Inácia, não só os elogios dela, como também por meio de sua simpatia e atenção durante nossa conversa.

Por falar nisso, através dela comecei a te admirar de uma forma diferente... um diferente bom, claro! Pois eu não pensaria nada de ruim vindo de você.

Seus mínimos detalhes me deixaram estonteado, sua voz suave com um leve toque de rouquidão e seus olhos castanhos, quase pretos, me deixaram maravilhado. Meneses realmente não te merecia.

Em menos de um mês após o enterro, tentei encontrá-la novamente, mas no final, minha única descoberta foi de que você já estava casada com outro homem. Espero que não se sinta mal ou chateada por eu te visitar através desta carta, mas, Conceição, eu realmente a amava.

Para meu antigo amor, Conceição.

Sr. Nogueira.



Meu salvador

Damaris Silva Gama

Eu, D. Conceição, irei contar o meu ponto de vista sobre meu marido, Escrivão Meneses e sobre o caso do Sr. Nogueira.

Casada com o escrivão, porém triste com esta escolha, pois Meneses vivia saindo à noite para se divertir com outras mulheres, como se não tivesse uma esposa. No começo, quando descobri, fiquei incrédula e com rancor do meu marido, mas com o passar do tempo, tolerei esse fato deveras absurdo.

Sr. Nogueira é um garoto admirável, cortês e completamente diferente do meu marido. Pela primeira vez ao longo de muitos anos, consegui vivenciar algo diferente, uma calma em meu coração, proceder de forma passiva, sendo apenas eu mesma.

Após três dias se passarem, depois da missa do galo, resolvi pronunciar ao lamentável do meu marido que eu gostaria de desunir-me a ele. Não tolero mais essa infelicidade de ambos os lados, acordar todos os dias angustiada com as ações deste homem está me deixando loucamente infeliz. Confesso que desejaria viver um atual romance com um homem que realmente me respeite, me aprecie e me preze como o Sr. Nogueira.

Hoje, por fim, manifestei sobre meus sentimentos ao meu marido, porém há um problema de sua parte. Pronunciou que não gostaria de abrir mão do nosso relacionamento, por mais que estivéssemos naquela situação. Disse a ele que teria que aceitar, afinal, santo o Escrivão Meneses não era! Sabia sobre os rumores das pessoas relacionado a nós e mesmo assim permanecia a me trair.

Ele ficou francamente furioso com a situação. Disse-me palavras impróprias e resolveu trancar-me em meu quarto. Tantos clamores pedindo ajuda e nada de alguém me socorrer para eu escapar das mãos deste homem sem coração, até que finalmente vejo a porta se abrir e logo vislumbro o Sr. Nogueira.

– Xiu! Vamos retirar-nos daqui em silêncio.

Concordei som sua fala e logo saímos daquela casa.

Sr. Nogueira anunciou por meio de belas palavras que estava apaixonado por mim. Logo em seguida, efetivamente, disse o mesmo para ele.

Resolvemos sair para construirmos nosso romance longe de todos e de tudo! Fomos para Mangaratiba, para onde o Sr. Nogueira já estava indo.

No final de tudo, não informei para minha mãe, D. Inácia. Simplesmente saí para voltar a ser feliz comigo e com meu novo amor, meu caro Sr. Nogueira.

Depois da missa

David Luan Neves Nunes



Ao som da voz de quem me chamava... Estava prestes a pegar meu fabuloso chapéu, quando fui acordado daquela alucinação com o som do galo que cantou, revelando a verdadeira voz de quem me chamava.

Sinceramente, não soube definir se aquilo era um sonho ou um pesadelo. Ainda não sei se já eram seis da manhã, mas também não voltei a dormir. Imediatamente comecei a anotar tudo o que havia sonhado, nos mais minuciosos detalhes.

Às seis e meia me levantei. A D. Conceição mantinha suas expressões tênues e serenas.

Dia de Reis fui embora, e ela continuava com o mesmo olhar imprevisto, como se nada houvera. Porém, levei na minha memória seu mais belo olhar.

Justamente aquela noite

Enny Vitória M. Santos

Em uma noite, por volta das 22h, o Sr. Nogueira, rapaz de 17 anos, que se hospedava na casa da D. Conceição, esposa do Escrivão Meneses, seu primo, estava a ler um livro esperando dar meia-noite para ir à missa do galo, quando a dona da casa chega e começa uma conversa.

Começaram a falar sobre livros já lidos e outros assuntos inconstantes. A mãe da D. Conceição estava dormindo, porém tinha sono leve e estava escutando toda a conversa. D. Inácia estava achando aquilo tudo muito estranho, pois estava escutando só as vozes dos dois, o que queria dizer que estavam a sós. A senhora achou muito inconveniente o fato de os dois estarem sozinhos, mas resolveu deixar quieto e voltou a dormir.

No dia seguinte, ela resolveu falar com sua filha e explicou toda a situação: “Minha filha, ontem quando eu tentava dormir, escutei a sua conversa com o Sr. Nogueira. Ora, eu não sou estúpida, vocês estavam sozinhos! Pode até ser que não tenha acontecido algo a mais, mas tenho certeza que não fui só eu que ouviu aquela conversa constante”.

Logo Conceição respondeu: “Mamãe, vou ser sincera com a senhora. Aconteceram sim coisas que agora me arrependo amargamente, porém eu não voltaria atrás. A senhora acha que o Meneses não faz nada de errado comigo? Só eu sei o que passo no dia a dia. Nosso casamento é um verdadeiro casamento de aparências. Não é certo o que eu fiz, mas estou cansada. Mereço mais, então, não me arrependo”.

A mãe dela ficou surpresa com a resposta da filha, mas ameaçou contar tudo para o marido, pois para ela, o genro era perfeito para sua filha. Mas não era.

Conceição teve que fazer várias coisas para sua mãe em troca do seu silêncio, incluindo tarefas de casa, dentre outras tantas coisas. Isso se passou durante alguns meses, até que Conceição se cansou e disse que não iria mais ceder às chantagens. Assim, sua mãe disse que contaria tudo a Meneses e assim o fez.

Foi assim que o casamento de Conceição e Meneses acabou. Eles se divorciaram. Mas não vá achando que a história acabou por aqui!

Logo após a separação, Sr. Meneses apareceu casado com a sogra, D. Inácia. Conceição, com raiva do acontecido, mandou um jovem matar o escrivão e assim foi feito. O ex-marido morreu com uma pedrada na cabeça.

Depois de um tempo, descobriram que havia sido Conceição a mandante. Ela seria condenada, porém, se matou primeiro antes de encontrarem-na.

Paixão de período

Evellyn Praciano Costa



Eu, um rapaz tranquilo, sem relações e vínculos com ninguém, só com meus livros. Ela, uma santa, simpática, era o perdão em pessoa, ainda mais por aceitar traições por parte do seu marido, o Escrivão Meneses. Eu, dezessete, e ela, trinta anos de idade.

Na noite em que eu esperava a hora de assistir à missa do galo, me despertou todo esse pensamento, essa descrição de nós dois. Eu estava lendo, quando me deparei com Conceição, ao pé da porta da sala, naqueles trajes tão privativos, digo, que só os mais próximos poderiam vê-la. Ela perguntou se eu ainda estava a esperar para ir ao compromisso. Respondi que sim e ao mesmo tempo perguntei se queria me fazer companhia, já que parecia não estar acordando de seu sono. Ela ficou surpresa com o convite e fez cara de espanto. Eu fiquei envergonhado, talvez tenha faltado com respeito.

Mas, para minha surpresa, aceitou. Sentou-se à minha frente e começamos a conversar sobre livros e autores de seu gosto e eu dos meus. Uma conversa um tanto quanto interessante e, apesar de parecer apenas amigável, olhei para ela e me veio o pensamento inicial que descrevi no início. Talvez eu estivesse louco. Eu tentava parar de pensar naquilo, enquanto ela falava comigo, mas por nada me saía da mente. Na minha cabeça, ela tinha me olhado diferente, um olhar confuso, porque tinha hora que estava entretida e feliz, mas depois era como se tivesse lembrado de algo e não queria estar ali, porém também tinha um olhar misterioso.

Em momentos da nossa conversa, pedia para falarmos mais baixo, tinha medo de sua mãe ouvir, porque na minha cabeça acontecia algo ali, a mais. Enfim, deu a hora de ir à igreja e me despedi de Conceição. Caminhei até a igreja pensando naquele momento.

Dias se passaram e conversamos quase todos os dias. Quando me dei conta, aquela pergunta “será que estou louco?” já não fazia mais sentido. A gente nunca conversou sobre como e quando começou, ou o que faríamos. Foi algo natural e eu nem me lembro o momento em que nos tornamos isto, amantes.

Mas “amantes” não era mais uma palavra que significava segunda opção, traição, escondido. Representava o carinho e a paixão que tínhamos um pelo outro. Apesar de parecer desrespeitoso, foi a história da minha primeira paixão depois dos livros.

Eu e ela ficamos bastante tempo assim, mas tive que voltar para Mangaratiba, minha cidade natal. E da mesma forma que nossa relação começou, natural e invisível, acabou.

A mãe dos meus filhos

Gabriell Henriques Lopes e Silva

Hoje, eu estava sentado lendo um dos meus livros, quando um dos meus filhos, o Estácio, veio me perguntar como eu havia conhecido sua mãe, minha esposa, D. Conceição. Logo me lembrei daquela noite...

Era noite de natal. Eu estava hospedado na casa do Escrivão Meneses, viúvo de uma das minhas primas, e eu estava esperando a hora de ir para a missa do galo.

Como Meneses havia saído, D. Conceição – como eu a chamava naquele tempo – veio até meu quarto falar comigo e me lembrar que naquela noite tinha um evento que eu havia combinado com meus amigos de ir, mas me atrasei, porque acabamos começando a conversar e me esqueci do tempo. Como fiquei encantado com aquela mulher! Foi quando um dos meus amigos bateu na janela falando “missa do galo, missa do galo” e eu tive que me despedir.

Depois daquele dia, não me encontrei mais com ela. Precisei voltar para minha cidade. Muito tempo depois, recebi uma carta de D. Conceição me avisando sobre o velório do Escrivão Meneses. Confesso que não fiquei triste com a notícia.

Chegando ao velório, avistei D. Conceição. Ela estava muito triste e logo fui falar com ela, consolá-la. Depois de muita conversa, ela me convidou para dormir em sua casa, mas naquele dia, disse a ela que tinha que ir cuidar da minha mãe.

Tempos depois, recebi uma carta, em que ela dizia estar solitária, muito triste e me convidava para irmos – eu e minha mãe – morar em sua casa no Rio de Janeiro. Sem pensar duas vezes, aceitei e logo fui avisar minha mãe que iríamos nos mudar para um lugar melhor.

Com a convivência, nos apaixonamos e estamos juntos até hoje. Foi assim que vocês nasceram!



No silêncio da noite

Gabrielly José Valadares

Era noite de natal, a casa já havia se recolhido. Bom, ao menos era o que eu achava. Eu já estava quase conseguindo dormir, quando escutei alguns passos pelos corredores. Levantei-me e fui até a porta do meu quarto. Era Conceição, saindo da sala onde o Sr. Nogueira estava.

Desconfiei, claro. O que estavam fazendo sozinhos naquela sala? No outro dia, a chamei em um canto e perguntei:

– O que você fazia na sala com o Sr. Nogueira uma hora daquela?

Logo me respondeu:

– Que pergunta, mamãe! Por acaso a senhora está me espionando?

A senti um pouco nervosa ao me responder:

– Você acha que engana, Conceição?

Passados alguns dias depois, o jovem foi embora. Até hoje eu penso sobre o que será que Conceição, sozinha, fazia com aquele rapaz.

Acho que Meneses desconfiava de algo, mas por algum motivo nunca comentou sobre isso.

Ass: Sr. Nogueira

Geovana Yasmin da Silva Lima

Depois que me mudei para Mangaratiba em busca de me tornar escritor, eu não parava de pensar em D. Conceição. Ela era uma mulher difícil de lidar. Um dia poderia ser dócil como o sol da manhã, no outro, como espinhos de uma rosa. Aquilo me deixava confuso, mas ela conseguia me ter na palma da mão dela.

Passou-se o tempo, e com isso eu tinha me focado na vida de escritor, minha maior paixão. Fiz mais de 15 livros, publiquei e ganhei dinheiro. A vida dos meus sonhos, como eu tinha imaginado, porém faltava algo... me sentia vazio, sozinho, sem ninguém. E no fundo, eu sabia que era tamanha a saudade de Conceição, minha amada. Mas o fato de que Conceição era casada com um cafajeste, me doía o peito. Ela merecia alguém de verdade, talvez alguém como eu.

Cansado de apenas ficar reprimindo aquela paixão, tomei coragem e escrevi uma carta que continha todo o meu amor. Passei a noite fazendo e no outro dia pedi para que enviassem a carta. Estava ansioso com a resposta de Conceição ou talvez com medo do jeito que ela reagiria.

Passaram-se dias, meses... Eu não tive sequer uma resposta de Conceição. Eu estava anárquico com aquela situação. Uma tamanha fúria tomou conta de mim. No meu ponto de vista, não passava de uma enganação, uma mulher sem vigor algum.

Eu queria dizer certas verdades a ela, palavras de ódio, sem compaixão. Ela merecia aquilo. Ela era mesmo igual ao marido dela, os dois se mereciam. Ela devia dar em cima de outros homens. Eu não era o único.

Quando tornei ao Rio de Janeiro, em abril, o marido de Conceição havia morrido, mas eu nem queria visitá-la. Ouvi mais tarde que iria se casar com o escrevente juramentado do marido. Ela continuava sendo uma mulher sem valor, como sempre.



Depois de um tempo, uma carta tinha sido encontrada por uma vizinha de D. Conceição. Ela havia me encontrado. Estranhei isso. Ela disse que havia meu nome e que era uma carta divina.

Um tanto confuso, peguei a carta e li, e pelo incrível que pareça, era a carta que eu tinha escrito para Conceição. A carta estava em estado de decadência, papel rasgado, amassado, queimado, sujo... Eu não sabia que Conceição era capaz daquilo, pensava eu...

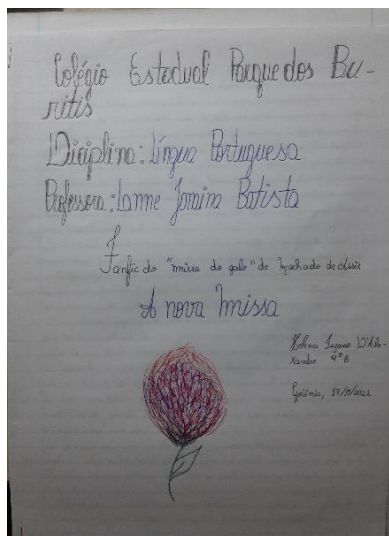
Fui embora da cidade sem deixar rastros, nem mensagens. Apenas fui embora, com tristeza em meu coração. "Conceição era capaz disso?" Pensava constantemente.

A carta:

Monçagratite, 10 de março 1862
 Querida Conceição,
 As palavras que você me disse aquela
 noite me fizeram achar que me amava.
 Tive vontade de ir atrás, mas terminei sem escre-
 ter bem sucedido, consegui redigir meu maior son-
 ho, mas sinto que ainda me falta algo. E
 você que falta, Conceição! Me sinto triste, solite-
 rio e com saudades de você. Como pude ter sido
 tão tolo de acreditar em suas palavras?
 Você não tem noção do quanto meu amor por
 você é grande, te quero aqui comigo... Mas
 e você? Não deve nem lembrar de minha
 existência, já que está casada com aquele
 coitado. Você me fazia um bem enorme,
 nenhuma mulher me fez sentir-se tão
 apaixonado com você. Eu como você, Conceição.
 Ass: S. Maguire

A nova missa

Helena Fuzaro D’Alexandre



Há muito tempo, quando eu tinha meus 17 anos, tive uma conversa com uma senhora de 30, mas mesmo depois de tantos anos, nunca compreendi essa conversa.

Neste período, eu estava hospedado na casa do Escrivão Meneses, que fora casado com uma de minhas primas. Mas cá entre nós, o Escrivão Meneses sempre foi muito estranho. A segunda mulher dele se chamava Conceição. Ela e a mãe dela acolheram-me quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses atrás, a estudar preparatórios. Embora elas fossem muito queridas, eu não gostava de ficar lá, não me sentia muito bem, então ficava no meu quarto com os meus livros a maior parte do tempo.

A família era bem pequena, havendo só o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas, nada fora do normal. Às dez era o horário de dormir, mas duvido muito que alguém durma nesse horário, pois é quando, normalmente, uma carroça, em específico, passa na frente da casa.

Eu nunca havia ido a um teatro, pois dizem que teatros eram mal-assombrados. Vi que Meneses iria. Achei curioso, mas não me surpreendi. Ele realmente tem cara de quem já está possuído. Então, quis ver se era realmente o que disseram e pedi a ele para que pudesse acompanhá-lo, mas ele não falou nada. A carroça, a mesma carroça esquisita veio buscá-lo. A sogra virava a cabeça para baixo e as duas escravas viravam de costa. Achei estranho, mas decidi imitá-las e fiquei olhando para o lado esquerdo. Resolvi que tentaria descobrir o que era aquela carroça estranha, mas rapidamente desisti quando uma das escravas me pediu perdão por eu ter visto a carroça, com uma cara meio angustiada, eu diria.

Conceição era uma “mulher santa” e realmente fazia jus a este título. Mas eu achei muito estranho. Como pode existir uma pessoa tão santa? Ou como alguém pode ser tão boa ao ponto de ser considerada santa? Mas, tudo bem.

Decidi com meu amigo, que também era meu vizinho, que eu o acordaria à meia-noite para irmos a tão famosa missa do galo. Mas ele me questionou, como eu poderia ter certeza que acordaria na hora certa para irmos? Então, eu resolvi não dormir.

A família recolheu-se no horário de costume. Eu meti-me na sala da frente. Eu já estava arrumado. Dali eu passaria ao corredor, pegaria uma das duas chaves restantes e iria. Eis que Conceição chega perto de mim e fala:

– O que o senhor está fazendo acordado esse horário?

Eu não esperava que ela estivesse acordada, muito menos que viesse falar comigo. Então, dei uma resposta que, embora embaraçada, tentava ser natural:

– Não sei. Talvez eu vá ler ou então ficar aqui olhando a decoração.

– Que desculpinha mais esfarrapada, Sr. Nogueira. Conte-me, por que você está acordado até essas horas?

– Então, só me deu vontade de sair à rua, ver a noite. Ela está linda. E esse ar fresco me dá um certo conforto para ler. Aliás, que horas são?

– Entendo... Ainda são dez e quarenta e cinco.

Eu estava completamente aflito. Eu teria que sair onze e meia, mas pela feição de D. Conceição, ela certamente não iria sair tão cedo de lá.

– E a senhora, D. Conceição, o que a leva a estar acordada esse horário?

– Nada em específico. Apenas não consigo dormir muito bem nesse horário. Estranho, né?!

– Um pouco, talvez...

Ficamos parados, sem dizer nada, apenas virados um para o outro com um clima um pouco tenso. Então lembrei-me da missa. Foi aí que eu resolvi usar o fato para sair dessa situação constrangedora. Mas logo fui interrompido por ela, antes de sequer abrir a boca.

– Sr. Nogueira, o senhor também acha estranho o meu marido? Tipo, o senhor não acha muito suspeito o fato dele quase sempre sair com aquele homem da carroça, com a desculpa de ir ao teatro?

– Como assim, D. Conceição? Ele não vai ao teatro? Quem é aquele homem da carroça? Por que ninguém olha para ele? Está tudo tão mais confuso agora.

Tudo ficou em um repleto silêncio. Conceição olhou para o teto e ficou calada com os dedos cruzados sobre as pernas. Lembrei-me mais uma vez da missa. Olhei o relógio que marcava onze e trinta e dois. Passou o horário da ida, mas eu não sabia se eu deveria sair ou ficar. Prefiri a segunda opção. Conceição tomou consciência e me respondeu:

– Eu já o segui escondido até determinado ponto, mas em uma certa hora, ele começou a ir na direção contrária. Lá fica uma casa que é frequentada apenas pelos dois, mas

também não é a casa do homem da carroça. Aquele homem... bem eu sei ao certo quem ele é, só não gosto de olhar para ele, assim como as escravas e minha mãe.

– Entendi.

Fui para o lado de fora com Conceição, novamente calados, até que o relógio marcou meia-noite. Já estava ciente de que meu amigo ficaria furioso comigo por eu não tê-lo acordado no horário. Passaram-se cinco minutos e eu o vi correndo e gritando:

– Missa do galo! Missa do galo!

Conceição logo me apressou para ir, enquanto falava:

– Ande, está atrasado, senão vai ter que ir só na outra missa, mas não é igual.

Depois disso, eu voltei para Mangaratiba e nunca mais falei com ela. Mas há rumores de que o marido dela, o escrivão, mantinha um caso com o homem da carroça.

O amor proibido

Júlia Cíntia Rodrigues da Silva

A mãe de D. Conceição fingiu que estava dormindo e viu a filha dando em cima do Sr. Nogueira. Ao amanhecer, ela foi correndo contar para as amigas a fofoca. Mas, passados alguns dias a notícia chegou aos ouvidos do Escrivão Meneses, que foi correndo saber, da boca de Conceição, se isso era verdade.

Então, ele chegou e perguntou:

– Você queria mesmo fazer isto comigo?

A D. Conceição ficou assustada com a pergunta e respondeu:

– Do que você está falando?

– De você e o Sr. Nogueira. – Respondeu o marido.

– Eu não fiz nada, mas realmente estava pensando em fazer, porque você fica me traindo e eu nem falo nada. – Retrucou Conceição.

Depois disso, o Escrivão Meneses passou mal. Ele sentiu uma dor no peito e caiu no chão. Ele parou no hospital e no momento em que estava lá, D. Conceição escreveu um bilhete para o Sr. Nogueira:

Sr. Nogueira,

O que tivemos foi uma paixão momentânea e isso foi errado, pois fugi do meu papel de esposa. Se pudesse mudar o passado, nada disso teria acontecido. Devemos, agora, cada um seguir o seu caminho e deixar no passado o que aconteceu.

O arrependimento

Lavínia Gabrielly Martins Ribeiro

Querida Conceição,

Através desta carta, venho te pedir perdão por aquela noite. Eu confesso que queria muito ter vivido aquele momento com você, mas eu estava meio sem jeito.

No momento em que você estava se aproximando de mim, passou um filme pela minha cabeça. Estava me sentindo muito bem ao seu lado, mesmo sabendo que você era casada e bem mais velha que eu. Eu me arrependo de não ter aproveitado aquela chance.

Só queria voltar no tempo e fazer tudo diferente. Confesso que às vezes me pego imaginando nós dois juntos, vivendo uma vida tranquila e fico indignado comigo por ter jogado fora a chance de viver o resto da minha vida com você.

Infelizmente agora você se casou novamente e não terei mais chances com você...

[...]

Depois de várias tentativas de escrever uma carta, no final, não tive coragem de mandar nenhuma.

Declaração para meu grande amor

Laura Yasmim dos Santos Oliveira

Querida Conceição,

Como vai, minha amada? Espero que esteja bem. Quero te contar uma coisa que você irá ficar bastante surpresa.

Bom, desde quando te vi pela primeira vez, foi paixão à primeira vista. Fiquei fascinado em sua beleza. Nunca vira mulher tão bela assim.

Só que tem um porém. Você é a esposa do meu grande amigo Meneses. Creio que se vivêssemos um romance, seríamos bastante julgados por eu ser muito amigo de seu marido. Só que eu não me importaria, logo iria passar.

Para te falar a verdade, eu considero as atitudes de Meneses como as de um cafajeste. Ele não te respeita, sai todas as noites para se encontrar com outras. Como você aguenta isso, minha querida? Deveria dar o troco nele. Uma mulher tão bela assim não merece passar por isso.

E aqui, chegando ao fim, já nem sei muito o que te falar. Queria poder te dizer tantas coisas, mas eu ainda prefiro falar um eu te amo. A única coisa que eu peço todos os dias é para que possamos ficar juntos e eu sei que um dia iremos ficar.

Vou encerrar aqui, já nem sei muito o que te falar. Prometo que na próxima te faço uma carta melhor.

Eu te amo, Conceição. Nos falamos em breve.

Com carinho,

Sr. Meneses.

Missa do galo: o que aconteceu naquela noite

Letícia Gabriele Pestana Maciel

Sr. Nogueira, um jovem de dezessete anos, que se hospedou na casa de um de seus parentes, horas antes da missa do galo, estava se preparando, com seu amigo, para irem à missa. Foi quando a D. Conceição passou pelo corredor do quarto do Sr. Nogueira, conversando com sua mãe, D. Inácia, sobre ficar em casa esperando o Escrivão Meneses chegar para tratarem de assuntos particulares, mas a mãe aconselhou a não fazer aquilo naquele dia. Então, D. Inácia esperou que sua filha fosse dormir cedo como havia lhe recomendado. Assim, ambas foram para os seus quartos.

Horas depois, a mãe de D. Conceição escutou barulhos de conversação na sala. Ela ficou com medo, mas foi dar uma olhadinha. Chegando lá viu que o Sr. Nogueira não tinha ido à missa do galo, nem sua filha tinha ido dormir como havia falado. Os dois estavam trocando flertes, olhares e toques. Eles pensavam que ela estaria dormindo. Mal sabiam que ela estava xeretando a conversa dos dois.

Horas se passaram e os dois continuaram conversando, trocando olhares e pensamentos com segundas intenções. Mas, depois foram, cada um, para seus quartos, porque o Escrivão Meneses poderia chegar.

Ao se despedirem, D. Conceição deu um beijo na bochecha do Sr. Nogueira, um pouco perto da boca do rapaz. D. Inácia viu tudo, mas também guardou tudo para ela. Assim, todos foram dormir.

Pouco tempo depois, Sr. Nogueira voltou para onde morava e nunca mais teve notícias de nenhum de seus familiares. O Escrivão Meneses morreu e D. Conceição se casou de novo.

História do meu casamento

Luiz Felliphe Alves de Matos

Depois de alguns dias da missa do galo, voltei para minha cidade no interior do Rio de Janeiro e lá encontrei meu irmão, o Sr. Kleber. Conteí para ele sobre aquela noite e pedi a opinião dele a respeito. Ele me falou que D. Conceição claramente tinha interesse em mim e que fui bobo de não ter aproveitado aquela oportunidade.

Eu não conseguia tirar D. Conceição da minha cabeça. Uma semana depois de eu estar em Mangaratiba, chegou a notícia que o Escrivão Meneses havia falecido. Então resolvi voltar para a cidade do Rio de Janeiro para ir ao enterro. Mas eu só pensava em ver D. Conceição.

Quanto a vi lá no enterro, ela estava tão bela, com um vestido bem longo, preto. Eu sei que pensar nela naquele momento era muito errado, mas logo consegui falar com ela e lhe dei um abraço, desejei meus pêsames e conversamos um pouco. Comentei com ela que eu pretendia me mudar de vez para o Rio.

Deste dia em diante, nos tornamos mais próximos e acabamos tendo um relacionamento. Um ano depois nos casamos e vivemos muito felizes. E essa é a história minha e de sua avó, meu neto.

D. Conceição

Lukas de Magalhães Araújo

Chegou um lindo jovem de Mangaratiba, que eu e minha mãe recebemos e acolhemos na casa de meu marido, o Escrivão Meneses. Ele era calmo, tinha poucas relações e vivia lendo livros.

Meu marido saía uma vez por semana para ir ao teatro. Em uma dessas noites solitárias, estava andando pelo corredor, quando vi o Sr. Nogueira lendo um de seus livros na biblioteca. Surpresa por ele ainda estar acordado, perguntei:

– Ainda não foi?

– Não fui... Parece que ainda não é meia-noite.

Me aproximei mais dele.

– Que paciência!

Não tinha conseguido dormir aquela noite e fiquei aliviada por não estar sozinha. Sentei do outro lado da mesa e começamos a conversar. Apoiei minha cabeça em uma mão, a outra coloquei sobre o joelho. Estava muito cansada.

Depois de um tempo conversando, percebi o Sr. Nogueira com um olhar nervoso, que me encarava de cima a baixo. Por um momento achei que tinha algo errado comigo, mas, engano meu. Senti-me apreensiva e confusa, então mudei a postura e o rumo da nossa conversa.

Sentei-me em uma cadeira que estava ao lado da mesa e, assim, continuou fluindo a conversa, sempre perguntando mais coisas para conhecê-lo um pouco mais. Estava muito exausta, mas seria falta de educação ir dormir.

Levantei-me, ele teve a mesma intenção, mas o impedi. Iria lhe dizer algo, mas estremeci e me sentei de novo. Falamos sobre os quadros que tinha lá em volta, sobre a situação deles e onde ficaria melhor colocá-los.

Depois de um certo tempo conversando, ficamos calados. Ficamos encarando um ao outro, quando, de repente, escutamos pancadas na janela. Era o companheiro de Sr. Nogueira gritando: “Missa do galo! Missa do galo!”.

Assim, me despedi dele e voltei para o meu quarto.

A noite inesperada

Maisa dos Santos Lima

Era noite na velha casa do Escrivão Meneses. Vivíamos eu e minha amiga como escravas. Os donos da casa eram D. Conceição, a mãe dela e o Escrivão, mas eles resolveram hospedar o primo da falecida primeira esposa do escrivão, o Sr. Nogueira. Ele estava de passagem e soube por um amigo que teria, naquela noite, a missa do galo e resolveu ficar para ir assistir. O rapaz combinou de ir com o amigo à igreja, naquela noite.

Eu sou Nara, uma das escravas desta casa. Gosto muito dos meus senhores. Já a outra, não muito. Bom, nessa noite eu fiquei lá fora à espera do meu amado, o amigo do Sr. Nogueira, mas ele demorou muito. Quando entrei, me surpreendi. Sr. Nogueira e D. Conceição estavam conversando à sós na sala. Fiquei chocada pelo que escutei. Estavam conversando sobre romances de livros.

Durante a noite, notei que D. Conceição queria alguma coisa com o Sr. Nogueira, mas ele não percebeu, pois é muito lerdo. Sinceramente, não entendi a fala da D. Conceição “Mamãe está longe, mas o sono é leve”. Ou ele não percebeu as intenções dela, ou fingiu, pois não sei o que se passou na cabeça dele, mas poderia ter acontecido alguma coisa, afinal, entendo D. Conceição.

O escrivão não dá atenção para ela e quase nunca está em casa. Ela quase não sai. Também notei que o Sr. Nogueira gostava muito de passar o tempo com D. Conceição. Ele admirava seu jeito, seu modo de falar, como ela falava de sua vida.

A esse ponto, a conversa já estava tomando outro rumo, foi aí que meu amado chegou gritando “Missa do galo! Missa do galo!”. O Sr. Nogueira percebeu que já era hora de ir. Se despediram como se não fossem se ver de novo. Ele partiu e ela foi descansar.

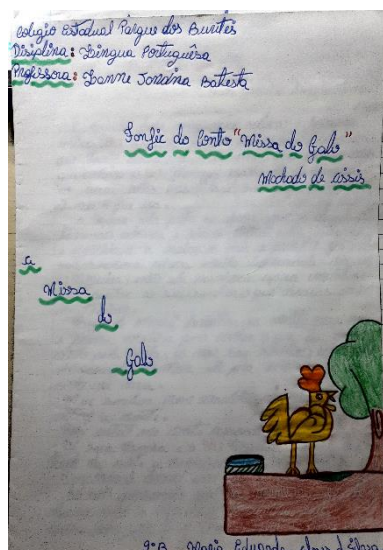
No outro dia, D. Conceição me perguntou sobre ele e eu disse que não o tinha visto. Ela se recolheu e achou um livro de Machado de Assis, deixado pelo Sr. Nogueira, com uma carta dentro dizendo que esperava encontrá-la outra vez.

Alguns meses se passaram, o escrivão morreu e D. Conceição ficou sozinha, mas toda noite ela ia à sala na esperança de encontrar novamente aquele rapaz, para que tivessem mais uma noite inesperada, com uma longa e carinhosa conversa.

O que ela nunca soube é que eu estava lá, escutei tudo e apoio essa história para que tenha um lindo final feliz!

A missa do galo: o segredo

Maria Eduarda Alves da Silva



Naquela hora, enquanto acontecia um romance entre Sr. Nogueira e D. Conceição, uma das empregadas, apaixonada pelo marido da patroa, o Escrivão Meneses, ouviu certos barulhos e sussurros e foi ver o que era.

Ao espiar pela porta, se deparou com os dois trocando olhares e rindo. Achou estranho e continuou a espiar os dois, por isso percebeu que sua senhora estava muito interessada no rapaz. Então, mal esperou amanhecer para contar ao seu senhor o que deveras havia acontecido.

Logo de manhã, levantou-se muito mais cedo que de costume. Estava ansiosa para contar o que havia visto pela porta. Ao ver o Escrivão Meneses já acordado, o chamou para conversar em outro canto da casa.

- O senhor nem acredita no que vi ontem à noite!
- Pois então me conte.
- Vi sua esposa e o Sr. Nogueira ontem até tarde da noite a conversarem e rirem juntos.
- Impossível, dormi com ela a noite toda.

Ao sair pensando que era mentira, ele se depara com Nogueira a admirar sua esposa com um profundo olhar e um sorriso meio escondido.

Então, furioso, se vê traído pela sua esposa. Por mais que ele tivesse outras mulheres, ele morria de ciúmes de sua esposa, por ela ser uma mulher formosa. Mas ele nunca disse a ela que sabia daquela noite, que ela havia tido um romance com o Sr. Nogueira.

Esse havia sido seu maior segredo. A fofoca da empregada não deu em nada. Passados alguns anos, o escrivão acabou falecendo e o segredo se foi com ele.

Tudo não era real

Maria Eduarda Brito

Os dias não eram mais tão normais, desde que o Sr. Nogueira foi embora e o Escrivão Meneses acabou morrendo. D. Conceição ficou muito doente, pois seu marido havia falecido e seu segundo amor já não estava mais ali, havia ido embora para outra cidade. Sua mãe também quase não parava em casa. Sempre tinha viagens para uma cidadezinha. Ninguém sabia o porquê, até que um dia ela voltou ao Rio de surpresa e ninguém imaginava quem ela estava trazendo. D. Inácia havia se casado com o Sr. Nogueira.

Quando Conceição viu isso, ela não aceitou, pois ela dizia que o Sr. Nogueira era seu. Então ela agiu na cautela. Por mais que ela quisesse se vingar da mãe, ela teria que ser calma nas suas ações, para que ninguém pudesse imaginar que ela faria algo, senão a culpa cairia imediatamente nela.

Assim fez. Ela bolou todo um plano. Durante esse tempo, sua mãe e o Sr. Nogueira nem desconfiavam de nada. Estava indo bem até que tudo começou a acontecer.

Sua mãe nunca mais teve paz. Ela sempre se sentia acompanhada, por mais que estivesse sozinha e ela nunca se sentia bem nesses momentos. A vida do Sr. Nogueira se tornou pior, pois ela estava sempre destruindo suas coisas. Deixava bilhetes dizendo que ele sofreria muito ainda. Mas claro, ela nunca deixou evidente que era ela que estava fazendo aquelas coisas. Fazia tudo sorrateiramente.

Eles já não estavam aguentando mais. Então Sr. Nogueira respondeu ao bilhete, dizendo que a pessoa poderia fazer o que quisesse, pois eles já não aguentavam mais.

E ela fez.

No dia 29 de setembro, eles estavam dormindo. D. Conceição, fria, e sem nenhum arrependimento, ceifou a vida de sua mãe e de Nogueira. Depois de cometer o crime, ela deixou a casa e nunca mais foi vista.

À espera da missa

Marcus Vinícius de Sousa Saraiva

Deus me perdoe se eu fiz mal! Eu me casei com meu esposo, o Escrivão Meneses, mas eu não o amo. Eu me casei com ele pela fortuna que o seu pai deixou de herança. Ele sempre me traía, dizendo que ia para o teatro. Até que um dia, enquanto um jovem que estava hospedado na nossa casa, o Sr. Nogueira, estava esperando para ir à missa do galo, eu vi o momento certo para tentar buscar um verdadeiro amor.

O rapaz estava sozinho, na sala, lendo um livro. Minha mãe estava dormindo, as empregadas não, então fiquei com receio de que elas vissem, mas não me importei. Apesar de minhas insinuações, o rapaz parecia não ter atitude, até que eu o beijei!

Ainda bem que ninguém nos pegou no flagra! O Sr. Nogueira riu-se e eu lhe disse:

– Isso precisa ser um segredo nosso.

– Verdade. Prometo que não vou contar para ninguém. – Respondeu o rapaz já saindo para ir à missa, já que seu amigo lhe chamava pela janela.

No outro dia, eu o tratei como se nada tivesse acontecido, mas só para disfarçar. Porém, ele teve que voltar para sua cidade.

Não se passou muito tempo, meu marido morreu. Assim, eu e o Sr. Nogueira nos casamos e vivemos felizes para sempre!

O contrabando brasileiro

Nicollas Oliveira Santos

A família toda pensava que Escrivão Meneses inventava desculpas para sair com outras mulheres, porém a história era totalmente diferente.

Na verdade, o Escrivão Meneses não saía à noite para sair com outras mulheres, ele saía à noite para se encontrar com seu chefe de contrabando, pois trabalhava para a máfia brasileira. Assim, se encontravam quase todas as noites em um bordel para planejarem os trabalhos e para receber seu pagamento.

– Pronto, aqui estão as anotações que havia me pedido. – Disse Meneses.

– Magnífico! Aqui está seu pagamento. – Disse o chefe.

E foi assim por muito tempo. Mas um dia, uma de suas escravas descobriu a verdade e contou para sua mulher, D. Conceição, que ficou indignada e notificou a polícia. Assim, a polícia fez uma emboscada para prender os bandidos. No entanto, o plano da polícia acaba falhando e o Escrivão Meneses consegue fugir.

Foragido durante muitos dias, Meneses vê que começam a aparecer cartazes com sua foto como procurado pela polícia, o que acabou complicando ainda mais sua vida e o deixando irado, pois também descobriu que sua mulher era quem o tinha denunciado.

Um dia, bolou um plano para invadir sua antiga mansão e se vingar de sua esposa. Não foi difícil entrar, render D. Conceição com uma arma e tentar matá-la. Mas antes lhe disse aos gritos:

– Isso é por ter ferrado com minha vida, sua MALDITA!

– Socorro! – Gritou sua esposa.

Quando ele foi puxar o gatilho, uma das escravas apareceu e quebrou um jarro em sua cabeça, salvando D. Conceição. Porém, a pancada foi certa e ele acabou morrendo.

A polícia logo chegou e o caso se encerrou por ali mesmo, do pior jeito possível.

Missa do galo: a resposta

Pedro Coelho de Souza Neto

Naquela noite, o Sr. Nogueira decidiu ficar acordado para não perder a hora de chamar o amigo para irem à missa do galo. Enquanto estava acordado, ele decidiu ler um poema de amor.

De repente, a mulher do escrivão entrou na sala onde ele estava. Ele se assustou na hora, mas depois começaram a conversar. Ela começou a chegar mais perto dele. Ele começou a achar a esposa do escrivão cada vez mais atraente. Quando deram por si, já estavam se beijando. Mas aí, amigo de Nogueira bateu na porta o chamando. Imediatamente, os dois pararam de se beijar e Nogueira foi para a missa do galo.

Depois do ocorrido, ele quis ficar mais tempo no Rio de Janeiro, mas não pôde. Ele teve que voltar para casa.

Após um tempo, ele recebeu uma carta do Rio de Janeiro. Foi a esposa do escrivão que tinha enviado para Nogueira. Na carta, ela avisava que o marido dela, o escrivão, havia falecido de uma infecção sexualmente transmissível.

Assim, Nogueira foi correndo para o Rio de Janeiro. A viúva o esperava. Não estava muito abalada, porque ela sabia que ele a traía com outras mulheres.

Depois do luto, que durou dois meses, Nogueira estava ainda mais apaixonado por aquela mulher. Então, ele decidiu pedir a mão dela em casamento, já que ambos se amavam. Ela aceitou!

Eles se casaram e tiveram uma lua de mel em outro estado, onde decidiram morar e formar sua própria família.

Noite de prosa

Rafael Victor Caetano

Em uma madrugada fria e silenciosa, um jovem que se chamava Sr. Nogueira, lia um livro, sentado em uma das várias poltronas da casa de um famoso escritor chamado Meneses. No entanto, essa fama que levava era injusta, pois não tinha respeito pela sua sogra, que morava com eles. A sua esposa se chamava Conceição. Ela aceitou abrigar o jovem Nogueira em sua casa por alguns dias, até que ele viajasse de volta a seu destino.

Durante o tempo em que Nogueira se hospedou na casa do infiel Escritor Meneses, ele via sua esposa de uma forma dócil, calma e atenciosa, sempre de olho em tudo. Mas, na maioria das vezes, seu olhar se fixava em Nogueira, que se sentia levemente atraído pela silhueta da dama.

Por vezes, o jovem tentava tocá-la, mas ela o reprimia e sempre se afastava, mas era um tipo de provocação. Assim, o rapaz passou a evitá-la e se afastou repentinamente dela. Mal sabia o rapaz que ela tinha sentimentos por ele, e isso tudo ocorreu porque ela se sentia sozinha e traída pelo seu marido. Desse modo, passou a procurar carinho e atenção no Sr. Nogueira, porque era o único que a entendia e lhe dava a atenção devida.

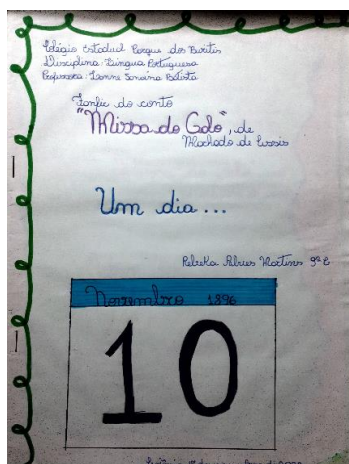
Em uma noite de prosa entre os dois, ela admitiu a ele o que sentia e disse que também esperava que ele sentisse o mesmo, pois desejava ser amada. Após ouvir isso, o Sr. Nogueira abriu um sorriso no rosto, disse que sentia o mesmo e ali mesmo a pediu em namoro. Só que o mais novo casal tinha problemas para resolver, pois Conceição era casada. Porém não se intimidaram.

Na manhã do dia seguinte, enquanto o Escritor Meneses chegava, eles o surpreenderam com a notícia. Claro, o homem ficou enfurecido e ali mesmo queria dar um fim na vida do Sr. Nogueira. As empregadas ali presente impediram o fato. Enquanto isso, D. Conceição pegou suas coisas depressa, desceu as escadas, agarrou-se ao braço de seu amado e saíram daquela casa, onde passara por tanto sofrimento.

O escritor, distraído com tanta raiva do que a mulher lhe fizera, não percebeu que D. Conceição havia pegado uma bela quantia em dinheiro dele. Com esse dinheiro, o novo casal viajou pelo mundo, conhecendo suas belezas, se casaram e ainda tiveram um casal de filhos. Terminaram suas vidas em um chalé longe de tudo e de todos.

Um dia...

Rebeka Alves Martins



Estou me lembrando de um dia que me acontecera aos 30 anos. Já que hoje já estou com 40, vou contar esta história.

Eu tinha me casado com 27 anos e meu marido era viúvo. Algum tempo depois, um menino veio de Mangaratiba, interior do Rio de Janeiro, para completar seus estudos. Ele era muito solitário para um jovem de 17 anos. Era também muito

observador. Olhava tudo ao seu redor, em silêncio.

Meu marido saía com outras mulheres à noite. Nunca fiquei com ciúmes, já que meu casamento fora arranjado por minha mãe e meu pai.

Em um dia que ele simplesmente desaparecera, estava a dormir e acordei de um sono leve, pois tinha ouvido alguns ruídos. Fui ver se era minha mãe, pois também tinha sono leve, mas não era ela. Fui ver o que era. Vi o Sr. Nogueira lendo. Fiquei perplexa, pois era noite de natal e já passava da hora de dormir, mas lembrei-me que ele estava à espera da missa do galo.

Entrei na sala e fui falar com ele. Parecera-me muito estranho seu rosto, sua fala, seus gestos e seu jeito de me fazer rir. Me lembrei de um amor que tive quando mais jovem, mas fiquei ainda mais assustada, quando ele começou a me seguir. Para qualquer lado que eu fosse na sala, ele ia para perto de mim.

Continuei a falar, agora sobre sonhos e pesadelos. Pedia-lhe para falar mais baixo com medo de que minha mãe acordasse e não dormisse mais. Falei sobre os quadros que não eram adequados para uma casa de família. Por fim, falei do passado e de como eu gostava da minha vida antes de casada, da liberdade e de como era chata e ocupada a minha vida.

Depois, veio um silêncio absoluto. Não queria falar nada. Já estava cansada e queria dormir, mas não podia deixá-lo, não era conveniente.

De pouco a pouco, a conversa foi morrendo. Fiquei cansada. Até que o vizinho o chamou: “Missa do galo! Missa do galo”, e ele foi.

Fui dormir. Graças a Deus! Não aguentava mais.

No outro dia, na hora do almoço, ele contou-me sobre a missa. Depois do ano bom, voltou para sua terra natal. Logo depois disso, meu marido morreu de apoplexia. Me casei com o escrevente juramentado dele. Não ouvi mais falar do Sr. Nogueira, mas acho que ele deve estar casado agora.

A escrava

Vitor Emanuel Resende de Oliveira

Naquele dia do acontecimento, a escrava estava limpando certa região perto do cômodo que o Sr. Nogueira e D. Conceição estavam. A escrava estava curiosa. Decidiu ouvir a conversa dos dois e ficou surpresa porque nunca imaginaria isto da D. Conceição.

Passaram-se alguns dias e a escrava não estava dando conta de carregar aquele peso de ficar segurando o segredo. Só que não podia contar isso para ninguém, pois ela não queria prejudicar D. Conceição. Ela sabia que o marido dela não ia gostar nada disso.

A escrava sabia que o marido dela tinha várias amantes e a traía todo santo dia. Então, não tinha razão dele ficar bravo, porque o mundo não gira ao redor dele e isso seria muito machista da parte dele. Mas como ela queria muito sua liberdade, resolveu fazer algo para conseguir ser uma pessoa digna e livre.

No dia seguinte, a escrava, que se chamava Elisabeth, decidiu contar esse ocorrido para a mãe de D. Conceição, D. Inácia, com a qual ela não se dava bem. Então, será que a D. Inácia acreditaria nela?

Sim. Por incrível que pareça, a mãe de D. Conceição acabou acreditando. Mas tinha outro motivo que a fez acreditar. Ela já sabia desse encontro dos dois, pois naquele dia, quando Elisabeth saiu de onde estava, D. Inácia acabou indo lá ver e ouvir o que estava acontecendo.

D. Inácia ofereceu uma quantia grande em dinheiro para Elisabeth, mas ela disse que a única coisa que ela queria era sua liberdade. Então, D. Inácia aceitou conseguir uma carta de alforria para ela, o que a deixou muito feliz.

D. Inácia fez isso tudo, porque guardava um segredo dela e do marido de sua filha. Eles estavam tendo encontros também. E desses encontros acabaram criando um sentimento um pelo outro. Mas não queria que sua filha ficasse sabendo, pois ficaria muito magoada com a mãe.

Elisabeth, por fim, conseguiu a sua liberdade, mas também quis ajudar D. Conceição a saber de toda aquela história para que pudesse ficar livre e viver seu amor com o Sr. Nogueira. Assim o fez.

Ao final, D. Inácia acabou se casando com o Escrivão Meneses. Nem todas as pessoas aceitaram esse relacionamento, mas ela jura que ele tinha se tornado um homem fiel e

melhorado como pessoa. Sua filha a perdoou, porque guardar rancor da mãe não seria bom. Ela e o Sr. Nogueira se casaram, logo depois que ele voltou de viagem.

Já Elisabeth, como uma pessoa livre, conseguiu um bom emprego com um salário altíssimo. Seu maior sonho agora era encontrar alguém que a amasse e ela logo encontrou o amor de sua vida.

Por fim, deu tudo certo e todos viveram felizes para sempre.

Uma carta para o Sr. Nogueira

Wytorya Ketlen Silva Lopes

Querido Sr. Nogueira,

Não sei por onde começar e nem sei se esta carta irá chegar até você.

Naquela noite, na noite da missa do galo, eu não estava dormindo como eu havia falado, mas sim esperando a mamãe dormir. Queria conversar com você, por isso inventei a desculpa de ter acordado de repente. Desde o início, reparei muito em você e resolvi tomar uma atitude naquela noite.

Poderíamos ter aproveitado ainda mais se você não fosse tão acanhado. Sei que pode parecer estranho eu ter esse interesse por você, por conta da nossa diferença de idade e, aliás, eu sou casada. Sei também que minha mudança pela manhã foi estranha, mas ninguém poderia saber disso.

Sentia-me traída pelo meu marido, porque ele passava algumas noites fora de casa e me deixava só. Confesso que quando conversei com você, esse sentimento, essa falta que ele fazia, passou por alguns instantes.

Algum tempo depois que você se foi, eu me casei com o escrevente juramentado do Meneses, já que ele morreu. Eu não queria me casar com ele. Esse casamento para mim foi por obrigação, por ordens de minha mãe.

Todos pensam que eu estou feliz, mas não estou.

Carinhosamente,

D. Conceição.

Confusões de D. Conceição

Yasmin Melo Carvalho

O Sr. Nogueira estava esperando ansiosamente pela missa do galo, tendo consigo um clássico, ‘Os três mosqueteiros’. Estava adentrando, intensamente fixado na história, lendo de forma profunda, que se esqueceu totalmente do tempo.

De repente, ouve o bater do relógio, mostrando que eram onze horas. Quando desvia o olhar do relógio, para sua surpresa, vê D. Conceição perto da porta.

– Como pode passar tanto tempo lendo? Você parece ser um rapaz interessado. – Diz D. Conceição.

Ela também parecia interessada, não na leitura, mas em quem estava lendo naquele momento.

– Estou lendo para que o tempo passe e chegue a hora de ir à missa do galo. – Responde Sr. Nogueira.

O rapaz não entendeu porque D. Conceição estava acordada às onze horas da noite, pois ela era uma mulher ocupada e devia estar cansada. Ele estava muito mais interessado em ler, do que em dar asas àquela conversa ‘sublime’.

Em um determinado momento, D. Conceição se aproxima do jovem, expressando um certo interesse em sua feição. Nas não era qualquer interesse. Era algo abominável para uma mulher casada.

– A senhora está bem? – Pergunta ele.

Ela não parecia nada bem pelas suas ações.

– Estou me sentindo um pouco enjoada. Poderia me levar para o meu quarto? – Sussurra D. Conceição nos ouvidos do Sr. Nogueira.

O badalar do relógio simboliza a chegada da meia-noite.

– Não posso me atrasar. Desculpe-me. Se realmente está a passar mal, chame uma escrava para lhe ajudar.

Quando o Sr. Nogueira vira-se para sair, de repente, não mais que de repente, escuta D. Conceição gritar:

– Alguém ajude-me! Este homem está tentando me molestar.

As primeiras a aparecer para socorrê-la foram as escravas. Mas, discretamente, perceberam que não era aquilo que estava acontecendo. O rapaz ficou sem reação e chocado

com o que estava ocorrendo. Ele pensou em correr, se esconder, negar... Mas estava totalmente sem reação.

D. Inácia acorda imediatamente, corre para a sala e flagra o Sr. Nogueira virado de costas para D. Conceição. Ela pensou em contar para o genro, mas ela sabia que o escrivão não faria nada, pois ele a traía da mesma forma e também não se importaria. Indecisa, D. Inácia põe o Sr. Nogueira para fora de casa.

Enquanto ele estava nas ruas, pensava que estava muito arrependido de ter dado asas àquela conversação com D. Conceição. Após dois dias, D. Inácia o encontra e o leva de volta.

– Umas das escravas contara a mim o ocorrido. Sendo minha escrava de confiança, eu acreditei. Também, tem o fato de as vestimentas de minha filha estarem intactas e ela parecia sem ferimentos ou arranhões. Espero que vosmecê me perdoe pelo ocorrido e espero que sua viagem não seja interrompida pela ocasião. – Diz D. Inácia.

Após o ocorrido, Sr. Nogueira viaja para Mangaratiba. Ao retornar, o escrivão Meneses havia morrido. Soube, então, que D. Conceição casara-se com o escrevente juramentado dele e havia se mudado para São Paulo.

– Espero que ela esteja bem, mesmo com o mal que me causou. Estou bem, graças à D. Inácia. Voltarei à Mangaratiba no mês seguinte. – Sussurra para si mesmo, Sr. Nogueira.

4.2 *Fanfics* do ‘Conto de escola’, Machado de Assis

Neste link você poderá encontrar o conto na íntegra:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>

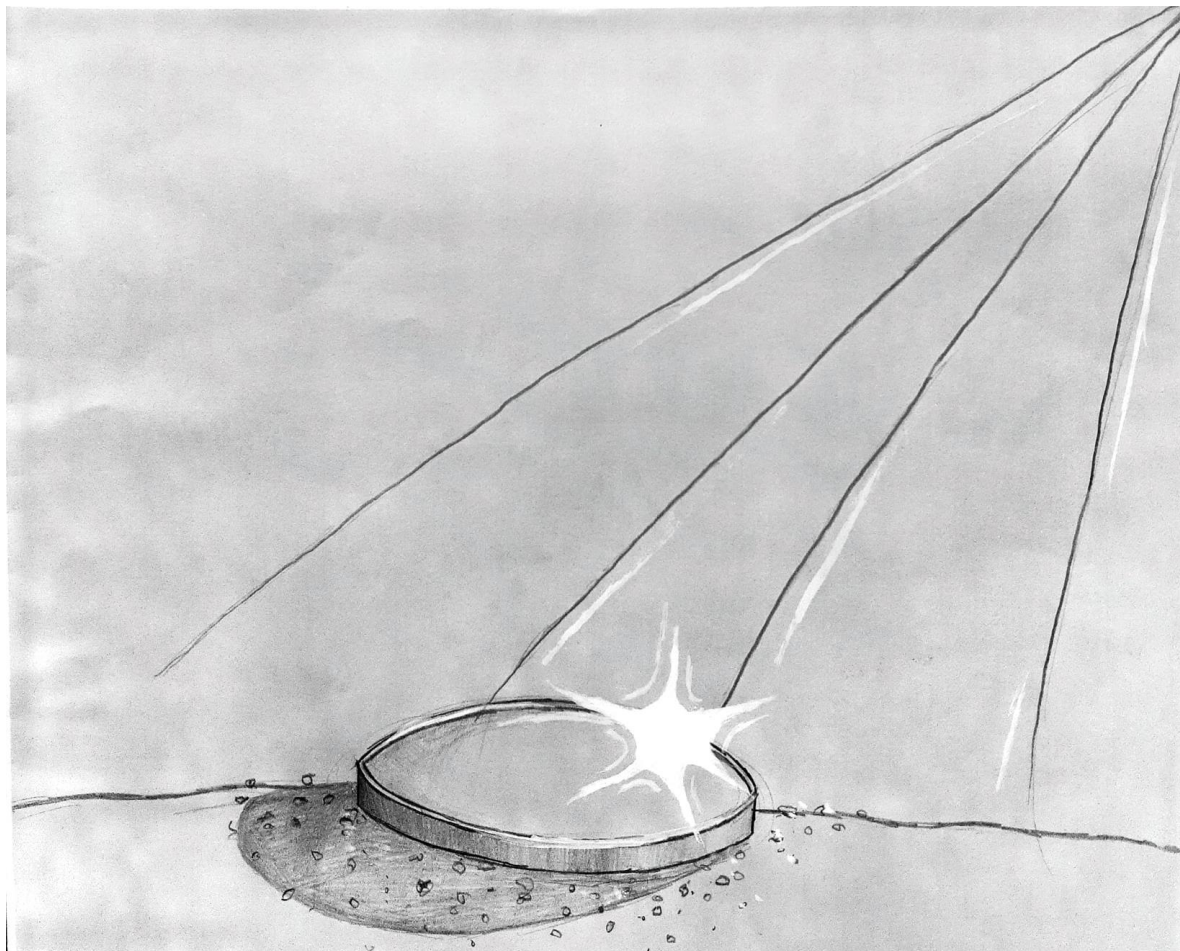
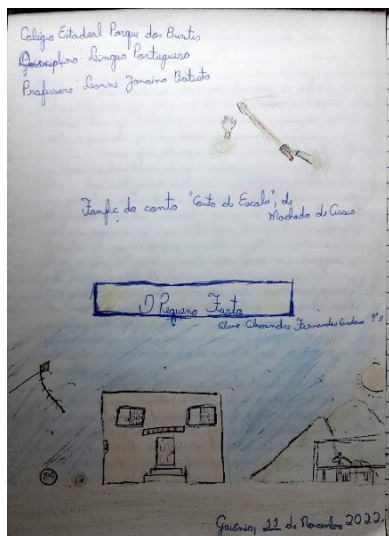


Ilustração: A pratinha. Júlia Martins Barros.

O pequeno furto

Alexandre Fernandes Cardoso



Era mais um dia normal como outro. Acordei para mais um dia de trabalho. Perante meu estresse, tive que trabalhar mesmo assim, pois não recebia muito e passava por dificuldades em casa.

Assim que cheguei ao meu trabalho, todos os alunos se levantaram de suas mesas. Os mandei ler um livro e dar continuidade à história.

Assim, meti a cara no jornal. A partir daí um silêncio constante tomara a sala, até que ouvi sussurros, mas achei que eram coisa da minha cabeça. Por isso, passei a ignorar. Até

que, de repente, um aluno se levantou de sua carteira e me disse sobre o suborno. Chamei o Sr. Pilar até a minha mesa. Ele veio devagar, cabisbaixo e então lhe disse:

– Deixe-me ver este objeto que está em suas mãos. Com medo, ele me entregou. Me surpreendi ao ver aquela moeda de prata. Então, joguei a moeda pela janela para depois pegar e vender por um bom preço. Em seguida, dei várias palmatórias ao subornador e ao subornado e gritei com eles para não desconfiarem dos meus atos.

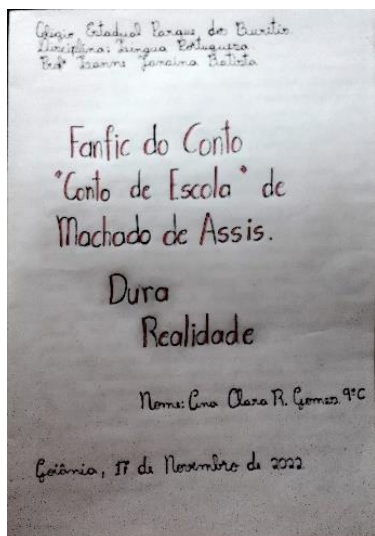
Assim que todos saíram da sala de aula, me retirei rapidamente da escola para encontrar a moeda. Assim que eu a achei, eu tentei tirá-la da boca de um cavalo, mas ele a engoliu.

Depois de dias visitando o curral do cavalo para ver se a moeda estava entre as fezes do animal, nada de moeda e o animal ainda sumiu de lá. O seu dono mudara de cidade.

Assim, a fortuna que poderia ser minha, foi perdida e voltei a ser o professor de sempre, estressado e falido.

Dura realidade

Ana Clara R. Gomes



Estava no tédio, na escola, apenas imaginando o quanto seria melhor se eu estivesse brincando com os meninos lá fora.

Ao meu lado estava Raimundo, filho do Professor Policarpo. Estava meio inquieto. Atrás de nós estava Curvelo, um menino um ano mais velho que nós. Ele tinha 13 anos e eu não ia muito com a cara dele.

Curvelo estava nos observando como se fôssemos uma presa que está prestes a atacar, mas distraiu-se. Foi nesse momento que Raimundo virou para mim e me mostrou uma moeda, do tempo do rei, eu acho. Queria que eu o ajudasse com a lição. Em troca, eu ganharia a belíssima e brilhante moeda. Era uma oferta bem chamativa, podemos dizer! Mas, Curvelo voltou a nos observar, porém disfarçamos.

Discretamente, aceitei a oferta de Raimundo. Um tempo depois, o professor nos chamou. Ele havia descoberto ou alguém contou. Foi aí que vi o Curvelo com um sorriso no rosto. Foi ele!

Após doze bolos nas mãos (palmatória, meus caros), Policarpo pegou a moedinha e a jogou pela janela. Logo após, nos dispensou.

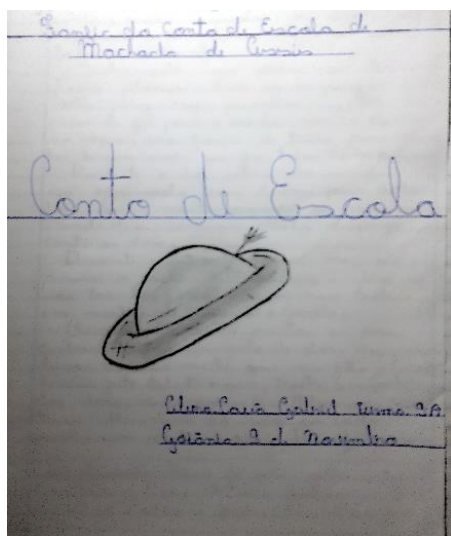
Curvelo correu e pegou a moeda. Fui atrás, na intenção de acertar as contas. Claro!

O segui até uma periferia. Ele entrou em uma casa de madeira, bem simples. Da janela, vi Curvelo entregando a moeda à mãe. Era tão pouco, mas a deixou feliz.

Então, parti para casa.

Conto de escola: a vingança

Cauã Gabriel de Sousa Barbosa



Depois de voltar da Praia da Gamboa, encontrei Curvelo e Raimundo aos arredores da escola. Resolvi espiá-los e me deparei com Raimundo entregando um saco com algo dentro para Curvelo.

Indignado, logo pensei que Raimundo havia planejado tudo aquilo para me afetar. Voltei para casa pensativo.

No dia seguinte, fui para a escola com o diabo no corpo. Iria fazer de tudo para fazê-los levar mais de 20 bolos do Sr. Policarpo.

Durante o dia inteiro, os observei só esperando um deslize para dedurá-los. Horas, minutos, segundos se passaram e nada de eu conseguir minha vingança contra os dois.

No outro dia, durante o intervalo, fui-me às pressas à cadeira do Sr. Policarpo e deixei várias tachinhas pontudas lá e na mochila de Raimundo e Curvelo.

Quando o mestre se sentou em sua cadeira, soltou um grito de dor. Foi a minha deixa. Disse ao mestre que seu filho e Curvelo haviam feito aquela travessura. Mostrei a mochila dos dois. Sem pensar, o professor Policarpo catou-lhes e deu-lhes 32 bolos em cada mão.

Sim, minha vingança havia funcionado.

Conto de lição

Emanuel Souza Galvão



Então eu fui para a escola e lá estava o mestre dando aula. Me sentei no meu lugar e do meu lado estava Raimundo, filho do mestre. Nós estávamos fazendo uma atividade que o professor havia passado, quando percebi alguém me chamando. Era Raimundo me pedindo ajuda, em troca de uma moeda. Como eu estava precisando, não resisti e sem o mestre saber, passei a resposta para ele.

Um tempo depois, ouvi o mestre me chamar. Do seu lado já estava seu filho. Ele havia descoberto tudo, por causa do Curvelo que nos havia dedurado. Com isso, o mestre nos advertiu dando uma palmatória em cada um de nós e, ainda, pegou minha moeda e jogou fora.

Quando a aula acabou, nós fomos embora. Lá do lado de fora, avistei Curvelo e decidi lhe dar uma lição, mas ele me viu antes e começou a correr. Eu também corri atrás dele. Passamos por um beco, onde eu o peguei. Então, logo começou a me pedir desculpas, mas eu nem queria dar-lhe ouvido, só queria descontar minha raiva. Assim foi. Bati muito nele.

No outro dia, eu estava indo para a escola e encontrei a moedinha que o mestre havia jogado pela janela. Fiquei muito feliz. Mas eu tinha que entrar na escola. Quando entrei, não avistei o Curvelo. Logo pensei que ele não tinha ido por medo. Mas não dei moral, assisti à aula e fui embora.

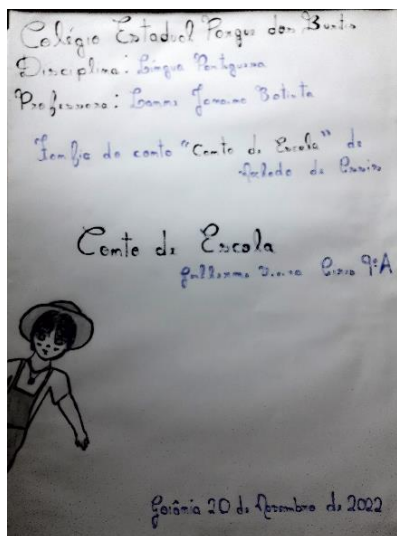
Chegando em casa, vi a mãe do Curvelo conversando com minha mãe. Elas estavam sérias, sem nenhum sorriso. Com medo, entrei para casa. Ouvi a porta bater e ouvi minha mãe me chamando. Ela estava muito brava e perguntou para mim por que eu havia batido em Curvelo. Como não sabia mentir, falei a verdade. Depois que terminei de contar, ela me disse que eu não podia ter feito aquilo, me deu o maior sermão e, no final, ainda me bateu.

No outro dia fiquei pensando no que eu havia feito naquele dia e percebi que eu tinha sido muito errado. Me arrependi muito.

Quando cheguei na escola, já fui correndo pedir perdão para o Curvelo. Ele me perdoou. Assim, voltei para casa e continuei minha vida normalmente.

Conto de escola: o troco

Guilherme Vieira Aires



Após serem liberados, Sr. Pilar chamou Raimundo para uma conversa. Os dois estavam com muita raiva de Curvelo. Raimundo, que era considerado um menino magrelo, sem força alguma, se juntou ao Sr. Pilar para darem um troco em Curvelo.

Assim fizeram. Começaram a seguir Curvelo na rua, esperando que ele entrasse em alguma rua deserta. Curvelo que não era nem bobo, percebeu que estava sendo seguido e começou a correr.

Sr. Pilar e Raimundo se separaram para cercar Curvelo. Para a infelicidade do colega, ele trombou de frente com o Sr. Pilar que lhe dera um golpe certeiro. Raimundo chegou em seguida e viu Curvelo caído no chão com os olhos arregalados, mas, consumido pelo calor da emoção, o chutou, mesmo ele já estando em desespero.

Para se livrar dos agressores, Curvelo gritou dizendo que havia achado a moeda que o professor jogara na rua e que a daria a eles se não lhe batessem mais. Sr. Pilar que era esperto, pegou a moeda da mão de Curvelo e a guardou, mas também pegou todo o dinheiro que ele guardava em seu outro bolso e entregou para Raimundo.

Os dois fizeram Curvelo prometer que não contaria para ninguém o que aconteceu ali e inventasse uma história de que teria sido assaltado.

Sr. Pilar e Raimundo saíram rindo da cara do miserável Curvelo, que ficou chorando, caído no chão.

A moeda do mal

Hyan Lucas Almeida Moreira

Logo após Curvelo ver que seus colegas haviam levado doze bolos na mão, um atrás do outro, o garoto ficou arrependido, sentindo muito culpa, porque não havia necessidade do professor fazer aquilo. O sinal bateu e Curvelo correu para tentar achar a moeda, porém a moeda não estava mais lá. Sem saber o que fazer, foi para casa, no entanto, queria recompensar seus colegas.

Durante o jantar na casa de Curvelo, seu pai comentou que teria que ir à cidade vizinha visitar sua mãe. Curvelo logo viu uma oportunidade de se redimir com Pilar, pois na cidade de sua avó havia uma loja de antiguidades que tinha de tudo. Após o jantar, pediu ao seu pai para levá-lo, pois queria ver sua avó. O pai concordou. E assim, logo pela manhã do outro dia, partiram.

Quando chegaram, Curvelo foi direto para a loja de antiguidades. A loja estava aberta. Curvelo entrou e perguntou ao vendedor se lá havia algumas moedas antigas. O vendedor disse que havia várias e levou o garoto até elas. Ele achou uma igual a que Raimundo dera ao Sr. Pilar. Então disse que iria levar a moeda branca, porém o vendedor disse que não venderia aquela moeda, pois o garoto não iria cuidar direito dela.

Assim que o vendedor saiu de perto, Curvelo, discretamente, pegou a moeda, saiu da loja e foi para a casa de sua avó. Ao chegar, seu pai disse que iriam dormir por lá e Curvelo disse que estava tudo bem. Dessa forma, o garoto dormiu no quarto antigo de seu pai.

Durante a noite, Curvelo acordou, pois estava ouvindo passos pesados na cozinha inteira. No primeiro momento, não deu muita atenção, pois pensava ser seu pai. Não demorou muito, os passos pesados pararam. Porém, Curvelo não conseguia dormir mais. Acendeu uma vela e pegou um livro para ler, mas os passos voltaram. Ele achou que fosse seu pai que teria ido apagar a vela. Só que não era seu pai. Era uma criatura horrenda que apareceu na frente da porta do seu quarto. O garoto percebeu que aquela criatura não tinha pernas humanas, eram cascos de bode.

Cheio de medo, o menino se escondeu debaixo das cobertas e ouviu a criatura se afastando do seu quarto. Assim, encheu-se de coragem e foi espiar na cozinha, pensando que a criatura havia sumido. Que nada! Aquele ser maligno estava no corredor, em frente ao quarto de sua avó. Com passos leves, Curvelo voltou para o seu quarto, fechou a porta e se cobriu, achando que estava tudo bem. Mas, de repente, olhou pela janela e viu dois pares de

olhos vermelhos, brilhantes. O garoto tentou fugir daquela criatura que estava em frente ao seu quarto.

No outro dia, Curvelo não fora encontrado. Apenas a moeda branca.

A inveja de Curvelo

J. G. V. P.

Era mais um dia normal. Me arrumei e fui para a escola. Como sempre, eu via o Sr. Pilar indo para a escola também. Em alguns minutos de caminhada, chegamos à escola e como de costume, chegamos primeiro. Logo, o restante dos alunos chegou também.

A aula começou e o filho do professor Policarpo, Raimundo, entregou uma moeda para o Sr. Pilar em troca de ajuda com os deveres. Era uma moeda brilhante, branca como a neve e reluzente.

Eu os dedurei, pois senti inveja e queria aquela moeda para mim. Como castigo, o professor Policarpo jogou a moeda fora.

Quando o sinal bateu, eu saí correndo, pois vi o Sr. Pilar me encarando e tinha certeza que ele iria atrás de mim. Me escondi atrás de um beco, mas mesmo assim, ele me encontrou.

Nós dois acabamos discutindo:

– Porque nos dedurou para o Sr. Policarpo?

– Por quê?! Porque eu senti inveja! Aquela moeda brilhante e reluzente... A queria para mim!

– Se você não nos tivesse dedurado, eu te daria a moeda. Mas agora você me ferrou e ferrou o pobre Raimundo.

– Você está de brincadeira comigo! Nem levando mil bolos do Sr. Policarpo, você me daria essa moeda. E não estou nem aí para o Raimundo. É o que ele merece!

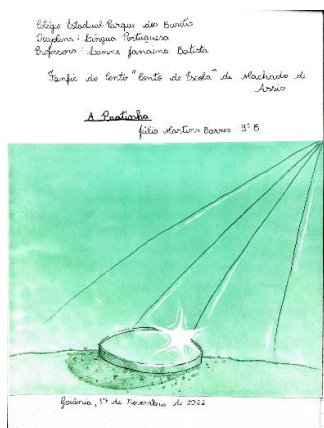
Ficamos discutindo ali por um bom tempo, até que o Sr. Pilar tomou uma decisão.

– Curvelo, vamos procurar a moeda juntos. Quando acharmos, você fica com ela.

Felizmente a moeda ainda estava lá e, como prometido, Sr. Pilar me deu a moeda. Logo após, tivemos uma conversa bem calma e fomos embora. Penso que fizemos as pazes.

A pratinha

Júlia Martins Barros



O dia estava lindo e eu me arrumei para ir à escola, como faria em qualquer outro. Mas logo no começo da aula, notei algo cintilante no bolso esquerdo de Raimundo e vi que ele tentava dizer algo para o Sr. Pilar.

Eu e Raimundo costumávamos ser muito amigos quando mais novos. Mas, no último ano, nos afastamos e ele se aproximou do Sr. Pilar. Antes, era eu quem o ajudava quando não entendia a matéria. Acho que acabei achando injusto ele oferecer a pratinha para o Sr. Pilar, em vez de oferecê-la para mim, seu amigo de infância, mesmo que não fôssemos mais próximos.

Vi, então, uma oportunidade. Por isso, decidi denunciá-los ao professor Policarpo, com a esperança de que, pelo meu ato, ele me desse a pratinha como recompensa. No entanto, para o meu espanto, ele lhes deu um sermão, incluindo doze bolos de palmatória e jogou a pratinha janela afora!

Confesso que me arrependi de tê-los dedurado. Além de eu não ter ganhado nada com isso, prejudiquei os dois que não fizeram nada de ruim para mim. Pela expressão do Sr. Pilar, temi apanhar na saída e saí correndo ao sinal. Esperava também encontrar a pratinha na rua. E, finalmente, algo bom aconteceu! Lá estava ela, reluzente ao brilho do sol.

Fui correndo para casa, já pensando no que faria. No caminho, passei por diversas lojas de doces, de brinquedos, livrarias, de tudo. Mas nada parecia valer a pena para gastá-la.

Não voltei à escola na parte da tarde, pois estava com a cabeça cheia. Fiquei de consciência pesada por ter “roubado” a pratinha. Pensei muito e acabei decidindo guardá-la, afinal, o professor a havia jogado fora.

Tive medo de ir à escola no dia seguinte, mas fui mesmo assim. Chegando lá, vi que o Sr. Pilar havia faltado (o que honestamente foi um alívio), mas Raimundo estava lá. Claramente ele estava chateado e um pouco enfurecido, certamente, comigo. Tentei criar coragem para me desculpar, mas pensei que poderia piorar as coisas.

De repente, tive uma ideia de como me redimir! Discretamente, coloquei a pratinha no mesmo bolso que a tinha visto pela primeira vez. Após alguns minutos, ele percebeu um peso diferente em seu bolso. Ao tocá-la, olhou para trás e deu um leve sorriso.

Acho que vale a pena perder uma pratinha se for para reconquistar uma amizade.

O preço da dignidade

Kalebe Fernandes Silva

Um dia se passou e eu não estava conseguindo livrar-me das memórias do ocorrido, desde o sorriso maldoso de Curvelo, ao castigo, fruto da minha inocência.

Chegando à escola, todos os olhares se voltaram para mim. O professor Policarpo não conseguia esconder seu olhar de reprovação. Quis olhar para trás, afim de advertir Curvelo através de um breve, mas duro olhar. No primeiro momento, não tive coragem. A situação é mais assustadora quando é você que está sob os olhares. Porém, um sentimento de coragem me impulsionava a levantar a cabeça por qualquer motivo. Provavelmente, pela sensação de medo sentida no outro dia, não queria sentir aquilo nunca mais.

Finalmente, olhei para Raimundo, que estava com uma expressão ligeiramente amedrontada, mal disfarçada por um livro que ele colocava na altura do rosto – talvez estivesse tentando se esconder da minha fúria. No entanto não importava o quanto se esquivasse dos meus olhares, uma discussão era inevitável.

Ao final da tarde, terminei tudo rapidamente e com a despesa do professor, esperei no único corredor que levava à saída da escola. No momento que Raimundo passava, peguei-o pela camisa e o empurrei-o forte contra a parede, quase sussurrando para que ninguém percebesse a discussão:

– Desculpe-me, não era e não é minha intenção ter sido para você o causador de tanta hostilidade. Descul...

Interrompendo-o, disse-lhe:

– IMPRUDENTE! Você sabia o que estava fazendo, apenas não queria admitir para si mesmo, e mesmo agora não quer. Fica se escondendo por aí. Deixe de ser um covarde ou jamais sairá deste nível!

Depois de ter dito para ele tudo o que eu queria naquele dia, antes que todos fossem embora, precisava falar com o outro indivíduo envolvido naquela situação. Alguém que não seria tão compreensível: Curvelo.

Parado na saída da escola, ele acariciava carinhosamente uma moeda reluzente como a luz. Imediatamente reconheci o brilho metálico. Sei que ele não aceitaria conversar tranquilamente, entretanto àquela altura eu não me importava com o que o Curvelo acharia da minha conversa.

Meu furor cresceu. Ataquei Curvelo com um gancho de direita tão forte para derrubá-lo e imobilizá-lo. Era o que bastava para fazê-lo me escutar:

– Pensei que Raimundo fosse covarde, mas você consegue ser muito pior. Se você tem problemas comigo, fale comigo. Quer ser o GRANDÃO? Faça seu trabalho como um homem.

Assim, honrei minha dignidade.

Que moeda?

Kaue Martins de Bastos

Eu sempre tirei boas notas, sempre fui muito querido pelos professores, o que gerou uma certa repulsa por parte de meus colegas de classe. Nunca entendi bem o porquê.

Sempre gostei de fazer amizades, criar novos amigos. Isso gerou uma certa antipatia de meus companheiros de classe, e, por isso, um sentimento de raiva tomava-me conta por completo. Aquela repulsa por parte deles fazia-me mal, porque sempre fui espontâneo e como já disse, adoro fazer amizades.

Na classe, não converso com ninguém, só com o mestre, que, diferentemente dos meus companheiros, me dá atenção sempre que peço, seja para fazer perguntas, elogios, broncas ou até para lhe levar coisas de sua necessidade, como livros, etc.

Com o passar do tempo, o ódio de meus colegas e a repulsa por parte deles já não me incomodava tanto quanto antes. Mas, certo dia, algo me chamou a atenção. Dois dos meus colegas estavam sussurrando, mas dava para escutar. Eles conversavam sobre a atividade que o mestre acabara de escrever na lousa. O filho dele, o Raimundo, pedia ajuda ao Sr. Pilar e eu não entendi o porquê, pois o Sr. Pilar era um mau aluno. As minhas notas comparadas com as dele eram muito melhores. Então fazia mais sentido ele pedir ajuda para mim.

Enchi-me de raiva, mas fiquei quieto, pois sabia que seria impossível aquele plano dar certo. Quando olhei para o mestre tão distraído com o jornal, percebi que ele mal se dava conta do que estava se passando na sala de aula.

Eu iria deixar quieto, mesmo que muito contrariado. Mas quando vi a moeda... Ah, a moeda... Aquela moeda tão amarela que chega enchia os olhos. Não aguentei. Eu queria aquela moeda a todo custo. Esperei o momento certo para delatar os dois.

Dito e feito. O mestre bufava enquanto eu contava, porque sabia que seu filho estava entre os errados. Assim, levantou-se e gritou. Eu, segurando o riso, só observava. Quando eu o vi batendo com a palmatória neles, o riso estampado em meu rosto, se transformou em arrependimento.

Não fazia sentido eu os delatar só pelo meu desejo de possuir a moeda. A cada palmada que eles levavam, – e o barulho era estridente –, eu sabia que isso não iria ficar barato. O Sr. Pilar era menino de rua e certeza que ele iria querer se vingar.

Quando eu vi a moeda caindo pela janela, ali eu tive certeza que o Sr. Pilar iria querer se vingar. Comecei, portanto, a bolar um plano de fuga.

Sentei-me no fundo, perto da porta, porque quando o mestre liberasse, eu seria um dos primeiros a sair. Novamente, dito e feito. Saí primeiro e corri, mas eu ainda queria a maldita moeda. Tentei ignorar meu sentimento, mas não aguentei. Eu sabia que ele também estaria vindo. Então, mais ágil que um águia caçando, peguei a moeda e corri para a minha casa.

Não fui para a escola pelos dois dias seguintes por medo e também não vi o Sr. Pilar. Com uma bronca por parte da minha mãe, fui obrigado a ir ao colégio. Fui tremendo, com medo de ser pego de surpresa. Mas chegando lá, não vi o Sr. Pilar. Achei estranho, mas continuei meu caminho.

Quando cheguei na sala de aula, um susto me acordou. Lá estava ele sentado, me encarando. Calado estava, calado fiquei, mas sabia que meu fim estava próximo.

Na saída, o medo me consumia, mas sabia que era merecido. Dito e feito. Ele veio até mim. Eu imaginando que o soco viria da mão direita, mas nada disso aconteceu. Diferentemente, recebi um aperto de mão e poucas palavras:

– Estávamos te procurando. Por onde passou? Estava fugindo?

Não sabia o que responder. Com uma resposta vaga, tentei livrar-me da situação:

– Me procurando? Estava aqui há horas. Faltei dois dias, porque passei mal. Medo?

Eu iria mentir, mas já não aguentava mais aquela sensação:

– Oh, sim. Me desculpe pelo que eu fiz a vocês, mas eu queria muito a moeda. E também vocês nem conversam comigo – disse eu esperando uma broca que não veio.

– Primeiramente, a gente não fala com você, porque você próprio não deixa. Eu te chamei para me ajudar a fazer uma lição e você nem me deu atenção. Igualmente o Raimundo. Ele te chamou para ajudá-lo e você? Nem deu atenção para ele também. Então, se a gente não te dá atenção, é porque você não quer. E sim, eu pensei em me vingar, mas não quis, não valia a pena.

Essa resposta me quebrou. A partir daquele dia, mudei meu jeito de ser e hoje, Sr. Pilar e Raimundo passaram a ser meus melhores amigos. Passei até a dar respostas para eles quando precisam. Fui até chamado para brincar com eles na rua, um dos melhores dias da minha vida.

As palavras do Sr. Pilar me incomodaram muito. E pensar que vieram de um menino que eu pensei que iria me bater! Obrigada, Sr. Pilar!

Conto de escola: lembranças

Lucas de Paula dos Santos

A escola era na Rua do Costa e o ano era o de 1840. Eu, Pilar, sou um garoto muito sapeca, que não gostava muito de ir para a escola, assim como muitos meninos e meninas. Hoje em dia ainda não gosto, mas sou um garoto muito inteligente, que tira notas boas, respeita muito os outros, mas nem tudo é perfeito, porque realmente não gosto de ir à escola.

Certa vez, tive a chance de fugir da escola, escondido de todos. Foi no tempo que mencionei. Estava eu indo para a escola, quando vi um grupo de meninos jogando futebol na rua. Parei e fiquei muito pensativo: ir ou não ir para a escola? Mas, sem querer desobedecer meus pais, achei melhor ir.

Nesse dia, eu não estava me sentindo feliz. Estava achando que alguma coisa de errado iria acontecer e aconteceu. Acabei levando uns bolos do mestre, por causa do filho dele. Deveria ter seguido minha vontade, mas depois, tudo voltou ao normal.

Em casa, eu gostava muito de brincar com meus amigos. Meus pais sabiam que eu não gostava de ir para a escola, e isso os deixava muito tristes. Porém não parei, pois meu sonho de virar um detetive, dependia dos meus estudos.

A escola e o ódio

Maria Vitória Rubens Ferreira

Naquele dia, eu acordei com muita raiva de Curvelo. Estava decidido a ir atrás daquele garoto, até que no caminho, encontrei um batalhão de fuzileiros. Achei tão interessante e animado vê-los tocar. Eles vinham batendo os pés rápido. Direita, esquerda, acompanhando o som.

Quando comecei a segui-los, admirando tudo aquilo, minha cabeça, aos poucos, esfriou. Já não estava mais com aquele ódio que dava para ver no fundo dos meus olhos. Assim, respirei fundo, me acalmei e fui para a escola me sentindo muito mais leve por dentro.

Eu havia perdoado o Curvelo. Entrei e sentei na minha carteira. Estava decidido que aquilo não iria me abalar, até os outros alunos chegarem. Alguns me olhavam com cara de pena e outros com cara de satisfação. Até aí, tudo bem.

Quando foi no meio da aula, Curvelo, novamente, tentou me sabotar no momento em que eu deixei o lápis cair perto da carteira de Raimundo. Quando me levantei para pegar, Curvelo, por algum motivo, gritou para a sala toda que eu estava colando de Raimundo. Mas dessa vez, eu não estava errado. Mesmo assim, o mestre Policarpo me puniu novamente.

Naquele momento, todo aquele ódio que havia passado algumas horas atrás foi voltando para o meu corpo, me consumindo. Só que agora sim, eu estava decidido a me vingar.

No dia seguinte, assim que amanheceu, fui até a escola. Se no dia anterior estava com raiva, nem queria imaginar depois. Chegando lá, até mudei a expressão do meu rosto. Fingi estar muito bem. Estava sorridente. Curvelo mal sabia o que o esperava.

Com uma cara de deboche, como se estivesse esperando por aquele momento, ele estava se achando o centro das atenções, enquanto eu estava disfarçando minha vontade e desejo de vingança.

Passei o dia a observá-lo. Então, na hora de ir embora, percebi Curvelo conversando com o seu pai na porta da escola. O homem tinha uma cara assustadora, brava, um semblante estressado. Durante a conversa, Curvelo estava com uma expressão de medo de seu pai. Mas Curvelo não temia nenhuma outra pessoa, apenas ao pai.

Fui embora. Chegando em casa, eu já estava melhor, porque havia descoberto algo perfeito para a minha vingança.

Curvelo disfarçava muito bem. Ele era um menino cruel, no entanto, até aquele momento, ninguém sabia da realidade dele com seu pai. Ele dizia que o pai era bom para ele. Por conta daquela atitude, passei a investigar mais.

Descobri que Curvelo morava só com o pai, pois a mãe morava na cidade vizinha. O homem bebia muito e cobrava todas as obrigações de casa do filho, enquanto que, quando estava em casa, passava o dia todo deitado no sofá.

Outro dia que passei por lá, o vi muito bêbado, batendo muito no seu filho. E batia por qualquer coisa. Ele batia nele com uma corrente de ferro. Pensei que eu poderia usar o fato para me vingar, mas ao passar do tempo fui ficando pensativo: “será que vale a pena mesmo eu me vingar?” Eu já não estava mais com tanta raiva de Curvelo, e sim com dó. Talvez ele tenha motivo para ser assim, dessa forma. Nunca foi educado ou criado com amor. Foi rejeitado desde o útero de sua mãe.

Um dia criei coragem e falei para Curvelo que eu sabia de tudo. O garoto mudou de expressão na hora. Ele ficou surpreso e assustado. Então, eu lhe disse:

– Ninguém merece sofrer assim.

Por isso, Curvelo começou a desabafar comigo e a chorar.

– Como você descobriu? Você queria se vingar, né?

Foi quando eu expliquei que sim.

– Você iria acabar de destruir o que já está destruído.

Meu plano era sabotar Curvelo e fazer as pessoas descobrirem quem realmente ele era.

– Sinto muito você passar por tudo isso.

– Não precisa ter pena de mim, afinal, eu nunca tive pena de você.

O ódio que eu tinha dele não estava mais em mim. Estava me sentindo leve e normal. Então eu o aconselhei:

– Por que você não vai morar com sua mãe na cidade vizinha? Não dá para viver assim, ainda mais quando é o próprio pai.

– Eu amo esse lugar. Mas como você sabe, eu sou fraco.

Curvelo não era fraco, e sim forte. O único defeito dele era disfarçar sua dor usando o ódio em outras pessoas.

Fiquei um bom tempo conversando com ele e confesso que nunca imaginaria eu e Curvelo tendo uma conversa. Então, ele me pediu desculpas pelo que fez. Achava que eu o odiava como todo mundo. Por fim, aceitei suas desculpas e ele me disse:

– Você é realmente uma pessoa incrível. Nunca pensei que o conselho de alguém me faria pensar melhor.

Desse modo, Curvelo acabou se mudando para a casa de sua mãe, na cidade vizinha. Seu pai foi preso por atos de violência e roubo. E a lição que fica é que não se cura a dor com o ódio.

Em algum lugar do universo

Marielly Rodrigues Gama da Silva

Em algum lugar do universo deve existir alguém compatível comigo. Mas, quem será?

Bom, deixe-me me apresentar! O meu nome é Pilar, conhecido como Sr. Pilar. Tenho 9 anos e faço aniversário dia 30 de março. Faltam apenas 9 dias. Agora vou contar um pouco da minha vida para vocês.

Moro como meu pai, desde os meus 6 anos, pois minha mãe nos deixou. Ela sofreu um acidente grave e não resistiu. A partir do ocorrido com minha mãe, meu pai esfriou completamente. Para falar a verdade, nem lembro da última vez que vi um sorriso em seu rosto.

Ele é um homem bom, um bom pai, mas ele me sufoca tanto em relação à escola que às vezes me esqueço que sou uma criança e que tenho que aproveitar esta fase.

O que eu mais gosto é de brincar no morro e no campo com meus amigos, ver aqueles papagaios voando me deixa alegre e, sinceramente, não consigo expressar em palavras a sensação de alívio e paz que isso me traz.

Mas tenho que acordar para a realidade, porque a vida não é fácil assim. Até confesso que não é tão ruim ir para a escola igual antes. Depois que o novato chegou, tudo ficou diferente. Tive umas sensações estranhas. Senti meu coração bater mais rápido que o normal. Nunca havia sentido algo assim. Só conseguia reparar na cor dos seus olhos, azuis da cor do mar. Espero que possamos ser amigos.

Mas, naquele mesmo dia em que estava me sentindo feliz na escola, um colega de classe, o Raimundo, me pediu ajuda para completar o exercício, como fazia por diversas vezes. Só que desta vez, como forma de recompensa (eu acho), me ofereceu uma pratinha. Isso mesmo, uma pratinha de verdade!

Sem mais delongas, peguei a pratinha e o ajudei com a atividade. O que a gente não esperava é que o Curvelo, outro garoto da nossa sala, estava observando tudo. Ele estava prestes a nos dedurar para o mestre, o mais temido de todos. Ele estava quase se levantando quando o novato o impediu, ameaçando que, se contasse, iria dizer que o vira no recreio fazendo coisas erradas. Assim, ele se sentou e desistiu.

Passados alguns minutos, o sinal tocou. Quando o novato estava prestes a ir embora, o convidei para ir ao parque. Assim, aquele dia se tornou o melhor dia da minha vida, com a pratinha que eu queria e a companhia do menino dos olhos mais lindos que eu já vi.

Devemos ser melhores

Pedro Lucas Tavares Ramos de Souza

Naquele dia, voltei meio triste para casa, porque além de perder a minha pratinha, voltei com a mão inchada.

Decidi dar um tempo da escola, para pensar e repensar nas coisas que eu fiz e poderia fazer melhor.

“Às vezes, não é em tudo que eu tenho que ser bonzinho. Também não posso ser mau, mas tenho que aprender a dizer não. É sempre bom dizer não para as coisas que nos prejudicam.

Posso até ter ficado bravo no primeiro momento, mas eu não sei a situação dele, vai que ele precisava da moeda.

É sempre bom pensar como o outro está se sentindo, não ser egoísta.

Preciso desse tempo para pensar melhor nas coisas. É a vida. Não tem nada que eu possa fazer. Que o destino e Deus o julguem, não eu”.

Essa confusão de pensamentos me acompanhava...

O mistério do Sr. Policarpo

Priscila Santos da Costa

Em uma noite chuvosa e sombria, andava pela rua um professor que a cidade temia. Com um andar manso e sorrateiro, estava em busca de novas vítimas na sua escola. Mas havia um jovem corajoso e ousado que não temia o Sr. Policarpo. Esse jovem tinha uma estatura alta e forte. Era o único que tinha coragem de se dirigir a ele.

Entrando em sua sala de aula, Sr. Policarpo chegou para fazer a chamada, quando percebeu que o garoto chamado Sr. Pilar não estava presente naquele momento. Assim, o professor, repleto de raiva, foi com um andar apressado em busca do jovem Pilar que, por azar, estava nos corredores em vez de estar na sala de aula.

Então, com muita fúria, andou a escola inteira atrás do aluno, quando, de repente, o encontrou. Não houve conversa nenhuma. Só gritos de desespero e angústia por parte do jovem Pilar.

Nesse momento, passava uma zeladora. Como ela presenciou a violência com que o professor tratava o aluno, ele a ameaçou. Que ficasse calada e não contasse a ninguém o ocorrido. Assim, o Sr. Policarpo jogou o Pilar em uma espécie de lixeira, o asfixiando e o torturando.

Logo em seguida, o levou para seu esconderijo secreto, onde estava aprisionando outros jovens que o ousaram enfrentar.

Quando acordou, Pilar estava amarrado, cheio de ferimentos pelo corpo, acorrentado e enjaulado. Ele estava tão machucado, que não conseguia falar ou se mexer. Os outros jovens que ali estavam na mesma condição, gritaram bem alto pedindo socorro. Porém, o Sr. Policarpo, rindo sarcasticamente, disse:

– Estão loucos? Ninguém poderá ouvi-los e socorrê-los.

Os jovens estavam cada vez mais desesperados. Pilar estava desmaiado. Foi quando ouviram uma grande explosão.

Sr. Policarpo, espantado, correu para verificar se nenhum de seus prisioneiros havia escapado, mas já era tarde. O Sr. Pilar não estava mais lá. Sua estratégia de entrar e salvar a todos deu certo. Fingindo estar desmaiado, recuperou suas forças, jogou uma granada que escondia e depois conseguiu abrir todos os cadeados.

Os jovens aprisionados, foram todos para cima do Sr. Policarpo. Conseguiram derrotá-lo e aprisioná-lo para que ficasse apodrecendo para todo o sempre.

Motivos de Curvelo

Rayssa Sofia Montalvão de Abreu³¹

Injusto, muito injusto. Por quê?

Pode não parecer, mas tenho minha inteligência. Raimundo não deveria ter oferecido aquela tão linda pratinha para o Pilar. Creio que ele nem precise. Por isso, fiz o que fiz e não me arrependo, mas também não nego que minhas ações não foram muito justas. No entanto, minhas necessidades falaram mais alto.

Contei sim ao professor Policarpo sobre a moeda que seu filho dera a Pilar e, ao sair, peguei-a rapidamente, pois precisarei dela.

O senhor que me pusera no mundo, fugiu de casa após descobrir a doença de meu irmão e nos deixou sozinhos: eu, minha mãe e meu pequeno irmão.

Pelo menos agora, poderei ajudar um pouco no tratamento da doença do pequenino, ou até mesmo na parte da alimentação, já que o que restava, não tem mais.

Agora tenho que despistar Pilar, que provavelmente está a minha procura e não quero dar mais problemas à mamãe.



³¹ Texto mantido no formato desenhado pela aluna-autora.

4.3 *Fanfics* de ‘Umas férias’, Machado de Assis

Neste link você poderá encontrar o conto na íntegra:
<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000250.pdf>



Ilustração: A passos largos para casa. Ana Vitória dos Santos.

O dia que mudou minha vida

Ana Beatriz Soares Silva

Estava na escola, quando alguém bateu na porta da sala de aula e por isso, logo reconheci, era tio Zeca. Fiquei animado, pois sabia que havia ido me buscar! E sempre que tio Zeca aparecia era algo bom, festas grandes.

– Sr. José Martins, pode sair – disse o professor.

Corri para buscar meu chapéu, meti meu livro de leitura no bolso e desci as escadas da escola, um sobradinho na Rua do Senado.

Na rua, fui andando ao pé dele. Ele não me dizia nada e eu não me atrevia a nenhuma pergunta. Logo depois, chegamos ao colégio da minha irmã Felícia e fomos caminhando, os três, para casa.

A minha alegria era cada vez maior. Certamente haveria festa em casa, pois íamos na frente, trocando as nossas dúvidas e conjecturas. Uma ou outra vez, parávamos. Ela para admirar as bonecas e eu para ver alguns papagaios. Tio Zeca é que nos tirava do espetáculo industrial ou natural.

– Andem logo!

Entretanto, o assunto principal era a festa que nos esperava em casa.

– Não creio que sejam anos de tio Zeca.

– Por quê?

– Parece meio triste.

Na verdade, triste não, parecia carrancudo.

– Quem faz anos tem cara de alegre.

– Então serão anos de meu padrinho ou de minha madrinha.

E assim continuamos nossas especulações.

Passamos por um senhor e logo depois por um casal, e os vimos marcarem algo com tio Zeca às nove horas.

Enfim, chegamos em casa. Mas não havia nem sinal de festa. Pelo contrário, estava tudo calmo e silencioso demais.

Dentro, ao pé da cama, estava minha mãe. Sabendo da nossa chegada, veio abraçar-nos entre lágrimas.

– Meus filhos, vosso pai morreu.

Naquele momento, eu e Felícia ficamos sem chão, pois éramos muito apegados ao papai. Lágrimas tomaram conta de mim. Tentei me conter, ser forte, o homem da casa, como prometi ao papai que seria quando ele se fosse. Mas falhei. Nas primeiras duas semanas, não conseguia acreditar que isto estava realmente acontecendo.

[...]

Quatro anos depois...

Hoje, exatamente hoje, faz quatro anos que papai se foi e ainda não sei como exatamente ele faleceu. Mas acho que ele ficaria orgulhoso do homem que estou me tornando. Estou quase me formando e vou fazer uma viagem amanhã.

Tio Zeca acabou ficando conosco depois da morte de papai. Ele e mamãe estão bem próximos. É de se estranhar, mas prefiro pensar que é porque ambos perderam alguém que amavam muito e se entendiam, assim como eu e Felícia.

[...]

No dia seguinte...

É hoje. Estou tão entusiasmado! Eu e minha turma da escola vamos viajar. É tipo uma viagem de despedida.

Chegamos na cidade e já exploramos bastante, inclusive, vi um senhor que mexeu muito comigo. O achei muito parecido com papai. Mas, deixei para lá. Até que escutei alguém me chamando e estranhei, porque ali ninguém me conhecia e meu grupo todo estava comigo.

Quando me virei, era... Não podia ser. Olhei mais de perto e me assustei. Fiquei em choque, sem me mover um centímetro. Tentei falar algo, mas não saía uma palavra da minha boca.

Era ele, papai, bem na minha frente.

Umas férias 2

Ana Vitória dos Santos



Um homem de cabelos compridos e roupas amarrotadas foi até a escola conversar com o professor. Depois de um tempo, o mestre chamou o Sr. José Martins e o mandou sair. O homem era o tio José, que era chamado pelo nome de tio Zeca. Além de José, o tio também pegou Felícia, a irmã de 11 anos do garoto.

Os meninos estranharam, mas não perguntaram nada ao tio. No caminho para casa, os dois caminharam curiosos, pensando no que poderia acontecer. Pensavam que seria uma festa na família.

José Martins estava encantado com o que via na rua, mas tio Zeca acabava com sua alegria, ao tirá-lo das vitrines das lojas. Tio Zeca estava com a feição de que tinha feito algo, mas ao mesmo tempo tranquilo e feliz, conversava com todos os conhecidos pelo trajeto. No momento em que terminava de conversar, José via as pessoas sorrindo, como se tudo estivesse normal por ali.

Não conseguia ouvir muito bem o que os adultos falavam, talvez fosse uma festa surpresa. Se lembrou naquele instante, que o aniversário de seu pai seria no dia seguinte, mas como ele teria que fazer uma viagem, o menino pensou que fariam a festa naquele dia.

A felicidade era imensa, principalmente para José, que além de imaginar o festão, tinha saído mais cedo da escola. Ele não gostava de estudar. A alegria dele se tornou espanto quando chegou em casa e se deparou com sua mãe, segurando um saco de veneno nas mãos e sorridente.

Com a aparência feliz, a casa tinha um armarinho na frente. Os garotos entraram, foram até a sala de jantar e depois seguiram para o quarto. Ao lado, ao pé da cama, estava a tia Lucinda, que abraçou-lhes chorando e disse que o pai deles havia morrido.

Na mesma hora, José começou a chorar. Todos, a sua volta, começaram a rir. Até mesmo tia Lucinda que a pouco estava chorando. Estavam todos felizes como se nada tivesse acontecido.

José ficou surpreso ao descobrir toda a verdade: sua mãe e tio Zeca tinham um caso. Eles haviam planejado isso a tempo, tudo por causa da herança.

Foi a semana mais triste da vida de José Martins. Ele não via a hora de voltar à escola.

Na segunda-feira, voltou ao colégio. Foi também a volta da alegria. José queria esquecer essas férias por tudo, mas não conseguia.

Umas férias tristes

Arthur Henrique Alves Carvalho

Certo dia, as tão esperadas férias chegaram. Como tio Zeca não é besta, tratou logo de curtir suas férias e chamou a família de seus sobrinhos, José Martins e Felícia, que são crianças muito lindas. Um tem 10 e a outra tem 11 anos de idade. Assim, todos foram para o sítio.

Enquanto Felícia e José brincavam naquele sítio imenso de grande, o tio e os pais conversavam coisas de adulto.

Em uma noite, ao anoitecer, a mãe gritou para que seus filhos fossem se preparar para o jantar, senão, se demorassem, a janta esfriaria. E enquanto as crianças se aprontavam, a senhora e o tio Zeca foram arrumar a mesa. O pai das crianças não gostou nada daquela cena, de ver os dois juntos de “papinho”, mas deixou quieto.

Após o jantar, todos foram dormir, menos os pais das crianças, que começaram uma grande discussão. Inesperadamente, José Martins ouviu toda a confusão e essa não foi a única. Todos os dias eles brigavam.

Mesmo tendo só 10 anos de idade, o menino tinha muita maturidade e não gostou nadinha do que presenciou.

As férias, de felizes passaram a muito tristes. Ele preferia voltar para a escola.

Férias adiantadas

David Lima Silva Mendes

Eu estava na escola, quando meu tio chegou e começou a falar com meu professor. Eles estavam falando baixo e eu não conseguia ouvi-los, mas o professor balançava a cabeça, confirmando algo.

– Sr. José Martins, pode sair – ordenou o mestre.

Eu fiquei feliz por achar que estava de férias. Férias adiantadas!

Eu e tio Zeca fomos também à escola em que minha irmã estudava. Ela ficou feliz, mas o tio Zeca estava estranho. Ele dizia pouca coisa e sempre “andem” ou “mais rápido”.

Eu comecei a ficar bem confuso, mas continuei andando. Àquele ponto, eu já estava preocupado.

Assim que chegamos em casa, me deparo com muitas pessoas chorando. Foi quando me falaram para eu ir até o quarto dos meus pais. Lá estava ele deitado. Achei que meu pai estivesse dormindo. Eu tentei acordá-lo. Depois percebi que havia falecido. Fiquei em choque.

Comecei a chorar e fui para a sala. Foi quando eu vi o tio Zeca com um homem vestido todo de preto. Meu tio deu-lhe uma quantia em dinheiro, o homem se despediu, mas, ao sair, deixou cair um frasco no chão. Eles não perceberam.

Esperei que saíssem da sala e quando peguei o frasco, estava escrito VENENO. O frasco estava vazio.

Tempos difíceis

Gabriel Pinheiro do Nascimento

Nossa família começou a passar por tempos difíceis após o falecimento do meu pai. As contas começaram a se acumular e minha mãe sem conseguir pagar as dívidas, estava ficando desesperada. Então eu tentei arrumar um emprego para ajudar a pagar as contas.

A primeira ideia que tive foi como engraxate. Então, comecei a anunciar meus serviços e a gritar “engraxate, engraxate”. De repente, veio um homem de terno e cartola preta. Ele me disse para eu fazer o meu melhor e eu confirmei que o faria.

Assim, comecei o serviço. Tudo estava indo muito bem, até que no momento em que eu estava quase terminando, passou uma carriola de algodão doce. Me distraí e acabei passando graxa na calça do freguês.

Como logo percebeu, segurou meu braço e ordenou que eu devolvesse o dinheiro. Fiquei com tanto medo, que consegui me soltar do homem e comecei a correr. O homem gritava “pega o ladrãozinho”.

Eu corri o mais rápido possível e me escondi em um beco com o dinheiro. Esperei um tempo para sair do beco e voltei para casa. Lá chegando, minha mãe quis logo saber onde eu estava e eu respondi que estava no parque com um amigo. Ela desconfiou, mas deixou passar.

No dia seguinte, acordei cedo, me arrumei e cheguei na escola. Me sentei e fiquei esperando o mestre chegar para começar a aula, mas estava demorando demais. Então, veio o diretor da escola e disse que o professor havia torcido o pé e não poderia ir naquele dia.

Para meu maior espanto, vi na porta da sala o homem de terno preto e cartola. Era o mesmo homem de quem que havia pegado o dinheiro no dia anterior. Rapidamente, peguei um livro, abri e fingi que estava lendo para esconder a minha cara.

Aquele homem seria o professor substituto.

Umas férias: o plano

Giully Anne Rosa Fernandes

Vieram dizer ao diretor da escola que alguém queria falar com ele. Era o tio Zeca, tio de José Martins, que teve autorização para, sua felicidade, sair mais cedo da aula. O tio andava perto dele, mas não lhe dissera nada, só pegaram Felícia na escola e continuaram caminhando.

Certamente haveria festa em casa, pensavam as crianças. Felícia olhava as bonecas. José Martins, os papagaios. Mas o principal seria a festa que os esperava em casa. O garoto já imaginava mil coisas: bandas de música, palmas, muita risada! Um teatro de bailarinas, depois gritos do público e muitas palmas! Como ele imaginava coisas!

Até aí tudo bem. Mas no meio do caminho, o tio Zeca recebera uma notícia. Foram correndo até em casa. Então, a mãe das crianças confirmou que o pai delas havia morrido.

Os dois ficaram muito tristes, mas o garoto mais ainda. Porém, havia um segredo na família que ninguém poderia saber. O pai não estava morto, estava era fingindo sua morte, porque não aguentava mais viver naquela casa.

A única pessoa que sabia daquele segredo era Felícia. Ela até ajudou o pai com o disfarce e depois com a fuga. A menina armou o plano direitinho com o pai, que foi para a estação, pegou um trem e sumiu no mundo.

Muito tempo depois, o filho mais novo resolveu viajar, sair do país. E não é que o destino os uniu? Ele acabou encontrando o seu pai e descobriu que tudo foi um plano. No final das contas, o filho ficou muito feliz porque o pai não havia morrido.



Nada é o que parece

Isabella Coelho de Oliveira

Era um dia comum para o Sr. José Martins e sua irmã Felícia. Tudo ocorria bem na escola de cada um, até que sua tia Maria chegou na escola de ambos para buscá-los e levá-los para a casa deles.

Nenhum dos dois irmãos fazia ideia do que realmente estava acontecendo, já que a tia não dizia uma única palavra durante todo o caminho. Eles começaram a se perguntar o que poderia ser. José palpitou dizendo que seria uma festa. Felícia achava que seria um casamento. Mas, mal sabiam eles o que realmente os esperava.

Chegando na rua de casa, os vizinhos começaram a olhar para os irmãos com um olhar de pena. Os dois, acanhados, continuaram caminhando sem entender nada. Até que, chegando em casa, entenderam tudo.

O pai deles tinha acabado de falecer. Seu corpo estava estirado no chão da sala. Todos à sua volta choravam e lamentavam, principalmente a mãe das crianças, a mulher do falecido. Mas os irmãos notaram uma coisa. A única pessoa que parecia bem tranquila era tia Maria, irmã da recente viúva. Ela sempre fora muito próxima do cunhado, por que agora ela parecia tão tranquila assim? Os dois ficaram se perguntando e então decidiram investigar o que havia acontecido.

No outro dia bem cedo, os dois irmãos foram à casa da tia Maria. Ela estava bem tranquila, tomando um café. Não parecia estar sozinha. Ela conversava com alguém, mas não sabiam quem era, pois estavam observando pela grade da janela.

Resolveram, então, se aproximar mais e aí viram quem era. Era o pai deles! Eles estavam falando o quanto poderiam ser felizes agora em um lugar bem longe e dizendo que finalmente havia chegado o dia dos dois fugirem juntos.

Os irmãos, chocados com o que viram, não conseguiram mover um dedo sequer. Ninguém sabia desse caso dos dois. Ninguém imaginava. Por isso, resolveram forjar a morte dele para que pudessem ficar juntos sem julgamentos.

José e Felícia decidiram não contar nada a ninguém, para evitar mais sofrimento. Afinal, ele iria abandoná-los de qualquer forma.

Triste fim

Letícia Santana Teles

Eu sou o Sr. José Martins e vou lhes contar um pouco das minhas férias.

Cheguei da escola e recebi a notícia de que meu pai havia morrido. Fiquei muito triste, chorei muito, mas percebi que o tio Zeca não estava triste ou chorando como os demais. Fiquei desconfiado, afinal, ele era irmão do meu pai.

No dia seguinte, uma manhã triste, fomos enterrar papai. Me surpreendi ao ver tio Zeca falando com alguém que estava todo de preto, mas com o rosto coberto. Fui falar com mamãe e também fiquei surpreso, porque ela não estava triste. Enfim, o enterro acabou.

Quando saímos do cemitério, passamos por uma rua diferente. Felícia também estava achando aquilo tudo muito estranho. Foi quando parou uma carruagem atrás de uma grande pedra. Minha mãe pegou a mim e Felícia pelo braço e entrou na carruagem.

Não acreditei no que eu vi. Meu pai estava lá! Ele tinha fingido sua morte, porque estava devendo muito dinheiro para o banco.

Fugimos para outra cidade.

Meses escondidos. Que férias! Só que essa felicidade não durou por muito tempo. Descobriram que ele havia fingido a morte e logo foram prendê-lo por ter fugido da cidade com outro nome.

Fiquei muito triste, porque meu pai foi preso e as férias acabaram.



Umas férias: a descoberta

Letícia Xermenés de Sousa

Naquela tarde, eu estava na escola. De repente, meu tio veio e me levou embora. Muito curioso, fiquei o caminho todo pensando no que poderia ser: uma festa ou umas férias adiantadas. Não podia imaginar o que era. Por incrível que pareça, no caminho encontramos várias pessoas que pararam para conversar como nosso tio.

Quando chegamos em casa, mamãe estava chorando muito. Por isso, no momento, fiquei preocupado e perguntei porque ela estava chorando. Foi quando ela disse que nosso pai havia falecido.

Fiquei muito triste e sem ir à escola, o que não era tão ruim assim.

Minha mãe estava passando por dificuldades financeiras, mas eu não sabia como ajudar.

Certo dia, fui brincar de enterrar coisas no jardim e de repente bati a pá em algo muito duro. Quando eu vi com meus próprios olhos, mal pude acreditar: achei um baú com muitas moedas de ouro. Fui correndo dizer à mamãe.

Ela relatou que sabia da existência daquelas moedas, mas que já havia procurado por todos os lugares possíveis, mas não encontrara.

Depois disso, minha mãe conseguiu pagar as dívidas e ainda sobrou. Ela me deu um pouquinho!

Eu fiquei muito feliz por ter achado. Encontrar o baú do papai me trouxe um pouco de lembrança de quanto eu o amava.

Uma história invertida a choros

Lucas Rafael Rios

Era um dia qualquer. Ainda estava naquela escola que mais parecia uma prisão. Mas, apesar de parecer ser muito ruim, às vezes era bem legal, por causa dos colegas e amigos que faziam bagunça quando não podia.

Só que naquele dia teve algo totalmente fora do comum. Meu tio apareceu na porta da sala de aula. Saí andando em direção ao meu professor. Eu, como não era um dos melhores alunos, comecei a suar frio. Achei que fosse algum problema.

Meu tio e o professor estavam cochichando no canto da sala. Por um breve momento, meu tio abaixou a cabeça e meu professor colocou sua mão nas costas dele. Após isso, o mestre olhou para mim e disse:

– Senhor José Martins, por hoje está liberado.

Assim que eu ouvi essa frase, me enchi de alegria, pois teria o resto do dia livre para mim. Ao sair, passamos na porta do colégio de minha irmã, pois iríamos buscá-la também. Meu coração se encheu de alegria de novo, porque eu não sabia o que estava por vir.

Depois de caminhar bastante, meu tio nos deu dinheiro para que pudéssemos comprar algodão doce e brincar nos brinquedos, enquanto ele iria numa igrejinha ali perto da pracinha.

Passou um tempo, meu tio veio nos buscar para irmos embora. Sem dúvidas, eu estava feliz pelo belo dia que eu tive.

Mas quando cheguei em casa, minha mãe estava na porta nos esperando. No momento em que fui abraçá-la, ela me interrompeu chorando e disse para eu me arrumar e me preparar para nos encontrarmos todos na sala.

Assim eu fiz. Ao chegar na sala, vi uma caixa grande, com meu pai dentro. Corri para abraçá-lo, gritando:

– Pai! Pai! Pai! Hoje o dia foi tão legal!

Como esperado, ele não respondeu nada. Minha mãe veio me abraçar e disse:

– Querido, ele não está mais aqui.

Logo entendi a situação. Desabei a chorar, pois eu podia até não ter uma relação boa com ele, mas ele era o meu pai.

Depois daquele dia, há 30 anos, resolvi melhorar em tudo que ele queria para mim.

Hoje estou aqui, com dois filhos, vivendo cada momento como o último.

No final, ficamos só nós dois

Rafael Dourado dos Santos

Oi! Me chamo Sr. José Martins.

Em um dia bem ensolarado, fui à escola, fiquei algumas horas na sala de aula, até que, em certo momento, falaram que um familiar havia ido me buscar. Era o tio Zeca, irmão do meu pai.

Fomos buscar minha irmã Felícia na escola dela também. No caminho, meu tio não falou sequer uma palavra. Pegamos Felícia e fomos para casa.

Chegando em casa, notei que mamãe estava chorando. Perguntei o que era e veio à tona a notícia de que meu pai havia falecido.

Fui para o meu quarto e lá fiquei o resto do dia. Chorei a noite toda, pensando nos momentos bons que vivenciamos.

Logo ao amanhecer, naquela manhã triste, com um tempo chuvoso, fomos enterrar nosso pai.

Chegamos ao cemitério e ficamos de cerimônia, em respeito ao nosso pai. Assim, percebi que mamãe e tio Zeca estavam próximos um do outro. Novamente olhei para ele. Continuava com o semblante sério, mas não parecia nada triste em perder o irmão.

Olhei novamente para mamãe e tio Zeca, mas os dois já não estavam mais lá. Olhei ao redor e não os encontrei. Fui para fora do cemitério procurá-los. Avistei os dois correndo em direção a uma carruagem.

Os dois fugiram com a herança de meu pai...

Um papel premiado

Richard Gabriel Rodrigues da Silva

A total alegria foi na segunda-feira, na escola. Estava cheio de curiosidade para saber dos meus condiscípulos na bagunça, o que acontecera de bom, enquanto tirei aquelas férias. Pela primeira vez na vida, fiquei feliz em voltar à escola e ainda cheio de novidades.

Reuni a turma para contar-lhes o ocorrido.

Passaram-se longos dias e a falta do meu pai aumentava. Lembrava dos momentos que passamos juntos. Mas as lembranças se uniam às dificuldades, as economias diminuindo...

Até que em um certo dia, eu e minha irmã Felícia estávamos andando pela rua, passeando e achamos um bilhete de loteria no chão, um papel molhado e quase caindo no bueiro. Eu o apontei para Felícia. Ela o pegou depressa e levamos para casa.

No outro dia, fomos à casa de apostas conferir os números. Tal foi nossa surpresa quando faltava só um número e... Ganhamos! Ficamos tão felizes que corremos, pulamos, gritamos e voltamos para nossa casa, para contar para nossa mãe.

Ela ficou tão contente. Retornamos lá com ela para pegar o nosso dinheiro.

O prêmio nos ajudou muito. Ajudou a nossa família a se reerguer e assim fomos nos conformando com o falecimento do nosso pai.

Meus condiscípulos foram à loucura, com tanta aventura!

O menino sem pai

Roni Cleito Aquino Soares

O menino sem pai era eu. Mas tudo aconteceu assim:

Um dia, fui para a escola com a alegria de que no dia seguinte começariam as férias do meio do ano. Como eu aproveitava as férias!

Daquela vez, não viajei. Resolvi passar as férias com os amigos mesmo. Eles me levaram em uma festa, disseram que seria boa. Fomos eu e minha irmã. Mas quando chegamos lá e vimos, parecia uma festa da terceira idade.

Na minha mente, veio uma imaginação de que a festa teria brinquedos, bailarinas, palhaço, bolo, mas não tinha nada disso. Achei até que eles estavam pregando uma peça na gente.

Quando a festa acabou, meu tio Zeca estava lá na porta nos esperando, montado à cavalo e vestido de preto. Fomos depressa para casa.

Chegando lá, sem saber o que tinha acontecido, vimos nossa mãe chorando e ela nos contou sobre a morte do nosso pai.

Só fiquei triste naquela hora que ela falou. Fiquei preocupado mesmo era que minhas férias divertidas iriam acabar...

No entanto, ainda estávamos sem saber por qual motivo ele havia morrido, até que descobrimos que um empregado da fazenda o havia envenenado.

Todos queriam vingança, mas minha preocupação era que fiquei sem pai e sem férias. Mamãe não me deixava sair.

Verdade oculta

Y. C. dos S. A.

Se passaram cinco anos desde que meu pai faleceu. Agora, estou com 15 anos de idade e minha irmã, Felícia, com 16. Mamãe está muito diferente depois de tudo. Ela está mais triste, mais desanimada, mais apagada. Ela até fechou a lojinha de tecidos. Nosso padrinho é quem nos sustenta, praticamente. É ele quem nos traz comida quando acaba, compra roupas novas, essas coisas.

Continuo indo normalmente para a escola. Minhas notas caíram um pouco, mas nada para ficar preocupado. Felícia continua do mesmo jeito. Notas excelentes.

Na escola, fico quieto, na minha, não converso muito. Meus amigos até tentam me animar, mas são tentativas falhas.

Meu padrinho também continua o mesmo: discreto, reservado, calado. Mas esses dias ele anda muito dentro de nossa casa, principalmente no antigo escritório do papai.

Como acabamos de chegar em casa, Felícia avisou:

– Mamãe, chegamos!

Mas não escutamos nenhuma resposta. Felícia não ligou e subiu para o seu quarto. Já eu, fui até a cozinha, quando escutei a porta batendo, vindo do escritório do papai. Fui correndo e vi o padrinho saindo de lá tentando não fazer barulho.

– O que o senhor está fazendo?

– Ham... É... Eu... Hum...

– O quê? – Disse eu tentando entender o que ele estava dizendo.

– Nada – retrucou ele e depois foi embora.

Eu, curioso, fui ver porque o padrinho ficava tanto lá. Assim que dei um passo, ouvi Felícia me chamando. Saí do escritório correndo e fechei a porta.

– O que foi? – Me perguntou após ver a minha expressão de susto.

– É... nada.

– Sei. Estou de olho em você, José – disse minha irmã.

Subi para o meu quarto e fui tomar um banho gelado. Passaram-se algumas horas, desci e vi minha irmã comendo.

– Mamãe ainda não chegou? – Falei olhando ao redor.

– Não. Você sabe onde ela foi?

– Não. Isto está estranho, né? Ela sair sem avisar, ficar fora o dia todo...

– Sim – disse Felícia colocando o último pedaço de bolo na boca.

Mamãe e padrinho estariam escondendo alguma coisa? É isso que preciso descobrir.

No outro dia, mamãe chegou tarde em casa. Eu e Felícia já estávamos dormindo, mas eu acordei, me escondi atrás de uma carretinha velha e fiquei ouvindo a conversa.

– Não acredito que você fez isso com seu próprio irmão, pai dos seus sobrinhos – mamãe disse chorando.

– Eu não fiz nada. Ele que fez consigo mesmo. Ele tinha várias dívidas comigo, eu só o fiz pagá-las – disse meu padrinho sem nenhuma expressão no rosto.

Jesus! Mas o quê? Padrinho matou o papai por dívidas? Eu não estava conseguindo acreditar.

– Não! Não! Não! – Disse mamãe batendo nele e logo caiu chorando.

Voltei para casa. Entrei pelo fundo e fui para o meu quarto correndo. Chorei muito. Mas, levantei, limpei minhas lágrimas, fui até o escritório do papai e comecei a ler os papeis.

Entre em choque com o que vi e pelo que vi lá fora, mamãe descobriu há pouco tempo.

Meu padrinho mandou matar papai. A história de que ele havia morrido de apoplexia era mentira. Ele morreu envenenado por causa dessa tal dívida. Não achei nada sobre essa dívida, mas para ele ter pagado com a vida, deveria ser muito grande.

Não sei o que vou fazer agora. Não sei se conto para Felícia. Agora vai ser difícil olhar para o padrinho. Estou com raiva e magoado ao mesmo tempo. O jeito agora é esquecer. Papai já está no céu mesmo. Infelizmente.

4.4 *Fanfics* de ‘O espelho’, Machado de Assis

Neste link você poderá encontrar o conto na íntegra:
<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>

Através do espelho

Ana Carolina Barbosa da Silva

“O espelho pode ser muito cruel para quem busca ver nele
somente o que os outros esperam”.
Alessandro Teodoro

“Existe um mundo por trás do espelho?” – Perguntei olhando para o majestoso objeto refletor.

Naquele tempo, eu tinha vinte e cinco anos. Era pobre e acabara de ser nomeado alferes na Guarda Nacional.

Minha mãe ficou tão orgulhosa, tão contente! Minha tia quando ficou sabendo pediu para me ver e me disse que era para eu ficar no sítio dela por um mês, pelo menos. Lá fui tratado “bem”, digamos.

No meu quarto tinha um espelho grande. Estava todo sujo de poeira. O limpei e me deitei na minha cama, quando, do nada, cochilei e acordei em outro lugar.

Assim que eu me levantei, procurei por alguém, mas não tinha ninguém. Que estranho! Eu ainda estava na casa da minha tia, no sítio, mas já não tinha mais ninguém, só eu, dois burros e na casa, o espelho.

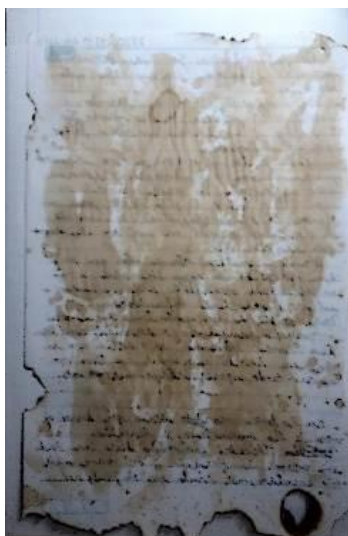
Quando eu olhei para o espelho novamente, me vi deitado, dormindo do outro lado e fiquei sem entender, mas saí caminhando pelo sítio.

No momento em que voltei para o quarto, fiquei ali de frente para o espelho e comecei a escutar passos e bum! Voltei para o meu mundo.

Terá sido um sonho? Eu, hein. Aqui é que não fico mais.

O reflexo³²

M. F. de S.



Quando retornei para casa, deparei-me com algo estranho. Havia uma carta no chão. Eu a peguei e a abri, quando li a notícia de que minha tia e minha prima haviam falecido e haviam perdido a fazenda.

Depois de ter me arrumado para o funeral que aconteceria de madrugada, percebi que uns olhos me espiavam. No exato momento em que meus olhos tocam o espelho, me deparei com alguma coisa horrenda atrás de mim. Não sei descrever o que era, mas era algo negro e de olhos vermelhos.

Quando a criatura estranha notou que eu já havia percebido, meu corpo ficou pesado e não conseguia correr. Eu tive forças apenas para mover a cabeça, mas, ainda assim, com dificuldade. Assim, depois de um certo tempo, eu comecei a perder a consciência e desmaiei.

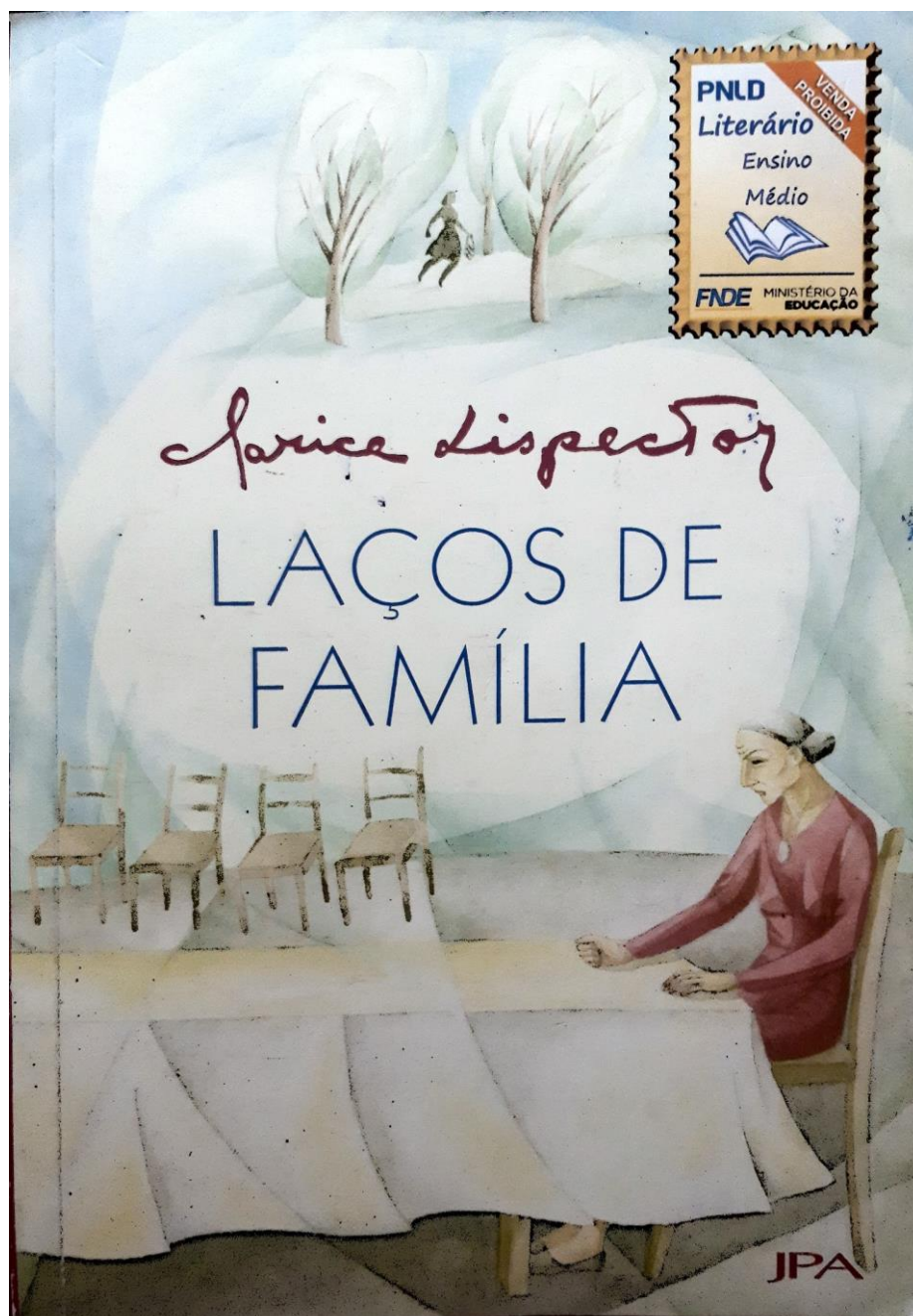
Com isso, tive sonhos “estranhos”, se é assim que se diz. Eu sonhei com aquela criatura me observando, apenas isso e mais nada...

Eu só acordei quando ouvi a voz da minha tia Marcolina e levantei assustado. Só aí que percebi que nada do que acontecera era real, tinha sido apenas um pesadelo!!!

Eu nunca mais vi aquela criatura, mas sinto que ela ainda me vê...

³² O aluno escreveu o texto em um papel envelhecido por ele, como se fosse um manuscrito antigo contendo o relato.

5 ENTRE LAÇOS E ABRAÇOS: redesenhos de Clarice



Referência: LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: JPA, 2008.

Este livro não está disponível de forma gratuita e digital. Assim, fica a dica: procure-o na biblioteca mais próxima ou em qualquer outro meio. Não será difícil encontrar!

5.1 *Fanfics* do conto ‘Os laços de família’, de Clarice Lispector

Eu te amo

Ana Clara Barbosa da Silva

Querido diário,

Hoje foi um dia de despedida. Minha mãe foi embora e como sempre, achei que ela iria sem se despedir de mim, mas desta vez, fui junto com ela.

Ainda no táxi, chegando na estação, ela continuava a repetir as mesmas coisas “será que não esqueci nada?” Na verdade, nenhuma de nós duas tinha atitude para ter uma conversa de mãe e filha. Somos assim desde sempre. Cresci, fiquei mais velha, me casei, tive um filho e nada mudou entre nós.

“Não esqueci de nada?” Novamente essa pergunta vazia.

Tocou o alerta para os passageiros se organizarem e entrarem no trem.

“Dê lembranças à titia”, falei, quebrando aquele silêncio mortal. O alerta tocou outra vez e minha mãe seguiu para entrar no trem.

Chegando lá, no seu vagão, olhei para ela com uma imensa vontade de abraçá-la. Ela me olhava, parecendo que estava se esquecendo de algo.

“Tchau, Catarina”, ela disse quase entrando no trem. Mas eu criei coragem e disse “mamãe”. Ela olhou para trás. Corri e a abracei, já com lágrimas escorrendo dos meus olhos. “Eu te amo”. Chorando também, ela me abraçou de volta. “Eu te amo, minha filha”.

Foram várias emoções com apenas um abraço e um simples eu te amo que nos fez chorar.

Ela se foi. Vi seu rosto sumindo diante dos meus olhos, enquanto o trem partia.

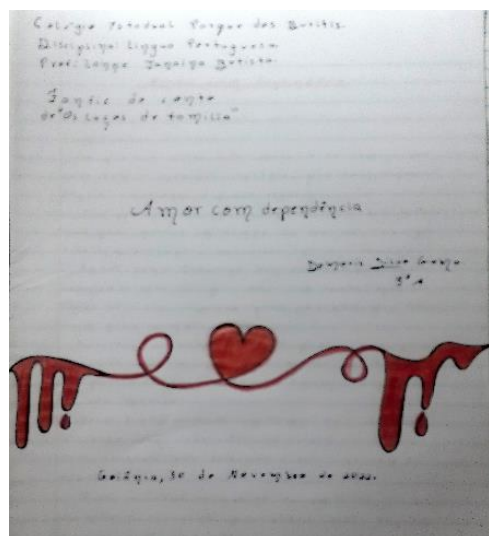
No caminho de volta para casa, chorei. É claro que nós estávamos nos esquecendo de algo, do amor de mãe e filha.

Querido diário, não quero nunca mais me esquecer daquele abraço.

Catarina

Amor com dependência

Damaris Silva Gama



Catarina é a minha mãe: doce, bonita e com apenas 32 anos, naquela época.

Se pudesse, minha mãe moraria só comigo. Porém, tem meu pai, Antônio. Ele exerce um controle muito grande sobre ela, que tem por ele uma espécie de dependência emocional.

Por não ter muito contato com a minha avó, ela nunca quis ir passar um tempo com ela. Acha que seria uma estranha junto à sua mãe. Por isso, continuava naquela casa, junto ao meu pai, um

homem um tanto manipulador.

Eu penso que minha mãe não queria isso para sua vida, porém não dava para mudar muita coisa. Além da dependência emocional, tinha a dependência financeira.

Certa vez, a vovó veio passar um tempo aqui em casa, e, como esperado, foi um desastre! Eu, apenas uma criança franzina, via três adultos que não sabiam lidar uns com os outros.

Papai e vovó nunca se deram bem. Mamãe e sua mãe também tinham uma relação distante.

Minha mãe me contou que, no dia que vovó fora embora e ela a acompanhara até a estação de trem, teve vontade de dizer que gostava da mãe. Ela também percebeu que minha avó parecia querer dizer algo, mas não conseguiu.

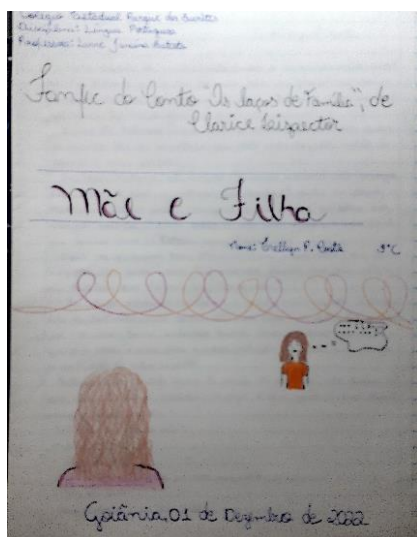
Era triste saber que as duas poderiam ser mais próximas, caso alguém tomasse a iniciativa de conversar abertamente.

Hoje, seguimos assim com as nossas vidas, tentando manter o ambiente calmo, às vezes com leves insultos e a relação entre os três continua a mesma.

No final, alguém precisará dar o primeiro passo para sair desse amor com dependência que permeia nossa relação.

Mãe e filha

Evellyn Praciano Costa



– Me despedi da minha mãe, mas é como se não existíssemos como mãe e filha. Foi distante e rápido. Por mais que eu procurasse formas de fazer isto, fui incapaz de me despedir e de dizer a frase “eu te amo” – pensava Catarina no caminho de casa, depois de ter levado sua mãe à estação. Apesar de nunca ter se importado com tal relação, a partir daquele momento ela se tornou mais pensativa.

Em casa, Catarina viu o filho. Naquele momento não conseguia dizer nada, é como se estivesse entrando em transe. Sentia, aos poucos, uma depressão tomando conta dela. Ninguém poderia imaginar o que se passava na sua cabeça. O filho falava com ela, mas ela não o ouvia. O marido queria sair, mas ela nem ligava.

Pensando bem, ela não ficou assim do nada, de uma hora para outra. Em que momento ela ficara assim? Havia sido após a despedida de sua mãe que ela começou a pensar demais, pensar mais do que sua cabeça suportava.

– Eu tenho medo de me tornar a minha mãe, egoísta e bloqueada de sentimentos. Não queria ser isto para o meu filho – pensava Catarina no seu mais profundo íntimo. Porém não era só isto. Ela começou a lembrar de quanto tempo perderam.

Nunca havia se importado para o fato, como começara a se importar a partir daquela visita da mãe. Recordava que não dava a mínima para aquela relação desviada, mas chegou o sentimento de culpa e falta. Por isso, resolveu correr atrás do tempo perdido e fazer o que achava mais difícil: expressar o que sentia.

Então, ligou para a mãe.

– Oi, mãe.

– Oi, filha.

O silêncio durou sete segundos.

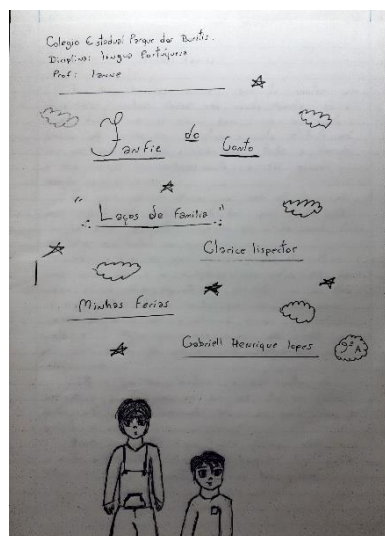
– Eu te amo – disse Catarina e outro silêncio veio.

– Eu... eu também te amo, Catarina.

O amor entre mãe e filha não era fácil e nunca vai ser, mas Catarina mudou seu jeito de pensar e sentiu que a partir daquele dia precisava dizer a mãe que a amava, afinal, também era mãe e não queria passar pela mesma situação com o seu filho.

Minhas férias

Gabriell Henrique Lopes



Eu sou Henrique e eu vou contar um pouco das minhas férias com minha família.

Eu e meus pais não nos damos muito bem. Na verdade, eu sou muito próximo da minha mãe Catarina e muito distante do meu pai Antônio, pois eles se separaram e essa separação me machucou muito.

Este ano, eu passei as férias na casa do meu pai, apesar de não nos darmos muito bem. Eu tinha muita mágoa dele por ele ter se separado da minha mãe, mas ele sempre tentava me agradar. No entanto, o que eu mais queria é que ele voltasse com minha mãe e me contasse o real motivo da separação.

Como aqueles dias não estavam sendo fáceis para nós, ele resolveu me contar que não sentia mais nada pela minha mãe e que, vivendo juntos, ele só iria magoá-la. Ele me confessou que era muito egoísta e que preferia viver a vida dele sozinho, pois seria melhor, já que não se dava bem com relacionamentos.

Foi assim que eu entendi o real motivo da separação e o perdoei por não ter me falado antes. Agora, eu aceitei, pois vi que era o melhor para o meu pai e para todos nós. Minha mãe não merecia ser tratada com indiferença.

Depois que compreendi toda a situação, fiquei mais próximo dele e o resto das minhas férias foi tranquilo, legal, divertido e percebi que, para mim, meu pai era uma boa pessoa.

Estou partindo

Gabrielly José Valadares

Caro Antônio,

Eu deveria me sentir feliz e realizada por estar casada e ter uma família, mas, de alguma forma, eu não me sinto completa como eu gostaria de estar. Eu acho que ainda me falta algo.

Você é o homem com quem decidi me casar esperando que fosse me fazer feliz, mas só me traz tristezas.

Houve uma época que você costumava ser mais presente como pai e marido. De um tempo para cá, você só se distanciou de nós. Está sempre em todo lugar, menos aqui.

Quando nos casamos, eu esperava que teria um companheiro. Em vez disso, é como se eu estivesse sempre sozinha.

Eu me cansei, Antônio. Estou partindo. Junto estou levando nosso filho, já que você não se importa com ele também.

Espero nunca mais vê-lo.

Adeus,

Catarina.

Em busca de um final feliz

Guilherme Fernando de Sousa Silva

Querido diário,

Descobri que meu amor não é verdadeiro. Meu marido não me ama de verdade, tampouco gosta de Severina, minha mãe. Nós vivemos de aparência.

Hoje, quando minha mãe ia embora, pensei que iríamos morrer. O motorista precisou dar uma freada muito brusca e teria sido uma tragédia se o carro não tivesse parado a tempo. Eu e minha mãe nos abraçamos inesperadamente, pois nossa relação sempre foi muito fria.

Quando eu contei do acontecido ao meu marido, ele lamentou o motorista ter evitado o acidente. Foi aí que eu vi que não dava mais para ficar naquela casa.

Peguei meu filho e fomos para a casa do meu pai, que eu amo muito. Ele parece estar gostando daqui, pois passa a maior parte do tempo sorrindo e brincando, diferente de antes.

Vou tentar me reaproximar da minha mãe e buscar reescrever minha história para que ela tenha um final feliz.

Catarina

Intriga de família

Isabella Coelho de Oliveira

Mãe e filha não tinham uma boa relação. As duas não eram de se falar muito. Até que um dia, a mãe, cansada daquela briga toda, decidiu, com seu marido, ir para a casa da filha, onde ela morava com o marido e o filho.

Chegando lá, o clima não foi tão agradável, mas logo conseguiram ter uma conversa legal. Tomaram um café tranquilamente, até que a avó começou a reparar no neto:

– O que vocês estão dando para este menino? Ele está engordando muito.

O pai dele não gostou nadinha, mas se segurou.

O menino, então, quis tramar contra a avó, para que ela fosse embora logo. Ele faz várias armadilhas, mas nenhuma estava dando certo. Porém, a senhora percebeu toda aquela intriga que estava causando e resolveu ir embora.

Prometeu que nunca mais voltaria lá.

Novos laços de família

Kayck Silva Batista

Mãe e filha partiram para a estação de trem. Quase chegando lá, Severina se lembrou de uma cena muito cômica entre ela e o marido, o Sr. João, pai de Catarina, coisa rara de acontecer. Seu semblante mudou e Catarina, vendo isto, perguntou à mãe:

– O que foi mãe? Está tudo bem com a senhora?

Severina disse que sim, disfarçadamente enxugando uma lágrima.

Severina e o Sr. João não viviam muito bem. Ele era muito estressado e ignorante. Raramente ela podia sair de casa e ir visitar a própria filha, com quem tinha uma relação distante. Ela já havia tentado a separação, mas com o tempo, os dois se perdoaram e voltaram novamente, jurando que iriam viver bem. Porém, não foi isso que aconteceu.

Mas, ela resolveu contar tudo para Catarina, naquele instante. Assim, a filha decidiu que iria levar os dois para um passeio na praia, que é um lugar calmo e no fim acabou dando bastante certo!

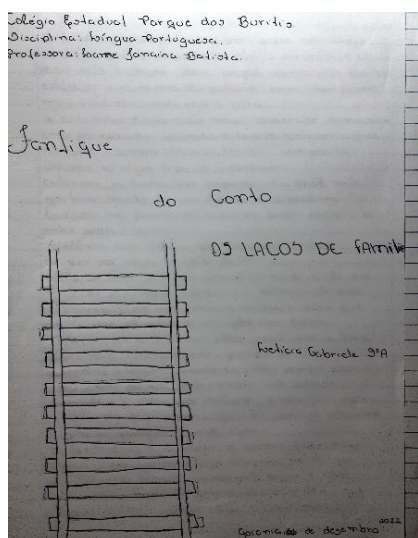
Na última luz da tarde, todos ficaram parados, contemplando o mar e passando os pés pela areia seca. Sentaram-se um ao lado do outro, em um círculo e cada um disse para o outro o que gostaria de dizer. Houve lágrimas, mas também risadas e muita felicidade.

Todos se perdoaram. Assim, criaram laços de família novamente.

Tudo terminou como deveria ser, felizes para sempre até a morte dos pais de Catarina um ano depois.

Falsos laços de família

Letícia Gabriele Pestana Maciel



Filha e mãe não sabiam o que conversar no táxi que as levaria até a estação. As duas não tinham ideia do que falar uma para a outra para parecerem mais próximas, como mãe e filha.

Mas aquilo não era recente. Catarina e sua mãe nunca souberam demonstrar amor ou carinho quando estavam próximas. Permaneciam sempre caladas, sem muita conversa ou interação.

Catarina já era casada, mas sua mãe não gostava muito do genro. Os sentimentos forçados entre genro e sogra eram recíprocos na frente de Catarina. No entanto, Antônio não disfarçou sua felicidade quando Severina resolveu ir embora. Ele pegou suas malas, colocou no táxi com um sorriso no rosto. De sua boca, só saíam meias verdades e mentiras. Ele estava contando as horas para que sua casa voltasse a ser frequentada só por ele, seu filho e Catarina.

Catarina também não via a hora da mãe ir embora, mas quando se tratou da despedida, seu coração amoleceu. Ela sempre havia escondido seu amor pela mãe. Ambas não sabiam demonstrar o amor que sentiam. A relação delas sempre foi fria e curta quando o assunto era amor, carinho ou qualquer outro tipo de afeto.

O trem estava para partir enquanto elas permaneciam em um silêncio constrangedor. Porém, logo que Catarina viu a mãe entrando no trem, a puxou pelo braço e lhe falou, olhando profundamente em seus olhos, que ela faria muita falta. Apenas isso. O trem partiu.

Catarina não teve coragem de dizer que a amava e todos os outros sentimentos entalados todos esses anos.

Chegando em sua casa, Catarina sentiu um clima leve, de paz.

Continuou ali, sua vida como mãe e dona de casa. Antônio voltou à rotina na área da engenharia e sua mãe vivendo bem longe.

O silêncio era meu melhor amigo

Letícia Santana Teles



Eu, Catarina, vou contar-lhes um pouco da minha história.

Casei-me aos 18 anos com Antônio, bem mais velho que eu. Ao passar do tempo, percebi que eu estava muito dependente emocionalmente. Mas ele me fazia sentir assim também. A cada ameaça de separação, falava que eu não ia arrumar mais ninguém, ainda mais depois que tive nosso filho.

Minha mãe sempre disse que ele não era para mim, mas eu não queria saber, não queria ouvi-la, e por isso, nos afastamos.

Eu já dava traços de que não poderia viver sem ele, apesar daquele casamento sem amor, desgastado. Eu achava que não poderia ser feliz distante dele. Assim, fui me afastando de todos os amigos, da família.

Mas ele não se importava comigo. Saía e me deixava sozinha. Falava que eu estava feia, gorda... Isso me destruía psicologicamente, mas eu estava ali com ele, por ele. Até que me deixou para ficar com outra.

Fiquei arrasada, entrei em depressão tão profunda que não consegui nem lutar pela guarda do meu filho.

Eu sei que tenho que sair dessa, mas no momento, não consigo. Tenho que sair deste profundo poço de lágrimas de tristeza.

Por enquanto, estou sozinha nesse apartamento, só ouvindo o zumbido daquele elevador...

Não quero ver ou ouvir ninguém, só você, Antônio...

Hoje, o silêncio é o meu melhor amigo dentro desta escuridão.

O segredo

Lukas de Magalhães Araújo

Catarina pegou seu filho pela mão, saiu pelo elevador afora e o levou para dar um passeio no parque, mas ficou pensando se seu marido havia escutado a sua saída.

Chegando a parque, sentou-se em um banco e ficou olhando seu filho a brincar. Estava a pensar no que tinha esquecido de dizer à sua mãe antes dela partir. Atordoada, estava se lembrando daquele incidente dentro do táxi e imaginava como seria se entre ambas houvesse uma relação mais forte a não ser compartilhar o mesmo sangue.

Chegou o momento de voltar. Segurou firme a mão de seu filho e retornaram ao apartamento.

O lugar estava escuro. Chamou pelo seu marido, mas ninguém respondeu. Preocupada, pensou: “Aonde ele foi? Será que foi atrás de mim?”. Resolveu esperar.

Enquanto isso, entrou no banheiro para tomar banho. Na hora do enxágue, sentiu que alguém a observava. Assustada, perguntou quem era, mas ninguém respondia. Ao terminar o banho, quando foi pegar a toalha, deu de cara com o marido.

– Onde você estava? Você sabe que eu odeio que me olhe tomando banho” – falou ela.

Silêncio profundo.

Retornaram os dois para o quarto. Ele a encarava com um olhar sombrio, de raiva. Então, decidiu perguntar:

– Eu que te pergunto. Onde você foi aquela hora, com tanta pressa?

– Levei nosso filho ao parque. Precisava ficar sozinha por um tempo.

Ele não acreditou em sua história. A observou a noite toda, pensando no que ela escondia. Pensamentos de insegurança o atormentavam. Um sentimento de injustiça estava impregnado em sua mente. Até que, com pressa, saiu no meio da noite.

Na manhã seguinte, seu marido não se encontrava ao seu lado. Ela o procurou por todo o apartamento, mas não o achou. Pela vizinhança também não estava. Porém, na geladeira havia um bilhete: “a verdade será revelada”.

Férias em família

Maisa dos Santos Lima

Eu sou o Mário. Vou contar a vocês as minhas férias em família, com meus pais e minha avó materna.

Nós viajamos para a Bahia. Fomos de carro. A viagem foi muito longa e chata, no início. Mamãe e vovó estavam no maior “climão”. Elas não se davam muito bem.

As duas eram muito diferentes. Mamãe Catarina era muito brava, gostava de tudo certinho, do jeitinho dela. Já vovó Severina era doce, meiga, meio doida e fazia tudo de crochê.

Papai Antônio só observava. Não falava nada, com medo das duas se estranharem. Até certo ponto estava dando tudo certo, mas à noite, na hora de decidir o que iríamos comer, a briga começou.

Mamãe me mandou escolher algo para comer, mas tinha que ser salgado, pois doce fazia mal. Vovó entrou na conversa e disse que doce não fazia mal coisa nenhuma, só se comesse demais. Aí a discussão pegou fogo.

Mamãe jogou na cara dela que ela não sabia de nada, que ela nunca havia cuidado dela e de sua irmã, tia Luísa. Falou que as duas sempre se viraram sozinhas.

A mágoa de mamãe era porque ela sentia falta da vovó na infância. Por algum motivo, vovó deixava muito as filhas sozinhas. Vovó também sentia falta dela, mas tinha medo de falar. Contudo, naquela noite, ela falou.

Vovó disse a mamãe que a amava e que amava titia também, e pediu perdão por tê-las magoado. Naquele momento, ela só queria se redimir e fazer aquela viagem tranquila, em família, mesmo que titia não estivesse com a gente.

Mamãe ficou emocionada, pois nunca tinha ouvido essa frase da vovó. Elas se abraçaram e choraram muito.

Assim, seguimos a viagem tranquilamente.

Eu e papai conversamos a viagem toda e eu fiquei muito feliz, pois minha família estava unida de novo.

A minha vida

Marielly Rodrigues Gama da Silva

Olá! Eu sou Catarina. Hoje irei contar um pouco da minha história para vocês.

Eu nasci em Portugal e meu irmão João também, um ano mais novo que eu. A partir dos meus 15 anos, fomos para o Brasil e fomos criados pela nossa avó Severina, pois nossa mãe descobriu um câncer no cérebro. Depois que ela morreu, meu pai entrou em depressão profunda, o que resultou em seu suicídio.

Enfim, depois de tudo isso que passei, foquei em meus estudos. Assim que terminei, fui procurar trabalho e encontrei em uma padaria próxima à casa da minha avó.

Estava indo tudo bem nos primeiros dias, até que um cliente que ia lá sempre, pediu meu telefone. Eu dei. Dias se passaram e nos aproximávamos cada vez mais. Foi ali que eu percebi que estava apaixonada por ele e ele por mim.

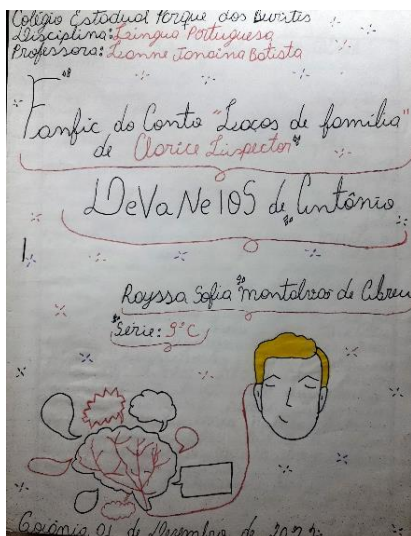
Passado algum tempo, nos casamos. Eu tinha 20 e ele 27 anos.

No início, ele era um fofo, gentil, cavalheiro... Eu achava que ele era o amor da minha vida. Mas, me enganei. Os tempos foram passando e ele ficava cada vez mais arrogante e mais machista. Então, percebi que já era tarde demais para voltar atrás, pois já tínhamos nossa filha de 10 anos e eu estava grávida do nosso segundo filho.

A minha vida não ia ser com aquele marido perfeito que eu imaginava. Meu destino era ser mãe, dona de casa, infeliz e sufocada.

Devaneios de Antônio

Rayssa Sofia Montalvão de Abreu



Indignado ao ver sua mulher e seu filho saírem e irem “viver a felicidade deles” sozinhos, Antônio se sentou no sofá e esperou eles chegarem, o que não demorou muito.

Entrando no local, sorridentes e alegres – até um pouco estranho, porque não tinham muito o costume de ficarem sorridentes – decidiu que os levaria ao cinema, posto que não poderia deixar que o controle de sua família fugisse de si.

Após aquele dia, tudo voltou ao normal. Bom, quase tudo. Sua mulher e seu filho faziam tudo o que ele queria. Seu filho havia falado suas primeiras palavras, engordado um pouco e seu nervosismo havia sumido, o que deixava Antônio muito tranquilo, pois sua sogra não o irritaria com tanta frequência como antes.

Um certo dia, entediado, o homem, por diversão, resolveu ofender sua esposa entrando no quarto em que dormiam e a observando enquanto trocava de roupa. Mas o que ele queria que acontecesse, não aconteceu. Ao olhá-la, ela não apresentou vergonha ou raiva, como antes, e sim serenidade e tranquilidade, como se seus olhares de julgamento não a afetassem mais.

Aquela reação não o agradou e, então, Antônio tentou uma... duas... três vezes mais, instigando-a a ter uma reação. Porém não veio nenhuma sequer, o que o deixou irritado, descontando sobre a mesa seu ódio e raiva, estapeando-a em seu rosto e quebrando tudo pela frente.

No dia seguinte, enquanto conversava com Catarina e seu filho brincava no chão, ouviu a campainha tocar. Levantou-se e foi até a porta, abrindo-a e se deparando com dois policiais.

- Houve denúncia de gritos aqui ontem à noite. Podemos entrar?
- Foi uma discussão entre casal, não se preocupem.
- Onde está sua esposa?
- Logo ali, sentada no sofá.

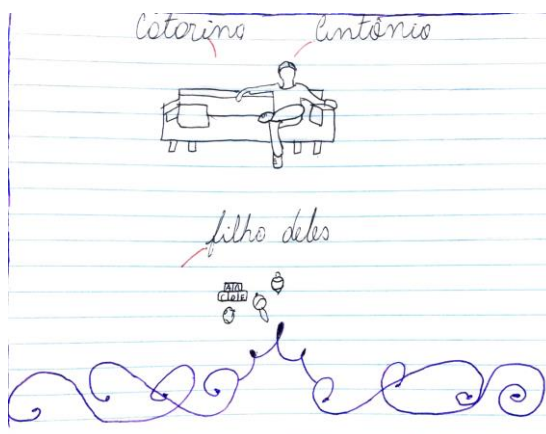
Os policiais olharam para o sofá, confusos e concordaram um com o outro, pedindo desculpas e indo embora.

Pouco tempo depois, a campainha tocava novamente. Já irritado, Antônio atendeu a porta raivosamente. Assim, viu uma mulher de roupa branca e mais dois homens nos mesmos trajes.

- Sim.
- Senhor...
- Antônio. O que deseja?
- Senhor Antônio, podemos conversar com o senhor?
- Não acho que seria um bom momento, senhorita, mas, o que seria?
- Só uma conversa, prometo ser rápida.

Entraram olhando ao redor do lugar. Tudo se encontrava bagunçado e quebrado. Sentaram-se no sofá e logo a mulher começou a fazer várias perguntas, algumas sem nenhuma conexão. Antônio não sabia onde aquilo os levaria, mas queria que acabasse logo.

- E o senhor, tem algum parente? Esposa, filhos?
- Minha esposa está sentada ao seu lado e meu filho logo ali. Não os viu?



A mulher olhou assustada para os dois homens.

- Sim, os vi. Mas o senhor poderia nos acompanhar
- Não. Por que eu iria?
- Por favor, senhor. Prometo não tomar muito o seu tempo. Só nos acompanhe.
- Não irei, já disse. Para que toda esta insistência? E por que minha mulher e meu filho não poderão ir junto?

Antônio teve mais um surto de raiva, começando a gritar e a ameaçar querer bater na mulher, que fez sinal para que os homens o segurassem, aplicando-lhe uma injeção no braço,

a qual o fez desmaiar. Ele foi levado para o carro que os transportou até um local e ele acordou em uma sala branca.

Mais uma vez, os devaneios de Antônio chegavam ao fim.

Nada era real. Catarina, seu filho e até mesmo sua sogra eram frutos da sua mente. Ele nunca nem mesmo havia saído do manicômio em que se encontrava. Sentiu-se traído por si próprio e, pela primeira vez, teve um sentimento de solidão, pois agora, nem mesmo a sua mente estava consigo, já que se encontrava calada e vazia.

5.2 *Fanfics* do conto ‘O crime do professor de Matemática’, de Clarice Lispector

A esperança

Cauã Gabriel de Souza Barbosa

Sentado na chapada, o homem olhou para o falso cão, tirou os óculos, respirou fundo, botou-os novamente pensando em como conseguir o perdão do cão abandonado.

Com sua cabeça matemática, resolveu ir atrás do cão. Abaixou-se calmamente com um olhar de esperança, pegou a pá, terminou de enterrar o falso cão. Ao mesmo tempo jurava que encontraria José, seu verdadeiro cão. Com um suspiro profundo, desceu a chapada.

Chegando em casa, montou em sua bicicleta em busca de encontrar seu cão. Pedalou por horas. Cansado, chegou em sua antiga cidade, mas continuou determinado.

Em ruas onde fazia tempo que não andava, avistou uma igreja e perto dela o seu cão sendo cuidado pelas irmãs da igreja. Assim, correu até o seu José, mas percebeu que seu amigo não o reconhecia, seu cheiro parecia ser outro. Talvez o cheiro do outro cão atrapalhasse. Até que o homem gritou seu nome. O cachorro levantou-se com os olhos cristalinos e correu até o seu antigo dono.

José o havia perdoado e os dois voltaram para casa.

O homem havia cumprido, enfim, a sua promessa.

Espírito

Y. C. dos S. A.

Meses se passaram e o professor começou a ter uns sonhos com o cachorro desconhecido. O sonho era como se o cachorro o chamasse. Quando ele chegava perto, o cão ia para mais longe. O homem não entendia muito. Era muito racional. Mas, também, não deixava aquele incômodo de lado.

Certo dia, o professor decidiu voltar ao local onde ele havia enterrado o cachorro. Então, subiu a colina e viu a mesma vista de meses atrás: os tetos irregulares das casas, o sino da igreja que badalava na cidade lá embaixo. Mas, ao desviar o olhar viu o lugar do sepultamento do cão.

Não aguentando, o professor começou a chorar. Toda culpa que ele carregava por ter deixado seu cachorro para trás e atropelado aquele outro veio à tona.

Chorou como se não fosse um homem racional. Até que começou a ouvir um barulho, como se fossem passos. Olhou rapidamente para trás, mas não viu nada. Pensou ter sido um animal qualquer, então nem ligou.

Ele ficou ali por muito tempo. Mas, já era tarde. O relógio dizia ser 23h quando ele decidiu ir embora. Assim, o professor se despediu do cachorro morto. Porém, ao observar melhor, com a luz de uma lanterna, ele viu que havia uma pegada em cima do “túmulo”. Era uma pegada de animal.

O professor resolveu seguir essas pegadas. Elas iam até atrás de uma árvore e depois desapareciam. Ele achou estranho. Olhou ao redor, mas como não havia nada, começou a rir e a pensar que estaria imaginando coisas.

Quando ia retornar, escutou um latido. Olhou para trás e viu a silhueta de um cachorro. Como estava escuro, não enxergou muito bem. Fechou os olhos, apertando-os, para ver se estava tendo alucinações. Mas quando os abriu novamente, não tinha nada. No entanto, escutou os latidos novamente, que, agora, vinham de todos os lados.

Ele saiu correndo em direção ao carro. Ao tentar abri-lo, as chaves caíram. Quando finalmente conseguiu pegá-las embaixo do carro, viu as patas. “Uma onça talvez”, pensou o homem. O animal deu a volta no carro. De medo, fechou os olhos, mas quando os abriu viu que era o cachorro que ele havia atropelado. Mas como? Ele estava morto! Ah não ser que fosse um...

– Espírito, assim como eu – disse uma voz.

Assustado, o professor olhou para trás e viu um garoto pálido, com manchas de sangue na roupa.

– Oi, eu sou o Lian, Lian Smitt. Morri no mesmo lugar em que você enterrou o Bob. Espero que não se incomode por eu ter colocado um nome no seu cachorro. É que não tinha nenhum nome na coleira, então escolhi esse – disse o espírito.

– Não, tudo bem. Ele não era meu cachorro – disse o professor devagar.

Um espírito! Como seria possível?

– Certo. Bom, nós já vamos indo, é melhor o senhor ir também. Vem, Bob! – Disse o espírito do garoto desaparecendo junto ao espírito do cachorro.

Assustado, ele pegou as chaves do carro, entrou, respirou fundo e foi embora em direção à sua casa. Aquilo tudo havia sido muito estranho para aquele professor de matemática, sempre tão racional.

5.3 Fanfic do conto ‘Amor’, de Clarice Lispector



Paixão?

Rebeka Alves Martins

No ponto estava João, marido de Ana, que a amava muito. Esperando o bonde para ir para a casa, pensava em sua esposa, pensava que quando ele chegasse a encontraria exausta, cansada e já com o jantar pronto.

Odiava vê-la desse jeito. Pensava como ela fazia tudo e não pedia ajuda. Ele queria ajudar, mesmo não sabendo, só para ficar com ela, pensava ele.

O bonde passou pelo Jardim Botânico. Lembrou de sua família linda e completa, do jeito que sonhara. Não era muito maduro para sua idade, mas gostava de brincar com as crianças e era responsável com o trabalho, com a casa e com a família.

Olhava aquelas árvores e pensava na delicadeza e brutalidade desse jardim. Como um jardim pode ter flores tão delicadas e árvores tão brutas? Normalmente não pensava nessas coisas, mas quando viu aquela linda paisagem, ficara encantado. Mesmo por um segundo, achava tudo lindo.

Enquanto pensava, o bonde parou. Todos ficaram revoltados com o motorista, que esquecera de consertar o motor. Por outro lado, ele ficara quieto, diferente de sua personalidade brigona.

Quando o bonde voltou a funcionar, ele lembrou:

– Meu Deus, eu tenho que ir para casa!

Ao chegar em casa, deu um beijo em sua mulher e foi se trocar, porque receberiam visitas naquela noite.

Antes da visita chegar, foi conversar com o filho. Ele contou que sua mãe estava meio estranha. Ficou assustado, mas deixou.

Depois que a visita foi embora, foi falar com ela. Realmente notou algo estranho. Ela estava muito alegre naquela noite. Era muito contato físico com as crianças. Ela não era assim. Ou seria só imaginação?

Algum tempo depois as crianças foram dormir. Ele também foi dormir sem saber de nada do que acontecera com sua esposa que amava tanto.

5.4 *Fanfic* do conto ‘Uma galinha’, de Clarice Lispector

Uma galinha de domingo

Lara Monique P. Mendanha



Por aqui, até as 9h da manhã, galinhas ficavam vivas. Eu era uma galinha de domingo.

Tinha um olhar calmo, embora refletisse sobre o meu destino. Desde sábado eu estava encolhida em um canto da cozinha. Era recíproco, ninguém olhava pra mim e eu não olhava pra ninguém. Quando me escolheram, apalpavam minha intimidade com indiferença, mas mesmo assim não conseguiram tirar conclusões concretas.

Não via a hora de sair do canto daquela cozinha. Causando surpresa em todos, abri as asas, enchi meu peito e, em dois ou três lances, alcancei o muro do terraço.

Um humano acabou subindo no telhado. Em pulos cautelosos, alcançou o telhado onde eu estava hesitante e trêmula, de modo que comecei a minha fuga. Por mais perigosos que fosse, aquilo foi a melhor coisa da minha vida. De lá de cima, pude ver o galinheiro inteiro com os olhos arregalados me vendo lutar com o humano.

Nossa batalha durou bastante, em torno de algumas horas. Vi dali de cima que aquele seria meu último minuto de vida. Lá vinha a cozinheira dando gargalhadas. Dei adeus àquela bela vista e me entreguei àquele humano persistente.

Por fim, virei a janta daquela humilde família.

Me orgulho deles não terem conseguido me pegar na bendita hora do almoço, pois a aventura foi magnífica!

Esse é o relato póstumo de uma galinha de domingo, orgulhosa de não ser apenas mais uma sem história para contar.

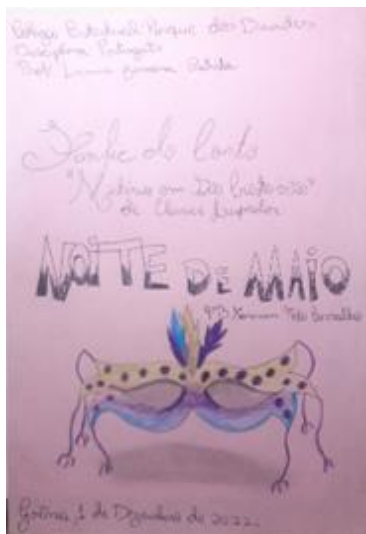
Nunca subestime uma galinha, e não menos importante, viva intensamente!



5.5 *Fanfic* do conto ‘Mistério em São Cristóvão’, de Clarice Lispector

Noite de maio

Yasmin Melo Carvalho



Enquanto as três crianças dormiam profundamente, a mocinha Cordélia ia se recuperando do susto. Sua avó Tereza ainda estava atenta. O pai, Antônio, e a mãe, Rosária, estavam fatigados. Naquela fria e longa noite de maio todos pareciam atentos aos barulhos, mas, por um momento, se acalmaram.

Então, os três homens mascarados voltaram. Mesmo com o susto do vulto esbranquiçado, se fizeram corajosos para voltar e pegar o que queriam, sendo que o mais insistente era Galo, com sua imensa covardia. Para Touro, tanto fazia, estava muito pouco interessado, mas não deixaria seu companheiro sozinho. Os outros voltaram para a festa de rua sem hesitarem.

Assim, Galo e Touro adentraram o jardim. Cordélia estava sentada na beira da janela, já calma. Novamente, foi à cozinha pegar um copo de água. Os gatunos andavam pelo jardim com medo de olharem para a janela, mas continuaram, mesmo com medo.

Observaram que nada de precioso havia naquele jardim e resolveram entrar na casa, que parecia um castelo de jacintos assombrados.

Entraram primeiro no quarto onde estavam as crianças dormindo, mas não havia nada que lhes interessasse. Foram, então, mansamente em direção à cozinha e Cordélia estava lá. Ao escutar o barulho, ela se vira. Vendo-os, pega um objeto cortante para ameaçá-los. Logo ela, tão frágil.

Sem saber o que fazer, os covardes gatunos correram em direção à sala. Para surpresa deles, deram de cara com Tereza que gritou desesperadamente ao ver os homens mascarados. Para o desespero dos ladrões, Antônio pega sua arma de chumbinho e aponta para eles. Enquanto isso, Rosário já havia saído em busca de socorro, atrás de policiais.

Galo e Touro se arrependeram de terem sido levados pela ganância e pela curiosidade, e ficaram paralisados, com medo da arma apontada para eles.

Com a chegada da polícia, a verdadeira identidade dos dois é revelada. Eram dois irmãos chamados Ferdinando e Lucélio. Estavam em meio às festas de carnaval, mas se

intrigaram com aquela casa, disseram eles. Após o ocorrido, Cordélia, Antônio, Rosário e Tereza se recordaram daquele dia como a noite de maio.

5.6 *Fanfic* do conto ‘A imitação da rosa’, de Clarice Lispector

Memórias de uma flor

Kalebe Fernandes Silva



Ah, sim! Sim, um trem que partia, porque outrora suas rosas eram quem partiam, contra a água que corria entre seus dedos delicados. Seu coração também partia.

O vaso era a única coisa que ela tinha agora, vazio, vazio como seu coração. Aquelas flores eram as únicas coisinhas que a escutavam, mas que a escutavam com atenção, sem fingir escutar. Realmente, a escutavam. Eram suas únicas amigas que não a julgavam como um ser pouco inteligente, nem boa demais, porque todas as rosinhas sabiam que Laura tinha seus próprios sentimentos secretos. Laura sentia-se hipnotizada por aquelas rosinhas tão pequenas e delicadas, com espinhos tão delicados. Indagava-se “Oh, Deus, como pode uma coisa tão perfeita?! Como pode coisa tão perfeita ter ido embora?”

Elas tinham sido suas melhores amigas, amigas que não julgavam seu perfeccionismo ou mesmo seu comportamento tão metódico. Elas apenas a fitavam, com sua beleza pura e perfeita. Mais do que melhores amigas, eram sua paixão, paixão que não a traía, não como Armando. Ela sabia que Armando a traía, ela sabia. Ela fingia que não sabia, porque todos a olhavam e pensavam “Não é tão inteligente. É tão boa”. Mas ninguém dizia que era dona de seus sentimentos secretos. Isso ninguém dizia. Ela não julgava Armando, ela sabia que também traía Armando e o traía com aquelas rosinhas tão inocentes e perfeitas.

Como as rosinhas, Laura também agia inocentemente. No jantar, discretamente buscava as rosas, rosas que não encontrava em parte alguma da casa de Carlota. Como as rosas, hoje ela vestia um rosa, tão discreto que até parecia um branco, mas muito semelhante às rosinhas. Tão semelhante que ela estava começando a incorporar aquelas flores.

Talvez percebessem, talvez não. Agora, depois do adeus às rosinhas, Laura buscava, obstinada, incorporar aquelas flores. Em um lugar as rosas estavam vivas, dentro de si. O lugar mais importante, dentro de si.

Realmente não traía Armando com aquele pedaço de paixão. Realmente traía Armando consigo mesmo. Não tinha tornado-se amiga das flores tão perfeitas, mas tinha tornado-se amiga de si mesma. Ela era a única que se escutava, ela era a única que não se julgava.

Realmente tinha se tornado uma rosa.

5.7 *Fanfics* do conto ‘Feliz aniversário’, de Clarice Lispector



Ilustração: Casa de D. Anita. João Paulo Cardoso dos Santos.

O segredo

Ana Beatriz Soares da Silva

Estávamos na festa de aniversário da minha sogra. Toda a família estava ali, até mesmo pessoas que não eram da família. José havia trazido seu sócio Manoel, além de sua família.

A mulher havia de fazer 89 anos. Minha sogra, D. Anita, teve sete filhos, mas só dois netos até o momento. Rodrigo é o seu neto do coração, ou, dizendo claramente, é o seu neto preferido.

A minha sogra e minha cunhada Zilda suspeitavam que eu vinha escondendo algo da família há algum tempo.

– Cordélia, minha querida, você não tem nenhuma novidade para nós? – Perguntou minha sogra.

– Sim, minha cunhada querida, que tal você nos contar as novidades? – Acrescentou Zilda.

Eu e meu esposo acabamos entrando em um acordo. Iríamos contar nosso segredo para toda a família aquela noite.

– Boa noite a todos! Espero que estejam gostando da festa! Enfim, vamos direto ao ponto. Eu e minha esposa Cordélia temos uma grande notícia para todos.

D. Anita e Zilda sorriram de orelha a orelha. Seus olhos chegavam a brilhar!

Enfim, criei coragem para falar, mesmo sabendo que elas já suspeitavam.

– O nosso grande segredo é... Eu estou grávida! Sim, D. Anita. A senhora será avó novamente e Zilda será titia. Não falamos antes, pois queríamos aproveitar um pouquinho o momento só entre nós.

Todos ficaram muito felizes e agora não comemorávamos somente os anos de minha sogra, mas a chegada de um novo membro da família.

Descobertas inaceitáveis

Anna Carolina Pereira de Almeida

A mãe, sempre observadora, passou a festa inteira juntando informações. Sempre muito detalhista, apesar de ter 89 anos era bem custosa.

Naquele dia, caiu a ficha de que ela tinha formado uma família falsa. Ela sabia que todos estavam ali apenas por ganância. Mal viam a hora da mãe falecer para pegarem toda a herança.

No outro ano, fizeram a mesma festa e a mãe estava calada. Cada ano que se passava, a família mal se falava. Era um desastre!

As crianças estavam correndo por toda a casa. E chegou ela! A nora de Olaria, que ano passado veio com um vestido de paetês e um drapeado para disfarçar a barriga, que na verdade, era para disfarçar a gravidez. Chegou com seu filho de sete meses no colo.

José vinha com a mesma conversa de sempre: – Noventa anos!

Começou a hora dos parabéns. Todos sem graça, entediados. Não viam a hora de ir embora. José chamou um dos bisnetos para apagarem a vela junto à bisavó. Quando ele foi assoprar, virou para a aniversariante e disse:

– Bisa, vamos, faça um pedido antes de apagar as velas!

Ela, com olhar de desprezo, olhou para o rosto de cada um e disse:

– Eu desejo que cada um tenha o que merece. Ótima família a que eu criei. Falsos, hipócritas! Onde já se viu! Passam o ano inteiro sem se falar e vêm me ver apenas uma vês no ano, por puro interesse! Fiquem sabendo que eu deixei toda a minha herança para meu querido neto Rodrigo e não irei mudar de ideia.

Nesse momento, começaram a discutir, pois não aceitaram o fato. Ela mandou todos irem embora da casa dela.

Depois desse ocorrido, nunca mais voltaram para vê-la.

O último feliz aniversário

Ana Clara Silva Pimentel

No ano seguinte, no aniversário de 90 anos, D. Anita ainda estava viva, mas não tão bem como antes.

Como sempre, houve a festa de aniversário junto aos seus filhos e familiares. Porém, D. Anita estava cada vez mais cansada de ser vista pelos seus próprios filhos como um objeto velho. Ela só tinha um desejo, o de morrer logo, porque seu desprezo pelos seus descendentes era tão grande, capaz de sufocar até a morte, mas tinha que segurar aquela raiva para si.

“Ah, que saudades de você, Jonga, meu filho amado. Que saudades de você. Foi o único filho a quem puxou o meu marido. Que homem!” – pensava D. Anita, sozinha no seu canto.

Começou a lembrar do passado, quando era feliz com seu marido. Lembrou também do filho que morreu há um tempo atrás. D. Anita estava muito pensativa, olhando a todos ao seu redor, incrédula, pois nunca achara que chegaria a esse ponto.

De repente, sentiu uma dor no peito. Chegou a pedir socorro. Mas quando veio a ambulância, já era tarde demais. D. Anita morreu no colo de sua filha Zilda.

Decepções com a família

Ana Luiza Ferreira da Silva

A que ponto cheguei. Fiz esta carta para desabafar como eu me sinto com a minha família. Mas não tenho ninguém para enviá-la. Decerto, ficará esquecida em alguma gaveta.

É muito triste ter uma família desunida assim, mas esta é a nossa realidade. Eu sempre tentei o possível para meus filhos e meus netos ficarem juntos, mas parece que não deu certo. Eu não sei porque eles são assim. Talvez o defeito esteja em mim. Como vou julgá-los se também sou fechada?

Foi muito ruim a atitude que eu tive no meu último aniversário. Porém eu tive que fazer aquilo para ver se eles acordam. Eu estou morrendo, sou muito velha e com muitas doenças. Eles não me dão valor enquanto estou viva. Já tenho 89 anos e nem sei se no meu aniversário de 90 eu estarei aqui.

Queria tanto ter aproveitado aquela festa, porque não se faz 89 anos todo dia. Mas nem fizeram questão de me dar um pedaço do meu próprio bolo. Por isso me fechei, fiquei decepcionada. No meu próprio aniversário fiquei muito triste.

A verdade é que minha família é assim. Eu é que sou muito sentimental e queria uma família normal, unida, com meus filhos me amando e não querendo que eu morra logo para pegar a herança e não se verem nunca mais.

Isso foi um desabafo. Eu amo muito meus filhos e netos. Quem sabe um dia minha família se torne uma família normal?! Pena que quando – e se – isso acontecer, eu nem estarei mais aqui.

Anita.

Queria mais atenção

Arthur Henrique Alves Carvalho

Foi planejada uma grande festa na casa de D. Anita, com 200 convidados. Era aniversário de sua neta e ela resolveu festejar no grande sobrado da matriarca da família. Mas, por incrível que pareça, ela não convidou a própria avó. Mesmo assim, D. Anita fez questão de descer e ficar entre os convidados.

Os convidados foram chegando, todos muito chiques, em seus melhores trajes, se cumprimentando entre si, mas ignorando a presença de D. Anita, sentada em um canto em sua cadeira de rodas.

A diversão era total, menos para aquela avó, que estava triste porque ninguém falava com ela. Nem comida deram para ela, que, por suas dificuldades de mobilidade, não conseguia se servir sozinha.

Chegou a tão esperada hora dos parabéns. Todos se uniram e começaram a cantar. O bolo foi distribuído e mais uma vez, D. Anita ignorada.

Só quando acabou a festa e todos foram embora, a aniversariante percebeu que avó estava ali, estranha e quieta. Ainda teve a cara de pau de perguntar porque ela estava daquele jeito.

D. Anita olhou para ela e disse que só queria um pouco de atenção.

O falecimento de D. Anita

David Lima Silva Mendes

Tudo começou quando D. Anita tomou uma grande decisão.

Ao acordar, naquele dia, pediu a Zilda que a levasse para um asilo e a deixasse lá. Zilda recusou imediatamente, mas D. Anita foi mais firme com sua ordem e a filha disse, então, que falaria primeiro com seus irmãos.

No entanto, D. Anita não concordava, pois seus filhos não se importavam com ela, que só estavam esperando que ela morresse para pegarem a herança.

Zilda ficou pensativa, mas, mesmo assim, ligou para seus irmãos e falou para cada um deles o desejo da mãe. Para pouca surpresa de todos, eles simplesmente disseram um “está bom”. Assim, Zilda acabou por levar a mãe para o asilo.

Chegando ao asilo, D. Anita foi muito bem recebida. Zilda deu seu último abraço na mãe e foi embora.

E não é que D. Anita estava feliz naquele lugar! Ela encontrou um antigo amigo de infância, o Sr. Heitor. Ele tinha a mesma idade dela e também faziam aniversário no mesmo dia. Os dois com 89 anos e faltando um mês para completarem 90.

Nesse mês, D. Anita e Sr. Heitor se divertiram muito. Eles conversavam, jogavam xadrez, faziam exercícios com os fisioterapeutas.

Por curiosidade, D. Anita perguntou ao amigo por que ele havia ido para o asilo e ele disse que fora abandonado pelos filhos, que o deixaram lá. Mas que, apesar disso, estava feliz por estar naquele lugar.

Passaram-se alguns dias e chegou o dia do aniversário dos dois amigos. Todos estavam felizes. Receberam presentes, cantaram parabéns... D. Anita estava muito feliz, bem diferente do último aniversário em sua casa.

Quando tudo terminou, D. Anita foi para o seu quarto. Antes de dormir, escreveu algumas palavras em um pedaço de papel.

Hoje foi um dos melhores dias da minha vida. Estou grata a todos que foram verdadeiros comigo e que ficaram ao meu lado. Estou escrevendo estas palavras, pois sinto que minha vida está chegando ao fim. Quero que a minha herança fique para os meus filhos, porque mesmo eles sendo ingratos e falsos, eu ainda os considero como meus filhos.

No outro dia bem cedo, D. Anita faleceu. Por incrível que pareça, o Sr. Heitor também.

O segredo

Geovana Yasmin Silva Lima

Depois daquele aniversário trágico de D. Anita, cá estamos nós, novamente. A família toda reunida. Seria gracioso se todos ligassem para o aniversário dela e não apenas a deixassem ali, plantada em um canto.

Dessa vez, podia acontecer alguma situação diferente nesse aniversário, algo surpreendente para fazer com que todos dessem atenção a ela. É incrível como todo ano é igual. Começam a falar de negócios, minhas cunhadas com cara de nojinho e D. Anita sempre deixada de lado.

Desde sua última atitude que deixou todos de boca aberta, nada mudou. Mas D. Anita é esperta, a qualquer momento ela pode nos surpreender com alguma atitude.

Realmente, como uma mulher de tanta atitude pode ter tido uma família assim? Posso ver em seu rosto a cara de desgosto e repugnância, coisa de deixar qualquer um constrangido.

Estou a observá-la. Talvez ela diga algo que não deveria e venha acabar com minha vida e meu casamento.

Todos conversando, rindo, brincando... Mas estou sentindo que algo está por vir.

Brutalmente, D. Anita se levanta, olha para todos. Todos também a olham de volta, com surpresa. Naquele olhar havia maldade, como se estivesse fora de si. Os pedidos para se sentar sequer foram ouvidos. Assim, ela começa a gritar com todos:

– Vão embora, vão embora!

Começaram a ficar assustados. Seria ela uma ingrata, pensaram. Mas eu tinha certeza que não. As frases que saíam da boca dela pareciam estar presas em sua garganta por muito tempo. Ela falava verdades na cara de todos. Foi engraçado, até chegar a minha vez...

– Você não passa de uma traidora!

Senti os olhos dela e de todos em mim.

– Você é uma mulher sem vida, você só pensa em si mesma.

Eu pedia para ela se acalmar, mas ela continuava gritando para que todos ouvissem.

– Você só coloca chifre no meu filho, sua vagabunda!

Senti o silêncio absoluto e os olhares de nojo em mim. Fiquei normal. Olhava para meu “esposo” e D. Anita continuava a dizer coisas. Por um momento, tive uma espécie de

despressurização com toda a situação. Tudo ficou em silêncio. Me recompus, fui até a D. Anita e disse em voz alta:

– Feliz aniversário, D. Anita!

Virei as costas e fui embora.

Conseguimos! Obrigada, D. Anita! No final, acabamos ajudando uma à outra e nos livramos daquilo que era um peso em nossas vidas.

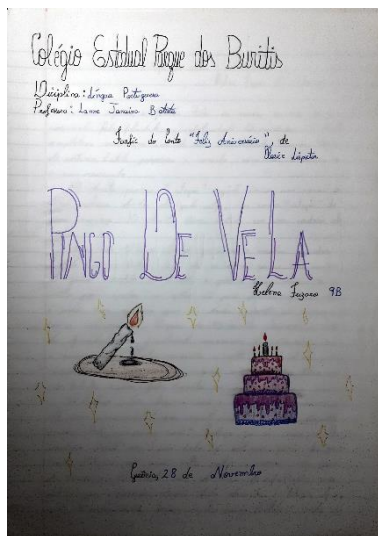
Agora posso ser uma mulher feliz, sozinha, sem homem nenhum, sem nada, sem dores de cabeça.

D. Anita conseguiu se livrar de uma família em que havia apenas máscaras.

Realmente, foi um feliz aniversário.

Pingo de vela

Helena Fuzaro D’Alexandre



No ano seguinte, a família toda se reuniu na casa da aniversariante. Pela felicidade ou infelicidade dos convidados, D. Anita completava mais um ano de vida, seus 90 anos.

Como de costume, Zilda preparou a comida, arrumou a mesa e a aniversariante.

D. Anita parecia “alegre” com aquele sorriso. Um sorriso de quem acabava de planejar algo. Um sorriso “alegre”, de pura vingança.

Naquele ano, ela estava sentada em uma cadeira de rodas.

A nora de Olaria chegou primeiro e resolveu ajudar Zilda com os balões, para ela poupar seus ouvidos das reclamações de Zilda de que ninguém a ajudava e ainda ganhar mais moral na família e se parecer superior por estar “ajudando”. Uma pena mesmo foi o fato dela ter se esquecido de cumprimentar a aniversariante.

Depois de dez minutos, foi chegando o restante da família para, finalmente, comemorarem o aniversário.

Todos se reuniram ao redor de D. Anita para cumprimentá-la com um beijo com o qual quase nem tocavam os lábios nas bochechas dela e um falso tapinha no ombro. Até que chegou seu querido neto Rodrigo e deu um presente para a avó, em uma embalagem azul metálica e uma etiqueta escrita “feliz aniversário, vovó”.

Rodrigo foi o único a lhe presentear desta vez, pois todos já estavam fartos de gastarem dinheiro com uma velha prestes a morrer.

Passado um tempo, D. Anita saiu de perto da mesa enfeitada sem que ninguém a visse. Estavam todos distraídos, dançando e tomando refrigerante.

Quando D. Anita chegou à cozinha, chamou Zilda e pediu um copo d’água. Depois que Zilda saiu, ela abriu uma gaveta, pegou um pacote com um pó branco dentro e colocou o conteúdo na água.

Depois disso, ela voltou para a festa e deu a água para José tomar um pouco. Ele sentiu um gosto estranho, mas achou que, por ter comido muita coisa, poderia estar normal.

Mesmo assim, ofereceu a Manoel que bebeu e realmente concordou que aquilo não era só água.

Assim, passados poucos minutos, José e Manoel caíram no sono.

Como ninguém se importava com D. Anita, ela repetiu o mesmo processo com todos os convidados, de um por um. Assim, foi para o seu quarto e começou a arrumar suas coisas (roupas, sapatos, joias e perfumes).

Quando tudo estava separado, ela colocou tudo em uma mala e deixou no canto de sua cama. Em seguida, pegou um pedaço de papel e deixou uma mensagem para quando eles acordassem.

“Queridos filhos, netos e todos os convidados, foi uma desonra passar meu nonagésimo aniversário com vocês. Não só este, mas todos os meus aniversários desde os meus 30 anos, é como se eu não existisse para vocês.

Vocês são todos forçados e falsos. Meus netos também estão se tornando uns estúpidos por culpa da ignorância de vocês que não conseguem sequer perguntar para mim se eu estou bem”.

Depois, ela pegou suas coisas e foi embora para um hotel que já havia reservado há algum tempo, escondido de Zilda. No dia seguinte, iria para a casa de uma amiga e ficaria por lá.

Quando todos acordaram, acharam que estava tudo normal e que apenas pegaram no sono. Mas Dorothy achou o bilhete. Foi aí que perceberam que ela havia fugido. Mas, só Dorothy e Rodrigo ficaram preocupados com a avó. O resto nem se importou.

Zilda só ficou brava porque um pinga de vela havia estragado o forro da mesa.

Infeliz aniversário

Hyan Lucas Almeida Moreira

No final do aniversário, D. Anita estava cheia de desgosto da família que construiu, que mais parecia um bando de abutres.

Depois da festa, ela estava decidida que iria se vingar de todos e rogou uma praga na família inteira. Mentalizou que todo o tempo de vitalidade que ela gastou criando aquela família, seria tirado deles e voltaria para ela. Assim o fez.

No outro dia, D. Anita chamou toda a família e disse que achava que não estaria no seu aniversário de 90 anos, mas que queria que todos tivessem algo para lembrar dela.

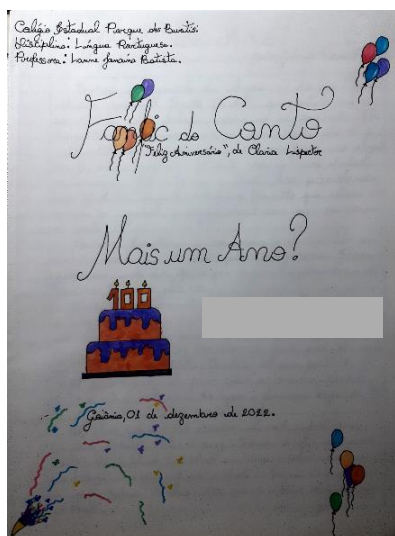
Assim, foi ao seu quarto e pegou um antigo baú em que havia joias e deu uma joia para cada um. Cada joia era uma mais especial que a outra. Tinha esmeralda, esmerlate. Só ficou com ela um colar com uma pedra transparente, mas que não ficaria assim por muito tempo.

Um ano se passou e novamente mais um aniversário de D. Anita chegou. Como todos os anos, a família inteira estava lá. Porém, todos estavam exaustos, pois D. Anita, sem sentir nenhum remorso, sugou a energia vital de toda a família.

Assim, o colar estava reluzente com uma cor vermelho-sangue e D. Anita estava de novo, na flor da mocidade e assim pode começar uma nova família, que seria bem diferente daquela.

Mais um ano?

J. G. V. P.



E mais um grande dia chegou. O dia que “todos” estavam esperando. Exceto D. Anita, que, sentada na mesa, com uma cara fechada, esperava os convidados. Naquele dia, completava 100 anos e, para o seu azar, ainda estava de pé.

Os minutos iam se passando, os convidados iam chegando e mais uma vez, D. Anita, com pouca, ou nenhuma, expressão de felicidade, os encarava. Ela não via mais a hora daquele pesadelo acabar.

No momento dos parabéns, ela já estava com uma taça de vinho nas mãos, que Dorothy lhe havia entregado.

Todos se levantaram e começaram a cantar os parabéns, coisa que ela não queria mais ouvir. “Estes vagabundos não devem ter o que fazer. Vagabundos, miseráveis. É o que eles são”, pensava D. Anita.

Rapidamente, a anfitriã olhou para Cordélia que estava sentada e parecia preocupada com o que estava acontecendo. Cordélia, somente Cordélia, sabia do segredo de D. Anita: assim que completasse os 100 anos de idade, seu coração pararia de bater.

Por isso, Cordélia logo foi ao encontro de D. Anita e a levou para o quarto. Apenas Rodrigo foi chamado. Deu um beijo na testa da avó e desceu para pegar mais uma taça de vinho.

Assim que Manoel e José viram a mãe subindo, se perguntaram o que estaria acontecendo. No entanto, continuaram com aquele discurso vazio de sentimentos: “Querida mãe, mais um ano ainda está por vir. Continue assim, firme e forte”.

O que eles nem imaginavam é aquele seria o último dia de D. Anita.

Laços de família – Parte 2

Jonatas Ferreira de Pádua Filho

A mãe de todos aqueles filhos se arrumava, mais uma vez, para o seu aniversário. Ela não estava muito contente, pois a festa do ano anterior não tinha sido muito boa. Ela não queria, mas estava lá, cheia de joias e roupas que a incomodavam.

Os filhos pouco se importavam com ela. Nem sabiam quantos anos ela faria. Por isso, ela condenava a todos. Não fazia questão nenhuma de se mostrar amável ou agradável para ninguém. Se alguém se dirigia a ela, já levava más respostas.

Mas era muito difícil notar a presença dela ali. Os netos mais novos só queriam brincar. Os mais velhos, já cogitavam a morte dela e os rumos da herança. Os filhos, mal se falavam e as noras só queriam se mostrar. Todos, um bando de hipócritas.

A hora dos parabéns era sempre lamentável. Todos cantando fraco, desanimados e desafinados. No discurso, José gaguejou, pois não se lembrava que a mãe estava completando 100 anos.

Neste momento, a matriarca pegou uma latinha de cerveja, abriu e começou a beber. Logo vieram as proibições:

- Largue isto, mamãe. A senhora não tem mais idade para beber.
- E quem te perguntou? Eu ainda sou sua mãe. Ninguém tem que me dizer o que tenho ou não tenho que fazer.

Muito brava, ela soltou a latinha no chão de uma vez. Os convidados se assustaram, pois ela estava tendo um infarto. Imediatamente, a levaram para o hospital, a deixaram lá e voltaram para a festa, para fortalecerem aqueles laços familiares tão profundos.

Meu aniversário

Lucas de Paula dos Santos

Olá! Eu sou mãe de vários filhos, avó de muitos netos e no próximo sábado será meu aniversário, momento em que a família se reúne e faz uma festa para mim. Mas, estou triste, porque todo ano na minha festa de aniversário acontece algum problema.

Meus filhos e meus netos não se importam comigo. Quando eu preciso de algo e peço ajuda, ninguém aparece, mas quando é para a festa, todos vêm.

Ano passado, eles pareciam nem ver que eu estava ali, sentada, ao lado da mesa. Fizeram um grande bolo, lindo! Parecia muito gostoso, mas, sequer me deram um pedaço.

Meu neto teve a falta de educação de me chamar de velha. Eu sei que eu sou velha e estou ficando mais velha ainda, mas não precisa ofender.

Eu fico muito chateada com a forma como a minha família me trata, por isso, eu nunca fico feliz pelo meu aniversário.

As cicatrizes

Maria Eduarda Alves da Silva



Há muitos anos, D. Anita teve um conflito com seus filhos, pois, primeiro, não aprovava a carreira profissional que eles escolheram seguir; segundo, não queria que seus filhos se casassem com aquelas moças. Isto trouxe discórdia para a família, pois ninguém fez o que a mãe queria.

Assim, a mãe foi deixada de lado. Ninguém a queria por perto, muito menos suas noras. Pelo fato dos pais não serem próximos, os netos também não se importavam com a avó.

Talvez ela deveria ter feito algo no passado para que aquela família não estivesse se estilhaçado daquela forma. Porém, era tarde.

Quando chegou o aniversário de D. Anita, 89 anos, um dos filhos não quis ir só para não ter que se encontrar com um dos irmãos. No entanto, suas noras de Olaria e Ipanema foram. Sempre muito bem vestidas e elegantes. Eram muito arrogantes, mas não deixavam de ir ao aniversário da sogra para mostrarem como estavam bem.

Era nesses momentos que D. Anita se lembrava do seu filho que lhe fazia tão bem, mas que infelizmente havia falecido. Era o Jonga. Depois da morte dele, ela ficou ainda mais amarga, sem demonstrar sentimentos por ninguém.

Ou melhor, havia alguém que ocupava um pedacinho de carne no seu coração. Era seu neto Rodrigo, seu preferido, talvez por ser muito educado ou pelo simples fato de ser filho de Jonga. Contudo, naquele dia, nem o sorriso do neto Rodrigo mudou a sua rigidez. Era seu aniversário, mas estava muito infeliz.

Teria sido muito bom que aquela festa tivesse trazido reconciliações, um final feliz para a história daquela senhora. Mas, sabendo que era impossível, preferiu guardar todas as esperanças e seguir em frente, apenas com as cicatrizes que ficaram.

Casos de família

Maria Vitória Rubens Ferreira

Quem nunca teve uma confusão em família?

Pois é! Família é uma coisa muito complicada e por isso cheia de confusões, como briga entre irmãos, disputa por herança, entre tantas outras coisas.

Com D. Anita não seria diferente. Seus filhos viviam em uma eterna disputa. Eles simplesmente não cansavam de brigar pela sua herança. Mas depois do ocorrido no aniversário de 89 anos dela, eles ficaram mais espertos, pois ela nunca havia se comportado daquela forma.

Porém, começaram a plantar a ideia de que a mãe estaria enlouquecendo. O filho de Ipanema chegou a pensar em uma internação para ela, que, na verdade, só estava cansada daquilo tudo.

Com razão. D. Anita estava amargurada por dentro, pois no fim da vida, deveria estar recebendo atenção, amor e carinho. No entanto, seus filhos pensavam apenas em seu dinheiro e na herança que havia de deixar.

Aquele desprezo a deixava triste. Não suportava olhar para eles. Uma raiva estava consumindo-a por dentro.

Por esse motivo, resolveu fazer uma viagem com sua cuidadora, já que Zilda havia abandonado o posto. Foram para São Paulo, para a casa de alguns parentes de D. Anita. Lá, recebeu todo o amor e carinho que ela desconhecia até então, enquanto seus filhos estavam surpresos e pensativos com sua atitude.

Será que a ficha caiu que, além do dinheiro, D. Anita ainda continuava sendo a mãe deles?

Enfim, D. Anita gostou tanto que estava até pensando em se mudar para São Paulo e viver perto de quem lhe fazia bem.

Um não feliz aniversário

Pedro Lucas Tavares Ramos de Souza

Depois que todos foram embora da festa de aniversário, sobramos apenas eu, Dorothy e um pedacinho de bolo, já que Zilda disse que já estava muito cansada por ter preparado tudo sozinha e se recolheu.

Dorothy ficou para me ajudar com toda aquela bagunça. A casa estava toda suja, cheia de rastros de lama, já que havia chovido mais cedo, e de migalhas de bolo pelo chão.

Inesperadamente, a campainha tocou. Dorothy atendeu para mim, já que eu estava com muitas dores nas costas. Acho que foi por causa daquela maldita cadeira desconfortável. Quando a porta se abriu, vi que era José, com o casaco na mão, pedindo desculpas por si e por seus irmãos, no caso, meus filhos, ingratos e egoístas. Infelizes filhos que criei.

Desta forma, José voltou para nos ajudar com a limpeza da casa.

Não sei se eu conseguiria perdoar aos outros, mas ele sim, pela sua gigantesca coragem. Vi em seus olhos que era sincero seu pedido de perdão. Até consegui sorrir neste momento, mesmo que tenha sido um singelo sorriso no canto do rosto.

Aquela parecia a primeira vez que eu recebia algo tão sincero de um dos meus filhos. Este foi um presente, o melhor de todos, pois passei a noite toda conversando com Dorothy e José sobre coisas da vida.

O dia do meu aniversário acabou não sendo tão feliz assim, mas com toda certeza, aquele fim de festa foi o meu maior presente.

O sonho virou realidade?

Rafael Dourado dos Santos

Oi, Letícia!

Estou escrevendo esta carta para falar sobre meu aniversário.

Foi um dia cheio de alegria, porque eu estava fazendo 89 anos. Meus 89 anos de vida! Mal podia esperar a noite chegar para receber os meus convidados. Até que chegou a hora tão esperada.

Todos os convidados chegaram, se acomodaram. Estava tudo lindo!

Cada um dos meus filhos ao lado de suas esposas e filhos. Todos muito elegantes. As mulheres com vestidos longos e coloridos. Tudo como eu queria. Era um dia perfeito. Até parecia cena de filme romântico.

Todos os meus filhos, netos e noras se levantaram e aplaudiram meus 89 anos. Todos contagiados com aquele momento tão alegre, até que chegou aquele imenso bolo açucarado. Eu estava ansiosa para comer um pedaço daquele imenso e delicioso bolo.

Zilda não queria me deixar comer, por causa da minha saúde. Mas, aquele era meu dia. Me aproximei e cortei uma generosa fatia e comi o melhor bolo da minha vida.

Passado algum tempo, me senti mal, com tontura e náuseas.

Nesse momento, acordei assustada e vi que tudo aquilo não se passou de um sonho estranho.

Voltei a dormir, porque logo amanheceria e no dia seguinte seria meu aniversário de 89 anos.

É isso, Letícia. Só queria te contar meu sonho. Será que vai virar realidade? Depois te conto.

Passe bem!

Abraços,

Anita.

Atos ingratos

Lucas Rafael Rios

Querido diário,

Eu, Anita Xavier, estou extremamente desapontada com meu aniversário este ano e queria muito dar uma lição nos meus filhos.

Eles são tolos. Achem que irão receber alguma coisa de mim. Apesar de serem meus filhos, sinto que eles perderam tudo que nos conectava como família. Nem eu sinto o mesmo afeto depois daquela festa.

O que eu sinto é somente uma espécie de ódio, pois todo amor, afeto e meu sangue que dei para criá-los, jamais recebi de volta, mas, longe de mim esperar algo deles.

Apesar de tudo, feliz aniversário para mim. Não é todo dia que alguém faz 89 anos!

Anita

Ano que vem?

Rafael Victor Caetano

Posta na cabeceira de uma mesa larga e comprida, com um cheiro de perfume borrifado pela sua filha para tirar seu cheiro envelhecido, estava a aniversariante que, de pura raiva, acabara de ofender a todos ali presentes em sua festa, circundados por um clima falso e tóxico vindo das expressões irônicas e falsas de seus filhos, menos de Zilda, que tinha por obrigação cuidar da mãe, já que era a caçula e solteira.

Prestes a sucumbir de raiva, D. Anita gritava para que lhe levassem uma taça de vinho. Quando seu pedido foi atendido, todos voltaram a atenção para ela, que logo bradou:

“Vocês realmente acham que eu queria pelo menos um de vocês aqui? Claro que não! Não preciso de ninguém para me tirar a paciência, a não ser da Zilda, que tem a obrigação de cuidar de mim. Além dela, não queria nenhum de vocês aqui”.

Os filhos e parentes ficaram devastados com a sinceridade da idosa, porque eles sabiam que o que ela disse realmente era verdade. Todos se desapegaram da mãe e, conseqüentemente, diminuíram o afeto por ela. Desse modo, ela se amargurou e disse que não queria nenhum deles ano que vem em sua casa.

Após ouvirem-na, os filhos ficaram profundamente decepcionados e entraram em um acordo que deixariam a mãe deles em paz e que somente se reencontrariam no funeral dela. Mas antes, cada um iria se despedir da maneira certa, já que seria a última vez que a veriam viva.

Assim fizeram. Um a um de despediu da matriarca.

Zilda, achando aquilo tudo uma loucura, gritou pela janela quando todos já estavam lá fora: “até ano que vem”. Mas, enfurecida, D. Anita tinha certeza que ano que vem não haveria festa.

Conforme combinado, eles só se encontraram, anos depois, no funeral da mãe.

Infeliz aniversário

Richard Gabriel Rodrigues da Silva

D. Anita não estava nada feliz com o seu aniversário, porque em vez de seus parentes lhe darem atenção, a tratavam como se nem existisse.

Logo depois daquela festa desastrosa, ela passou a se isolar ainda mais de todos, já que ninguém dava a atenção que ela precisava. Os filhos, noras e netos nem se lembravam dela e, pela idade, ela não conseguia ser tão livre como antes, ainda mais por se locomover em uma cadeira de rodas.

Maria, sua vizinha, vendo toda aquela situação, se mobilizou para ajudar Zilda com o que ela precisasse, já que Maria estava aposentada e poderia auxiliar. Assim, a vizinha tinha contato diariamente com ela e ficaram ainda mais amigas. Saíam juntas, iam à igreja. A alegria aos poucos voltava.

Contudo, infelizmente, D. Anita teve uma parada cardíaca e não resistiu.

Zilda e Maria ficaram muito tristes com o ocorrido e, como era de se esperar, os outros filhos e familiares também vieram chorar ao redor do seu caixão. Não deram valor em vida e foram dar valor quando ela se foi.

A surpresa

Roni Cleito Aquino Soares

A família toda foi convidada para a festa de 89 anos de D. Anita, mas, já passava da hora dos convidados chegarem e ninguém havia aparecido.

D. Anita sem entender nada, estava ficando com raiva daquela situação. Pelo menos por falsidade, sempre apareciam. Será que naquele ano nem isso iriam fazer?

Na verdade, os filhos, noras e netos resolveram fazer uma grande surpresa e chegarem todos de uma vez com o bolo e cantando os parabéns.

Até aquele momento, D. Anita já estava certa de quem ninguém gostava dela, até que a nora de Olaria abriu o portão e todos entraram conforme o combinado.

D. Anita sabia que todos ali só pensavam na herança dela, mas, mesmo assim, aquele momento a alegrou.

Não passou muito tempo, ela faleceu, mas pelo menos, deve ter levado consigo a lembrança daquela feliz surpresa.

Família brasileira

Sérgio Henrique Soares Araújo

Ela era uma senhora muito isolada pelos seus filhos e noras. As únicas pessoas que gostavam dela eram os netinhos e netinhas, apesar deles correrem e brincarem no meio da casa, quebrando os móveis e a decoração. Mas ela não os criticava. Os achava lindos e apreciava aquela inocência.

Com o amor daquelas crianças, o ódio e o rancor diminuía. Ela sabia que sua família só se juntava no seu aniversário por aparências. As noras tinham imensa inveja de sua mansão, de suas joias e de toda a sua fortuna. Aquela velha franzina e fraca alimentava um ódio maior que ela mesma.

Até que, quieta em seu canto e absorta em seus pensamentos, percebeu que, no dia do seu aniversário, fizeram uma longa mesa, cheia de comidas que ela não podia comer, tamanha era a desconsideração de todos por ela.

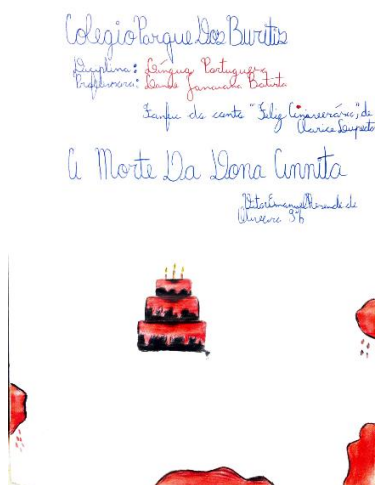
Estava triste e pensativa sobre o que havia feito para estar naquela situação, até que Rodrigo, seu neto de sete anos, pulou em seu colo.

Nesse momento, ela acordou suada e desesperada. Quando deu por si, viu que todos estavam lá preparando o almoço.

A senhora de cem anos respirou aliviada por aquilo ter sido apenas um sonho.

A morte de D. Anita

Vitor Emanuel Resende de Oliveira



Depois de um ano, finalmente chegou o aniversário de D. Anita, os esperados 90 anos. Desta vez, ela estava super animada, pois achava que as coisas seriam diferentes, que seus filhos finalmente lhe dariam atenção.



Como sempre, a família foi chegando. Os de Olaria, sempre muito bem vestidos. Com um vestido violeta, com estampa de borboletas e decote marcante, a nora de Olaria chegava junto ao marido, que desta vez sentiu que precisava ir

ver a mãe, mesmo odiando a todos que ali estariam.

Em seguida, veio a nora de Ipanema com os dois filhos e uma nova babá. O marido que sempre vinha depois, desta vez, chegou junto. E, para não fugir da regra, ela passava direto para nem encarar a concunhada de Olaria.

As crianças estavam bem felizes, brincando sem atrapalhar ninguém e sem brigarem. Tudo estava muito estranho, como se pressentissem que algo ruim estivesse por vir.

Chegou, enfim, a hora dos parabéns e D. Anita não precisou ficar esperando três horas por isso. Depois que todos deram os parabéns – alguns o *happy birthday* – foi possível ver que todos estavam felizes e se divertindo.

Quando foi cortar o bolo, D. Anita estava pálida, com os lábios ressecados e parecia que ia desmaiar, o que de fato aconteceu quando ela estava com a faca na mão. A queda inesperada fez com que ela batesse a cabeça no chão.

Todos ficaram desesperados. Um de seus filhos pegou a mãe nos braços, já chorando muito, enquanto todos ao redor iam às lágrimas também.

Até tentaram chamar a ambulância, mas era tarde demais. Todos os convidados entraram em choque, pois eles nunca imaginaram que poderia acontecer daquela forma.

No outro dia, no velório, nos seus melhores trajes, estavam todos de preto. Alguns não conseguiam segurar o choro, outros disfarçavam as lágrimas através dos seus óculos escuros. Todos estavam arrependidos por nunca a terem tratado bem. Ela, que sempre fora desprezada por eles, recebeu carinho e seu devido valor somente no seu último momento de vida, ficando a lição. Muitos só dão valor às pessoas quando as perdem, sendo que poderiam ter aproveitado em vida.

O diário de D. Anita

Wytorya Ketlen Silva Lopes

Querido diário,

Mais um ano de vida. Sempre o pior dia para mim. Não por estar completando aniversário, mas sim porque minha família se reúne em minha casa e fica de falsidade para o vínculo entre a família não acabar.

Além de me deixarem por horas sentada em uma cadeira completamente desconfortável, não me servem sequer um prato de comida. Não conversam comigo. Não que eu queira conversar com eles, mas é meu aniversário. Deveriam fazer isso por obrigação.

Uma de minhas noras tem um segredo que só eu sei. Eu poderia muito bem acabar com a festa toda. Ela nem imagina que eu sei, mas eu preciso ficar quieta no meu canto e não causar ainda mais intrigas entre a família, por enquanto...

D. Anita

Partiu, 90 anos!

Yure Sérgio Ferreira e Silva

D. Anita estava prestes a completar 90 anos e já estava desanimada, porque seus filhos e netos não lhe davam atenção. Só se encontravam no dia do aniversário dela e depois passavam o ano todo sem se verem. Menos Rodrigo e Dorothy, os únicos que tinham carinho e consideração pela avó.

Chegando próximo a mais um aniversário, como sempre a família se reuniria para a festa. Mas aquele ano, D. Anita quis fazer diferente, pois estava só o ódio de seus familiares. Na última festa a deixaram sozinha em um canto, como se ela nem existisse.

Assim, ela resolveu aproveitar seu aniversário de outra forma.

Quando a família chegou, todos se assustaram porque ela não estava em casa. Saíram para procurar pelos vizinhos e ninguém quis dizer o paradeiro dela. Desesperados, foram até a televisão pedir para que quem soubesse informações sobre ela, comunicasse à família.

Rodrigo e Dorothy disfarçaram muito bem. A avó estava feliz com sua filha Zilda em um resort, aproveitando a vida.

5.8 *Fanfics* do conto ‘O búfalo’, de Clarice Lispector



Ilustração: O búfalo. Emanuel Souza Galvão.

A mulher alucinada e o macaco

Alexandre Fernandes Cardoso

Parecia um dia como outro qualquer e eu estava comendo meu caqui, sofrendo pela minha avançada idade, sendo apenas um animal vivo esperando pela morte. Mas este dia foi diferente.

Consegui ouvir uma mulher bufando tanto, que até parecia um cavalo cansado. Simplesmente fiquei quieto e sentindo a presença dela. Até que ela caiu, parecia um desmaio, mas, ao mesmo tempo, parece que ela estava sendo atacada por um búfalo, já que gritava este nome.

Não pude fazer nada, pois sou um animal. Mas ver aquela mulher, naquela situação, parecendo que estava tendo alucinações, fez com que eu ficasse satisfeito por levar a vida do meu jeito.

A mulher do casaco marrom

Ana Clara Ribeiro Gomes

Era primavera. Eu costumava ir ao Jardim Zoológico simplesmente para observar os animais, as crianças correndo felizes, brincando no parquinho, os adultos sempre de olho em seus filhos. Mas, naquele dia, uma mulher me chamou a atenção.

Nunca antes havia acontecido algo semelhante. Eu parecia conhecer aquela mulher, uma mulher com um casaco marrom e com uma expressão vazia, triste, talvez com um pouco de ódio. Ali, parecia procurar alguma coisa, ao mesmo tempo que parecia perdida em si mesma.

A observava. Tinha semblante de alguém doente. Talvez estivesse. Pensei em ir falar com ela, mas desisti logo. Estava concentrada olhando os animais.

A perdi de vista durante um tempo, mas depois a vi junto à jaula do búfalo. Eles estavam se encarando profundamente. Achei um tanto estranho. Segundos depois, a vi desfalecendo, caindo no chão junto à grade da jaula.

Como estava pálida, imaginei que não estava se alimentando bem. A ajudei a se levantar e a levei à uma lanchonete próxima dali, dentro do Zoológico.

– Como você se chama? – Perguntei.

– Marcela – disse com uma voz fraca.

– Sou o Benjamim. Você está bem?

Ela afirmou com a cabeça.

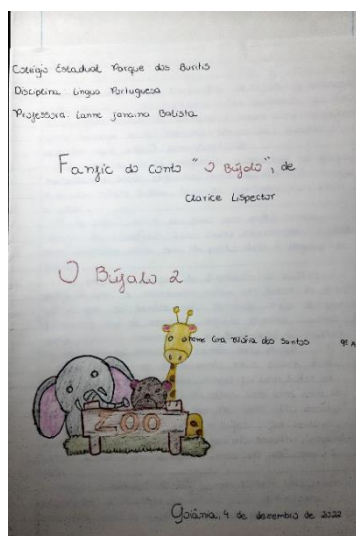
Insisti um pouco e ela me contou que havia sido rejeitada pelo homem que ela amava. A consolei e tentei entendê-la.

Logo após, ela comeu um salgado e andamos pelo zoológico falando sobre várias coisas aleatórias. Então notei o lindo sorriso que Marcela tinha. Ela sorria a cada piada sem graça que eu contava. Isso me encantava.

O tempo passou. Começamos a namorar e eu continuo apaixonado por ela a cada dia mais. A mulher do casaco marrom. A mulher da minha vida.

O búfalo 2

Ana Vitória dos Santos



Uma mulher alta, loira, dos olhos claros e amargurados, resolveu ir ao zoológico. Ela passeava para lá e para cá analisando todos os animais e seus comportamentos. Parecia ter inveja e ao mesmo tempo ódio quando percebeu que estava na época do acasalamento.

O passeio seguia. A mulher viu girafas, hipopótamos, leões, elefantes, camelos, diversos animais. Mas o que ela queria mesmo era aprender com eles a odiar. A olhar para alguém como um predador olha para a sua caça.

“Eu te odeio”, disse ela para um senhor que passara por ela. Sem entender, o homem saiu de perto dela e continuou em frente.

No pequeno parque de diversões do zoológico, ela decidiu parar de caminhar e se sentar na montanha russa. Ali, obteve uma gama de emoções. Primeiro, espanto, depois uma fúria. Após a experiência no brinquedo, a mulher saiu desorientada meio que caindo pelo parque.

Seguiu em frente encontrando mais bichos. Desta vez, achou um quati. Ela o olhou, assim como olhara para todos os animais, mas desviou os olhos com uma cara de aborrecimento. Foi quando ouviu um barulho bem alto e decidiu ir atrás ver o que era. Encontrou o búfalo.

Ela tentou chamar a atenção do bicho a todo custo. Fez barulho, jogou pedras, mas ele não reagiu a nada. Foi quando chegou um dos zeladores do animal, um homem alto, jovem, encantador. A mulher, ao vê-lo, ficou apaixonada, tão encantada com o rapaz que o chamou para uma conversa.

Os dois conversaram por bastante tempo. Logo o zelador foi cuidar do búfalo e a mulher foi atrás. Foi quando o animal se voltou para ela e a olhou fixamente. Aquele olhar a enfeitiçou e, inesperadamente, a mulher sentiu amor de novo em seu coração. Não sabia mais o que era ódio.

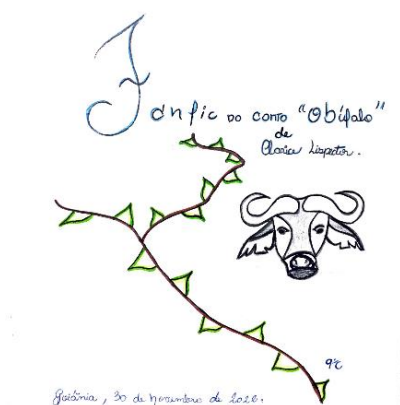
Passado um tempo, ela começou a trabalhar no zoológico. Engatou um relacionamento com aquele rapaz e seu ódio nunca mais voltou.

O pior dia da minha vida

Brenda Martins Barbosa

13 de julho de 1957.

Colégio Estadual Parque Boa Vista
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Lianne Janaina
aluna (a): Brenda Martins Barbosa



Querido diário,

Tudo começou no dia 03 de julho de 1957, que foi nomeado por mim, o pior dia da minha vida. O dia em que eu, finalmente, percebi que o amor dele por mim não era mais o mesmo. Que a chama havia se apagado.

Uma noite antes da traição, havíamos discutido, mas, no dia seguinte, achei que estávamos bem. No entanto, veio à tona a tão inesperada traição.

Meu mundo desabou e o amor de anos se acabou em

segundos.

Depois disso, senti que algo em mim mudou e... sim, foi meu amor por ele. Mesmo assim, não conseguia odiá-lo, pois não poderia negar que todos os momentos ao seu lado foram incríveis.

Ontem fui ao zoológico. Mesmo que minha saúde esteja debilitada, não comendo nem dormindo direito, fui até lá para me distrair e tentar me identificar através do sentimento dos animais, porque quando ele se foi, levou também um pedaço de mim que eu preciso resgatar de volta.

Caminhando pelo lugar, olhei profundamente nos olhos de cada animal à minha frente. Não me via em nenhum deles até encontrar o búfalo, aquele búfalo solitário que, depois de pequenas provocações, me olhara com um olhar de ódio, o sentimento que eu sempre quis sentir, mas não consigo.

O búfalo triste

Carlos Eduardo de Oliveira Silva

Lá estava ele sem nada para fazer e sem ter para onde ir, pois estava triste, deprimido, sem forças e sem ninguém. Pensou então em ir a um parque de diversões, ao menos veria pessoas felizes e se lembraria dos velhos tempos.

Mas, chegando lá, o que parecia alegria se tornou amargura. Como as pessoas podiam confiar umas nas outras?

Então, resolveu sair do parque e ir para um lugar mais calmo. Primeiro se sentou no banco de uma praça e começou a pensar para onde iria, até que se lembrou que estava perto do zoológico.

Ao ir caminhando até lá, sentiu uma tontura, pois não comia há dois dias. Ele não via motivos para viver, estava se definhando aos poucos.

Chegando, viu um casal de macacos e tornou a lembrar que não confiava mais em ninguém, pois a pessoa em quem ele mais confiava, virou as costas e o abandonou.

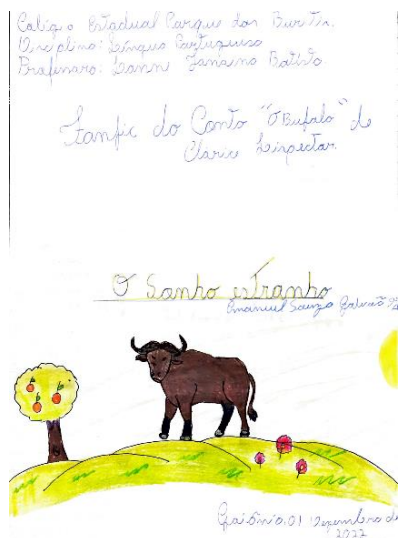
Continuou a andar e viu uma portinha aberta. Entrou. Por trás da cerca, viu um animal bem grande, com muito músculo e muito preto. Aquela área era muito bonita, porém o animal estava solitário, não tinha nenhum outro animal lá por perto.

Se aproximou, mas ele o ignorou completamente. Então, sentiu uma fraqueza e desmaiou.

Quando acordou, ao lado de sua esposa, viu que tudo aquilo tinha sido um sonho, ou melhor, um pesadelo. Mas aqueles olhos tristes do búfalo não saíam de sua memória.

O sonho estranho

Emanuel Souza Galvão



Quando o búfalo veio na minha direção, desmaiei de medo. Quando acordei, vi o focinho dele bem na minha frente. Com muito medo, não conseguia nem me mexer.

Depois de um tempo, ele saiu. Sem perceber que ele ainda estava ali, me levantei. Foi quando me deparei com o animal bufando para mim, com um olhar sanguinário.

Com muito medo, comecei a correr, a correr, a correr. Sem perceber para onde eu estava correndo, tropecei em um pedaço de galho que estava no chão. Ao cair, pedi a Deus que me salvasse da fúria daquele animal. Assim, o inesperado

aconteceu.

O búfalo começou a me lamber, como se fosse um cachorro. Eu, sem entender nada, aceitei o carinho dele, pois era melhor que levar uma chifrada.

Com muita calma, me levantei e saí de perto dele. Mas, o perigo não havia acabado, tinha um leão vindo na minha direção. Desmaiei de novo.

Quando eu acordei, vi que estava a salvo, deitado na minha cama e foi aí que eu percebi que tudo tinha sido apenas um sonho!

A mulher e o búfalo

Enny Vitória M. Santos

Uma mulher carente e sensível, foi ao zoológico para dar vazão a uma frustração que estava sentindo, já que era vítima de um “crime” cometido por um homem. Ele não a amava.

Ali, naquele ambiente, na tentativa de aprender a alimentar o seu ódio, acabou conseguindo o oposto, pois todos os animais inspiravam amabilidade. Menos o búfalo, que foi o único a dar as costas para ela, momento no qual ela teve uma mistura de sentimentos.

O animal, passou a ser para ela um estranho familiar. Ela começou a desejá-lo, pois trazia uma simbologia masculina. No entanto, ele continuava a não ligar para ela. Foi quando ela resolveu chegar mais perto e levou um coice do búfalo. Por isso, ela caiu no chão e teve que ir para o hospital.

Desacordada, em situação de risco, os médicos não sabiam o que estava acontecendo. Mas, logo que despertou, contou o que havia ocorrido. Por conta disso, os médicos acharam que ela estava com alguma confusão mental, pois no zoológico onde ela fora encontrada desmaiada não havia nenhuma espécie de búfalo.

Ela continuou internada por meses.

Passado algum tempo, ela descobriu que seu ex-marido havia morrido um dia antes do estranho fato acontecer.

À procura do ódio, ao encontro do amor

Gabriel Pinheiro do Nascimento

Quando eu acordei, não me lembrava de muita coisa. Não sabia meu nome e nem o porquê de estar ali. Estava tonta, com a cabeça dolorida, quando olhei, procurando algo ao redor que me ajudasse a lembrar de alguma coisa. Só sabia que estava em busca do búfalo, do ódio que aquele animal me inspirava.

Resolvi voltar a procurá-lo.

Encontrei uma pessoa que o conhecia e ela me falou que ele morava depois das montanhas, atrás da floresta e do riacho.

Chegando na floresta, veio um velho bode na minha direção e me disse para tomar cuidado, que era melhor eu ir embora. Mas não fui.

Avistei o riacho e ao pé da montanha estava lá o búfalo. Com pressa, pulei na água e comecei a nadar. No entanto, a correnteza estava muito forte. Eu nem conseguia chegar ao outro lado, nem conseguia voltar para a margem. Eu estava quase me afogando. Nesse momento, o búfalo me puxou para fora da água.

Depois de ter me recuperado, perguntei a ele qual era o meu nome e por que eu buscava o ódio através dele.

Ele, docilmente me respondeu que meu nome era Bela e que, na verdade, o que eu estava procurando era o amor. Ali, eu acabava de o encontrar.

O búfalo enfeitado

Giully Anne Rosa Fernandes

Era primavera. Os leões estavam em suas jaulas. Rebeca andava pelo Zoológico olhando aqueles bichos bonitos. Mas ela estava com tanta raiva, naquele dia. Até de olhar para os macacos lhe deu raiva. Ela mirou bem no fundo dos olhos daqueles macacos que só estavam ali comendo e pensou “eu odeio vocês”.



Os macacos e nenhum dos outros animais a entendiam. Ela respirava ódio e rancor, mas o que precisava mesmo era só de um amor para esquecer a mágoa de quem simplesmente a abandonara sem deixar rastro.

Em seguida, ela resolveu ir ao parque de diversões que havia dentro do zoológico e andar na roda gigante. Vendo ali todos aqueles casais juntos e ela sozinha, parecendo que estava em uma igreja, piorou ainda mais a situação.

Mas, lá de cima, Rebeca avistou um animal que nunca tinha visto antes. Era um búfalo que lhe chamara muito a atenção. Contudo, o que ela jamais poderia imaginar é que aquele búfalo, na verdade, era o seu marido. Ele não a havia abandonado.



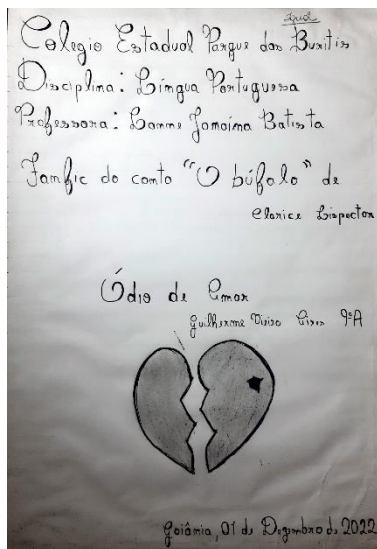
Rebeca desceu do brinquedo enjoada e tonta. Além da altura, ela também não se alimentava havia dias. No entanto, foi em direção ao animal. No momento em que ela estava quase chegando, fraquejou e por pouco não caiu. Mesmo assim, sem querer, o búfalo se chocou com ela que se desmoronou no chão.

O animal ficou muito preocupado se a havia matado com todo aquele peso. Mas ela não estava morta. Abriu os olhos, viu o céu lindo e o búfalo. Nessa hora, ela não sabia mais se era o búfalo ou o seu marido.

Com um beijo de amor, o feitiço se desfez. O búfalo voltou a ser humano e eles viveram felizes para sempre.

Ódio de amar

Guilherme Vieira Aires



Na intenção de matar algum animal, a mulher foi até o Jardim Zoológico. Caminhava com um corpo sem postura e sem nenhum brilho no olhar. Ela estava cega de ódio por conta de um amor não correspondido. Ali, só buscava um jeito de aliviar seu ódio e sua dor.

Desse modo, caminhava como se não tivesse rumo para ir, nem lugar para voltar. Olhava alguns animais, mas não conseguia matá-los. Como poderia matar animais com semblantes tão humildes e alegres?!

Mas, acabou se deparando com o território de um búfalo. Um búfalo negro, que não lhe dava a mínima atenção.

Ao se aproximar mais, devido a uma espécie de tontura, ela bateu com a cabeça na grade e apoiou-se para não cair. Foi quando o animal, escutando o barulho, começou a se aproximar.

A cada passo que ele dava, ficava aparentemente maior. Ao chegar bem perto da mulher, o búfalo a encarou com um olhar de ódio, o mesmo olhar que ela tinha.

Como seus planos eram ir até ali e matar algum animal, ao ser “correspondida” pelo búfalo, pegou a arma que estava na bolsa e mirou no búfalo, que não mexeu nenhum músculo. Mais alguém na vida a ignorava.

Em prantos, pegou a arma e mirou contra si mesma. Tentou dar fim a todo aquele sofrimento, mas a arma, felizmente, não disparou.

Eu perdoo

Gustavo Coutinho de Jesus

Querido diário,

Ontem recebi uma péssima notícia. Meu grande amor é só meu, ele não sente nada por mim. É um amor não correspondido. Isso me deixou muito triste. Eu gosto tanto dele e ele não dá a mínima para mim. Fora a traição que descobri...

Hoje mesmo, fui ao Zoológico para ver se eu me animava e ficava melhor depois dessa enorme decepção. Lá, eu me alegrei bastante. Vi vários animais, como leão, cobra, tigre e muito mais. Mas o que mais me deixou pensativa foi o búfalo.

Como posso me identificar tanto com aquele animal? Mesmo trancado ali, tinha um semblante dócil. Eu também. Mesmo com o coração machucado por uma traição não consigo ter ou sentir ódio.

O búfalo também não. Além de enjaulado e machucado por uma briga com outro animal da mesma espécie, ele não conseguia demonstrar ódio por ninguém.

Fiquei muito pensativa sobre tudo o que aconteceu comigo.

Espero que algum dia, ele me ame de volta. E sim, se ele quiser, eu o perdoo pela traição.

B.

Em busca do ódio

Júlia Martins Barros

Eles eram apenas crianças quando se conheceram e desde sempre ela nunca ficava brava ou se magoava com ele. Por isso, ele se aproveitava e fazia dela o que queria.

Na vida adulta, para continuar tendo esse “controle” sobre ela, passaram a ter uma relação amorosa. No entanto, da parte dele, de amorosa não tinha nada. Era um relacionamento abusivo e cheio de traições que ela sempre perdoava por não conseguir deixar de amá-lo.

– Por que não consigo odiá-lo? – Ela se perguntava.

Ele, por outro lado, parecia odiar tudo e todos, principalmente animais inocentes.

Após a terceira traição, ela decidiu que dessa vez seria diferente. Foi ao zoológico tentar aprender a odiar, pois segundo ele, os animais expressavam ódio pelos olhos.

Ela não queria perdoá-lo outra vez e pensava que só poderia fazer isso quando o odiasse, assim como ele odiava os animais.

No entanto, não se achava ódio em seu coração. Fraca, cansada e faminta por ódio e morte, ela andou por todas as jaulas. Apesar de estar livre, se sentia tão enjaulada quanto aqueles puros animais.

Ao encarar o búfalo, observava nele certa indiferença ao olhá-la de volta, assim como percebia aquela indiferença naquele a quem amava.

Quanto mais o fitava, mais podia sentir algo se espalhando dentro de si, algo que nunca havia sentido antes.

Antes de poder entender de verdade o que havia sentido, caiu no chão inconsciente.

– Está tudo bem? Moça?

Ainda inconsciente, foi leva à enfermaria do zoológico por um dos funcionários. Depois de meia hora (e um pouco de soro) ela acordou. Assim como a última coisa que tinha visto eram os olhos de um búfalo, a primeira coisa que viu quando acordou foram olhos. Mas não eram iguais aos do búfalo, não. Eram inocentes como o da girafa, bondosos como os do elefante e pacientes como os do camelo.

– A senhorita acordou?

– Onde estou? – Perguntou ainda um pouco tonta.

– Na enfermaria do Jardim Zoológico. Meu nome é Caio, muito prazer. Não se levante ainda, a senhorita desmaiou e bateu a cabeça com certa intensidade.

– Ah, é claro, meu nome é Mariana. Obrigada! – Respondeu pegando o copo de água da mão de Caio.

– Vi que a senhora observava muito atentamente o nosso búfalo. No que pensava?

– Estava tentando achar ódio em meu íntimo.

– Alcançou seu objetivo?

– Acho que quase. Desmaiei logo em seguida.

– E por que a senhorita iria querer ter ódio em seu coração? Me parece uma pessoa muito amorosa.

– Não posso mais perdoar quem me rejeita.

– Mas ódio não resolveria seus problemas.

– Como assim? – Ela não entendia como poderia haver outra solução.

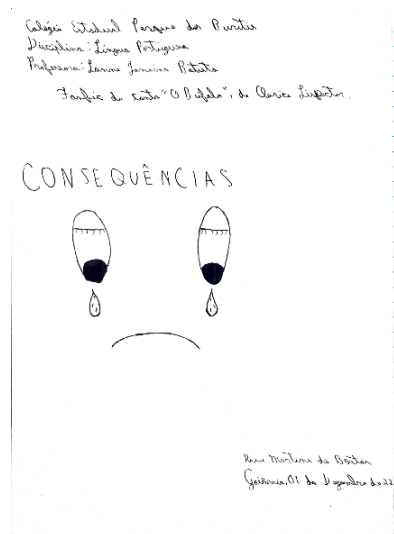
– Ao que me parece, a senhorita gastou o seu amor tentando conquistar outra pessoa e esqueceu de deixar um pouco para si mesma. Assim, como poderia não perdoar quem lhe machuca?

Um pouco atordoada, percebeu que ele tinha razão. Havia passado a vida toda amando quem não a merecia. Após recuperar as forças, ela saiu dali um pouco mais decidida e passou a tentar controlar quanto amor se permitia dar aos outros.

Não foi fácil, mas conseguiu se livrar do búfalo que a enjaulava. Pôde encontrar amor em outros olhos e pôde entender como é ser amada de verdade.

Consequências

Kaue Martins de Bastos



Uma frase que vou levar para minha vida é “a vida cobra” ou “tudo o que se planta, se colhe”. Sentir isso na pele dói.

Na faculdade, nunca fui uma das melhores, mas também não fui uma das piores alunas. Contudo, até certo tempo, colhi boas notas na medida do possível. Já não posso dizer o mesmo da minha vida pessoal.

Tudo foi mudando quando conheci um garoto muito especial no início deste ano na faculdade. Foi um dos meus primeiros namorados desde o colegial, já que nesta fase a maturidade está mais acentuada na mente e que, por consequência, acabamos dando mais valor até nas ilusões.

A minha vida parecia estar perfeita: boas notas, vida estável, um amor. Contudo, essa “vida dos sonhos” pode acontecer apenas nos filmes de romance e ficção. A vida real mesmo machuca e é injusta.

Voltando ao caso. Esse meu namorado era perfeito, por isso me entreguei de corpo e alma e criei muitas ilusões. Mas, com o tempo, tudo foi mudando, chegando ao ponto dele me ignorar completamente até na frente de todo mundo no corredor.

A angústia e as perguntas frequentes sobre o nosso relacionamento me matavam aos poucos, até que o que já era esperado aconteceu.

Com desculpas e argumentos, algo que me fazia tão bem, simplesmente foi embora, deixando um rasgo em meu peito e uma ferida que não cicatrizava. A sua partida deixou uma angústia, que evoluiu para uma ansiedade. Eu estava destruída. Mas eu não desisti. Eu precisava sentir todo aquele amor de novo.

Já no meio do ano, eu, me cicatrizando ainda, conheci, por acaso, alguém que demonstrava algo que eu não tinha. Aquele jeito ingênuo dele me chamava a atenção e além de tudo, era fofo.

Em quatro dias, o primeiro beijo; em um mês, o pedido de namoro. Era perfeito. Finalmente eu estava feliz de novo, mas o que eu não percebi é que, mais uma vez, eu estava cega. Na verdade, eu não havia esquecido aquele que me abandonou.

Eu sentia falta de algo, quando eu tinha tudo. Tinha uma pessoa legal, boas notas. O que faltava?

Ver o meu ex com outra pessoa me incomodava, mesmo eu tentando negar com todas as forças. Eu não sabia o que estava acontecendo.

E o meu namorado? Me dava tudo, carinho, atenção e eu presa a um sentimento inútil. Mesmo sem dar o valor que ele merecia, ele continuava ao meu lado. Eu estava jogando no lixo o que era real.

Como eu não conseguia retribuir todo aquele amor, eu me afastei, sabendo que o machucaria também.

As consequências vieram como balas atiradas em um alvo frágil como o vidro. Porém, a realidade só me acordou quando já era tarde demais. A mesma história se repetia.

Louca, querendo consertar meus erros, fui tentando me reconciliar com meu namorado “atual”, mas ele tinha amor próprio (o que eu não tinha). Corri para o meu ex, pedindo que ele voltasse, que me perdoasse...

A dor de tudo que estava acontecendo era por culpa minha e isso me fazia soluçar entre tantas lágrimas. Eu não sabia amar.

Eu plantei, eu colhi da maneira mais dolorosa possível. Um único sentimento é capaz de nos levar a fazer coisas que nem percebemos.

Com esse turbilhão de sentimentos, eu não sabia mais sequer quem eu era. Minhas notas caíram, eu não comia mais.

Para tentar aliviar a cabeça, resolvi ir até o zoológico. De tantos animais, um me chamou tanto a atenção. Consegui até me distrair um pouco vendo aquele búfalo, mas logo meus pensamentos retornaram.

Ainda continuo perdida, sem rumo. Meu drama parece não ter solução.

É preciso superar

Laura Yasmim dos Santos Oliveira

Tudo começou dia 17 de outubro.

Quando descobri, fiquei em choque, por mais que isto já tivesse acontecido outras vezes. Errei. Errei quando confiei, mais uma vez nele. Falta de aviso das minhas amigas não foi. Mas eu, boba e apaixonada, insisti em acreditar.

Meu mundo desabou.

No dia seguinte, acordei disposta a sair para me distrair. Fui até o zoológico. Chegando lá, comecei a observar alguns animais, mas teve um que me chamou muito a atenção: o búfalo. Quando me deparei com aquele animal, era a mesma coisa de estar olhando no espelho.

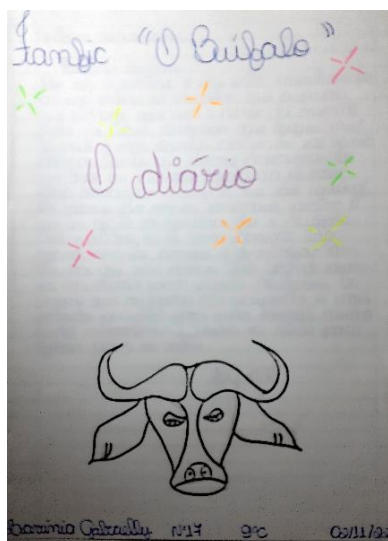
Solitário, cabisbaixo, chifres enroscados... fiquei até com um certo ódio de ter me identificado tanto com aquele bicho. Mas, por um lado, fiquei até aliviada ao saber que eu não era a única a estar com aquela tristeza toda.

Eu torço para que eu possa me recuperar logo e superar tudo o que está acontecendo.

O diário

Lavínia Gabrielly Martins Ribeiro

Querido diário,



Hoje vou contar o que está acontecendo comigo.

Ontem eu descobri que a pessoa que achava que era o amor da minha vida, me traiu. Confesso que fiquei muito mal e não queria nem comer, só sabia chorar, tanto que dormi chorando.

Só que hoje acordei decidida a sair para esvaziar a mente. Fui ao zoológico, passei por vários animais, porém o que eu gostei de verdade foi o búfalo.

O animal ali, parado, todo solitário. Senti uma conexão tão forte com ele que comecei a desabafar. Dá para acreditar que isso me deu um alívio? Será que é normal? É tanta coisa que se passa pela minha cabeça...

Espero realmente que eu possa me recuperar o mais rápido possível para poder seguir minha vida normalmente.

Depois eu volto para falar como estou.

Beijos,

L. G. M. R.

A real verdade

Luiz Felliphe Alves de Matos

Eu sou Laís e estes dias foram muito tristes para mim, pois terminei um relacionamento de muitos anos. Na verdade, ele terminou comigo. Não consegui entender o motivo, pois erámos muito apaixonados desde a adolescência.

Será que ele se cansou de mim? Não, não pode ser. Ele sempre foi carinhoso, cuidadoso comigo. O que será que se passou pela sua cabeça para ter tomado tal decisão? Será que se apaixonou por outra? Será ela loira, morena ou ruiva? Pensando bem, ele não gosta de ruivas.

Ele tem muitas amigas morenas, mas todas elas namoram. Ele só pode é estar brincando comigo, querendo me fazer uma surpresa. Eu acho que ele quer é me pedir em casamento de novo, já que da primeira vez não deu certo. Mas, não seria muito “clichê”?

Não, ele não deixou de me amar. Depois de tantos anos ele deve é ter se cansado de mim, das minhas chatices, meus surtos, minha falta de paciência. Definitivamente, eu não consigo entender.

Nossa... Fixada no porta-retratos, olhando para nós dois, no dia em que tiramos uma foto tão engraçada perto de um enorme búfalo, minha cabeça quase fundiu de tantos pensamentos. Pensei tanto que até me cansei.

De repente, alguém bateu na porta. Por Deus, era ele! Ele havia voltado. Eu sabia que voltaria. No entanto, ele disse um “oi”, entrou sem sequer me tocar e pediu para pegar o resto de suas coisas.

Eu não aguentei, tive que perguntar, por que ele havia me deixado? Ele simplesmente disse que percebeu que era hora de seguir sozinho.

Se é verdade, eu até consigo aceitar, mas se tivesse outra, a coisa seria diferente. Essa verdade pode até ser confortável, mas eu ainda espero que ele volte.

O coma

M. F. de S.

Após sua morte, estes escritos foram encontrados em um papel velho, amarrotado e com uma letra trêmula, em meio aos seus pertences.

18/03/2019

Logo após eu acordar, percebi que estava em um hospital, cheia de fios e recebendo medicamento. Acordei com uma pessoa ao meu lado, chorando por mim, pois me deram como morta. Me disseram que eu tive uma “parada” cerebral e perdi quase todas minhas memórias.

09/04/2019

Ainda não consigo me lembrar de quase nada. Tenho só umas “faíscas” de memórias que vêm e desaparecem. Eu só consigo me lembrar do meu nome e do nome dos meus pais. Ah, me lembrei também que tenho um filho e um marido. Eles são incríveis, são minha família.

05/07/2020

Mais de um ano se passou. Continuo neste hospital. Minha memória agora vem e volta, não como flashes, mas se mantem um pouco mais. Isso parece bom, mas na verdade, é muito ruim. Estou me lembrando das atrocidades que fizeram comigo, do mal que me fizeram.

10/10/2020

Como pode? Descobri algo horrível... escrevo para tentar não esquecer. Meu filho não era meu filho, era filho do meu marido e eu o matei naquele acidente de carro, quando um búfalo entrou na frente do veículo. Foi naquele acidente que eu perdi a memória.

23/12/2020

Que ódio daquele homem. Aquele imundo nunca me mereceu. Estou aqui há três anos, e ele veio pouquíssimas vezes aqui no hospital. Ele mentiu que eu estava aqui há um mês... Enquanto isso, ele está tendo um relacionamento com minha irmã e com minha amiga. Que monstro! Ele mente. Sempre mentiu. Não só ele, todos mentiram...

30/12/2020

Juro que não quero mais viver. Não há felicidade possível para mim nesta vida. Nunca teve. O zoológico... foi lá que eu descobri o quanto eu odiava aquele homem. Peguei o

carro com “nosso” filho e saí descontrolada. O meu filho morreu. Meu filho sim, de coração. E foi por minha culpa. Meu marido sempre foi um lixo, sempre me maltratou, nos espancava.

Na verdade, ele armou toda aquela emboscada porque queria nos matar. A mim ele não conseguiu, mas ao sabotar os freios do carro, o acidente aconteceu e nosso menino morreu.

Eu descobri tudo. Ele está preso. O desejo dele se cumprirá, eu morrerei como ele desejava, afinal, não existe felicidade para uma mulher traída, não existe felicidade para quem perdeu um filho, não existe mais possibilidade de vida para mim.

Uma mulher nunca merece ser traída.

[...]

No dia 1º de janeiro de 2021, a senhora Clarice Leonor Braga veio a óbito. O laudo médico acusou edema cerebral grave após uma queda que ela teve no Jardim Zoológico. A mulher fora encontrada próxima a área do búfalo, desacordada, mas sem sinais de violência. Ela ficara por três anos em coma, sem receber sequer uma visita. Sua única companhia, após o despertar, eram uns papéis em que ela escrevia algumas coisas quando conseguia.

Aceitação

Nicollas Oliveira Santos

Após ter desmaiado na área do búfalo, no zoológico, a mulher acordou já dentro da enfermaria do local. Confusa, avistou um médico chegando que lhe perguntou se ela estaria melhor e como se sentia.

– Me sinto bem, obrigada. Mas, onde estou? – Perguntou a mulher.

– Na enfermaria do zoológico. A senhora acabou desmaiando por fraqueza e um funcionário lhe trouxe para cá – respondeu o médico.

Depois de ter entendido o que havia acontecido, a mulher descansou um pouco e depois de um tempo foi liberada, podendo voltar para casa.

No caminho de volta, ela acabou se lembrando da raiva e do ódio que estava sentindo por causa do rompimento do seu relacionamento e percebeu que nunca havia sido verdadeiro. Então, não fazia sentido continuar com aquela raiva de alguém que nunca havia lhe dado o amor que merecia.

Assim, ela acabou por fazer um propósito consigo mesma, de começar uma nova vida e esquecer o passado e seu antigo namorado. Estava decidida a seguir uma vida normal dali pela frente e só se permitir amar de novo o dia que encontrar alguém que também a ame de verdade.

Tentativa de odiar

Pedro Coelho de Souza Neto

Era primavera. O leão estava ali a lamber a testa da leoa. Parada, olhando para aqueles animais, estava uma mulher na tentativa de sentir ódio, ação, a qual, se decepcionou por não conseguir.

Resolveu caminhar e observar aqueles animais todos. A girafa lhe chamou a atenção, mas era tão dócil, com aquele pescoço tão comprido. Procurou outros animais, até que encontrou o búfalo. Ele sim, parecia nem ligar para a existência de ninguém, prepotente ali no seu espaço.

Apesar de parecer absurdo, ela começou a conversar com o búfalo, mas ele nem sequer olhou para ela. Então, pegou uma pedra e jogou nele. Só aí ele se virou. Com aquele olhar penetrante, ela se assustou com o tamanho do bicho, com a intensidade da sua pele escura e seus grandes chifres enrolados. Assim, se sentou ali no chão mesmo e voltou a falar, como se o búfalo a entendesse.

Depois de um tempo, ela adormeceu escorada na grade. Acordou com o enorme búfalo, do outro lado, também escorado na grade a lambendo. Vendo toda aquela docilidade, ela parou para pensar que não deveria tentar odiar, mas sim amar as pessoas certas.

Desse modo, ela foi correndo para casa, decidida a levar uma nova vida, dando a si a oportunidade de não ficar presa a ninguém para se sentir feliz e de conhecer coisas novas no seu cotidiano.

Ela nunca se esqueceu daquele búfalo, que nada lhe disse (também, não poderia), mas que mudou completamente o seu jeito de viver a vida, aproveitando cada instante como se fosse o único.

Considerações finais

Garantir o direito ao acesso à leitura literária em sala de aula, principalmente de escolas públicas e as mais desprovidas de aparato didático, como a biblioteca escolar, precisa estar no cerne docente.

Não há milagres, há trabalho que precisa estar consonante ao mundo atual, mas sem deixar de lado a literatura clássica, patrimônio tão valioso que se não cuidarmos em apresentá-lo aos jovens, poderá até mesmo cair no esquecimento. Precisamos lutar por melhores condições de ensino munindo nossos alunos de um capital cultural que possa expandir seus horizontes e fortalecer suas práticas cidadãs. Embora não seja uma tarefa fácil, Petit (2019) nos traz esperanças:

Aos pais e transmissores culturais, direi simplesmente o seguinte. Mesmo que as crianças para quem vocês leem histórias não se tornem leitores, vocês não terão perdido seu tempo. Vocês terão forrado os bolsos delas, enchido seu baú do tesouro com palavras, narrativas, imagens que elas poderão utilizar para não se sentir despidas, perdidas, diante do que as rodeia, ou para enfrentar seus próprios demônios. Vocês as terão ajudado a construir lembranças que elas ainda vão revisitar muito tempo depois. Vocês terão aberto espaços propícios ao brincar, ao sonho, ao pensamento, à exploração de si e do mundo, aos compartilhamentos, que são essenciais para seu desenvolvimento estético, psíquico, intelectual. Vocês terão contribuído para lhes apresentar o mundo, para torná-lo um pouco mais habitável. Nesses tempos de grande brutalidade, vocês terão preservado momentos de transmissão poética que escapam à obsessão da avaliação quantitativa e ao alarido ambiente. Por tudo isso e muito mais, vocês terão realizado uma obra mais do que ‘útil’ (Petit, 2019, p. 203).

Essas palavras de Michèle Petit me motivam e espero que essa motivação chegue até vocês também.

O trabalho ora proposto e seus resultados são o grande incentivo para demonstrar o quão vale a pena trabalhar para possibilitar o acesso à leitura literária, garantindo esse direito aos nossos alunos na Educação Básica. Por isso, aqui foram apresentadas possibilidades que permitem esse acesso.

Nossos alunos vão longe, mas precisamos dar suporte a eles para atravessarem essa estrada. É sempre por eles e para eles que persistimos.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ASSIS, Machado de. **Missa do galo e outros contos de Machado de Assis**. Roteiro e Ilustrações Francisco Vilachã. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira; TENO, Neide Araújo Castilho; SAMPAIO, Emilio Davi. O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 38-53, 2019. DOI 10.13102/cl.v19i3.1626. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1626>. Acesso em: 25 maio 2022.

BATISTA, Lanne Janaina; SILVA, Célia Sebastiana da. Entre desafios e possibilidades de se formar leitores literários em escolas que não possuem biblioteca escolar: contos de Machado de Assis como ponto de partida. In: SANTOS, Mônica Maria Soares; DEFENDI, Cristina Lopomo; VICENTI, Renata Barbosa (org.). **Prática e formação do docente de língua portuguesa**. São Paulo: Estige Editorial, 2023. v. 3. p. 216-233.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Cleide de Araújo. **Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto: Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10400/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_LetramentoLiter%c3%a1rioBibliotecas.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, Campinas, n. esp., p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001022230>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Tradução: Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 17 jul. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUN, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOTLIB, Nádia Battella. **A teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Tradução: Rede de Bibliotecas Escolares. 2. ed. Portugal: IFLA, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura em bibliotecas escolares**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%C3%A7%C3%A3o%20parapublicar2019.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas (SP): Ed. UNICAMP, 2020.

LINO, Gabriella Pinheiro. Para ler, escrever e compartilhar: a leitura literária hoje. In: BARROSO, Roberta Santana *et al.* (org.). **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos**: os usos da linguagem na era digital. Tutóia, MA: Diálogos, 2021. v. 1. p. 216-233. DOI 10.52788/9786589932109. Disponível em: <https://www.editoradialogos.com/livros/letramentos-multiplos-multimodalidades-e-multiletramentos-os-usos-da-linguagem-na-era-digital-vol-1/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: JPA, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: Prosa I. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução Cícero Oliveira. 1. ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-27.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 5-11.

SANTOS, Andréa Pereira dos *et al.* **Retratos da biblioteca escolar da rede estadual de ensino de Goiás**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/681/o/E-book_sobre_biblioteca_escolar.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Célia Sebastiana da; FARIA, Vivianne Fleury de. Em defesa do direito de ler. In: DALVI, Maria Amélia *et al.* (org.). **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 104-110.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A formação do professor e do aluno leitor para a construção da cidadania. In: BAJARD, Èlie *et al.* **Formação de professores e alunos leitores**. Belo Horizonte: MEC, 1994. (Cadernos Educação Básica, Série Institucional, 6). p. 32-44.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Aída. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Emanuel L. S.; ABREU, Roberta M. de A. Tecendo fios para uma crítica sobre as perspectivas da BNCC frente ao ensino de literaturas. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 236-253, 2022. DOI 10.20873-202284-11. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/14429>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-144.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/o_fenomeno_fanfiction.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, dez. 2008. DOI 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 17 abr. 2023.