



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Roberta Guerreiro Costa

**A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de
intervenção**

São Gonçalo

2018

Roberta Guerreiro Costa

A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Oliveira

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C837 Costa, Roberta Guerreiro.
A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção / Roberta Guerreiro Costa. – 2018.
177f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Literatura – Teses. 3. Intervenção – Teses. I. Oliveira, Paulo César. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 372.41

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Guerreiro Costa

A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 07 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo César Oliveira (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Crelia Penha Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os que estiveram envolvidos nesse árduo processo de pesquisa. Seria muito mais difícil se não tivesse ao meu lado pessoas que me ajudassem e me acalmassem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis.

À minha irmã, Renata, que sempre acreditou em mim.

À minha avó, que se orgulha de mim mais do que eu mesma.

Ao meu marido, Felipe, companheiro incansável, que me ajudou sempre que foi preciso e esteve ao meu lado nas horas em que pensei que não conseguiria finalizar meu trabalho.

Ao meu orientador, Paulo César Oliveira, que me acompanhou de perto durante toda a pesquisa. Sem ele, esse trabalho seria impossível.

À Escola Municipal Altivo César, que permitiu que a pesquisa fosse realizada em seu espaço.

Aos meus alunos, com quem sempre aprendo e para quem sempre estou disposta a fazer o meu melhor.

À minha amiga Gabrielle, que me aconselhou em diversos momentos, sempre com sábias palavras.

À minha amiga Lygia, que se mostrou incansável ao conversar sobre minhas questões de pesquisa, desde o primeiro ao último dia em que escrevi essa dissertação.

Ao meu amigo Wesley, que se mostrou tão disposto a me ajudar.

Aos colegas do PROFLETRAS, que dividiram comigo momentos de conhecimento, alegria e angústia.

A todos os professores que já passaram por minha vida e me incentivaram a seguir a profissão.

À banca, por ter um olhar tão humano e atento às questões aqui trabalhadas.

Ao meu pai, em memória, por sempre acreditar que eu não iria parar na graduação.

A literatura deve ser um meio para que possamos enfrentar a tristeza da realidade, os nossos medos e o silêncio.

Alessandro Baricco

RESUMO

COSTA, Roberta Guerreiro. *A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção*. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Esta dissertação tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção para um problema frequentemente identificado nas salas de aula: a dificuldade em se trabalhar com a leitura literária. Ao tratar da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) propõem que ela seja realizada de forma a atender às múltiplas demandas sociais, aos diferentes propósitos comunicativos, considerando os diferentes contextos de produção. No entanto, ao considerar especificamente o texto literário, os PCN se limitam a defini-lo e a destacar alguns usos equivocados desses textos em sala de aula. Deste modo, esta dissertação se destaca em duas atividades cooperativas: a reflexão teórica sobre a leitura do texto literário e as abordagens críticas das práticas leitoras em sala de aula. Na primeira atividade, o trabalho se concentra na revisão bibliográfica dos atos de leitura e do conceito de literatura; a segunda atividade investe no referencial teórico que focaliza as relações entre leitura, leitores, textos e ensino. Esse aporte teórico constituiu-se de reflexões fundamentais de autores como Terry Eagleton e Jonathan Culler, no âmbito dos conceitos de literatura; Vincent Jouve, Luiz Costa Lima e Michèle Petit, especialmente nas questões referentes às concepções de leitura; Paulo Freire e Cavéquia & Maciel, para a discussão sobre leitura crítica; Teresa Colomer, no campo da leitura compartilhada, e Ana Rachel Machado no que se refere aos diários de leitura. Esse aporte teórico possibilitou o desenvolvimento do trabalho com vistas à reflexão sobre a formação de leitores críticos e autônomos, a partir da leitura literária. Como espaço de percepção da proposta de intervenção, foi escolhida uma turma de escola pública municipal, localizada no bairro Barreto, no município de Niterói, Rio de Janeiro. A turma pertence a uma classe de aceleração do 3º ciclo de aprendizagem, que compreende o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A obra trabalhada com o grupo foi *Festa no covil* (2012), do escritor mexicano Juan Pablo Villalobos. Nosso processo de intervenção privilegiou atividades como a leitura compartilhada, em que os alunos dividiam oralmente e através dos diários de leitura, suas interpretações sobre os textos e as conexões que estabeleciam com a realidade externa. Dessa forma, pretendíamos valorizar os saberes discentes, muitas vezes deixados de lado no processo ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura. Leitura Crítica. Leitura Compartilhada. Leitura Subjetiva. Diários de Leitura. Intervenção.

ABSTRACT

COSTA, Roberta Guerreiro. *Literary reading in the formation of critical readers: an intervention proposal*. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This dissertation aims to present an intervention proposal for a problem that is frequently identified in classrooms: the difficulty in working with literary reading. When dealing with reading, the National Curriculum Parameters (PCN, 1998) propose that it be carried out in order to meet the multiple social demands, the different communicative purposes, considering the different contexts of production. However, when considering specifically the literary text, NCPs simply define it and highlight some misuses of these texts in the classroom. Thus, this dissertation stands out in two cooperative activities: the theoretical reflection on the reading of the literary text and the critical approaches of the reading practices in the classroom. In the first activity, the work focuses on the bibliographic review of the reading acts and the concept of literature; the second activity invests in the theoretical framework that focuses on the relationships between reading, readers, texts and teaching. This theoretical contribution was constituted of fundamental reflections of authors like Terry Eagleton and Jonathan Culler, within the scope of the concepts of Literature; Vincent Jouve, Luiz Costa Lima and Michèle Petit, especially in questions related to reading conceptions; Paulo Freire and Cavéquia & Maciel, for the discussion on critical reading; Teresa Colomer, in the field of shared reading, and Ana Rachel Machado with regard to reading journals. This theoretical contribution made possible the development of the work with a view to the reflection on the formation of critical and autonomous readers, from the literary reading. As a perception space for the intervention proposal, a municipal public school group was chosen, located in the Barreto neighborhood, in the city of Niterói, Rio de Janeiro. The class belongs to an acceleration class of the 3rd cycle of learning, which comprises the 6th and 7th years of Elementary School. The literary text analyzed with the group was *Festa no covil* (2012), by Mexican writer Juan Pablo Villalobos. Our intervention process privileged activities such as shared reading, in which students divided orally and through reading journals their interpretations of the texts and the connections they established with external reality. In this way, we wanted to value the knowledge learned, often left out in the teaching / learning process.

Keywords: Literature. Critical Reading. Shared Reading. Subjective Reading. Reading Journals. Intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Quadro da primeira aula	84
Figura 2 –	Capa de <i>Festa no covil</i>	85
Figura 3 –	Chapéu de <i>charro</i>	95
Figura 4 –	Traje de <i>charro</i>	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	LEITURA CRÍTICA E LEITOR CRÍTICO: QUESTÕES	14
1.1	Conceitos de literatura	29
1.2	Concepções de leitura	33
1.3	A docilização dos indivíduos	41
1.4	Metodologia	44
1.5	Referencial teórico geral	48
2	O TEXTO LITERÁRIO E O LEITOR: REFLEXÕES	50
2.1	Festa no covil: aproximações	51
2.2	A literatura na escola	62
2.3	A leitura subjetiva	69
2.4	A leitura crítica	72
3	TEORIA E PRÁTICA: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO	75
3.1	Metodologia	75
3.1.1	<u>Leitura compartilhada</u>	76
3.1.2	<u>Diários de leituras</u>	79
3.2	A aplicação da intervenção	82
3.3	Discussão do processo de intervenção	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	134
	ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

O tema central desta dissertação é a formação de leitores críticos por meio da leitura literária, realizada através de uma intervenção construída pela observação, análise e descrição de dados obtidos na recepção dos alunos ao romance proposto, *Festa no covil*, de Juan Pablo Villalobos (2012). O romance trata da história de um menino, Tochtli, de idade indefinida, que vive preso em um palácio com seu pai, Yolcaut, um narcotraficante procurado pelas autoridades. A obra foi selecionada na expectativa de estabelecer uma relação de identificação/empatia entre texto, leitor-alvo e mundo ficcionalizado, visto que o enredo trata de uma experiência bastante peculiar. A escolha deste tema se deve, finalmente, a um dos grandes desafios que encontramos como professores de Língua Portuguesa: trabalhar a literatura nas salas de aula de Ensino Fundamental.

A partir do tema e da obra selecionada, traçamos alguns objetivos para nosso trabalho. O principal deles é investigar a leitura literária em sala de aula, percebendo como essa experiência leitora ocorre. Para alcançarmos nosso objetivo maior, fizemos uma revisão crítica dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN); tratamos da leitura literária de forma crítica; propusemos a leitura da obra escolhida e sala de aula; identificamos e discutimos os modos de recepção do texto pelos alunos, enfatizando a leitura polissêmica da obra; percebemos de que forma o contexto externo interfere nas leituras dos nossos alunos e refletimos acerca do papel fundamental do professor no processo de interação entre leitor e obra literária.

Tema e objetivos se mostraram de extrema relevância, visto que em muitas salas de aula, principalmente de Ensino Fundamental II, notamos que os professores, muitas vezes, tendem a deixar o trabalho com textos literários de lado, focalizando a gramática e a interpretação de textos mais objetivos e curtos. Esse fenômeno, devido tanto à falta de formação continuada docente como a um desânimo com a atual conjuntura, é reforçado pelo fato de que os alunos não têm o hábito da leitura literária e resistem a atividades desse tipo. Acreditamos, no entanto, apesar de todos os percalços, que há a possibilidade de se trabalhar a literatura em sala de aula, como apresentamos, nessa dissertação, sob a forma de intervenção.

Durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, observamos que os professores trabalham incisivamente os aspectos gramaticais que rondam as interpretações de texto, e muitos desses aspectos são seguidos de acordo com as diretrizes dos próprios livros didáticos. Nesse sentido, a leitura literária fica renegada a um lugar secundário, pois não há,

como no caso do Ensino Médio, uma disciplina específica em que se aborde o texto literário e os processos de leitura de maneira eficiente e até mesmo coerente com o que é sugerido nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse processo faz com que se perceba um distanciamento dos alunos em relação à leitura, principalmente literária, visto que, em suas casas, muitas vezes não há acesso a livros ou a sujeitos que estimulem o ato de ler. O indivíduo, ao não estabelecer contato direto e constante com obras ficcionais, pode estabelecer uma barreira em relação ao texto escrito, algo que tem a possibilidade impactar negativamente seu desenvolvimento como leitor crítico, autônomo e atuante. Assim, por conta da superficialidade do trabalho com essa espécie de textos, os sujeitos acabam completando seu ciclo escolar, especialmente no Ensino Fundamental, muitas vezes sem desenvolver plenamente sua capacidade de ler de forma mais aprofundada e crítica, o que seria, repetimos, o desejável, de acordo com os PCN.

Por parte dos professores, há dificuldades em se estabelecer um trabalho de qualidade em relação aos textos literários. Muitos afirmam que, como seus alunos não “gostam” de ler, esbarram em problemas sérios de formação do leitor iniciante, e por isso não conseguem inserir adequadamente os textos literários em suas aulas. Acresce que também os docentes, sem generalizações, parecem trabalhar com certa “crença” na “complexidade” desses textos, o que torna a literatura, muitas vezes, quase um objeto esotérico, excêntrico e distanciado da realidade dos que se aventuram na decifração de seus mistérios. Acaba se formando, assim, um ciclo em que, nem os alunos tentam ler nem os professores tentam oferecer a literatura à turma, especialmente retirando dela essa aura que a prejudica e torna um objeto para poucos iniciados e privilegiados. Por medo de não conseguir concretizar o trabalho, ou até mesmo por certa acomodação, os docentes simplesmente acabam aceitando como uma verdade o discurso que vê a leitura literária no segmento do Ensino Fundamental como algo destinado a alguns eleitos.

Diante desse contexto tão comum nas salas de aula brasileiras, nos motivamos a produzir uma reflexão acerca de nosso trabalho como educadores e formadores de leitores críticos, que toma como base a metodologia de intervenção em uma turma de aceleração da aprendizagem de 3º ciclo, que compreende o 6º e 7º anos, através da leitura de uma obra literária completa. Foi necessário, no entanto, rever os nossos próprios conceitos de leitura e de literatura para que conseguíssemos desenvolver um projeto de intervenção que julgamos satisfatório.

Nessa dissertação, apresentaremos o percurso deste trabalho, que se divide entre as reflexões teóricas acerca da natureza do texto literário, da leitura e de suas práticas em sala de

aula, tomando como foco a obra *Festa no covil*. Desta feita, tentamos estabelecer um projeto de intervenção que tome a realidade de uma escola pública do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Nossa pesquisa parte da ideia de que, ao trabalhar um texto literário, temos condições de abrir novas possibilidades de tornar a leitura uma atividade reflexiva e que congregue ainda os diversos saberes trazidos pela intertextualidade e interdisciplinaridade intrínsecas aos textos ficcionais. Desta forma, por mais um caminho, trabalhamos a formação de indivíduos críticos e autônomos. No entanto, para que haja sucesso nesse percurso, o professor deve se abrir à escuta atenta de seus alunos, considerando o que eles têm a contribuir com o processo de compartilhamento de ideias, críticas e saberes. Na literatura, não há respostas fechadas, já que podemos partir de um texto determinado e daí estabelecermos múltiplas conexões com a nossa realidade, algo dado pelo plurilinguismo social inerente às espécies literárias.

Esse foi o caminho que optamos por percorrer. Através da leitura compartilhada e da valorização da leitura subjetiva, foi nosso objetivo central fazer com que o aluno se sentisse mais à vontade na exposição de sua mundividência, de suas opiniões e de suas experiências acumuladas, as quais nós, docentes, desconhecemos, o que torna nossa abordagem sempre uma oportunidade de aprender com aqueles que ensinamos. Para tanto, nos colocamos à escuta, no papel de ouvintes que possuem um repertório de leitura mais extenso, evidentemente, mas conscientes de que é preciso ouvir, especialmente neste processo de construção de sentidos que se faz realidade na troca interpessoal propiciada pela sala de aula.

Feitos os esclarecimentos iniciais, apontamos que o trabalho proposto ao Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ é composto de três capítulos. O primeiro deles traz reflexões mais gerais e necessárias para embasarmos nossa prática docente quanto aos conceitos de literatura e as concepções de leitura. Como o foco de nossas questões recai na leitura de uma obra literária completa, é importante que nossa formação como docentes – considerando a atividade de ensino como um conjunto de práticas efetuadas por profissionais que se apresentam como leitores críticos munidos de um instrumental mais adequado e variado – se locuplete de escritas teóricas da tradição e de algumas pesquisas mais recentes, especialmente as que tomam a sala de aula como base para a reflexão teórica. Ainda na primeira parte de nossa investigação, faremos um apanhado geral do referencial teórico sugerido aos leitores desta dissertação e da metodologia utilizada e futuramente exercitada em sala de aula.

O segundo capítulo, por sua vez, trata mais especificamente do nosso objeto de pesquisa. Inicialmente, aborda a análise da obra que escolhemos trabalhar em sala de aula –

Festa no Covil, de Juan Pablo Villalobos – propondo interpretações possíveis para o texto, além de lidar com um número restrito de críticas e teorias acerca do fenômeno literário. Em seguida, tratamos da literatura no contexto mais específico da escola, pensando as especificidades desse trabalho com fins a novas propostas metodológicas e revisão da pedagogia em torno desta atividade essencial à formação de leitores. Por fim, apontamos dois campos importantes para a formação crítica de nossa pesquisa: a leitura subjetiva e a leitura crítica, dois conceitos que serão problematizados em nossa intervenção.

O terceiro e último capítulo tem a função de discutir o processo de intervenção. Desta forma, explicaremos, inicialmente e mais detalhadamente, nossa metodologia. Sentimos, ainda, a necessidade de refletir sobre dois elementos primordiais para a compreensão da atividade interventora de acordo com nosso projeto: a leitura compartilhada e os diários de leitura. Brevemente, diremos que a leitura compartilhada consiste em dividir com o grupo os sentidos possíveis do texto escolhido com o objetivo de caminhar de uma visão mais denotativa a uma leitura mais interpretativa e polissêmica. Os diários de leitura, cadernos em que os alunos escreverão suas reflexões, farão ilustrações ou comentários sobre o que leram, aparecem como artefatos que nos auxiliarão a perceber o processo de construção de sentidos dos alunos/leitores e os ajudarão em seu caminho de formação como leitores mais críticos. Assim, os subtópicos referentes a esses assuntos têm como meta esclarecer o que essas duas ferramentas representam em nosso percurso.

Ainda no terceiro capítulo, descreveremos a intervenção de forma detalhada. Optamos por fazer a descrição e a análise dos dados obtidos durante a pesquisa separadamente, pois consideramos que essa dinâmica tornará mais claro o processo de leitura do romance escolhido, já que, dessa maneira, não perderemos de vista a visão mais geral de nosso projeto de leitura textual. Além disso, a posterior análise permitirá que focalizemos os resultados com base nas respostas críticas dos alunos.

Dessa forma, apresentamos a dissertação *A leitura literária na formação de leitores críticos*: uma proposta de intervenção, e esperamos que as discussões a seguir apontem caminhos para novas abordagens metodológicas sobre o tema, bem como tenham a possibilidade de auxiliar os professores em suas práticas, contribuindo para a consolidação do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental.

1 LEITURA CRÍTICA E LEITOR CRÍTICO: QUESTÕES

No contexto atual das escolas brasileiras, analisados os anos iniciais do Ensino Fundamental até os finais do Ensino Médio, vemos que o professor de Língua Portuguesa se depara com inúmeros desafios. Dentre eles, sem dúvida, está incluído o estímulo à leitura de textos, de todos os gêneros do discurso. Muitas vezes, percebe-se que o desafio se encontra simplesmente na ausência de uma prática no cotidiano da leitura; em outras, nos próprios desafios de se compreender o que se lê, ou seja, no processo de cognição, percepção e interpretação da matéria textual, de seus códigos e contextos. Podemos ainda atribuir, em parte e sem exageros, à velocidade e às novas tecnologias um afastamento do leitor em potencial dos textos, digamos, mais complexos e mais longos, que demandam um tempo diferenciado da velocidade da vida em seu cotidiano e das próprias mídias, com sua demanda de instantaneidade. No entanto, estas afirmações talvez não resistam a uma observação mais apurada dos fenômenos. De fato, os alunos lidam com diversos gêneros textuais e com diversas formas de escrita em seu cotidiano de uso das tecnologias, o que nos leva a crer que talvez nossas questões estejam mal elaboradas ou mal direcionadas e necessitem de um aprofundamento maior. Neste sentido, nestas reflexões introdutórias trataremos de alguns elementos que nos interessam na discussão do trabalho a ser desenvolvido em nossa proposta de intervenção e reflexão para o Mestrado Profissional em Letras.

Nosso objetivo central, já expresso em nosso título, *A leitura literária na formação de leitores críticos*: uma proposta de intervenção, é investigar a leitura do texto literário em sala de aula, com uma intervenção construída através da observação, análise e descrição dos dados obtidos na recepção dos alunos ao romance proposto, *Festa no Covil*, de Juan Pablo Villalobos, em que se verificam ainda as relações entre mundo ficcionalizado, contexto social e subjetividade, nas quais o papel da escola e do ensino serão decisivos para o que aqui se pesquisa. Assim, é nosso objetivo principal perceber as variantes do processo de leitura e como elas ocorrem no contexto analisado, ou seja, na experiência leitora em sala de aula, descrevendo-a a partir da experiência da intervenção.

Para colocarmos em prática nosso objetivo, estabelecemos etapas, algumas já pensadas e realizadas antes do processo de elaboração de nosso trabalho e outras, decorrentes daquela prática inicial, a saber: (1) proceder a uma revisão crítica dos PCN, especialmente no item referente ao texto literário; (2) empreender uma crítica do processo da leitura com foco na experiência da leitura literária, refletindo sobre o contexto de uma sala de aula; (3) propor aos alunos a leitura do romance *Festa no Covil*, de Juan Pablo Villalobos, com vistas a um estudo abrangente da obra e aos resultados de uma intervenção que coloca o romance em

foco; (4) identificar, no contexto de sala de aula, os modos de recepção do texto literário escolhido, a partir da observação de como o repertório dos alunos se configura e das especificidades de seu horizonte de expectativas; (5) discutir, debater e problematizar, com os alunos, a leitura do texto proposto, focalizando as possibilidades dadas por meio da leitura polissêmica da obra; (6) analisar as possíveis formas de abordagem do texto, através do embate crítico entre as propostas do professor para sua aula e as contribuições da leitura dos alunos, por meio de discussões e debates; (7) produzir pequenos textos e pequenas intervenções orais, a partir do avanço no processo de leitura, inferência¹ e debates acerca do texto proposto; (8) identificar, em relação aos alunos, os processos de reconhecimento do texto, as inferências entre contexto social dos alunos e contexto ficcionalizado na obra e seu impacto na construção de saberes, de si e do mundo representado na obra; (9) (re)pensar o papel do professor no reconhecimento do texto como um elemento fundamental na interação romance/leitura em sala de aula, problematizando as próprias práticas docentes neste processo; e (10) identificar os aspectos mais produtivos da leitura literária para a construção conjunta de metodologias visando à abordagem do texto literário.

Neste sentido, mostra-se essencial, inicialmente, fazermos uma leitura atenta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que toca à questão da leitura, de forma geral, e da leitura do texto literário, especificamente. Com relação à leitura, de forma ampla, podemos afirmar que os PCN propõem como um dos objetivos da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Com esta passagem, percebe-se que, para os PCN, a leitura possui um lugar de destaque na formação discente, sendo abordada em diversos momentos e de forma ampla no documento, tendo em vista que se espera do aluno que consiga compreender a leitura não apenas como um dever, nem somente como uma necessidade e/ou um prazer, mas como processo de construção e reconstrução do mundo, em que o sujeito reelabora o que lê a fim de estabelecer relações e operar transformações a partir de sua inserção no jogo dialógico que o leva mais plenamente a ser-no-mundo: “a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 19).

¹ Segundo Fulgêncio e Liberato (1996), a produção de inferências é a construção de pontes de sentido entre o leitor e o texto, que possibilitam o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor no texto.

Tratando ainda dos diversos momentos em que os PCN abordam a leitura, percebemos que, ao fazer a reflexão sobre a linguagem, o documento afirma:

[...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, percebe-se o foco na leitura como forma de expandir o universo discursivo do aluno, possibilitando a construção gradual de um leitor autônomo e crítico. Nessa direção, ao abordar os objetivos de ensino, os PCN também remetem à valorização da leitura com essa mesma finalidade – a atividade leitora autônoma e crítica – através da leitura de textos e gêneros com os quais se tenha familiaridade,

[...] selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras de sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índices, prefácio etc.); confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto; [...] delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo (BRASIL, 1998, p. 50).

Dessa maneira, nota-se que, de forma geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais focalizam com grande atenção a leitura, fazendo com que ela, em teoria, assuma papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem, ao lado da escrita e da produção textual, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

No entanto, se em relação à leitura, de forma ampla, os PCN são generosos, ao tratar especificamente do texto literário, o documento nos apresenta uma abordagem bastante superficial, que define o conceito de texto literário como aquele em que predominam a intenção estética e a imaginação, destacando alguns usos equivocados desse tipo de texto em sala de aula, como tomar o texto como pretexto para discussões morais, sociais ou gramaticais, o que não contribui a contento para a formação de leitores críticos e que consigam compreender aspectos mais sutis inerentes à matéria literária:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Percebe-se, então, que muitas práticas comuns nas salas de aula atuais estão indo de encontro aos direcionamentos trazidos pelos PCN, tendo em vista ser de conhecimento geral que, durante muito tempo, a gramática tradicional, com suas listas de regras e exceções, foi o único objeto de estudo nas classes de Língua Portuguesa. Por conta dessa tradição, ainda é possível perceber na prática de sala de aula que alguns professores – por diversos motivos, seguem essa linha, usando o texto, inclusive o literário, ainda que não somente, mas muitas vezes, apenas como pretexto para o ensino das regras – ainda se valem do texto literário para o ensino da gramática e como meio de discussões de aspectos morais da sociedade. No entanto, a leitura atenta dos PCN nos encaminha a uma visão bastante diferenciada quanto a isso. Quando menciona que não devemos usar o texto literário apenas como pretexto para a discussão de outras questões, percebemos que os PCN privilegiam uma abordagem que entende ser a literatura uma possibilidade de abertura de caminhos crítico-reflexivos. Essas portas abertas pelo universo literário favorecem discussões diversas a envolver o mundo e as subjetividades que nele existem.

Ainda que não procedam a uma abordagem demasiadamente detalhada do texto literário, os PCN mostram, no momento em que tratam das práticas de leitura de textos escritos, a necessidade de se realizar o que denominam de “educação literária”, que consistiria em fazer da escola um lugar que permita ao aluno passar da leitura de textos considerados mais simples para outros mais complexos:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

É importante ressaltar que nessa passagem os PCN tratam a literatura de forma polarizada, como se um gênero, época e autor fossem mais importantes do que outros, um texto mais relevante que outro. Além disso, parece defender a ideia de que, necessariamente, o leitor deve ter como objetivo a passagem de uma leitura dita mais fácil e pessoal à outra, mais complexa, menos subjetiva e mais “histórica”. Não compreendemos a literatura dessa forma, embora consideremos importante o trabalho do professor no sentido de auxiliar seu aluno a ter autonomia diante das leituras que encontrará no decorrer de sua vida. Acreditamos que, através do trabalho com a leitura literária, podemos colaborar com os objetivos dos PCN para o Ensino Fundamental. Dentre eles, destacamos aqueles que mais se relacionam com nossa pesquisa:

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Quando aborda os objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, os PCN destacam que a escola deve organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno:

[...] analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social (BRASIL, 1998, p. 33).

Vemos, portanto que, se por um lado não se pode transformar o texto literário em “pretexto” para a discussão de questões “fora do texto”, a simbiose entre a reflexão literária, ou ficcional, e o mundo da vida ali representado torna artificial a separação entre vida e escrita, mundo da vida e mundo do texto. No texto literário, produz-se um imaginário, e não há uma relação tranquila na passagem entre o real e aquilo que ali está representado. Os PCN atentam para isso quando mostram a relação que envolve os leitores e os textos como necessariamente crítica e dialógica, o que faz com que leitores em potencial sejam transformadores – de si, do outro, do que leem e do mundo que observam e refletem por meio da leitura. O processo de leitura implica, então, uma reviravolta: ao nos voltarmos aos textos, interferimos nos sentidos petrificados decorrentes das leituras já encaminhadas; revisamos questões e colocamos em prática outras problematizações, cientes de que somos sujeitos de nosso tempo – históricos – e que o processo de transformação se dá também na medida em que, como leitores críticos, estamos abertos à aprendizagem verdadeira, que se ocorre, principalmente por nossa própria transformação. Mas toda transformação acontece somente pelo outro e com o outro, a partir e principalmente por meio da experiência, a qual se estende em direção ao chão histórico por onde nos movemos.

Voltando aos PCN, como forma de atender com mais amplitude aos objetivos traçados pelo documento, partimos da hipótese de que os textos literários, com suas especificidades, podem nos auxiliar no processo de construção de uma leitura crítico-reflexiva, fornecendo-nos instrumentos e mecanismos diferenciados. Neste processo, ainda que as questões conceituais mais complexas não

possam, em determinados momentos, ser apreendidas pelos alunos, é importante que o docente, como sujeito reflexivo, questione sobre si enquanto problematiza seu objeto, em nosso caso, o texto literário como material de aula e ponto de partida para o aprimoramento das práticas de leitura e da reflexão crítica no processo educacional. Assim sendo, a reflexão sobre a leitura literária e sobre os conceitos de literatura são essenciais ao processo de compreensão e transformação da realidade de sala de aula com que pretendemos trabalhar.

Por se tratar de uma pesquisa de intervenção, em que se tenta conciliar a teoria e a atividade escolar, nossos estudos terão aplicação nas práticas cotidianas de aula. Primeiramente, é necessário esclarecer quais as características do grupo em que trabalharemos a obra escolhida. Trata-se de uma turma de aceleração de 3º ciclo, ou seja, ela reúne aqueles sujeitos que se encontram fora da faixa etária pretendida para a frequência em classes regulares de 6º e 7º anos. A turma é composta por alunos de 13 a 15 anos, em sua maioria do sexo masculino, e conta com apenas duas meninas, que frequentam essa classe com o objetivo de realizar o 6º e o 7º anos do Ensino Fundamental em apenas um ano letivo.

As classes de aceleração de aprendizagem foram implementadas no município de Niterói pela Portaria nº 489/2015. De acordo com o documento: “A aceleração da aprendizagem é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental Regular, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nos 3º e 4º ciclos nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação” (FME, 2015, p. 1-2). Segundo a Portaria, a criação de turmas de aceleração da aprendizagem se justifica: pela obrigação que tem o Poder Público de proporcionar igualdade de condições para o acesso e para a permanência dos alunos na escola; pelo dever do Estado de garantir a educação básica obrigatória e gratuita entre os quatro e os dezessete anos de idade; pela possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar garantida pela LDBEN nº 9394/96; pela Portaria da FME nº 087/2011, que estabelece o reagrupamento e a otimização da aprendizagem dos alunos com distorção idade/ciclo. O documento define, ainda, que serão consideradas as seguintes idades para distorção idade/ciclo: 13 anos (6º ano – 3º ciclo), 14 anos (7º ano – 3º ciclo), 15 anos (8º ano – 4º ciclo) e 16 anos (9º ano – 4º ciclo).

Com relação à avaliação da aprendizagem, fica expresso que será “contínua, de caráter formativo e emancipatório, visando a elevação da autoestima dos estudantes, o resgate e valorização das múltiplas identidades, conhecimentos, procedimentos e atitudes” (FME, 2015, p. 3). Por fim, no artigo 5º, são tratados os deveres do professor das classes de aceleração:

- I - Organizar plano de trabalho pedagógico adequado às necessidades da Classe de Aceleração;
- II - Promover atividades significativas e diversificadas no trabalho pedagógico com os alunos;
- III - Registrar a frequência e os conceitos avaliativos das disciplinas relativas às áreas do conhecimento, no diário de classe;
- IV - Participar das ações de formação continuada oferecidas pela Fundação Municipal de Educação, sempre que solicitado. (FME, 2015, p. 3)

Percebemos que a criação das classes de aceleração se faz por um processo muito bem justificado legalmente, mas que em sua explicação, não traz a estrutura básica para o funcionamento dessas turmas. Não fica claro, por exemplo, qual será o referencial curricular a ser trabalhado, o que faz com que o professor não tenha uma diretriz inicial, ainda que lhe dê maior liberdade de trabalho. Além disso, também não são esclarecidas algumas questões que ficam latentes quando nos encontramos na prática escolar, como por exemplo, se alunos não alfabetizados poderão participar de turmas de aceleração. O que percebemos, sim, é que esses alunos estão sendo colocados para um lugar de distanciamento, um espaço em que as estatísticas não os vejam. No entanto, não só os números, mas toda a escola deixa de olhar para essas turmas.

Nessa dissertação, escolhemos as classes de aceleração por se tratarem de alunos um pouco mais velhos, visto que no turno em que trabalhávamos só havia turmas de 6º e 7º anos. Os alunos de aceleração trazem consigo, muitas vezes, um histórico de indisciplina e de desinteresse, causados por motivos diversos. Acreditamos que esse público seria mais adequado a nossa intervenção, por conta das temáticas trabalhadas em *Festa no covil* (2012) e conseguiria estabelecer maior relação entre a obra e a realidade em que vivem, possibilitando que percorressem novos caminhos de construção de sentidos para o texto e para o mundo. É interessante lembrar, ainda, que diferentemente da EJA (Educação de Jovens e Adultos), a aceleração não dura apenas seis meses, mas um ano letivo inteiro, o que permite um trabalho mais contínuo e aprofundado.

A escola está situada no Barreto, em Niterói, e é frequentada por moradores, principalmente, das comunidades de seu entorno, dos morros do Martins e do Marítimo. Alguns alunos, porém, são membros de outras comunidades, um pouco mais distantes, como Brasília, Engenhoca, Morro do Castro e Coruja. Com os resultados de nossas investigações iniciais, fruto da aplicação do questionário em anexo (Anexo I), respondido por 23 dentre os 25 alunos, observamos que 14 alunos afirmam ter o hábito de ler; 8 não possuem esse hábito; e um aluno não sabe ler. Dentre os que dizem ler com frequência, 3 não sabem mencionar quando e qual foi o último livro lido. Além disso, 16 afirmam nunca ter trabalhado um livro na escola, a não ser os didáticos e, dentre os outros 7, 2 afirmam não terem lido os livros propostos.

O interesse por esse trabalho com a questão da leitura se deu inicialmente a partir de uma inquietação pessoal, causada por uma frustração em relação à leitura do texto literário em salas de aula do Ensino Fundamental e aos resultados precários obtidos. As tentativas de abordagem realizadas até aquele momento ocorreram através de leituras de obras adaptadas para os alunos e de livros paradidáticos que tratavam de temas como drogas, *bullying* ou qualquer outro assunto recorrente que se considerasse representativo no período da adolescência. Ao longo desses processos, alguns alunos chegaram a se

interessar por um autor ou obra específicos e a pedir indicações de leitura, mas, de qualquer forma, não havíamos conseguido realizar a leitura de uma obra literária por completo.

Ao mesmo tempo, recebia reclamações por parte dos alunos quanto aos assuntos que eram trabalhados em sala, que julgavam ser chatos e desinteressantes e quanto ao formato das aulas, sempre com muita cópia do quadro, o que acreditamos ser uma estratégia para tentar fazer com que fiquem quietos enquanto copiam os textos. Por isso, pensamos em levar até eles uma proposta diferente, a fim de que pudéssemos realizar um trabalho diferenciado em relação ao que o alunado estava habituado a fazer.

O ingresso no Mestrado Profissional abriu portas para pensássemos em novas abordagens: a vontade se aliou à necessidade de um projeto que não se situasse apenas no campo teórico, mas que conseguisse conciliar as teorias e a prática docente em uma proposta de leitura oferecida a uma turma de Ensino Fundamental de uma escola pública, obrigatoriamente. Compreendemos que poderíamos arriscar, visto que a experiência transformadora necessita também de apostas em hipóteses de trabalho que pudessem nos apresentar resultados esperados, embora, como em toda experimentação, também a possibilidade de êxito parcial ou mesmo o fracasso estivessem ali pressupostos.

Assim sendo, acreditamos que não poderíamos partir de uma obra qualquer, proposta a uma turma qualquer. Tínhamos em mente a ideia de trabalhar um texto que abordasse temas atuais, ligados a questões sociais mais urgentes, especialmente em relação à violência e à questão das classes subalternas na sociedade globalizada. A opção por esses assuntos surgiu de uma necessidade nossa, de falar sobre problemas que percebemos no cotidiano dos nossos alunos, mas que não vemos sendo tratadas por eles como algo problemático. Pareceu-nos que, de tão inseridos em um contexto um tanto quanto hostil, aquilo que nos causava estranhamento era para eles muito natural. Não é raro presenciarmos, por exemplo, conversas entre os alunos sobre os “trâmites” necessários para ingressar na “boca”; a última operação policial que rendeu confronto com os bandidos; a prisão ou, ainda, a morte de algum amigo envolvido nesse ambiente violento, dentre outras questões.

Pensando em alguma forma de nos aproximar dessa realidade, que para nós não é tão natural, e sabendo da possibilidade do trabalho com a literatura como uma ferramenta a mais na educação de sujeitos críticos que consigam perceber e questionar o mundo ao seu redor, sem deixar de observar o que seria aparentemente normal aos alunos, mas de um ponto de vista do nosso estranhamento, começamos a buscar formas de aliar esses dois universos. Consideramos, ainda através de uma observação muito pessoal, que com um texto que se aproximasse dos temas mais tangíveis aos nossos alunos, haveria mais possibilidades de discussão de temáticas importantes, o que contribuiria para o leitor em formação assumir uma postura mais crítica em relação ao que lê.

Desse pensamento inicial, surgiu como proposta de trabalho a obra *Festa no Covil* (2012), do mexicano e agora “também” brasileiro Juan Pablo Villalobos. Com um enredo estruturado de forma

aparentemente simples, em uma linguagem bastante direta e permeado por um humor por vezes cínico e cruel, a trama ficcionaliza as experiências de um menino de cerca de oito anos que nos revela um mundo particularmente duro: criado somente pelo pai, em um ambiente em que a violência é naturalizada, o narrador, o próprio menino, nos insere em um mundo de violência explícita filtrado por suas lentes de criança confinada em um ambiente claustrofóbico, tendo que lidar no cotidiano com uma família não tradicional (sem a figura materna) e disfuncional, na qual a morte e a violência são naturalizadas.

A personagem principal e narradora da obra é Tochtli, um menino de cerca de 8 anos – sua idade não é especificada com segurança pela obra – que vive isolado, com seu pai, Yolcaut, em um palácio, no México, muito distante dos grandes centros urbanos. É ele quem conta a história de seu pai e a sua própria. Com os dois, moram no palácio apenas alguns empregados em quem Yolcaut confia, visto que nada do que ocorre na casa pode ser revelado ao mundo exterior. Tanto isolamento e segredo devem-se ao fato de o pai de Tochtli ser um perigoso narcotraficante procurado pela polícia. Na tentativa de minimizar os danos causados a seu filho pelo isolamento imposto por conta da natureza de seus negócios, Yolcaut tenta agradá-lo de todas as maneiras, principalmente no que se refere a questões materiais, já que emocionalmente – e fisicamente – ele talvez não possa estar tão presente: seu filho não tem permissão sequer para chamá-lo de pai.

Uma das grandes questões do texto gira ao redor de um hipopótamo anão da Libéria, animal que Tochtli considera de suma importância para completar sua coleção de bichos exóticos em seu zoológico particular, mas que, por infelicidade, encontra-se em processo de extinção. Para não decepcionar o filho, Yolcaut sai ilegal e perigosamente do México, em busca do animal, e efetivamente consegue capturá-lo (na verdade, ele captura um casal), mas, ao final da empreitada, a tentativa de transportá-lo ao México fracassa, já que os animais morrem durante a viagem de avião.

Como se vê com frequência no romance, o pai de Tochtli naturaliza os assassinatos que pratica, algo corriqueiro em sua vida de narcotraficante. Tochtli considera os atos testemunhados na fortaleza-mansão parte de um cotidiano de normalidade em que a violência é um dado rotineiro. Em diversos momentos, os fatos ficam claros para o leitor:

Uma das coisas que aprendi com o Yolcaut é que às vezes as pessoas não viram cadáveres com uma bala. Às vezes precisam de três balas ou até de catorze. Tudo depende de onde você atira. Se você atira duas balas no cérebro, com certeza elas morrem. Mas você pode atirar até mil vezes no cabelo que não acontece nada, apesar de que deve ser bem divertido de ver (VILLALOBOS, 2012, p. 14).

Ainda sobre as possibilidades de se matar alguém, Tochtli afirma:

Na verdade, existem muitos jeitos de se fazer cadáveres, mas os mais usados são com os orifícios. Os orifícios são buracos que você faz nas pessoas para o sangue vazar. As balas de revólver fazem orifícios e as facas também podem fazer orifícios. Se o seu sangue vaza, chega uma hora que o coração ou o fígado param de funciona. Ou o cérebro também, e você morre (VILLALOBOS, 2012, p. 16).

Para Tochtli, o universo da violência é algo natural, pois está imerso nesse contexto e nunca conheceu nada fora dessa realidade. Seus estudos são ministrados por um professor particular, Mazatzin, que conversa sobre temas de interesse para Tochtli, como os samurais e os franceses, por exemplo, que ele admira, pois gostam de arrancar os pescoços das pessoas:

Outro jeito de se fazer cadáveres é com os cortes, que também são feitos com as facas ou com facões e guilhotinas. Os cortes podem ser pequenos ou grandes. Se são grandes, separam partes do corpo e fazem cadáveres em pedacinhos. O mais normal é cortar a cabeça, mas na verdade você pode cortar qualquer parte. É por culpa do pescoço. Se a gente não tivesse pescoço, seria diferente. Podia ser que o normal fosse cortar o corpo ao meio para ter dois cadáveres. Mas a gente tem pescoço e essa é uma tentação muito grande. Principalmente para os franceses (VILLALOBOS, 2012, p. 16).

Esse universo é narrado por Tochtli por uma voz “inocente”, representada pela focalização autodiegética, de forma a que o leitor perceba as ambiguidades e paradoxos daquilo que o menino vivencia em seu pequeno universo. Tudo o que Tochtli almeja é um bom relacionamento com seu pai, a quem admira, e ter seus caprichos atendidos. Adam Thirlwell, em 2011, nos diz no posfácio de *Festa no Covil* (2012, p. 85): “Tochtli é a personificação da inocência; mas é também a personificação da solidão absoluta. Este romance retrata a inocência como uma forma de solidão. Retrata a inocência como forma de incompreensão”.

A abordagem, que permite ao professor estabelecer várias inferências, por conta das inúmeras possibilidades oferecidas pela leitura polissêmica – sendo que já é própria ao texto literário essa abertura à *mathesis*, ou seja, à força dos saberes, conforme proposto por Roland Barthes (1987)² –, justifica a implementação de uma pesquisa balanceada entre a revisão crítica e conceitual dos atos de leitura que permeiam o texto literário; sua leitura em sala de aula; e a pertinência da intervenção como instrumento eficaz na construção de metodologias no ensino-aprendizagem voltado, não somente à leitura em si, mas também à formação de cidadãos pensantes e atuantes.

² Segundo Roland Barthes (1987), atuam na literatura algumas forças de liberdade que independem de questões pessoais, políticas ou ideológicas. Dentre essas forças, Barthes destaca três: a *mathesis* é a força dos saberes, aquela que faz com que a escritura configure-se como um lugar de possibilidade de reflexão sobre diversos conhecimentos. A segunda força é a *mimesis*, a força de representação, que vem sendo, ao longo do tempo, uma busca constante da literatura, a representação do real que, por sua vez, devido a sua característica pluridimensional, não pode ser representado, apenas demonstrado. A *mimesis* caracteriza-se, portanto, pela função utópica da linguagem: a literatura é “também obstinadamente irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível” (BARTHES, 1987, p.24). A terceira força é a *semiosis*, que consiste em “jogar com os signos”, mexer com eles no meio de uma linguagem que apresenta rupturas, ou seja, “instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas” (BARTHES, 1987, p. 30).

A *mathesis*, portanto, mostra-se importante em nossa pesquisa, por ser a força que nos capacita a, através da literatura, abordar os diversos saberes inscritos no texto literário, visto que ela consiste na possibilidade de identifica-los e em seguida de refletir sobre eles. Segundo Barthes (1987, p. 19), “a literatura faz girar os saberes, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. Ao mesmo tempo em que o texto literário trabalha na tentativa de aproximar a ciência da vida, também afirma que os saberes que mobiliza nunca estão completos nem finalizados. Assim, “através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático” (BARTHES, 1987, p. 20).

Ao caracterizar os discursos da ciência e da literatura, Barthes (1987) afirma que o primeiro deles é o enunciado, marcado pela ausência do enunciador; já o segundo é a enunciação, o que permite que possamos ouvir um sujeito, fato que, para os fins dessa pesquisa, mostra-se muito relevante. Nesse contexto, o autor afirma que a enunciação

[...] assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e insituável, desconhecido e, no entanto, reconhecido segundo uma inquietante realidade: as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: escritura faz do saber uma festa (BARTHES, 1987, p. 21).

Em suma, esse trabalho se justifica teoricamente por apresentar como proposta a junção dos conceitos críticos em circulação e contato com a leitura do texto literário nas práticas de sala de aula e sua importância para a efetiva atividade docente. Essas questões teóricas nos provocam a pensar as definições sempre problemáticas do que seja o texto literário, bem como nos propõe indagar algumas concepções de leitura que problematizaremos em momento específico deste capítulo introdutório. Antes, porém, iremos avançar mais um pouco em algumas reflexões pertinentes ao desenvolvimento inicial de nosso trabalho.

Pesquisas recentes mostram que o hábito de leitura entre os brasileiros está crescendo progressivamente. Dados da 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2015), divulgados em 2016, realizada através de 5012 entrevistas, tendo como público alvo a população brasileira residente, com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não, revelam que o número de pessoas que possuem o hábito de ler passou de 50% em 2011 para 56% em 2015. No entanto, ao abordar os tipos de textos lidos, o estudo aponta que 65% dos entrevistados não leem livros de literatura indicados pela escola, como contos, romances ou poesia, e 54 % não leem livros de literatura por iniciativa própria. Ao comparar os dados apresentados na pesquisa à realidade observada em sala de aula, percebemos que o público do nosso trabalho se enquadra entre os que não possuem o hábito de ler a assim cunhada “literatura”. Implica aqui discutir a que conceitos de literatura estamos nos referindo.

A definição sobre o que a literatura é sempre foi um problema e é por isso que há uma história da literatura, que se conta em determinada época e na contemporaneidade não é diferente. A multiplicidade de mesclas de gêneros que surgem a todo o momento e a diversidade dos novos suportes fazem com que seja difícil e até mesmo desnecessário buscar um consenso sobre a natureza e a função do literário. Além disso, emergem no contexto da literatura vozes que ganham força e que representam, muitas vezes, grupos que por muito tempo foram excluídos ou subestimados na cena literária. Soma-se a isso a existência de um cânone concebido, em muitas situações, como “a” literatura. Ao longo de nosso trabalho, abordaremos essas questões com mais ênfase e, para isso, utilizaremos alguns teóricos, como Jonathan Culler (1999) e Terry Eagleton (2006).

É importante refletir também sobre o papel da escola na abordagem da literatura. É sabido que, ainda hoje, muitos títulos são impostos aos alunos em prol da defesa de uma “tradição literária”. Assim, preza-se pela “transmissão” de valores culturais que estariam supostamente embutidos nessa literatura, sem pensar se essa escolha, realizada de maneira arbitrária, conseguirá alcançar os alunos. Não se pode afirmar que o insucesso seja total, nem que essa estratégia não funcione; no entanto, o que se percebe é que muitos professores repetem procedimentos que foram usados com eles mesmos durante sua passagem pela escola básica, sem se questionar sobre seus limites, alcances e eficácia. É necessário pensar a escola como um espaço plural que deve se abrir à escuta dos leitores e levar em consideração, também, suas preferências. Não afirmamos aqui que devem ser deixados de lado os títulos já consagrados, mas que é importante que haja a possibilidade de trazer novas vozes para o contexto escolar.

Diante dessas pesquisas, nos posicionamos em relação a nossos alunos, acreditando que a leitura do texto literário como um dos gêneros essenciais à ampliação crítica e até mesmo a possível ruptura do horizonte de expectativas³ do alunado é mais um capítulo do movimento dialógico que eles estabelecem na relação de aprendizagem. Segundo Jauss (1994), há uma relação dialógica entre a obra e o leitor que não é fixa, tendo em vista que as leituras possíveis são diferentes, a depender da época em que o leitor constrói sua leitura a partir de suas experiências anteriores. Assim, “a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida.” (JAUSS, 1994, p. 28). Dessa forma, ao trabalhar a literatura e os modos de se ler a obra literária, contribuímos para que esse horizonte se amplie.

³ Carlos Ceia, em seu *E-Dicionário de Termos Literários*, define horizonte de expectativa como “um modo como nos situamos e apreendemos o mundo a partir de um ponto de vista subjectivo”. Esse horizonte define um certo ângulo em que a recepção se dá através daquilo que o leitor já espera dos textos que lê e interpreta, mas também fornece ao analista uma noção sobre que repertório o leitor potencial de uma obra trabalha em seu processo de significação do que lê.

Por conta dessas questões e relações, e para verificar o problema em sua abrangência, que envolve as conexões entre texto, ato de ler, leitores e o universo escolar elegemos a obra *Festa no covil*, do escritor mexicano-brasileiro Juan Pablo Villalobos, conforme já dito, na expectativa de estabelecer uma relação de identificação/empatia entre texto, leitor-alvo e mundo ficcionalizado, visto que o enredo do romance ficcionaliza uma experiência bastante peculiar: as aventuras de um menino filho de um narcotraficante e a forma como ele representa o mundo de atrocidades que experimenta, através do relato ficcional. Com ênfase na escrita realista, sem negligenciar o universo da imaginação próprio de uma criança/adolescente, além da economia fabular e fantástica de que o narrador-criança também se serve, a obra de Villalobos estabelece em sua trama alguns temas centrais para os nossos dias, especialmente a violência, as noções de família, grupo, sociedade e política.

É importante destacar que a escolha da obra *Festa no Covil* não se deve apenas à questão de tentar nos aproximar de uma temática com a qual os leitores possivelmente estabeleçam uma identificação maior, visto que há vários outros textos que abordam o mesmo assunto. Nesse sentido, pensamos que

Procurar, no texto literário ou ensaístico, o meio social não se justifica por si só, pois, tal texto não é uma cópia da realidade empírica e por tal motivo não serve para definir esse meio. O meio social só se torna relevante quando é uma parte interna que integre e qualifique o próprio texto, sendo possível revisitar as forças colocadas em choque na conformação social (BENATTI, 2014, p. 6).

A escolha desse título foi também uma aposta em possíveis pontos de discussão com a turma. Percebemos na obra muito mais do que a elaboração de um enredo que tem como objetivo fazer com que os leitores se sintam automaticamente atraídos por ele. Como afirma André Rezende Benatti (2014, p. 8), “a obra de Villalobos está longe de ser uma literatura de mero entretenimento, mergulhando profundamente em assuntos de extrema atualidade e importância para a compreensão, de pelo menos uma parte, da sociedade contemporânea”.

Festa no Covil (2012) vai além de uma interpretação simplista sobre a violência no mundo atual; a obra nos permite tecer relações com temas caros a nossos leitores e a nossos dias, como, por exemplo, a constituição da família – visto que Tochtli, o menino que narra a história, é criado apenas pelo pai; o direito das crianças a frequentarem uma escola, já que Tochtli vive isolado e estuda com um professor particular; a questão da Internet; e a autoridade, uma vez o pai de Tochtli, Youlcalt, exerce-a por meios violentos. Sobre essa questão, Hannah Arendt afirma que “a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (ARENDDT, apud BENATTI, 2014, p. 10).

Em torno da leitura dessa obra, que foi levada à sala de aula também sob a forma de intervenção, desenvolvemos uma pesquisa em que percebemos o texto literário como objeto de estudo e reflexão crítica nas salas de aula do ensino fundamental e também como material para o estudo da *mathesis*, ou seja, um discurso em que se percebe de que modo a força dos saberes demanda uma abordagem interdisciplinar, sem esquecer a *semiosis* – o jogo com os signos, com a palavra, com os sistemas discursivos que compõem a construção, inclusive ideológica, de mundo – e a *mimesis*, em que reconhecemos o processo de representação do real de forma complexa e articulada, isto é, como produção de um imaginário.

Ao tratar dos textos ficcionais, Wolfgang Iser nos diz que é incoerente estabelecer uma oposição simples entre o que é e o que não é real. Para o autor, é possível reconhecer nos textos a mistura do real e do fictício, havendo, na verdade, uma relação tríplice entre realidade, ficção e imaginário. Segundo Iser (2002b, p. 957), “como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição desse real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma realidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário”.

Há, então, realidade no texto fictício, no entanto, ao ingressar no texto, essa realidade não se esgota em si mesma, mas sim constitui, segundo Iser, o ato de fingir, que possibilita o surgimento do imaginário, relacionado com a realidade do texto. Nas palavras do autor,

[...] se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nesta referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto (ISER, 2002b, p. 958).

Ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade da demanda de observação dos aspectos envolvendo o texto literário, outros problemas se apresentam na experiência adquirida no dia a dia da sala de aula: é uma constatação que recai no senso comum, de que os alunos, de forma geral, não têm o hábito de ler textos literários e acabam lidando mal com os que lhes são propostos. E se isso acontece, queremos interrogar os motivos para o desestímulo e a baixa produtividade decorrente do ato da leitura de textos considerados literários.

Com a intervenção, privilegiamos uma metodologia que entenda o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. No cotidiano escolar, muitas vezes a leitura de textos literários é uma atividade pouco explorada, sob a justificativa de tentar atender ao gosto dos alunos, que prefeririam textos mais “objetivos”. Aqui, o que de pronto questionamos é o conceito de texto literário, mais precisamente, os gêneros em sala de aula. Neste sentido, a investigação crítico-teórica foi essencial para que organizássemos conceitualmente as questões norteadoras desta pesquisa, para, em seguida, partir

para estudos de observação, dentre eles, a questão do interesse, da motivação e do trabalho cotidiano com a leitura do texto dito literário.

Nossa leitura de *Festa no covil* parte de uma hipótese inicial, fruto da observação do dia a dia de minha sala de aula e visa a problematizar a hipótese de que a identificação entre aluno e texto é fator de relevo para a aprendizagem. Inicialmente, constatamos que a obra expõe os leitores a situações de violência com a naturalidade do olhar da criança, narradora da obra. As situações ficcionalizadas podem, em vários momentos, se assemelhar ao cotidiano de violência das comunidades em que nossos alunos estão inseridos, mas podem também ser uma radiografia mais ampla do próprio processo social, o que torna a leitura, ao mesmo tempo, pessoal e passível de inferências mais abrangentes.

Desta forma, aliamos duas questões: a leitura do texto literário em sala de aula do Ensino Fundamental e o processo de construção do conhecimento, de si, do outro e do mundo como parte do processo de ensino-aprendizagem, de que tratam os PCN e que norteiam as teorias contemporâneas sobre o papel da leitura na escola. As questões que motivaram nossa pesquisa foram: (1) que níveis de interesse e inferências o aluno/leitor revela, em relação à obra proposta e nas relações que ele estabelece entre mundo, obra e experiência pessoal; (2) a literatura como texto importante no processo de leitura em sala de aula; (3) a relevância do processo de intervenção na construção de metodologias de ensino que contribuam para o processo de construção identitária do aluno, visando a sua formação e preparação como sujeito atuante e questionador, de si, do outro e do mundo. Para tanto, contamos inclusive com o auxílio de trabalhos já apresentados, sob a forma de qualificação e dissertação no Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, além de outros textos acadêmicos, como os publicados em diversos periódicos nacionais qualificados.

No processo de trabalho com o romance escolhido, realizamos a leitura do texto em sala de aula para: (1) investigar a recepção da obra pelos alunos e se os mesmos conseguem ir além do reconhecimento de personagens, espaços, tempo, e da leitura decodificadora e parafrástica; (2) analisar os níveis de avaliação do texto ficcional/narrativo na construção de uma leitura polissêmica; (3) estabelecer possibilidades de construção de novas metodologias e de materiais didáticos em aula; e, por fim, (4) retirar da experiência nos bancos escolares uma reflexão sobre a leitura como parte importante da construção do aluno-cidadão.

Ao final, percebemos, por meio dos processos de leitura, reflexão, ensino e aprendizagem como se dão os processos de recepção crítica pelos alunos, respeitando seu repertório de leitura e analisando/avaliando, principalmente ampliando, seu horizonte de expectativas, ou até rompendo com eles, quer seja para questioná-lo ou para apresentar novos saberes com vistas a futuros processos de seleção e combinação. A ideia de que o aluno não lê o texto literário porque não se identifica com o

mesmo foi alvo de nossa observação e pode funcionar como um elemento motivador de pesquisas atuais acerca da leitura em sala de aula, como um todo.

1.1 Conceitos de literatura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 26) consideram texto literário aquele que “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua”. Assim, pode-se perceber o texto literário como um caminho para que o leitor construa novas realidades e possibilidades de interpretação, discussão e aprendizado:

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas –, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico) (BRASIL, 1998, p. 26).

Ao questionar os pressupostos sobre uma possível definição do que a literatura é, Terry Eagleton discute, primeiramente, a possibilidade de entendê-la como escrita imaginativa, o que não se mostra plausível, segundo ele, tendo em vista que fato e ficção muitas vezes se confundem, ou transmudam, de modo que o que antes era considerado um fato, hoje pode muito bem ser compreendido como imaginação e vice-versa. Outra definição trata da linguagem. Sob esse ponto de vista, atribuído aos Formalistas Russos, a literatura seria caracterizada por utilizar a linguagem de forma peculiar. Eagleton (2006, p. 3) destaca que, para o grupo formalista, “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”. Assim, a literatura seria um fato de linguagem que poderia ser analisado de forma objetiva, do mesmo modo como se analisa uma máquina. Por esse motivo, a linguagem, algo concreto, foi o elemento escolhido por eles para se definir a literatura:

[...] a obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor (EAGLETON, 2006, p. 4).

Para os formalistas, portanto, o conteúdo possuía um aspecto secundário, uma vez que era apenas um pretexto para determinada expressão formal. A linguagem literária seria caracterizada pela “deformação” da linguagem comum de várias maneiras: intensificando, condensando, torcendo, reduzindo, ampliando, invertendo, de forma a nos retirar de uma visão automatizada e nos colocar diante de algo que exige que renovemos nossas reações.

Jonathan Culler, por sua vez, afirma que a linguagem literária é aquela que coloca em primeiro plano a própria linguagem, fazendo com que os leitores percebam claramente que estão lidando com algo que não é “normal”. Trata-se de uma configuração pensada para provocar um estranhamento no leitor, e que conseguiria, dessa forma, identificar uma especificidade na linguagem da literatura em relação a qualquer outra forma de linguagem usada com finalidade diferenciada. Para o autor, “a própria linguagem torna-a estranha, atira-a em você – Veja! Sou linguagem!” (CULLER, 2009, p. 35).

No entanto, o que surge como problema é a definição do que seria, de fato, essa linguagem comum que os formalistas oporiam à linguagem literária, pois, devido à grande heterogeneidade da língua, seria muito complexo definir o conceito de norma. Assim, o que poderia ser comum para um grupo de uma determinada comunidade linguística pode não o ser para outro, mesmo dentro dessa mesma comunidade. Além disso, quando nos distanciarmos temporalmente do texto, fica mais difícil definir quais são os usos literários da linguagem em oposição aos usos ditos comuns⁴. Por conseguinte,

[...] para os formalistas, o caráter ‘literário’ advinha das relações *diferenciais* entre um tipo de discurso e outro, não sendo, portanto, uma característica perene. Eles não queriam definir a ‘literatura’, mas a ‘literaturidade’ – os usos especiais da linguagem

⁴ A esse respeito, Marcos Bagno (2015, p. 9-19) nos adverte que é preciso compreender os estudos sociolinguísticos sob três focos: (1) há uma norma padrão, que só faz parte de um aspecto da língua, já que não é um modo de falar autêntico praticado pela maioria dos falantes; (2) existe um conjunto de variedades prestigiadas da língua, performatizada por cidadãos de maior poder aquisitivo e escolarização maior; e (3) observa-se ainda um conjunto de variedades estigmatizadas, faladas pela imensa maioria da população. Pensando no alcance dessas questões, percebemos que a produção escrita, especialmente, em nosso caso-objeto, a variante literária, também apresenta nuances. Há inúmeras formas de escrita literária, que vão desde aquelas assumidas pelo cânone como sendo um padrão para as demais produções escritas; passando por variedades de escrita artística que ora dizem mais respeito a uma certa compreensão do que a suposta “alta literatura” é, derivando daí modelos de comparação e valor; e um sem-número de escritas, tidas como “marginais”, “periféricas”, “alternativas” etc. O que não se consegue satisfatoriamente e objetivamente explicar é o porquê de obras que hoje fazem parte do cânone terem sido consideradas “menores” em sua época, ou ainda, que obras de autores cuja linguagem escrita é altamente valorizada, tenha igualmente sido alvo de críticas e desvalorizadas em sua época. Além disso, Terry Eagleton (2006) mostra que, também na linguagem cotidiana, procedimentos valorizados e que são utilizados para exaltar a peculiaridade do texto literário são os mesmos de que os falantes se valem e vice-versa: elementos prosaicos da fala diária entram no texto literário como forma de estilização da fala e frases como “Bom dia, dormiu bem?” só são consideradas literárias porque se encontram inseridas dentro de um contexto de obra artística, que o autor retira do universo da fala usual para inseri-las em outra forma de discurso, por vários motivos mais valorizado por alguns grupos, sejam eles de poder político, social, econômico ou intelectual.

–, que não apenas podiam ser encontrados em textos ‘literários’, mas também em muitas outras circunstâncias exteriores a eles (EAGLETON, 2006, p. 8).

Como se vê, entre as teorias sociolinguísticas e o pensamento de Eagleton há mais elementos controversos do que podemos supor.

No processo de tentativa de definir literatura, Eagleton nos apresenta ainda outra possibilidade, segundo a qual a literatura seria um discurso não-pragmático, ou seja, “ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral das coisas” (EAGLETON, 2006, p. 11), podendo utilizar uma linguagem diferenciada, caso tenha esse objetivo. De acordo com essa perspectiva, a literatura seria uma linguagem que tem por finalidade falar de si mesma.

Essa definição, entretanto, também apresenta alguns problemas, já que dependeria essencialmente da maneira como o leitor resolve encarar o texto, se de forma prática ou não. Ainda que alguns textos realmente não tenham sido escritos com o objetivo de serem pragmáticos, não há como garantir que eles sejam ou não lidos dessa maneira. Além disso, caímos, mais uma vez, em uma questão histórica: durante muitos anos, a literatura teve uma função prática, como, por exemplo, difundir valores religiosos pelo mundo. Hoje, pode ser que essa função pragmática específica tenha sido deixada de lado, o que não faz com que a situação anterior seja desconsiderada.

Tentando escapar de um sentido meramente pragmático, a literatura também poderia ser definida por nós como uma linguagem deslocada de um contexto, de uma finalidade. Sobre esse aspecto, Jonathan Culler afirma que, quando dizemos que a linguagem literária não tem um propósito final, atribuímos a ela uma função, visto que se torna um lugar em que são buscados sentidos implícitos:

Se a literatura é linguagem descontextualizada, cortada de outras funções e propósitos, é também, ela própria, um contexto, que promove ou suscita tipos especiais de atenção. Por exemplo, os leitores atentam para potenciais complexidades e procuram sentidos implícitos, sem supor, digamos, que a elocução está ordenando que façam algo. Descrever a ‘literatura’ seria analisar um conjunto de suposições e operações interpretativas que os leitores podem colocar em ação em tais textos (CULLER, 1999, p. 32).

Dessa forma, seria mais interessante pensar que a literatura não pode ser definida por um conjunto específico de características exatas, mas pela forma como os leitores se relacionam com ela. Não existiria, portanto, uma “essência” da literatura, ao contrário: “literatura talvez signifique exatamente o oposto: qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, seja altamente valorizada” (EAGLETON, 2006, p. 14). Essa concepção, no entanto,

traria uma desestabilização da literatura, que deixaria de ter uma definição objetiva e passaria a poder significar qualquer texto que tivesse a escrita valorizada. Da mesma forma, qualquer texto considerado literatura poderia deixar de sê-lo, caso haja uma desvalorização de sua escrita, por diversos motivos, alguns aqui já apontados. Eagleton (2006, p. 16) é esclarecedor ao afirmar:

[...] qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera. Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguidas por certas propriedades comuns, não existe.

Desse ponto de vista, o chamado “cânone literário” se constituiria somente porque sempre lemos as obras em razão de nossos próprios interesses e, como não houve nenhuma transformação profunda em nossa sociedade, o juízo de valor atribuído às obras permanece como um norteador do valor da arte. Essa manutenção do cânone ocorre porque nossa avaliação permanece cercada de ideologias “que se relacionam com a manutenção e a reprodução do poder social” (EAGLETON, 2006, p. 23).

Em contrapartida, Culler (1999) afirma que seria insatisfatório definir a literatura em função do que a sociedade considera que ela seja. Se assim procedemos, estamos apenas operando um deslocamento da questão e não atribuindo a ela uma resposta efetiva. Para o autor, seria mais viável pensar a obra literária como uma “linguagem com propriedades ou traços definidos” e a “literatura como produto de convenções e um certo tipo de atenção” (CULLER, 1999, p. 35).

Considerando a literatura como algo definido de acordo com ideologias sociais, seria possível compreender que ela refletiria apenas a opinião das elites, servindo para a manutenção do poder. A literatura, desse ponto de vista, seria a “atividade de uma elite cultural” (CULLER, 1999, p. 46). A partir dessa visão, o texto literário estaria fadado a abordar uma única realidade, a que não se manifesta como verdade unívoca, quando pensamos na multiplicidade de textos existentes no universo literário. Culler (1999), no entanto, ao tratar das questões ideológicas, esclarece que existe a possibilidade de pensá-las de duas formas diferentes: a literatura como lugar de exposição de ideologias, que pode funcionar como meio em que tais ideias são reforçadas, ou como espaço para questionamento dessas ideias. Assim, podemos pensar que “a literatura é um veículo de ideologia e um instrumento para sua anulação” (CULLER, 1999, p. 45).

Nas escolas públicas, em especial na instituição de que trata essa pesquisa, é perceptível o distanciamento dos jovens quanto aos textos considerados literários. Este fato, retomando uma das possibilidades de definição de literatura trazida por Eagleton, se deve muito à falta de identificação entre o leitor de que estamos tratando e os textos que são apresentados a ele como exemplares da “boa” literatura (as aspas são necessárias). Por motivos diversos, e muitas vezes pessoais, a falta da familiarização com a literatura e a resistência a ela é um fato recorrente nas salas de aulas.

A nós, professores, cabe trabalhar para que nossos alunos percebam as possibilidades múltiplas existentes no texto. Por isso, nosso papel em sala de aula deve ser muito maior do que apenas de alguém que reproduz os modelos aprendidos nas academias. Considerando um contexto de formação de novos leitores, devemos abrir outras possibilidades de leituras a esses alunos, leituras essas com as quais eles possam de identificar e dialogar e que, a partir delas, o interesse pelas obras tenha a possibilidade de surgir. Só então será possível formar leitores que, posteriormente, analisem criticamente os cânones, visto que, para conseguir realizar a interação produtiva entre texto e leitor, ideia trazida por Vincent Jouve (2002), é necessário que o sujeito se veja primeiramente no texto que lê, dando sentido à sua subjetividade, para que depois ele possa se abrir ao outro.

1.2 Concepções de leitura

Vincent Jouve (2002), ao conceituar o fenômeno da leitura, parte inicialmente das ideias de Gilles Thérien (1990), que entende haver um processo em que estão envolvidas cinco dimensões no ato de ler: (1) a neurofisiológica, (2) a cognitiva, (3) a afetiva, (4) a argumentativa e (5) a simbólica⁵. Para os fins desta pesquisa, trataremos da dimensão afetiva,

⁵ Para Gilles Thérien (1990, *apud* JOUVE, 2002, p. 17), o ato da leitura se processa em cinco dimensões, (1) a neurofisiológica, que considera a leitura em seu aspecto físico, como um processo de percepção, identificação e memorização dos signos; (2) a cognitiva, que trata da tentativa do leitor em compreender o que está lendo; (3) a afetiva, a que se refere à identificação do leitor com o que lê do ponto de vista emocional; (4) a argumentativa, que pensa ser inerente a toda narrativa a tentativa de convencer o outro e modificar seu comportamento de alguma forma e, finalmente, (5) a simbólica, que reflete sobre a leitura e a cultura de uma época, tendo em vista que “a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo, quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22). Nessa pesquisa, nos concentraremos com mais ênfase na dimensão afetiva do texto, uma vez que pensamos ser de extrema importância para a leitura de textos ficcionais o processo de identificação, no qual as emoções estão inseridas e é esse aspecto particular que queremos destacar nesta dissertação. As demais dimensões não serão negligenciadas, visto que o processo de leitura é múltiplo e integrado, predominando ora uma ora outra dimensão no processo.

que traz consigo a ideia de que as emoções estão na base do processo de identificação, grande estímulo para a leitura de ficção, ou seja: a partir do momento em que os personagens do texto nos causam algum tipo de emoção – riso, choro, raiva ou qualquer outra – identificamo-nos com eles, fazendo com que o interesse por aquele texto seja despertado. Isso acontece porque o leitor se encontra num estado de vulnerabilidade afetiva, já indicado por Freud, do qual “dependeria nossa implicação no universo do texto e, conseqüentemente, a experiência que dele se extrai” (JOUVE, 2002, p. 20).

A definição da leitura como um processo afetivo torna-se bastante importante, tendo em vista que a escolha de *Festa no covil* para realizarmos a intervenção em sala de aula foi pensada justamente como uma tentativa de perceber a possibilidade de identificação, via leitura, dos leitores em questão, isto é: queríamos estabelecer uma certa identificação com aquilo que os alunos leem, entendendo que o fato de a narrativa apresentar alguns pontos de interseção com a história de vida de alguns de seus leitores pode ser um elemento facilitador. Nesse sentido, o pensamento de Jouve (2002, p. 20) contribuiu para verificarmos nossa hipótese, no momento em que se afirma que “querer expulsar a identificação – e conseqüentemente o aspecto emocional – da experiência estética parece algo condenado ao fracasso”. Assim, o teórico mostra que é essencial haver o que chama de “engajamento afetivo” para que o leitor se identifique com o que lê.

Além do aspecto afetivo, cremos que o dado simbólico também nos auxilia a refletir sobre os processos em que nossos alunos se envolvem, a partir da experiência com o texto, pois “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio ou de uma época” e “afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22). Quando propusemos como objetivo dessa dissertação o desenvolvimento de uma leitura crítica que estabeleça relações entre o universo ficcionalizado, as relações sociais e as subjetividades desses leitores, também tivemos que questionar a dimensão simbólica da leitura. Nesse sentido, ao realizar a leitura da obra escolhida com a turma, propusemos uma reflexão crítica sobre alguns paradigmas sociais e culturais – com base nos modelos do imaginário coletivo expostos por Jouve – o que será mais bem detalhado adiante, na descrição de nossa intervenção.

Desde já, indicamos que tais questionamentos implicam um posicionamento do professor/educador frente a temas e desafios que são apresentados diariamente no contexto de sala de aula, ou seja, por conta das situações que nos impelem a “tomar partido”, a “tomar uma atitude” por meio de um ponto de vista cujos efeitos dessa decisão incidem naqueles

sobre o qual recai o foco de nossas questões: o aluno, esse outro com que temos que negociar e interagir a todo o momento.

A leitura crítica da obra proposta também se relaciona com o que Jouve denomina “caráter diferido do texto”, isto é: o leitor e o autor estão afastados no tempo e no espaço, pelo menos em grande parte dos casos. Sobre esse aspecto, o autor afirma que “recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época” (JOUVE, 2002, p. 24). Esse é o caso da obra que escolhemos, tendo em vista que se trata de um romance mexicano publicado em 2012. E é também o caso de nossa proposta de intervenção: a partir de nossa experiência com o texto, estabelecemos metodologias e práticas que pudessem confirmar o processo da *mathesis*, conforme visto com Roland Barthes, a partir do jogo da *semiosis*, que se relaciona ainda com o processo da representação literária que, ao tomar o mundo da vida como base, “re-apresenta” este mesmo mundo e o empurra em direção ao futuro, por meio da interpretação crítica e pela leitura transformadora. Esse distanciamento e ao mesmo tempo essa aproximação fazem com que as significações produzidas a partir do e com o texto possam se desenvolver de maneira bastante ampla, de acordo com a subjetividade de cada leitor potencial e desconhecido, tendo em vista que o processo de construção de sentidos “apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor” (JOUVE, 2002, p.61). A vinda do leitor, isto é, daquele que está na outra ponta, como o destinatário pressuposto no processo de recepção da leitura, neste sentido, é crucial, e dele precisaremos tratar com mais atenção, adiante e ao longo de nosso trabalho.

Embora essas possibilidades de construção de sentidos para o texto sejam colocadas por Jouve como quase infinitas, é necessário perceber que nem toda leitura é legítima, pois “o texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura” (JOUVE, 2002, p. 25). Para que seja legítima, os princípios de coerência interna e externa do texto devem ser satisfeitos. Assim, podemos concluir, que “a recepção é, em grande parte, programada pelo texto” (2002, p. 26), ou seja, não podemos criar hipóteses que fujam totalmente daquilo que já nos é dado.

A escolha pelo texto de Juan Pablo Villalobos visa a oferecer aos alunos uma narrativa que permita associações com um universo em certo sentido familiar, objetivando recebê-la e percebê-la de forma crítica, de preferência evitando as armadilhas do senso comum, sem que, para isso, seja necessário que se rompa com os “limites” estabelecidos pelo texto. Esses “limites” foram denominados “espaços de certeza”, por M. Otten (1982 *apud* JOUVE, 2002, p. 66), constituindo-se como os “pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas

de um texto, aquelas através das quais se entrevê o sentido global”. Philippe Hamon (1979, *apud* JOUVE, 2002, p. 66) denomina esse lugar de apoio que o leitor teria durante a narrativa como o legível do texto, que seria baseado nas regras trazidas pela Semiologia e pelo Estruturalismo. Ambos os autores, ainda que tragam nomenclaturas diferentes, coincidem em defender que existe uma parte do texto que já é programada e outra que permite que o leitor insira sua subjetividade. A essa recepção programada do texto dá-se o nome de “pacto de leitura”, definido, de forma geral, pelo gênero em que a obra está inserida e por seu lugar na instituição literária. Quando tratamos de uma obra supostamente “confusa” ou “desconcertante”, é interessante, segundo Jouve, que haja pontos em que o leitor possa se apoiar para acreditar e criar pertinência naquilo que lê. Neste sentido, as teorias de Umberto Eco (1994), Robert Scholes (1989), Luiz Costa Lima (2002), Hans Robert Jauss (2002) e Wolfgang Iser (2002a) nos serão de grande valia para a reflexão teórica que empreenderemos em nosso trabalho.

Para complementar a questão do pacto de leitura, há dois espaços considerados privilegiados: o “incipit” e o “peritexto”, assim denominados por Gérard Genette (*apud* JOUVE, p. 67). O peritexto seria representado pelas introduções, os prefácios e os avisos que teriam como função orientar a leitura. É no peritexto que o pacto de leitura se mostra de maneira mais explícita. Os “incipit” são “as primeiras linhas de um texto” (JOUVE, 2002, p. 68) que têm a função de orientar a recepção de forma decisiva, visto que informam “o tipo de narrativa de que se trata, o modo como deve ser lida e o que vamos encontrar nela” (JOUVE, 2002, p. 69). Através dessas primeiras linhas, o leitor é situado no texto, fazendo com que se espere dele algumas informações e ajustes. Assim, o pacto de leitura é estabelecido no peritexto.

Ainda que haja estruturas que apoiem a leitura, o leitor continua tendo papel fundamental para a construção do sentido do texto. Eco nos diz que o leitor possui competências que fazem com que ele possa realizar sua performance. Dentre elas, há a competência ideológica, que “determina a recepção das estruturas axiológicas da obra pelo leitor” (ECO, 1983 *apud* JOUVE, 2002, p. 83) que, por sua vez, ao ler o texto, leva consigo seus próprios valores, o que faz com que ele possa discordar do pensamento do narrador.

Sobre esse aspecto ativo da leitura, Michèle Petit, em *Os jovens e a leitura* (2009), ao trazer a experiência de leitores de bibliotecas da França, confirma-nos que a postura que os sujeitos assumem com relação ao texto é de produção, visto que o indivíduo “altera o sentido, faz o que bem entende, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos” (PETIT, 2009, p. 28-29), ou seja, os sujeitos também colocam suas experiências no texto, a partir de seu embate

com o mesmo. No entanto, ao mesmo tempo em que o leitor modifica o texto, ele também é transformado pelo que lê, como dissemos anteriormente, pois a leitura provoca nele alguma mudança, faz com que surja nesse indivíduo um outro que, muitas vezes, era até então desconhecido. Daí que a leitura é também autoaprendizagem e autotransformação daquele que ensina, o professor, e que assume o papel de transmissor de conceitos, ideias, ideologias e pressupostos, mas que ao mesmo tempo incorpora os próprios elementos de transformação com que opera em sua prática docente no processo propiciado pela leitura.

O fato de o leitor ser de essencial importância para a construção de sentidos em um texto deriva, também, da multiplicidade de vozes que conseguimos encontrar nele. Roland Barthes identifica cinco dessas vozes que, ao se revelarem durante a leitura, constituem o texto como literário:

A voz da *Empiria* (organização em sequência das ações e comportamentos das personagens), a voz da Pessoa (significantes de conotação que constituem campos temáticos), a voz da Ciência (feixe dos julgamentos coletivos e anônimos fundamentados numa ‘autoridade’), a voz da Verdade (conjunto das unidades que articula um enigma e sua solução), e a voz do Símbolo (partitura com entradas multivalentes e reversíveis) (BARTHES, 1970 *apud* JOUVE, 2002, p. 92).

Quanto aos tipos, podemos identificar a existência, denominada por Jouve, de uma leitura centrípeta, que pressupõe que haja um sentido central no texto, sentido esse que deve ser buscado no decorrer da leitura. O conceito de leitura centrípeta está presente na hermenêutica, que pressupõe a ideia de uma unidade de sentido relacionada à origem, à interpretação e à intenção. Embora inserida em uma tradição hermenêutica, essa visão já era defendida pelo estruturalista e semiólogo A. J. Greimas, em 1970, e que, baseado nas teorias de Noam Chomsky, “postula, em face de um ‘nível aparente’ de narração, a existência de um ‘nível imanente’” (JOUVE, 2002, p. 95). Assim, existiria um sentido intrínseco à obra que poderia ser apreendido por todos os leitores.

Em nossa pesquisa, no entanto, adotaremos o princípio da “leitura centrífuga”, conceito trazido por Jacques Derrida, baseado na desconstrução da ideia de sentido central e único inerente ao texto, e que se concentra nas oposições e contradições que a obra traz. Segundo Jouve,

Já que todo signo se constitui a partir das diferenças que o opõem aos outros signos, cada elemento existe apenas na sua relação com os outros; a linguagem não tem, portanto, nem centro nem início, não existe lugar original. Assim, é possível conceber o livro como um todo: os sentidos de um texto – inútil seria querer fixá-los – se fazem e se desfazem sem parar (JOUVE, 2002, p. 98).

Assim, se pressupomos a ideia de que o leitor tem parte ativa e de suma importância na construção de sentidos do texto, visto que coloca ali toda a sua subjetividade, afastamos, simultaneamente, da teoria que defende a existência de um sentido único e nos aproximamos do conceito de múltiplas possibilidades de interpretações. Sobre isso, Jouve afirma:

O eu que se engaja na obra sempre é, de fato, ele próprio um *texto*: o sujeito não é nada mais do que resultante de influências múltiplas. A interação que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor (JOUVE, 2002, p. 102).

A mesma ideia já se encontra exposta por Barthes, em 1970, quando ele afirma que “interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é ao contrário apreciar de que plural é feito” (BARTHES *apud* JOUVE, 2002, p. 103). Portanto, notamos que um texto é uma multiplicidade de significados que não se excluem nem se limitam. Ao pensarmos assim, entendemos claramente que a interpretação do leitor ao ler determinada obra pode ser diferente da intenção que o autor teve ao produzi-la, como afirmado anteriormente.

De acordo com Hans Robert Jauss (1978, *apud* JOUVE, 2002, p. 107), a experiência da leitura causa, em primeiro lugar, a fruição estética. Nessa atitude, “o sujeito é libertado pelo *imaginário* de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora”. Sendo assim, o texto literário cumpre a função de libertar o leitor da dura vida real em que está inserido, colocando-o em um novo universo, o literário, no qual ele renova sua percepção do mundo, construindo uma nova visão sobre o que o cerca. Essa experiência, ajudaria o indivíduo a se tornar mais ativo em sua vida, abrindo a possibilidade para que ele saia de caminhos antes considerados únicos e rompa com expectativas criadas pela família ou por amigos, criando o que Michele Petit (2009) chama de “jogo no tabuleiro social”. Segundo Jouve, esse movimento se assemelha a um desdobramento, tendo em vista que o sujeito escapa de si e, simultaneamente, abre-se para a experiência do outro.

Ao voltar do texto, o leitor estará nutrido daquilo que leu e, por isso, mais forte para lidar com sua realidade. Esse processo, segundo Jouve, é também desestabilizante, uma vez que, ao nos colocarmos no lugar do outro, vemos nossa própria identidade mudar. Por identidade, a entenderemos nessa pesquisa como “um processo aberto, inacabado, uma conjunção de traços múltiplos, sempre em transformação” (PETIT, 2009, p. 53). B. Abraham (1983, *apud* JOUVE, 2002, p. 109) confirma essa afirmação quando nos diz que ler “é

desterritorializar: deixar passar pelo corpo os fluxos, as tendências inconscientes, as palavras de ordem que caracterizam o livro como ordenação”. Assim, ler é abrir-se para novos limites, é ter a possibilidade de recompor a identidade.

Sobre os aspectos identitários, Petit (2009) percebe a literatura como um importante instrumento, pois a leitura pode funcionar como um caminho para que o sujeito pense sobre si, sobre sua vida, dando sentido às suas experiências e voz aos seus desejos e sonhos. O texto literário pode ser “uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente” (PETIT, 2009, p. 73). Conhecendo-se melhor, o sujeito fica menos vulnerável a ingressar em situações que são tão comuns no cotidiano desses jovens, como por exemplo, o tráfico de drogas ou a criminalidade de forma mais geral. Essa afirmação é problemática, como se pode perceber em uma leitura mais atenta e opositiva, mas o ideal utópico de uma educação transformadora está latente nas ideologias educacionais que tomam a emancipação como uma das metas do processo de aprendizagem e ensino.

Ler assim é conseguir se perceber como ser humano, como alguém que pertence a um círculo muito mais amplo, que não está restrito somente a sua família e amigos. É romper com estereótipos, e saber que nem sempre a bruxa é má e nem todos os ogros devoram crianças. É

[...] conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar (PETIT, 2009, p. 94).

Quando estamos diante de uma obra, segundo Wolfgang Iser (*apud* JOUVE, 2002, p. 111), podemos ter dois tipos de atitudes: se somos contemporâneos à obra que lemos, ganhamos uma nova percepção sobre o mundo, por o que o autor chama de “postura participativa”, que ocorre quando o leitor transcende sua posição limitada do cotidiano. Por sua vez, se entre o leitor e a obra há uma distância temporal, ocorre o que Iser denomina de atitude contemplativa, quando a visão do mundo do texto não é a mesma existente no universo cultural do leitor.

Ainda pensando sobre o que a leitura pode causar em seus leitores, Jauss (1978, *apud* JOUVE, 2002, p. 125) afirma que “o impacto cultural da leitura pode assumir três formas distintas: transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma”. Ao romper com a norma, com as expectativas, as obras literárias tornam-se responsáveis pela grande transformação nas concepções dos leitores, podendo motivar neles novas atitudes, bem como

alterar as expectativas tradicionais. É importante ressaltar que, quando se remete a transformações nos sujeitos, não se atribui a elas nenhum valor pré-determinado, ou seja, não há como saber se serão positivas ou negativas.

Ao propormos a leitura de uma obra literária em sala de aula, partimos da hipótese de que esse fato tem a capacidade de fazer com que um sujeito, no nosso caso, um aluno do ensino fundamental, possa, através da leitura, compreender muito melhor quem ele é e como se organiza a sociedade que o cerca. Tudo isso se baseia na ideia de que, quando lemos um texto, apreendemos o que ele nos traz e projetamos nele nossa individualidade. Nossa postura, portanto, ao mesmo tempo em que é receptiva, passiva, é também ativa.

Por isso, acreditamos que a leitura pode ter a capacidade de fazer com que esse sujeito realmente assuma uma postura de ruptura da norma, como afirmamos acima, entendendo por norma um conjunto de dispositivos que impedem o sujeito de exercer sua plenitude de ser. Paul Ricoeur (1969) nos auxilia a refletir sobre esse movimento de construção da subjetividade quando nos diz que o leitor estabelece, em contato com o texto, não só uma relação de sentido, mas também de significação. Para Ricoeur, “o sentido remete ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito” (*apud* JOUVE, 2002, p. 128), ou seja, a significação ocorre quando o leitor toma para si os sentidos do texto e os traz para agir efetivamente em sua subjetividade.

Essa ideia está presente também em Roland Barthes (1971), quando ele afirma que o texto literário transmigra para nossa vida, produzindo uma coexistência:

Às vezes o prazer do Texto cumpre-se de forma mais profunda (e é nesse momento que se pode dizer realmente que há Texto): quando o texto ‘literário’ (o livro) transmigra para nossa vida, quando uma outra escrita (a escrita do Outro) consegue escrever fragmentos da nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência (BARTHES, *apud* JOUVE, 2002, p. 128).

Assim, percebemos que, ao trazer o texto literário para nossa vida, produzimos uma redescoberta de nós, pois aprendemos com ele a descobrir a alteridade, o outro, que é, na verdade, uma versão de nós mesmos. Saímos, então, mais conscientes depois da leitura, pois, ao enxergar da melhor maneira possível o outro, estamos, na verdade, entendendo melhor quem somos, o que se mostra visível quando adotamos um distanciamento crítico que nos leva a compreender nossas escolhas e a assumir posturas críticas diante do mundo da experiência.

Barthes também nos mostra que, para a realização de uma leitura crítica plena, o caminho ideal seria sempre o da releitura dos textos, pois somente assim conseguiríamos estabelecer determinadas conexões que não estão na superfície, mas em camadas mais profundas do que lemos. O autor afirma que “desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária” (BARTHES, 1971 *apud* JOUVE, 2002, p. 30). No entanto, ao longo de nosso processo de intervenção em sala de aula, talvez não tenhamos a oportunidade de ler e reler a obra que elegemos, visto que o tempo de que dispomos é muito curto para que consigamos realizar tal feito.

Com vistas a tentar minimizar as perdas que a leitura rarefeita provoca no trabalho de ensino-aprendizagem, iremos propor inúmeras reflexões sobre o texto ao longo do trabalho, com discussões sobre o que os alunos pensam, como vinculam isso à própria realidade de que são parte, ou não, e de que forma isso os motiva a interpretar o mundo em que vivem, especialmente produzindo textos, apresentações orais e estratégias de estudo que nos forneçam dados visíveis de que este mundo da *mathesis* se conjuga à sua recepção como leitores que podem contribuir criticamente, a partir de seus repertórios, de seus horizontes de expectativas e de suas experiências.

1.3 A docilização dos indivíduos

Historicamente, a escola vem funcionando como um ambiente em que os alunos não possuem representação. Suas opiniões e questionamentos não eram levados em conta, pois a sala de aula é concebida como um espaço em que se deveria aprender a seguir as regras sociais vigentes. Ainda hoje, percebemos os reflexos dessa concepção de educação do século XVIII nas salas de aula. Muitos professores acreditam que seus alunos devem apenas acatar o que lhes é imposto, sem grandes reações, e cada questionamento poderia ser considerado um desacato à autoridade docente em sala de aula.

Para Immanuel Kant (1999, *apud* SIBILIA, 2012, p. 18), a educação teria quatro prioridades: primeiro, deveria servir para a disciplina do aluno. Somente disciplinado, o indivíduo teria sua animalidade apagada e seria possível dominar a barbárie da humanidade, a fim de convertê-lo em um bom cidadão. Realizado o primeiro momento, a segunda prioridade seria a instrução, que consistiria em fazer com que as crianças já disciplinadas soubessem da existência das leis e da necessidade de respeitá-las. Em terceiro lugar, seria necessário fazer

com que o indivíduo adquirisse sua civilidade, através de boas maneiras, amabilidade e prudência, para que consiga se adaptar aos hábitos sociais de maneira exitosa. Por fim, seria preciso realizar a moralização desses indivíduos, para que conseguissem escolher seus objetivos da melhor forma possível. Segundo Paula Sibilia (2012, p. 19), “esse exercício de racionalidade, transmitido pela educação formal assim pautada, era também – e, talvez, principalmente – *normalizador*: ensinava-se a pensar e a agir do modo considerado correto para os parâmetros da época”. Dessa forma, não havia opção, a não ser seguir o que era determinado pelas instituições da época.

Fruto desse pensamento doutrinador, “o poder, a Igreja e os educadores preocuparam-se com os perigos que uma difusão ampla da leitura poderia acarretar” (PETIT, 2009, p. 17). A relação que os jovens possuem com os livros configurou-se, assim, como uma forma de controle, de enquadramento em modelos sociais pré-estabelecidos, o que fez com que o interesse pela leitura diminuísse cada vez mais, ao passo que outros atrativos, como o cinema, a televisão, a música ou o esporte tornaram-se mais populares.

Desse ponto de vista, a literatura é concebida como um objeto estético, com finalidade em si mesma ou algo que poderia fazer com que nos tornássemos pessoas melhores. Esses indivíduos, afetados pela literatura, não seriam, portanto, rebeldes, não se colocariam contra as ideias exemplares da sociedade. A literatura, portanto, funcionaria como uma forma de “distrair os trabalhadores da desgraça de sua condição, oferecendo-lhes acesso a essa ‘região mais alta’ – atirando aos trabalhadores alguns romances a fim de evitar que eles montem algumas barricadas” (CULLER, 1999, p. 45).

Acreditamos que o texto literário pode trazer para seus leitores aspectos que são muito particulares e que vão muito além dessa visão moralizante. Por isso, nossa proposta de intervenção incentiva a prática de leitura desses textos em sala de aula. Petit (2009) nos ajuda a refletir sobre essa necessidade quando afirma:

[...] compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que, por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2009, p. 19).

Ao abordar de outro ângulo tal tema, Robson Coelho Tinoco (2013) defende que a linguagem literária tem a função de

[...] transformar a pessoa em leitor consciente, na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas etc. então desconhecidas); na medida em que, mais que a obra, ele 'lê', por meio dela, o (s) mundo (s) do autor e dele próprio, leitor (TINOCO, 2013, p. 140).

É essa consciência que a literatura proporciona: um dos caminhos possíveis do ensino-aprendizagem na formação do sujeito crítico, aquele que pode questionar as imposições e os padrões que visam à docilização do indivíduo, papel que a escola acaba por representar quando não opta pelo ensino transformador. Essa ruptura permite ao sujeito perceber (-se) o (no) processo de construção do conhecimento, do mundo, do outro e de si, de forma dinâmica, dialógica e plural.

Dessa forma, notamos que a leitura pode contribuir para a formação de um indivíduo mais autônomo, que não apenas repete o que lhe é ensinado, mas que consegue refletir sobre isso e formar suas opiniões constituindo-se, assim, como um cidadão ativo.

Faz-se necessário levar em consideração, portanto, que os sujeitos de hoje não são os mesmos do século XVIII. Atualmente, nossos alunos têm acesso aos mais variados tipos de informação, através da televisão e da Internet, e também sentem a necessidade de ter suas vozes ouvidas e respeitadas no ambiente escolar. Esse processo se torna bastante evidente quando trabalhamos determinadas questões em sala de aula. Se levamos à sala de aula qualquer texto com assuntos que estão sendo discutidos na mídia, por exemplo, eles demonstram interesse em expor seu pensamento e o que ouviram falar sobre o assunto. É nesse momento que conseguimos perceber mais claramente que a consciência crítica desse aluno está em formação e que a escola pode, sim, contribuir com esse processo, desde que se abra e se constitua como um espaço de reflexão e discussão.

Nessa pesquisa, trabalhamos para que nossas aulas fossem esses lugares de formação de sujeitos críticos, que conseguem estabelecer diálogos construtivos entre o texto que é levado à sala de aula e suas experiências cotidianas. Tínhamos consciência, no entanto, de que esse processo poderia não ser tão simples, visto que por muito tempo os sujeitos foram acostumados a manter com os livros uma relação de medo e/ou desconfiança, como afirma Alberto Manguel (1997, *apud* PETIT, 2009, p. 25): “tanto o chicote como o livro foram, durante séculos, o símbolo daquele que ensinava a ler”. Fazer com que os alunos expressem suas opiniões de forma clara e percebam que é possível que a escola funcione como um espaço de discussão e construção de conhecimento pode demandar um certo tempo e uma insistência por parte dos professores.

A esses fatores, soma-se o fato de que os indivíduos de baixa renda, teoricamente o público de nossa pesquisa, na maior parte do tempo, são privados da experiência da leitura

literária, pois não possuem fácil acesso aos livros, visto que, no Brasil, de modo geral, não há incentivo para a construção de bibliotecas públicas e, muitas vezes, não existe a preocupação em facilitar o acesso aos livros para quem não tem uma boa condição financeira, pois se considera que esse não é do gosto médio desse público, que preferiria outros tipos de lazer. Petit esclarece que por detrás de tudo isso está, na verdade, a tentativa de fazer com que os jovens da periferia se mantenham afastados dos valores e das referências que compõem a sociedade. Ler literatura em sala de aula constitui-se, também, uma tentativa de ir contra esse sistema que tende a excluir os alunos de escolas públicas do universo literário. A esse respeito Eagleton (2006, p. VIII) nos diz que “o que há de verdadeiramente elitista nos estudos literários é a ideia de que as obras literárias só podem ser apreciadas por aqueles que possuem um tipo específico de formação cultural”.

1.4 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa adota o método de intervenção, através da pesquisa-ação, de caráter qualitativo, e a pesquisa bibliográfica, de análise conceitual, além da leitura cerrada da obra literária proposta aos alunos, repisemos, *Festa no covil*, de Juan Pablo Villalobos.

Por meio da intervenção, analisamos os problemas que surgiram no entorno da leitura literária em uma sala de aula com necessidades específicas, visando a práticas inovadoras de ensino-aprendizagem e que resultem em elaboração de propostas para a sala de aula e de metodologias de ensino mais eficientes, com vista à maximização do pensamento crítico dos sujeitos envolvidos no processo, incluídos alunos e professores no diálogo constante entre teoria e prática. Ao abordar a pesquisa de intervenção, Magda Damiani afirma:

[...] as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado (DAMIANI, 2012, p. 2).

É importante destacar esse potencial, pois durante muito tempo não se acreditava que professores de educação básica pudessem realizar pesquisas em suas salas de aula e produzir, a partir desses estudos, conhecimentos teóricos ou material didático e/ou pedagógico relevante.

Dentre as possibilidades de pesquisa interventiva, nosso estudo se aproxima da pesquisa-ação. De natureza qualitativa, empírica, participativa, realizada a partir do diagnóstico de um problema para o qual se tenta encontrar uma solução, a pesquisa-ação é definida por David Tripp (2005, p. 445) como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Para realizar esta pesquisa, elegemos a turma 3C, da Escola Municipal Altivo César, em Niterói, localizada no bairro Barreto, composta por 25 alunos. Apesar de não ser uma escola situada em uma comunidade, ela é cercada por várias delas. Nossos alunos, em geral, vêm dos Morros do Martins, do Marítimo, da Brasília, da Engenhoca e, até mesmo, do Morro do Castro, comunidade um pouco mais distante. A sala de aula em questão é composta de 23 meninos e 2 meninas, de faixa etária variando entre 13 e 15 anos. Uma pesquisa inicial, realizada através de um questionário (Anexo I), respondido pelos alunos em sala, revela que 4 deles se autodeclararam como pertencentes a classe média baixa e 19 à classe média, ainda que 13 tenham declarado morar em comunidades no entorno da escola e 1 resida em um abrigo. Além disso, 10 deles afirmaram receber auxílios do governo, como o Bolsa Família; 3 não souberam informar; 9 não recebem e, no caso do nosso aluno que mora no abrigo, essa questão não se aplica. Apenas dois dos alunos declararam que pelo menos um dos pais não sabe ler. Além disso, quando indagados sobre o hábito de ler, 13 afirmaram que possuem esse costume. 18 alunos disseram possuir livros em casa, além dos volumes didáticos.

Em um primeiro momento, anterior à leitura da obra, procedemos à sondagem com os alunos, por meio de um questionário, sobre suas relações com o texto literário. Investigamos (1) como se manifesta em cada um dos participantes da pesquisa o hábito de ler; (2) seus protocolos de leitura e as obras que elegem como preferidas. De acordo com nossa observação em sala de aula, ainda que de caráter impressionista, percebemos que o hábito da leitura de textos literários é muito incipiente e, sendo assim, investigamos (3) se e por que motivos a leitura literária causa desinteresse nos alunos; (4) quais gêneros literários mais lhes interessavam; (5) que obras literárias lhes foram oferecidas pela escola; (6) e qual o nível individual de competência leitora, tanto no reconhecimento de tramas, personagens, enredos e narradores quanto no mundo representado ficcionalmente.

Ao longo da pesquisa, mas, principalmente, após esses momento inicial, partimos para a leitura compartilhada da obra em questão. É importante observar que, a priori, um trabalho plural com a turma escolhida em torno das questões que norteiam o texto romanesco já havia sido realizado. O conhecimento do mundo representado, compreendemos, é fator auxiliar de

importância para a leitura literária, especialmente quando este conhecimento é construído pelos sujeitos atuantes com a supervisão do professor, entretanto, com a liberdade necessária inclusive para propor temas, casos, análises e discussões.

Inicialmente, a leitura do texto foi feita em conjunto com a professora para que os alunos comessem a se envolver com o universo narrativo. Como o texto é narrado do ponto de vista de uma criança, ele não possui uma linearidade. Tochtli conta sua história, na verdade, com base nos fatos que considera importantes e, algumas vezes, retoma acontecimentos já mencionados. A narrativa é dividida em três grandes partes, nas fizemos paradas para conversas, discussões temáticas e elaboração de atividades com a turma. Esse processo ainda será mais bem detalhado no decorrer da intervenção em sala de aula.

Acreditamos que a estrutura do romance escolhido nos possibilitou proceder a um tipo de leitura mais fracionada, pois a obra se divide em situações que permitem um corte na leitura, sem que haja uma ruptura brusca no enredo. Depois da ambientação no texto, estabelecemos momentos de leitura. Pretendíamos nos concentrar na voz que fala para envolver os estudantes nos dramas e momentos de ironia e humor do personagem central, buscando envolvimento ativo e participativo dos estudantes neste processo inicial de reconhecimento e construção de saberes. Para isso, os alunos leram partes do livro em sala para os colegas, bem como, em alguns momentos, ficaram responsáveis por realizar essa leitura em suas casas e compartilhá-las com a turma.

No encerramento de cada aula, bem como durante a leitura, realizamos uma discussão com a turma sobre o material lido, estabelecendo relações entre a realidade representada no romance, a realidade do país-fonte e a nossa realidade, com auxílio de meios aos quais eles tinham acesso, como matérias de jornal, revistas, *blogs*, *Facebook*, noticiários de TV, rádio etc. Queríamos propor ainda uma discussão sobre a experiência de cada um em seu contexto de vida, sem deixar de ressaltar o caráter criativo da literatura, fazendo com que consigam estabelecer uma postura crítica a partir da leitura do texto literário escolhido. Além disso, foi nosso objetivo levar aos alunos aspectos de uma realidade que por vezes passa longe do ideal, visto o final pouco feliz da história de Villalobos. O que vemos é uma história em grande parte possível de se realizar no mundo empírico, inclusive no mundo em que os estudantes estão inseridos.

No processo de realização dessas leituras, fizemos um diário em que registraremos o que foi realizado e qual a nossa impressão sobre o que foi feito. Pedimos também para que os alunos registrem suas opiniões, reflexões e questionamentos em seus diários de leitura, integrando esses dados à pesquisa.

Ao final do trabalho, é nossa proposta contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos em um ambiente de sala de aula, o que propicia a divisão do trabalho, os registros

individuais de uma coletividade que partilha e dialoga, refletindo criticamente sobre o que leem. Temos o propósito, ainda, de caráter pessoal e pedagógico, de verificar de que modo a leitura de um texto literário em que a trama narrativa se aproxima da experiência de mundo de vários dos seus leitores pode despertar interesses e em que campos desses interesses identificamos potenciais sujeitos no processo de construção das subjetividades. Por fim, identificamos que aspectos da leitura literária foram importantes para a desmistificação do senso comum acerca do ensino da literatura em sala de aula, como texto inalcançável, portanto, a ser rejeitado.

Durante a intervenção em sala de aula, pretendíamos tornar visível o processo que Jouve (2002, p. 76) denomina de leitura como previsão. Ao analisar o papel do leitor no texto, percebemos que a leitura se constitui como um processo de antecipação e simplificação, ou seja, a partir do momento em que o leitor abre um livro, começa a antecipar qual será o conteúdo daquela narrativa e, ao mesmo tempo em que antecipa esse conteúdo, também o simplifica. Segundo Jouve, “por meio do reflexo de simplificação, o que está em jogo é a necessidade de entender inerente à leitura. O leitor, que para ler deve saber onde está indo, é constantemente levado a simplificar” (2002, p. 75). Esse trabalho de previsão, então, ocorre através da antecipação e consequente confirmação ou não, através da leitura do texto, das hipóteses previamente criadas pelo leitor. É importante destacar que o trabalho de antecipação não é superficial, visto que é através dele que o leitor é levado a questionar as interpretações que faz, o que Jouve afirma estar na origem do processo de redescoberta de si.

No decorrer da leitura da obra escolhida, tornamos esse movimento de antecipação e simplificação mais explícito. Para tanto, fizemos anotações em nossos diário de pesquisa e, quando possível, no quadro, sobre os comentários feitos pelos alunos no momento das leituras, através dos quais pretendíamos fazer com que as hipóteses e expectativas que eles criaram fossem levadas em consideração na pesquisa.

Para verificar os itens alcançados propostos em nossos objetivos, realizamos duas atividades de avaliação, além dos demais processos que apontamos: entregamos um novo questionário com perguntas que tratam (1) das impressões sobre o texto; (2) dos pontos de contato entre texto e experiência individual; (3) das impressões acerca da leitura literária, antes e após o processo dialógico de estudo do texto; (4) da relação entre imagem representada ficcionalmente e o mundo da experiência dos leitores; e (5) da percepção de cada aluno sobre seu lugar e papel na sociedade.

Com todos esses dados em mãos, partimos para a análise crítica, chegando à conclusão da pesquisa, em que se verifica potenciais materiais críticos e produções didáticas que tenham como foco as obras literárias estudadas em sala de aula. Defendemos a ideia de que uma obra literária

ensinada ou proposta sem respeitar os contextos múltiplos de realidade social e cultural – da obra em si, do autor, do repertório do leitor, do mundo representado, das configurações plurissignificativas a que o texto nos expõe etc. – dificulta a criação de vínculos com o real e torna o acesso a ela mais dificultoso para o leitor. Nós, professores, devemos observar criticamente as formas de produção e transmissão do conhecimento, visando ao sujeito participativo e cidadão.

1.5 Referencial teórico geral

Nossa pesquisa conta com alguns autores e obras essenciais no desenvolvimento do processo reflexivo e na construção de uma prática de intervenção. É mister dizer que não acreditamos em uma divisão categórica entre o aporte teórico e a leitura sobre a prática de intervenção e sobre metodologias, em geral. Impõe-se apenas um critério didático, em que tratamos de reflexões mais voltadas à natureza do texto literário e outras, preocupadas com as metodologias de ensino, sem esquecer a prática e os processos de intervenção, que demandam leituras específicas e estudos mais concentrados nas atividades em sala de aula, seus processos, sua dinâmica e seus resultados.

Quanto ao processo de reflexão crítico-teórica, propomos como bibliografia geral algumas obras que nos ajudaram a pensar as questões essenciais na fundamentação de nossa prática em sala de aula, marcada nessa pesquisa pela proposta de intervenção. Nesse sentido, selecionamos alguns autores para dialogarmos com o trabalho desenvolvido.

Propusemos, inicialmente, uma análise cerrada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos (1998), com a finalidade de entender como a leitura é concebida por meio desse documento que direciona as práticas educativas nas salas brasileiras. No início deste primeiro capítulo, já antecipamos algumas discussões acerca dos PCN. Mais à frente, avaliaremos as maneiras como são abordadas a leitura de forma ampla e a leitura literária, objetos de nossa pesquisa, de modo específico.

Devido à grande dificuldade de se definir o que seria um texto literário, procuramos fundamentação em Jonathan Culler (1999), especialmente em sua *Teoria literária: uma introdução* e em Terry Eagleton (2006), na *Teoria da literatura: uma introdução*, obras que nos auxiliaram na tentativa dessa tarefa tão complexa, conforme fomos demonstrando, ao logo deste primeiro capítulo.

Pensar o texto literário significa também refletir sobre o ato da leitura, e neste sentido, contamos, principalmente, com a ajuda de Vincent Jouve (2002), em *A leitura*, obra que pensa aspectos mais formais da leitura; de Michèle Petit (2009), com *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, texto que nos auxilia a olhar a leitura de um aspecto mais social; e de Roland Barthes (1987), em *Aula*, reflexão que nos leva a pensar o texto como uma multiplicidade de sentidos que possibilita uma leitura polissêmica. Ao refletir sobre como a leitura foi vista ao longo do tempo, trazemos as ideias de Paula Sibilia (2012), em *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Nossas reflexões dialogam com o que Petit (2009) afirma em sua obra.

Ao analisarmos a obra *Festa no covil*, suas temáticas e intertextualidades, utilizamos como referencial, Paulo César de Oliveira (2015), com o artigo “Subalternidade e ficção contemporânea: diálogos, problemas”, que nos auxiliou a refletir sobre os intertextos presentes na obra trabalhada. Para tratar do ponto social e da violência narrada, recorremos a André Rezende Benatti (2014), em seu texto “Violência e sociedade em *Festa no Covil*”.

Nossa proposta de trabalho dialoga com o conceito de leitura subjetiva tratado por Gérard Langlade (2013), que vê a necessidade de se valorizar a singularidade da leitura. Vincent Jouve (2013), por sua vez, também aborda os aspectos referentes à dimensão subjetiva do ato de ler como forma de trabalhar não só a alteridade, mas também a identidade do sujeito leitor.

Com o objetivo de conciliar teoria e prática, nossa pesquisa é de natureza interventiva. Sobre esse assunto, contamos com o aporte de Magda Floriani Damiani, no livro *Sobre pesquisas do tipo intervenção*. No que se refere à metodologia da pesquisa-ação, David Tripp, em *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*, e Michel Thiollent, em *Metodologia da Pesquisa-ação* nos auxiliam a refletir sobre algumas questões importantes. Para aplicar nossa pesquisa em sala, utilizamos a leitura compartilhada, aspecto muito bem detalhado em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, de Teresa Colomer (2007). A autora nos auxilia não só no aspecto compartilhado, como também na reflexão sobre o trabalho com a literatura na sala de aula do ponto de vista sincrônico e diacrônico. Com a finalidade de estudar as teorias que versam sobre diários de leitura produzidos pelos nossos alunos, recorremos a Anna Rachel Machado (2005). Em seu livro *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula*, a autora trata dos diários como artefatos que possibilitam o desenvolvimento de atividades leitoras e evidencia a falta de estudos sobre o tema no Brasil.

Definidos os referenciais teóricos mais gerais, no segundo capítulo ampliaremos nossas indagações acerca das relações entre o texto literário e o leitor, no âmbito da escola, nas formas subjetivas de compreensão dos textos e na leitura crítica, que promove as relações entre mundo da vida e mundo do texto.

2 O TEXTO LITERÁRIO E O LEITOR: REFLEXÕES

Este capítulo se divide em três momentos. No primeiro, tratamos de questões ligadas à análise, interpretação e teorização textuais, em que avaliamos algumas possibilidades de compreensão da matéria romanesca, sem a pretensão de esgotar um campo de saberes multifacetado que provém da Teoria da Literatura, e sim de dar ciência a nossos leitores do que precisamos dominar ao tratar do discurso literário. Neste sentido, como professores de literatura precisamos questionar nossos processos de leitura, desencobrando questões que a estrutura aparente do texto evoca. Dentre elas, nos concentramos nas possibilidades de os textos dialogarem com outros textos, que é o processo da intertextualidade, em que surge de imediato a relação de *Festa no covil* com seu hipotexto, *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. Não é nosso objetivo específico neste trabalho analisar as duas obras comparativamente, mas mostrar que a leitura produtiva do romance de Juan Pablo Villalobos pressupõe o diálogo com a obra antecessora, o que já é dado nos nomes das personagens do hipertexto, objeto de nossa avaliação mais adiante neste capítulo. Deste modo, coelho, chapéus, cabeças cortadas, palácios, dentre outros signos evocados por Villalobos são partes recorrentes do universo de Carroll, reapropriadas no hipertexto do escritor mexicano e serão focalizados no item “*Festa no covil: aproximações*”. Questões como a posição do narrador, do autor e do leitor, complementarão nossa leitura crítica.

Ao buscar nas relações possíveis dadas pelo texto literário novas formas de trabalho e de metodologias de ensino, o professor reconfigura seu papel em sala de aula e, com isso, reestrutura de passagem as formas de se ler literatura para, neste percurso, fazer com que a experiência possa ser vivenciada na prática leitora, principalmente aquela compartilhada pelo grupo, que é a tarefa do promoverá. Pensando nessas questões, o item “A literatura na escola” parte das considerações de Teresa Colomer para em seguida avaliar as formas com que o texto literário veio e vem sendo historicamente tratado nos bancos escolares. Consequentemente, toma-se de certo modo imperativo ou, na melhor das hipóteses, desejável, sistematizar novas compreensões acerca da abordagem de obras literárias, entendendo, ainda conforme Teresa Colomer (2007), que tais ações são urgentes.

Finalmente, o terceiro item deste segundo capítulo se concentra nas teorias de Gerard Langlade (2013) e Vincent Jouve (2013) para propor uma espécie de reviravolta na leitura, ou seja: se o sujeito sai e retorna a si, renovado, por meio do contato crítico com os textos. Esse movimento não se dá, como veremos, de forma simples e automática, mas sob o risco que todo o processo de construção de um sujeito e de uma leitura autônomos implica.

2.1 *Festa no covil*: aproximações

Para o momento da leitura cerrada de *Festa no covil* (2012), propomos investigar atentamente e detalhadamente o texto, pensando em aspectos da literariedade, como o problema do narrador; dos temas tratados na obra, bem como os aspectos intertextuais que, como se verá, são fundamentais ao diálogo produtivo com a *mathesis* presente no texto.

Inicialmente, discutiremos a questão dos nomes escolhidos por Villalobos para seus personagens. A partir dessa primeira aproximação, entraremos em contato com um aspecto da diegese narrativa que ilumina alguns elementos essenciais do saber ali inserido. O narrador da história, um menino de aproximadamente oito anos, chama-se Tochtli, que em asteca significa “coelho”. Seu pai, um narcotraficante, chama-se Yolcaut – em asteca, “serpente-cascavel”. Relacionando o significado desses dois primeiros nomes à narrativa, percebemos que a escolha de Villalobos não se deu aleatoriamente.

Segundo o *Dicionário de símbolos* (2017), o coelho representa a inocência, a juventude. Em *Festa no covil*, notamos que o personagem Tochtli é ficcionalizado a partir dessas duas características, pois se revela uma criança inocente inserida em uma realidade violenta que mimetiza. Assim como o coelho de *Alice no país das maravilhas*, responsável por fazê-la ingressar na história em si, Tochtli cumpre a mesma função em relação a nós, leitores: é através dele que adentramos o universo secreto do palácio de seu pai. É também através do coelho que se estabelece na narrativa de Lewis Carrol a ligação com a realidade, visto que esse personagem possui o relógio que liga o universo encantado ao mundo real. Considerando o fato de que a Tochtli “é dada uma voz, mas esta é a do autor-modelo, criado pelo autor empírico que o representa, fazendo-se passar por uma criança” (OLIVEIRA, 2015, p. 105), é também através desse personagem que se estabelece a relação entre o mundo externo, a sociedade mexicana contemporânea e o contexto em que o palácio de Yolcaut é o ambiente central.

O nome de Yolcaut, por sua vez, dentre as muitas significações possíveis, pode ser interpretado, de acordo com o *Dicionário de símbolos*, como um animal associado à morte e ao mal, por ser traiçoeiro, selvagem e venenoso. Yolcaut, é apresentado na narrativa como um personagem que representa a crueldade característica do mundo da criminalidade. Ele não vê problemas em deixar seu filho, uma criança, participar de muito da violência que pratica, especialmente quando retalia outros traficantes. Em um momento da narrativa, Yolcaut permite que Tochtli esteja presente durante um jantar em que discute com a personagem El Gober o tráfico de cocaína. Ele não permite que seu filho o chame de pai e o educa de forma a não demonstrar fraqueza diante de situações violentas, o que nos faz concluir que Tochtli, provavelmente, será o herdeiro de seus negócios.

Além de Tochtli e Yolcaut, outro personagem importante para o desenvolvimento do enredo e que reque nossa atenção é Mazatzin, o professor particular do menino.. O próprio significado do nome do

personagem já nos diz muito sobre seu papel na narrativa: “forma reverencial de Mazatl, nome de origem Náhuatl, que serve para designar os grupos étnicos das províncias de Mazatán e Mazatlán, local onde pode se encontrar uma grande quantidade de cervos” (OLIVEIRA, 2015, p. 106). Depois de ser roubado por seu melhor amigo enquanto se isolava para pensar e escrever seu livro, Mazatzin vai trabalhar no palácio do tráfico. O professor é aquele que apresenta para Tochtli uma visão oposta ao mundo que Yolcaut oferece a seu filho no dia a dia, apresentando ao menino uma interpretação mais crítica dos fatos do mundo da vida, como no momento em que trata da conquista do México e relata a Tochtli os efeitos nocivos da colonização espanhola em seu país e as crueldades perpetradas pelos invasores contra os índios. Tochtli narra:

Aí os reis do reino da Espanha resolveram que queriam ser também os reis do México. Daí eles chegaram e começaram a matar os índios, mas só pra meter medo neles e fazer com que aceitassem seus novos reis. Bom, na verdade alguns índios eles nem matavam, só queimavam os pés deles. Toda essa história deixa o Mazatzin furioso, porque ele usa camisas de índio, como se fosse índio. E aí começa com seus discursos. Ele fala assim:

- Eles roubaram a nossa prata, Usagi, nos saquearam!

Parece até que os índios mortos eram seus primos ou seus tios. Patético. (VILLALOBOS, 2012, p.13-14)

Nesta passagem, a crítica de Mazatzin ao processo de colonização se mostra presente e, de forma muito mais complexa, também na fala de Tochtli, que assimila o que o professor lhe ensina, entretanto, com seu olhar corrosivo, percebe haver uma contradição entre o presente e o passado dos fatos histórico nas posições ideológicas de seu preceptor: ele intui ser verdadeiro o fato de que os índios foram massacrados pelo processo da colonização, mas também percebe que o sujeito do presente, resultante desse processo traumático, é hoje um outro, nem índio nem europeu, mas alguém que se hibridizou, bem como é híbrida a cultura mesclada que resultou do processo de ocupação da terra. O “como se” fosse o índio é também homólogo ao “como se” da literatura, que fala através de múltiplas vozes e não necessariamente as vozes dos sujeitos subalternos e massacrados – no caso, os índios – mas as vozes daqueles que assumem as causas dos marginalizados, através da representação, seja ela política ou da própria representação dada no processo da *mimesis*, em que um autor, em nosso caso, Juan Pablo Villalobos, fala “como se” fosse uma criança (Tochtli) e por meio dela concede voz a um sujeito (Mazatzin) que se revolta com a história “como se” fosse um índio. É de se ressaltar que a voz de Mazatzin nos é dada pela enunciação de Tochtli que, por sua vez, é uma criação de Villalobos. Neste jogo de camadas de representação, vamos tomando ciência de que a voz narrativa inventada pelo autor, quer a chamemos de sujeito da enunciação, pessoa que fala, ou simplesmente de Tochtli, não é uma construção ingênua, isenta, mas fruto de um processo ideológico comandado pelo autor-empírico. Além disso, Tochtli exerce sua autonomia ao não assimilar pacificamente as verdades a ele transmitidas, ao contrário, delas desconfiando e conseqüentemente questionando as camadas de significação do discurso, mesmo com o alcance de suas lentes de criança, o que não o impede de problematizar as lições de seu instrutor.

Mazatzin também tem com Tochtli uma relação de afetividade mais profunda do que a que o menino mantém com seu pai. Podemos perceber esse detalhe no final da segunda parte da narrativa, em que o professor gostaria de dar um abraço no menino, mas Yolcault não permite, ordenando a Mazatzin que deixe seu filho em paz.

Benatti (2014, p. 6) destaca que a sociedade é pré-existente à obra de arte que, por sua vez, reflete e expressa o meio social formado por um longo processo histórico. Entretanto, a literatura não tem por objetivo retratar a sociedade empírica, mas criar um mundo novo que, de alguma forma, ainda que opacamente, toma como base a sociedade externa. É nesse mundo criado que devemos nos deter sem, no entanto, deixar de perceber as conexões que se realizam com o exterior.

Refletindo sobre o fato de que o enredo de *Festa no covil* (2012) se passa no México, ou seja, no contexto latino-americano, o fator violência se mostra ainda mais relevante aos olhos do leitor, que estabelece uma estreita ligação do universo literário com a sociedade que o cerca. Ronaldo Lima Lins (*apud* Benatti, 2014, p. 7) afirma que, a princípio, a arte deveria causar algum tipo de mudança no leitor, porém, quando o tema tratado é a violência, percebemos uma crise nessas reações, pois, no mundo contemporâneo, o assunto funciona como entretenimento, pensando a expressão “estar entretido” como deixar passar o que se lê sem que se faça nada sobre isso, ou seja, simplesmente assimilar sem refletir a respeito do que se está recebendo como informação.

Em uma sociedade na qual o que mais importa é o mercado editorial, e conseqüentemente a venda de livros, as obras feitas para apenas para entreter ganham cada vez mais espaço, e daí decorre a constatação genérica de que “a grande maioria dos escritores abandonou a ideia de que a literatura deva ser arte, e que a arte é capaz de mudar a realidade” (BENATTI, 2014, p. 8). Porém, também essa afirmativa precisa ser relativizada, pois a recepção da obra não se dá do mesmo modo para com todos os leitores, já que, caso isso fosse possível, teríamos que acreditar então em uma intencionalidade do autor a produzir efeitos idênticos nos receptores de seu texto. O efeito de um livro não é o mesmo que o efeito de uma pedrada na cabeça do leitor; o livro que se pretende atirar no leitor é um conjunto de ideias, um sistema ideológico e de representações cujas significações dependem do repertório de quem as lê, bem como dos horizontes de expectativas e dos limites e impasses ideológicos de cada sujeito, ao final, aqueles que conferem sentido à obra.

Pensando no mercado e em suas dinâmicas, vemos que a violência e a crueldade se destacam na obra em questão como temáticas que podem conquistar um público grande, mas também as regras de mercado são constantemente desafiadas pelos consumidores, para o bem e para o mal. *Festa no covil* (2012), por exemplo, “está muito longe de ser uma literatura de mero entretenimento” (BENATTI, 2014, p. 8), sob certo sentido, uma vez que trata profundamente de questões caras ao mundo contemporâneo, dentre elas o problema da violência e das novas configurações familiares, mas, por outro lado, o sucesso de vendas e principalmente a atenção da

crítica para com o romance mostram que é possível furar certos bloqueios e desafiar algumas interpretações prescritivas acerca de noções de consumo e qualidade. Dito isso, voltemos às questões intrínsecas do texto.

O narrador de *Festa no covil*, uma criança com idade não definida, mas que, por algumas inferências textuais aparenta ter por volta de oito anos, convive diariamente com a violência em sua casa-palácio. No entanto, é interessante pensar a naturalização dessa violência no contexto do palácio de Yolcaut. O menino, desde tenra idade, convive com armas, torturas e execuções em seu dia a dia, o que faz com que a relação de estranhamento, tão característica do contato com algo extraordinário, não exista para ele quando se trata desse tema que, como vimos, será por ele naturalizado.

Ao refletir sobre esse processo de banalização da violência, Schollhammer (2013, p. 7, *apud* BENATTI, p. 9) afirma: “às vezes, nosso comportamento se condiciona a tal ponto que se acomoda nesse estranho convívio, aceitando-o e vivendo um estado prolongado de exceção”. Dessa forma, podemos pensar que o comportamento de Tochtli pode ser o reflexo de um processo de acomodação causado pelo fato dele estar inserido naquele contexto violento. No entanto, há que se refletir ainda sobre a possibilidade de o menino não ter uma consciência formada, ou pelo menos, trabalhada de forma a questionar o complexo mundo em que vive, no sentido de que há um problema que ele percebe apenas de forma difusa naquela realidade cotidiana;

Uma das coisas que aprendi com o Yolcaut é que às vezes as pessoas viram cadáver com uma bala. Às vezes precisam de três balas ou até de catorze. Tudo depende de onde você atira. Se você atira duas balas no cérebro, com certeza elas morrem, mas você pode atirar até mil vezes no cabelo que não acontece nada, apesar de que deve ser bem divertido de ver (VILLALOBOS, 2012, p. 14).

Almeida (2017, p. 24), ao refletir sobre as formas como a realidade é problematizada na obra em questão, afirma: “É isso então a que se propõe o romance: ser uma investigação do presente, um livro que diga o que está acontecendo nesse momento, enquanto você lê”. O próprio Tochtli trata dessa necessidade na seguinte passagem:

Eu tenho muitos chapéus de detetives, três. Eu os uso toda vez que descubro que estão acontecendo coisas misteriosas no palácio. E começo a fazer pesquisas investigativas, sigilosamente. Não se trata das pesquisas livres que faço com o Mazatzin, porque essas eu faço com os livros. E nos livros não aparecem as coisas do presente, só as do passado e as do futuro. Esse é um grande defeito dos livros. Alguém devia inventar um livro que dissesse o que está acontecendo neste momento, enquanto você lê. Deve ser mais difícil de escrever que os livros futuristas que adivinham o futuro. Por isso não existe. E aí a gente tem que investigar na realidade (VILLALOBOS, 2012, p. 34-35).

Assim, percebemos que, por trás de toda a história que Tochtli conta, vemos uma realidade que realmente afeta o México no contexto atual, assim como afirma Almeida:

O que está por trás do primeiro plano, da história que conta o menino Tochtli de como conseguiu dois hipopótamos anões da Libéria, é o mundo do cartel de drogas mexicano, em que políticos visitam seu palácio e falam de negócios com seu pai, mundo em que ele nasceu e cresceu e tem para si como a vida

cotidiana. É, de algum modo, uma maneira de contar o que está acontecendo agora mesmo e não aparece em nenhum outro lugar (ALMEIDA, 2017, p. 24).

Dessa forma, podemos notar que o universo exterior que se insinua na trama de *Festa no civil* possui papel importante para que a estrutura da obra possa ser descrita e analisada com propriedade.

Ao invés de apender com seu pai curiosidades sobre a vida ou sobre como ser um bom filho, ter um bom comportamento e ser educado com as pessoas, Tochtli aprende com Yolcaut as diversas possibilidades de morrer e matar no caso de se levar um tiro. Em outro momento revelador, há ainda, um relato do menino sobre como são as várias formas possíveis de se matar alguém:

Na verdade existem muitos jeitos de fazer cadáveres, mas os mais usados são com os orifícios. Os orifícios são buracos que você faz nas pessoas para o sangue vaziar. As balas de revólver fazem orifícios e as facas também podem fazer orifícios. [...] Outro jeito de fazer cadáveres é com os cortes, que também são feitos com as facas ou com facões e guilhotinas. Os cortes podem ser pequenos ou grandes. Se são grandes, separam partes do corpo e fazem cadáveres em pedacinhos. O mais normal é cortar a cabeça, mas na verdade você pode cortar qualquer parte (VILLALOBOS, 2012, p. 16).

Percebemos, assim, a naturalidade com que Tochtli, uma criança, discorre sobre as múltiplas possibilidades de matar. Esse relato, provavelmente, é fruto tanto do que ele ouve no palácio, quanto do que ele vê, de fato, ocorrendo. O assunto é tão banal em sua casa, que se transforma em tema para uma brincadeira que realiza com seu pai: “o jogo é de perguntas e respostas. Um fala uma quantidade de tiros e uma parte do corpo, e o outro responde: vivo, cadáver ou diagnóstico reservado” (VILLALOBOS, 2012, p. 14). É natural para o menino brincar com essas questões. Podemos notar esse fato, ainda, durante a viagem que Tochtli fez com seu pai para a Monróvia, a fim de capturar um hipopótamo anão da Libéria. Sem encontrar nada agradável para fazer durante a jornada, eles resolvem contar os buracos de bala nas paredes:

Parece mentira, mas foi divertido: inventamos uma brincadeira: a brincadeira de ver quem descobria a parede com mais buracos de bala. Franklin Gómez encontrou a parede de uma loja com dezesseis buracos de bala. Eu descobri a de uma casa com muito mais: vinte e três. Mas quem ganhou foi Winston López, e olha que ele estava dirigindo a caminhonete. A parede de Winston López era de uma escola e tinha noventa e oito buracos de bala. Conseguimos contar um por um porque descemos da caminhonete (VILLALOBOS, 2012, p. 55).

Para o narcotraficante Yolcaut, faz parte da criação de seu filho inseri-lo nesse mundo violento. Para tanto, ele faz com que Tochtli passe por momentos em que tenha que comprovar para o seu pai que é forte o suficiente para aguentar assistir a situações violentas. Funciona como um processo de iniciação do menino em um mundo em que, provavelmente, ele estará, no futuro, ainda mais imerso:

Outro dia apareceu no nosso palácio um homem que eu não conhecia, e o Yolcaut quis saber se eu era macho ou não era macho. O homem estava com o rosto sujo de sangue e na verdade olhar pra ele dava um pouquinho de medo. Mas eu não falei nada, porque ser macho quer dizer que você não tem medo e

se você tem medo é um maricas. Fiquei bem sério enquanto o Miztli e o Chichilkuali, que são os vigias do nosso palácio, davam uns golpes fulminantes nele. O homem acabou sendo dos maricas, porque começou a chorar e a gritar: não me matem! Não me matem! Ele até urinou nas calças. O bom dessa história é que eu provei que sou macho, sim, e o Yolcaut me deixou sair antes que o maricas virasse cadáver. Com certeza o mataram, porque depois vi a Itzpalotl passar com o balde e o esfregão. Se bem que não sei quantos tiros deram nele. Acho que no mínimo foram quatro no coração (VILLALOBOS, 2012, p. 15-16).

Notamos que Tochtli passa, portanto, por um processo em que precisa provar que está adequado a esse universo no qual está inserido. No entanto, como criança que é, sente medo de ver o homem morrer. Nesse momento, ele é poupado de assistir à execução que se realizará, entretanto. Provavelmente, esse privilégio não será eterno e Tochtli, aos poucos, terá que endurecer suficientemente para presenciar uma morte sem poder se dar ao luxo de sentir medo.

Quando comparamos esses dados com a realidade externa, percebemos que é muito comum encontrar crianças que experimentam processos semelhantes aos de nosso narrador. Cotidianamente, elas são expostas a uma realidade extremamente violenta. Ainda que inicialmente haja estranhamento e medo diante de situações de violência diversas, com o passar do tempo, essas crianças muitas vezes podem deixar de encarar os fatos com estranhamento e passar a naturalizá-los. O que fazer, portanto, para se romper com esse processo de banalização da violência? Como o sujeito refletirá criticamente sobre seu contexto social, de forma a neutralizar essa naturalização da violência?

Percebemos, então, que Tochtli não compreende em sua complexidade a realidade em que está inserido e por isso não tem condições de criticá-la apropriadamente, uma vez que seu cotidiano está tomado por esse estado de violência extremamente alienador. Por meio da focalização autodiegética, no entanto, Villalobos consegue fazer com que o jogo ficcional entregue ao leitor as ferramentas para que esse real mal percebido pelo menino avulte com toda a pujança de seu estado violento. Benatti vai além dessa arquitetura discursiva e relaciona o próprio narrador do texto ao autor, Juan Pablo Villalobos, partindo do conceito aristotélico de “mimese”:

[...] assim pode-se compreender que a violência que se insere na obra de Villalobos (2012) como um todo, que perpassa no cotidiano criado pelo romancista, é marca de um incômodo não por parte do narrador em si que convive com a violência e a crueldade todos os dias, mas de seu criador que historicamente sempre se fez e se faz na América hispânica, e aqui nos vem à mente o conceito de narrador benjaminiano que, grosso modo, retrata o que vivencia (BENATTI, 2014, p. 9).

Desse ponto de vista, como dito, Tochtli não percebe na inteireza os fatos que o circundam, mas funciona como um tipo de personagem-espelho de Villalobos, inserido no mundo contemporâneo, mais especificamente no contexto latino-americano atual, em que os índices de violência são suficientes para impactar os indivíduos que se encontram nesse universo e deixar neles marcas que “vêm da sociedade real para a sociedade criada no texto literário e criticada no ensaio, e que no caso específico hispano-americano provém

desde suas origens, marcas de sua história, que se enraizaram em seu povo e sua cultura, e claro, em sua literatura” (CANDIDO, 2000, *apud* BENATTI, 2014, p.11).

Ao analisar mais detidamente o narrador, notamos que, ao lado de um menino que narra com aparente tranquilidade situações extremamente incomuns e marcantes para uma criança de cerca de oito anos, temos na contramão a face mais infantil de Tochtli, a que o pacto ficcional nos faz acreditar que se trata de uma criança. O uso que Tochtli faz da linguagem, por exemplo, é muito marcante. Ele nos conta que conhece algumas palavras difíceis: sórdido, nefasto, pulcro, patético e fulminante, no entanto, ao utilizá-las no dia a dia, percebemos que se trata de alguém que não conhece o contexto em que se costuma utilizá-las, como em: “De qualquer maneira, as pessoas que dizem que sou engraçado são mais: sete. E isso só porque eu gosto muito de chapéus e estou sempre de chapéus. Usar chapéus é um bom hábito das pessoas pulcras” (VILLALOBOS, 2012, p. 10).

Segundo o *Dicionário Priberam de Língua Portuguesa*, pulcro significa: “1. Que possui grande beleza; 2. Que possui delicadeza, graciosidade”. Observando a frase em que Tochtli utilizou o adjetivo pulcro, podemos concluir que, ainda que realmente possa saber o que significa, ele não consegue adequar essa palavra ao contexto de suas frases, o que é típico de uma criança, e causa no leitor uma reação: apesar da dureza do enredo narrado, achamos graça na forma como o menino conta sua história.

Além das palavras utilizadas por Tochtli, a presença de períodos curtos faz com que também consigamos perceber o modo de narrar de uma criança:

O céu está cheio de pombas fazendo suas necessidades. Se você não usa chapéu, acaba com a cabeça suja. As pombas são umas sem-vergonha. Fazem suas porcarias na frente de todo mundo, enquanto voam. Elas bem que podiam fazer escondidas, entre os galhos das árvores. Assim a gente não precisava andar o tempo todo olhando pro céu com medo de sujar a cabeça (VILLALOBOS, 2012, p. 10).

Assim, a impressão que nos passa a utilização de construções curtas é de que Tochtli não para de falar sobre inúmeras coisas, o que é característico da criança. Mesmo quando fica mudo para as pessoas que o cercam, a narrativa continua em ritmo acelerado. O próprio assunto narrado é também bastante comum ao mundo infantil: as necessidades das pombas.

As idas e vindas do narrador sem a presença de um elemento coesivo explícito podem ser consideradas marcas de sua idade, e essa estratégia aproxima a escrita da oralidade conforme representada por Villalobos. Prosseguindo, Tochtli fala de seus chapéus e em seguida reflete sobre como as pombas fazem suas necessidades, daí voltando aos chapéus: “Mas o chapéu, se é um chapéu bom, também serve para a distinção. Ou seja, os chapéus são como as coroas dos reis. Se você não é rei, pode usar chapéu para a distinção. E se você não é rei e não usa chapéu, acaba sendo um zé-ninguém” (VILLALOBOS, 2012, p. 10).

O lado cômico do narrador é sua marca registrada e pode ser notado em diversos pontos do texto. Após encontrar um quarto em que Yolcaut guarda diversas armas, Tochtli se revolta com o pai, que havia mentido.

Como resposta, o menino resolve ficar mudo: “Eu quase falei pra ele que os bandos também tratam de dizer a verdade, mas fiquei quieto. Acontece que virei mudo. E também parei de me chamar Tochtli. Agora me chamo Usagi, e sou um mudo japonês” (VILLALOBOS, 2012, p. 38). Tochtli age aqui como uma típica criança com raiva: para de falar. Não achando suficiente parar de falar, resolve não ouvir, não fazer gestos nem escrever como forma de expressar sua revolta: “Agora não posso explicar pra ninguém porque sou mudo. Os mudos não dão explicações. Ou explicam com as mãos. Eu não sei o idioma das mãos dos mudos, por isso sou mudo ao quadrado. O Mazatzin pediu para a gente conversar por escrito. Aí decidi ficar surdo e também mudo da escrita” (VILLALOBOS, 2012, p. 39).

Continuando a refletir sobre o fato de o pai ter escondido as armas e mentido para ele, o narrador, ao final da primeira parte do livro, faz uma pausa e, em seguida, conclui: “Nós, coelhos, fazemos cocô em bolinhas. Umhas bolinhas perfeitas e redondas, que nem a munição dos revólveres. Com os revólveres, nós, coelhos, atiramos balas de títica” (VILLALOBOS, 2012, p. 39). Ainda que haja uma estreita relação do significado do nome do narrador – Tochtli, lembremos, que em asteca significa coelho – o relato do menino, de algo que, aparentemente, não se relaciona diretamente com o texto, quebrando as expectativas do leitor, funciona como uma espécie de piada, humor que pode provocar o riso em quem lê.

Tochtli é exposto cotidianamente à realidade dura de sua vida. Ainda que viva em um palácio e tenha tudo o que deseja materialmente, pois seu pai usa seu poder de compra como uma forma de recompensar o menino pela falta de liberdade a que é submetido, ele é forçado a amadurecer precocemente. Sobre isso, afirma nas primeiras linhas da obra:

Algumas pessoas dizem que eu sou precoce. Dizem isso principalmente porque pensam que sou pequeno pra saber palavras difíceis. [...] Na verdade não são muitas as pessoas que dizem que sou precoce. O problema é que não conheço muita gente. Conheço no máximo umas treze ou catorze pessoas, e quatro delas dizem que sou muito precoce. Dizem que eu pareço mais velho. Ou o contrário, que sou muito novo pra essas coisas. Ou o contrário do contrário, às vezes até pensam que sou anão (VILLALOBOS, 2012, p. 9).

Tochtli vê no contexto em que vive, onde não há outras crianças, a necessidade de se mostrar maduro o suficiente para conseguir habitar o palácio. Não é um movimento que surge de dentro para fora somente, mas que, principalmente, é imposto por Yolcaut através de suas atitudes para com o filho: “O Yolcaut é meu pai, mas ele não gosta que eu chame ele de pai. Diz que somos o melhor bando de machos num raio de pelo menos oito quilômetros” (VILLALOBOS, 2012, p. 10). Como um macho de verdade, Tochtli não pode sequer chorar: “O que eu sei, sim, é que sou macho. Por exemplo: não foco chorando por não ter mãe. Teoricamente, se você não tem mãe deve chorar muito, litros e litros de lágrimas, uns dez ou doze por dia. Mas eu não choro, porque quem chora é dos maricas” (VILLALOBOS, 2012, p. 10).

Em outro momento, Tochtli é tratado por Yolcaut como se fosse um adulto, assistindo às negociações do comércio de cocaína do pai com El Gober:

El Gober é um homem que teoricamente governa as pessoas que moram num estado. [...] Me diverti muito escutando as conversas do Yolcaut com El Gober. Mas El Gober, não. Ele ficou vermelho, como se fosse explodir, porque eu estava lá comendo umas *quesadillas* enquanto eles jantavam *pazole* verde e falavam dos seus negócios da cocaína. O Yolcaut falou pra ele ficar tranquilo, que eu era grande, que nós éramos um bando e que os bandos não escondem a verdade. Aí El Gober me perguntou a minha idade e quando eu respondi ele achou que eu era pequeno pra essas coisas. Foi aí que o Yolcaut ficou bravo e jogou na cara dele um monte de dólares que tirou de uma maleta. Eram muitos, milhares (VILLALOBOS, 2012, p. 21).

Sendo tratado dessa forma, não nos surpreende que Tochtli veja a violência com tanta naturalidade. É de surpreender, ao contrário, que ainda haja tanta ingenuidade e inocência em um meio tão hostil.

Para compensar o mundo real, Tochtli cria seu universo particular, em que pode ser um samurai, um detetive ou um caçador, quando coloca seu chapéu adequado: “Os chapéus de safári africano são os chapéus dos caçadores de animais e são bons para procurar hipopótamos anões da Libéria. Na verdade, eles servem pra procurar qualquer bicho, um leão ou até um rinoceronte. São como os chapéus de detetive, que servem para as investigações, mas especializadas nos bichos” (VILLALOBOS, 2012, p. 48).

Como já dissemos, Tochtli é mantido preso no palácio, não pode sequer estudar em uma escola regular, com outras crianças. Por isso, recebe aulas particulares com seu professor Mazatzin:

Aí o Mazatzin veio trabalhar com a gente, porque o Mazatzin é dos cultos. O Yolcaut diz que os cultos são pessoas muito metidas porque sabem muitas coisas. [...] Por isso os cultos gostam de ser professores. [...] Quem diz isso é o Yolcaut, que os cultos sabem muitas coisas dos livros, mas não sabem nada da vida. A gente também mora no meio do nada, mas não é pra se inspirar. A gente tá aqui por proteção. De qualquer jeito, como eu não posso ir à escola, o Mazatzin me ensina as coisas dos livros (VILLALOBOS, 2012, p. 13).

Através de Mazatzin, Tochtli tem acesso a informações diversas, com um olhar mais crítico, como a história do México, dados sobre o Japão, sobre a França – curiosamente, países que o atraem justamente pelo fato de terem desenvolvido técnicas peculiares de pena de morte, especialmente Japão e França, como as de cortar cabeças, o que remete a obra novamente ao universo de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol – os conceitos de nacionalismo e informações sobre a história de reis de outros países, por exemplo.

São esses conhecimentos que Tochtli usa para interpretar dados externos a que tem acesso pela televisão, quando seu pai permite:

Hoje apareceu um cadáver enigmático na tevê: cortaram a cabeça dele, e nem era um rei. Também parece que não foi coisa dos franceses, que gostam tanto de cortar as cabeças. [...] É por isso que eu gosto dos franceses, sempre tão delicados. Além de tirarem a coroa do rei para não amassar, tomam cuidado para a cabeça não escapar rolando. [...]

Os mexicanos não usam cestos para as cabeças cortadas. A gente entrega as cabeças cortadas dentro de uma caixa de *brandy* reserva (VILLALOBOS, 2012, p. 33).

Entretanto, para Tochtli, não há nenhum tipo de conexão entre o que ocorre no dia a dia de seu palácio e os acontecimentos violentos que ele assiste na televisão. Tochtli não deixa transparecer, ao menos na superfície aparente da leitura, sentimentos de culpa, solidariedade ou sofrimento em relação às mortes que descreve ao leitor, já que ele próprio controla a narrativa, como narrador autodiegético. Segundo Almeida (2017, p. 23), “a morte só pode se dar enquanto perda e é por isso que, em *Festa no covil*, os cadáveres que vão se acumulando não são mais do que isso, cadáveres, peso morto. O horror está no leitor ou escondido por detrás da suposta macheza do pequeno narrador”. Assim, o que nos espanta como leitores não é a quantidade de relatos de mortes que vão se acumulando no texto, mas sim o modo como a representação do olhar de uma criança de aproximadamente oito anos lida com esses fatos. De certa forma, podemos inferir que Villalobos, por meio do “como se” da voz de criança que cria, está apontando para nós, leitores, mostrando que nossa leitura da violência cotidiana também corre o risco de se naturalizar, ou seja: também nós não estaríamos normalizando algo que é da ordem do extraordinário, do estranho?

No entanto, a despeito da carga de violência que se dissemina na narrativa, também há momentos de respiração nesse universo asfixiado do menino. É quando a ironia e o humor negro cedem a passagens um pouco mais “leves”, embora mesmo nessas situações as sombras do crime, da marginalidade e do estado de exceção estejam ali presentes. Quando finalmente consegue viajar ao exterior em busca de seu sonhado hipopótamo anão da Libéria (lembramos que seu pai é um narcotraficante procurado pela polícia, bem como seus comparsas), todos precisam mudar de nome em seus passaportes falsos: Tochtli passa a seu Júnior López; Yolcaut, Winston López e Mazatzin, Franklin Gómez, por exemplo. O menino não percebe o motivo real da viagem, pois a mudança de nomes e a própria jornada em busca do animal raro não é concessão do pai ausente aos caprichos da criança; a jornada só ocorre porque Yolcaut está sob o risco de ser preso pela polícia e precisa de um tempo fora do México.

Nesse momento da narrativa, que toma a segunda parte do romance, vemos que a trupe finalmente consegue capturar os dois hipopótamos, um macho, que recebe o nome de Luís XVI, e uma fêmea, Maria Antonieta da Áustria. Os animais ficaram são mantidos presos em um depósito para em seguida serem transportados ao México, no entanto, isso nunca ocorrerá, pois devido às más condições da viagem e de seu confinamento, eles acabam doentes e são sacrificados.

Esse é um dos momentos mais impactantes da obra, a nosso ver, Tochtli passa por um choque de realidade: pela primeira vez a violência o afetará diretamente, através da frustração sofrida em não poder realizar seu maior sonho. Diante do sofrimento, o menino não consegue se comportar como um “macho” e deixa a sua fragilidade exposta. Mesmo tendo sido criado para suportar as adversidades de uma vida de crimes e violência, Tochtli se mostra apenas como uma criança cujo sonho é desfeito:

Martin Luther King Taylor foi até as jaulas armado com seu rifle. Foi primeiro até a jaula da direita e colocou a arma no coração de Luís XVI. O barulho do tiro ficou ecoando nas paredes do depósito com os gemidos horríveis do hipopótamo anão da Libéria. Mas quem chorava era Maria Antonieta da Áustria, que tinha se assustado com o barulho. Luís XVI já estava morto. Minhas pernas ficaram bambas. Esperamos até Maria Antonieta parar de gemer e Martin Luther King Taylor fez o mesmo com ela. Só que ela não morreu com um tiro só. Ela não parava quieta e os tiros não acertavam o coração. Ela só parou com o quarto tiro. Aí parece que deixei de ser macho e comecei a chorar feito um maricas. Também fiz xixi nas calças. Eu gritava tanto como se fosse um hipopótamo anão da Libéria querendo que quem me escutasse preferisse morrer pra não ter que me escutar. Eu tinha vontade de levar oito tiros na próstata pra virar cadáver. Também queria que todo o mundo fosse à extinção. Franklin Gómez veio me abraçar, mas Winston López gritou pra ele me deixar em paz (VILLALOBOS, 2012, p. 59-60).

Diante de seu sonho que não se realizou completamente, Tochtli, pela primeira vez, se abre para os sentimentos e se deixa levar por eles. Até mesmo a linguagem revela o estado de confusão mental da criança, que, como vimos, decorava palavras, mas não as contextualizava ou conseguia inseri-las em um contexto comunicativo coerente (“Eu tinha vontade de levar oito tiros na próstata pra virar cadáver”). Conceitos como macheza e fraqueza, ligados à diferença sexual, também expressam a necessidade de o menino reforçar padrões de masculinidade frente a situações extremas. Contudo, essa experiência deixa algumas marcas no menino: “Quando me acalmei, senti uma coisa muito estranha no peito. Era quente e não doía, mas me fazia pensar que eu era a pessoa mais patética do universo” (VILLALOBOS, 2012, p. 60).

A partir desse momento, Tochtli consegue de fato sentir a dor e precisará encará-la: “A morte dos hipopótamos gera um momento de crise que até então não havia aparecido no romance” (ALMEIDA, 2017, p. 25). Como resultado, Tochtli se sente ridículo, a linguagem ingênua vai dando lugar a reflexões mais maduras e, ainda que não por completo, vai revelando a natureza da criança que começa a se ver imersa em um contexto de violência, luto e perda.

Podemos perceber essa mudança no comportamento de Tochtli na terceira parte do livro, quando o menino começa a despertar seus interesses para o funcionamento das armas:

Eu não queria matar o periquito, só queria ver o que as aves faziam com o barulho dos tiros. O que aconteceu foi que depois do primeiro tiro todos os pássaros coloridos e os periquitos começaram a voar como se estivessem loucos. Eles batiam na gaiola e se atacavam uns aos outros como se quem tivesse atirado fosse um deles. Começou a voar pena colorida pra tudo que é lado. [...] Aí atirei mais duas vezes, apontando para as penas. [...] Quando os pássaros coloridos e os periquitos se acalmaram e voltaram pra suas casas e seus galhos foi que eu descobri o cadáver do periquito no chão (VILLALOBOS, 2012, p. 69-70).

Ainda que tenha sido algo aparentemente não intencional, notamos aqui uma curiosidade mórbida que antes não aparecia em seu relato. O narrador-personagem do início da história, provavelmente, não teria coragem de atirar nos periquitos. Já o narrador final, que passou por todo um processo de naturalização da violência combinado com a experiência pessoal marcante e dolorosa da perda dos hipopótamos, vê despertada em si a vontade de saber qual a reação das aves diante dos tiros e da possibilidade da morte iminente.

Assim, percebemos novamente que a violência, nos pequenos detalhes narrativos, perpassa o romance de Villalobos (2012) e pode ser percebida de forma mais contundente através do processo de transformação e aprendizagem da dor pelo qual o narrador passa. Forster (2004, *apud* BENATTI, 2014, p.15-16), retornando à *Poética* de Aristóteles, afirma que a literatura não é uma simples cópia do real, mas uma transformação da realidade em uma forma de arte, uma espécie de revelação do que encontramos aparentemente escondido no mundo e nos indivíduos, com suas tragédias, conflitos e intimidades. Essa transformação pode ser notada em *Festa no covil*, especialmente através do olhar do menino-narrador Tochtli, que expõe ao leitor seus sentimentos diante de uma dura realidade, o que pode também provocar nos receptores a necessidade de dar algumas respostas para uma das questões mais contundentes de nosso cotidiano: a violência e sua naturalização.

Feitas as intervenções leitoras na obra de Villalobos, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de reflexão e interpretação, é importante para nós discutir adiante o papel da literatura na escola, seus percalços e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A literatura na escola

Partiremos inicialmente das colocações de Teresa Colomer (2007), quando afirma que é função da escola estimular a leitura literária e planejar o desenvolvimento das competências infantis para que, deste modo, a construção de leitores possa ser realizada. Portanto, os livros infantis abrem caminhos para a atuação das crianças como leitores literários e as “introduzem em possibilidades de leituras cada vez maiores” (COLOMER, 2007, p. 11).

O que percebemos, no entanto, através dessa pesquisa, é que, na prática da sala de aula pesquisada, ocorre um movimento diferenciado desse ideal defendido pela autora. Por meio da observação do cotidiano de aula, o que notamos é a chegada ao segundo segmento do ensino fundamental de alunos sem nenhum ou com pouquíssimo repertório de leitura anterior, tendo em vista que tratamos aqui de uma turma que abarca 6º e 7º anos. Estamos aqui falando de qualquer leitura e não apenas daquela esperada pela escola, mas também a mais lúdica, fruto de um contato cotidiano e prazeroso com os textos literários. Tal fato faz com que precisemos, diante dessa realidade, pensar metodologias que nos auxiliem na construção desse contato mais imediato com os livros, pressuposto, porém não realizado, em uma etapa anterior da vida de nossos alunos, sem desconhecer também o fato de que não sabemos exatamente qual seria esse repertório anterior, pois muitas vezes os próprios alunos consideram a leitura

como sendo um a priori, dependente de certos pressupostos, que excluem desse universo, por exemplo, os gibis, os textos de Internet e/ou as leituras de obras ditas “menores”.

É importante problematizarmos essa questão, pois esse desafio, muitas vezes, faz com que o professor, desestimulado por um contexto hostil, desista da empreitada de promover a leitura entre seus alunos e parta para outros caminhos que, a princípio, não dependeriam tanto desse movimento, como, por exemplo, o ensino da gramática normativa, muitas vezes descontextualizado. Neste sentido, a literatura serviria apenas como exemplificação, ponte para o aprendizado do uso da frase gramatical.

O lugar hoje dado à literatura, como elemento de apoio ou disciplina secundária, auxiliar de outras disciplinas mais “importantes” na formação do aluno, tem por fundo uma questão histórica, não só brasileira, mas mundial. Colomer (2007), ao retratar a Espanha e até mesmo a Europa, de forma geral, afirma que no ensino primário os livros de leitura eram perpassados por histórias que ensinavam lições de moral aos seus alunos ou trabalhavam com a ideia de construção de uma identidade coletiva, fortalecendo o aspecto nacional entre os leitores em formação. Com relação ao ensino secundário, o primeiro modelo ocupava-se da leitura de textos gregos e latinos para a construção de discursos orais e escritos. Posteriormente, no século XIX, o foco mudou para o estudo da história da literatura, recorrendo-se à leitura de fragmentos das obras orientadas pelo professor. No entanto, continuava-se a tentativa de moldar os comportamentos, bem como de construir a coletividade nacional ou cultural.

Ainda que o ensino secundário tenha mudado seu foco no século XIX, a leitura literária não teve presença consistente na formação dos alunos, pois os conteúdos escolares deixaram a impressão de serem “áridos, absurdos e desconectados com a vida” (COLOMER, 2007, p. 18). Alguns indivíduos ainda encontram estímulos para seguirem os caminhos da literatura, mas não retratam o prazer da leitura como algo que tenha êxito quando introduzido pela escola. É interessante pensarmos que esse movimento é possível de ser comparado à realidade brasileira, visto que, muitas vezes, a escola “usa” a literatura, quando usa, como pretexto para ensinar valores morais ou apenas para apresentar as escolas literárias, como é o caso da disciplina ministrada no Ensino Médio.

No início do século XX, começou-se a pensar em novas mudanças com relação à literatura na escola, como, por exemplo, a leitura direta de obras, não de apenas de passagens; a construção de um diálogo sobre o que está sendo lido; bem como o incentivo ao uso das bibliotecas fora da sala de aula. Colomer (2007) assinala, no entanto, que essas práticas ditas renovadoras não conseguiram diminuir a distância entre as obras literárias encontradas fora da

escola pelo aluno e as que ele tinha acesso no ambiente escolar com auxílio do professor. Havia, ainda, a presença de uma escola pensada para os ideais cultivados pela classe social burguesa, o que só mudaria, em parte, após 1970.

Assim, fez-se necessária a adaptação do sistema educativo a uma sociedade de massas e ao surgimento de um novo público: o adolescente. Segundo Colomer,

[...] o conceito de adolescência como representação de uma etapa da vida de todos os jovens formou-se no último quarto de século XIX e os estudos sociológicos consignaram o processo de fixação e evolução de suas características como novo setor social, um setor que combina uma autonomia cada vez maior a partir dos doze anos, com uma dependência econômica e familiar sem precedentes que vai até bem depois da fronteira dos vinte (COLOMER, 2007, p. 21).

Soma-se ao novo público adolescente o fato de os meios de comunicação ganharem cada vez mais espaço ao longo do século XX, o que continua visível até os dias atuais, havendo apenas uma gradual substituição do uso da televisão pelo da Internet. Esses novos recursos ocuparam um lugar que, durante muito tempo foi relacionado exclusivamente à literatura: a satisfação necessidade de fantasia inerente ao ser humano.

Não é estranho, portanto, que o ensino de literatura tenha sido afetado ao longo do tempo por todas essas transformações, somadas ainda à circulação de grande quantidade de obras na sociedade, fruto da expansão do mercado editorial. Com isso, a escola vê sua função de transmissora do *corpus* literário a que o aluno deveria ter acesso se esvaír em detrimento de uma democratização da leitura segundo a qual as escolhas individuais teriam maior força.

Assim, a educação literária passa por um processo em que se torna necessário rediscutir suas funções. O ensino de literatura, com esse novo contexto, passa a ser um lugar de discussões, debates e interpretações:

[...] a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo dos debates permanentes sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo (COLOMER, 2007, p. 29).

Com isso, podemos dizer que a função da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa, relacionada à construção da sociabilidade; em segundo lugar, possibilitar ao aluno se inserir no contexto da diversidade cultural e social de forma a problematizar as questões da diferença; em terceiro lugar, favorecer o conhecimento dos diversos recursos oferecidos pela linguagem.

Segundo Colomer (2007, p. 35), há uma tendência entre os professores a preferir textos informativos devido à maior efetividade do controle de seus pressupostos, ao contrário das múltiplas possibilidades interpretativas que o texto literário oferece. Para fortalecer esse pensamento, os próprios pais também consideram, muitas vezes, o trabalho com o texto literário como algo desnecessário, supérfluo, enfim, uma perda de tempo. Numa sociedade em que a educação é vista apenas como um caminho para se chegar ao mundo do trabalho, a leitura de textos funcionais seria a alternativa mais adequada, deixando, portanto, a literatura em segundo plano.

Como, então, justificar o texto literário em sala de aula? Colomer (2007, p. 36) apresenta como alternativa a consideração da literatura como gênero secundário – ideia a ser aprofundada no subcapítulo sobre os gêneros –, ou seja, como o texto que prepararia os alunos para lerem melhor os discursos sociais. Claro que se somam a essa todas as outras funções da educação literária já trabalhadas aqui. Assim, a literatura pode ser capaz, também, de fornecer novas formas de aprendizagem linguística.

No Brasil, há um questionamento que Colomer (2007) também identifica na Europa: ler ou saber literatura? Como já se viu, durante algum tempo, a tradição era ensinar nas escolas a história da literatura em detrimento do próprio texto literário. Essa tendência permanece, muitas vezes, até os dias de hoje, por conta de uma insegurança causada pelo não oferecimento de uma possibilidade concreta de mudança. Afirma-se que se deve mudar a forma de ensinar literatura nas escolas, mas não se oferece ao professor com clareza uma alternativa de como fazer isso. No contexto brasileiro, essa questão é claramente percebida quando analisamos os PCN, já aqui discutidos, e percebemos não haver diretrizes práticas, apenas ideias teóricas e gerais de como se deve trabalhar o texto literário em sala de aula.

Assim, o professor se encontra na posição de ter que decidir qual a melhor forma de trabalhar a leitura para que ela seja produtiva. Nesse sentido, muitas vezes se escolhem textos que têm o objetivo de tentar suscitar o prazer da leitura no aluno para que, dessa maneira, ele se sinta mais motivado a ler. Colomer (2007) esclarece, no entanto, que a ideia de prazer traz alguns problemas como, por exemplo, o de não conseguir atingir a todos, visto que o contexto atual engloba uma escola de massas, além do fato de muitos alunos já praticarem leituras diversas com o objetivo de se divertir, sejam elas no suporte físico ou digital.

Com isso, a autora propõe uma compreensão de prazer de um ponto de vista diferente: “tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade” (COLOMER, 2007, p. 44). Para que consiga realizar essas descobertas do

texto, o aluno precisa, então, de um auxílio que o encoraje nessa caminhada. Cabe, portanto, ao professor, trilhar esses caminhos, inicialmente tão complicados, com seus alunos, de forma a que eles possam progressivamente, desenvolver sua autonomia na leitura.

Ainda tratando da experiência de leitura, Teresa Colomer (2007) aborda algumas possibilidades oferecidas pelas narrativas infantis, em que podemos abrir caminhos à atividade leitora, de forma mais geral. De acordo com essa perspectiva, a leitura possibilita, dentre outros aspectos, a expansão da experiência do leitor e a oportunidade de explorar a conduta humana. Lendo, podemos ser ou não ser, podemos ser múltiplos, podemos trabalhar a construção pessoal e o conhecimento sobre a humanidade.

Além disso, temos condições de ampliar o mundo conhecido com o auxílio do livro, que possui a capacidade de transportar o leitor a outros lugares e tempos, mostrando a ele realidades diferentes. Por fim, há ainda a possibilidade de aceder à tradição cultural acumulada ao longo dos anos, através das múltiplas relações possíveis de serem estabelecidas com outros textos. Percebemos, assim, que a leitura “propõe o acesso à formalização da experiência humana” (COLOMER, 2007, p. 62). Dessa forma, o trabalho com a literatura deve ser voltado preferencialmente para a “descoberta de seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se” (COLOMER, 2007, p. 62), pois assim, esperamos aumentar a capacidade de compreensão do mundo e de nós mesmos, recompensa que justifica o esforço de ler.

A autora aponta, ainda, alguns aspectos interessantes ao desenvolvimento da atividade leitora em sala de aula, independentemente do ano escolar. O primeiro deles é fazermos com que os alunos se sintam envolvidos no processo de leitura, fortalecendo suas subjetividades e deixando de lado um caminho muitas vezes adotado: a tentativa de ler pela lógica de uma constante objetividade. As atividades, dessa forma, devem tentar se basear no que a literatura evoca e em quais reflexões ela consegue provocar nos leitores em particular, possibilitando que eles entendam as aulas de literatura como um espaço de diálogo, questionamento e enriquecimento do indivíduo. Para isso, é importante inserirmos nas bibliografias das escolas obras que de alguma forma se aproximem dos leitores, favorecendo o interesse e permitindo a identificação com o universo lido, sem que isso implique dizer que somente as obras que agradam a leitores específicos devam ser adotadas, visto que, as obras destoantes do gosto geral também devem ser apreciadas, por conta de sua capacidade de mostrar aos alunos a amplitude dos universos de diferenças.

É importante, também, que a escola dê ciência ao aluno de que existe um grande e diversificado número de obras, que a força dos saberes de um texto está concentrada na

qualidade da recepção. Quanto maior o repertório do leitor, mais inferências permite o texto. Cabe ao processo da educação literária abrir as portas desse acesso à leitura e às possibilidades argumentativas e de simbolização, conforme vimos com Vincent Jouve. No entanto, o sujeito que pode decidir por quais caminhos percorrerá a obra é o leitor.

Outro aspecto interessante a desenvolvermos em sala de aula é a interpretação crítica do que se lê. É necessário que o leitor procure problematizar o sentido literal do texto, percebendo que há mais ali do que aquilo que está explicitamente escrito, o que significa que a literatura diz sem dizer, diz mais do que eu posso apreender em meu tempo-espaço. Colomer (2007, p. 70) ressalta que qualquer texto possui vazios, “mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente”. Os leitores precisam encontrar as pistas e os sinais para preencher essas lacunas, quando possível, ou para compreender que esses espaços realmente devem permanecer vazios. A leitura crítica favorece, assim, a construção de sujeitos capazes de analisar e julgar as informações que lhes são dadas, e de leitores capazes de compreender e apreciar relações mais complexas no texto, e que os leve até mesmo a desistir diante de uma tarefa que os excede, posto que impossível de ser resolvida ou definida. Mas essa desistência também faz parte do processo de aprendizagem, em que reconhecemos nossos impasses e limites diante de uma realidade dada.

Para que essa construção seja possível, as atividades em torno do texto artístico precisam caminhar em direção a uma leitura mais interpretativa, que permita ao leitor, ao final da tarefa, compreender ainda mais o que leu. Sobre isso, Teresa Colomer esclarece:

Os alunos progredem a partir de uma leitura compreensiva – entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados – ao enriquecimento da leitura interpretativa – entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos (COLOMER, 2007, p. 149).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas em sala de aula não podem servir apenas para mera avaliação objetiva; elas devem possibilitar a interpretação mais profunda do texto em regime cooperativo. Para tanto, Colomer (2007, p. 71) sugere que sejam feitos trabalhos em grupos, pois facilitam a discussão, argumentação, retomada e comparação das ideias do texto.

Retomando a passagem do século XIX para o XX, percebemos que havia uma ilusão de que bastava fazer com que as novas camadas sociais tivessem acesso aos livros que, automaticamente, iriam se tornar leitores. Na verdade, as novas classes de leitores não possuíam os costumes, os hábitos daquelas que já liam há muito tempo, o que faz com que a entrada no universo literário se torne mais lento. Colomer (2007, p. 102) identifica algumas possíveis causas

da dificuldade em se formar leitores, dentre elas (1) o problema da alfabetização de qualidade, que capacite os alunos à compreensão do que lê; (2) a visão de que a literatura é desnecessária, visto que haveria questões muito mais importantes e objetivas no mundo do que ler histórias inventadas; (3) o fato de a criança não estar inserida em um universo letrado, sendo, no entanto, a responsável por construir esse mundo através de suas leituras; (4) a valorização da concentração e da solidão, aspectos que podem ser de valia à prática leitora, mas que se mostra atividade desprestigiada em um mundo no qual tempo é dinheiro; e, (5) por fim, a dificuldade encontrada pelos responsáveis na formação desses novos leitores, devido ao fato de não haver um método objetivo que insira um indivíduo no mundo da leitura.

É inegável, no entanto, que a lógica de se ter acesso aos livros é importante para a construção do leitor, e isso faz total sentido. É imprescindível, também, que os professores saibam o que fazer com o acervo que possuem. Por isso, é necessário o investimento na formação desses profissionais para que não se sintam perdidos em suas práticas. É relevante apontar ainda, a diferença que a família exerce nesse contexto, pois quando há incentivos em casa, todo o trabalho na escola é facilitado. Entretanto, a realidade que encontramos em muitas escolas brasileiras é totalmente adversa, o que torna o papel do professor muito mais árduo.

Apesar do contexto potencialmente desfavorável, nosso trabalho vai apontar caminhos auxiliares nesse percurso de formação de leitores na escola. Como estratégia para alcançar esse objetivo, propusemos aos alunos realizar leituras compartilhadas, aspecto a ser mais bem detalhado no capítulo dedicado à nossa proposta metodológica. É interessante esclarecer desde já nossa crença nesse formato de leitura, que funciona como um elemento facilitador para o aluno, que pode dividir com os colegas de classe os sentidos atribuídos ao que se lê, permitindo a reflexão coletiva e de viés crítico sobre as conexões estabelecidas no processo de leitura. Além disso, o compartilhamento fomenta a criação de vínculos maiores entre os colegas de classe e também entre professores e alunos.

Para estimular uma leitura crítica e polissêmica, entretanto, é necessário que o professor assuma um papel diferente do que tem sido a prática no cotidiano escolar. Da forma como se dá hoje, o professor oferece uma interpretação para os estudantes e estima que assumam um papel passivo diante da leitura, restringindo-se a apreender as informações oferecidas e aceitá-las como única possibilidade de sentido possível. Essa postura clássica do docente não colabora com o fortalecimento da autonomia dos alunos, ao contrário, faz com que a maioria se sinta insegura quando se vê diante de um livro e, por isso, são desestimulados a lê-lo.

Como alternativa a esse modelo tão disseminado, propomos a prática compartilhada de leitura, através da qual cada leitor constrói individualmente sua interpretação sobre o que lê e a

divide com os outros leitores, que também são respeitados em sua interpretação particular do texto, com o objetivo de fortalecer tanto a subjetividade, visto que o indivíduo estabelece suas próprias conexões com o texto, quanto a coletividade, já que:

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-las (COLOMER, 2007, p. 147).

Nesse sentido, o professor se apresenta como alguém que oferece “informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar atenção sobre outros que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem interpretações mais complexas” (COLOMER, 2007, p. 183). Acreditamos, portanto, que a escola é o lugar onde se deve propiciar aos alunos a construção de pontes, de si mesmo com o que lê e de suas interpretações com o coletivo. Dessa forma, ele se sentirá apto a seguir seu caminho como leitor sem a necessidade de ter alguém que autorize as interpretações que realiza.

2.3 A leitura subjetiva

Ao refletirmos sobre a leitura literária nas escolas pode parecer que sentimentos, emoções e reações pessoais devam ser deixadas de lado para que haja a plena compreensão do texto. No entanto, Langlade (2013, p. 26) faz os seguintes questionamentos:

Longe de serem apenas escórias na atividade leitora, não seriam eles [os ecos subjetivos] os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor? A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam infundavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas?

Assim, a subjetividade do leitor ganha um novo olhar que, ao contrário do tradicional, considera importante para a leitura os ecos realizados pelo sujeito. Da valorização das reações do leitor diante do texto surge o “leitor subjetivo”, assim denominado por Langlade (2013, p. 29). Esse leitor seria construído por suas experiências fundadoras de leitura, trazidas da infância e que permanecem presentes em tempo posterior, bem como por “leituras de intenso investimento afetivo” (LANGLADE, 2013, p. 30) e por outras que “levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida” (LANGLADE, 2013, p. 30). Nesse sentido, a dimensão subjetiva passa a ser interpretada como uma catalisadora de leitura que possibilita ao leitor

manter seu trajeto em direção a uma reflexão maior sobre o texto. Com o leitor subjetivo, as reverberações do eu passam, assim, a ter lugar quando se estuda a literatura, o que nos permite valorizar essas projeções que o indivíduo realiza diante da obra que lê.

Langlade (2013, p. 32) esclarece, ainda, que o leitor profissional assume uma distância crítica do objeto, preocupando-se com as questões estéticas; porém, afirma que esse não é o único modo possível de se ler um texto. Segundo o autor, em uma atitude de leitura normal, não nos preocupamos exclusivamente com questões estéticas. Realizamos, também, diversas associações a conhecimentos literários anteriores, a experiências de mundo, a recordações e a histórias pessoais:

De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular (LANGLADE, 2013, p. 37).

Assim, percebemos que a leitura subjetiva aparece como algo natural no processo em que se insere e permite que o sujeito construa significados ao tecer a obra literária em consonância à sua própria vida e atribuindo ao texto uma significação particular. Considerar esse movimento possibilita uma nova perspectiva no âmbito da leitura literária escolar.

Vincent Jouve (2013, p. 53) propõe que coloquemos a dimensão subjetiva da leitura no coração dos cursos de literatura, pois pedagogicamente ela conta com um benefício duplo: a facilidade em fazer com que o aluno se interesse por algo que trata dele mesmo, bem como a possibilidade de fazer uma complementação dos saberes sobre o mundo a partir do que se sabe sobre si. Dessa forma, a leitura aparece não só como uma possibilidade de falarmos sobre a alteridade, mas também de explorar e colaborar para a construção da identidade do sujeito leitor.

É interessante perceber que nessa perspectiva trazida por Jouve (2013), a leitura é vista não só como o “sair de si” (JOUVE, 2013, p.53), mas também como o “retomar a si” (JOUVE, 2013, p. 53). Assim, ao mesmo tempo em que ler nos possibilita abrir portas para outros mundos, conhecer outras visões e interpretações sobre as coisas, também nos permite que adentremos em nós mesmos, colocando um pouco do que pensamos na obra e recebendo muito do que ela pode oferecer, tendo em vista que “a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo” (JOUVE, 2013, p. 53). O autor nos mostra que essa dimensão da leitura ressalta o interesse do ensino da literatura.

Ao tratar da dimensão subjetiva do ato de ler, Jouve (2013) afirma que existem diferentes graus de subjetividade. Primeiramente, há a subjetividade necessária, aquela que é exigida pela leitura, como no caso do processo de representação em que o leitor constrói imagens mentais, o que ocorre em função da incompletude estrutural da obra, visto que não se pode descrever sempre tudo a todo o momento. A construção dessas imagens

é subjetiva, pois parte dos modelos conhecidos pelo leitor. Elas não surgem sem nenhuma explicação, mas são oriundas da dimensão afetiva, pois retomamos nossas próprias lembranças, que possuem um valor particular significativo para nós. Outro caso de subjetividade necessária é a interpretação, já que os romances preferem “a expressão dos fatos à comunicação direta da ideia” (JOUVE, 2013, p. 56), ou seja, há uma preferência pela representação ao invés da explicitação. Por esse motivo, o texto apresenta espaços que solicitam seu preenchimento através subjetividade do leitor.

À configuração subjetiva necessária, soma-se a acidental, que ocorre quando o leitor coloca sua subjetividade onde não estava previsto pelo texto. Essa constatação pode ocorrer no plano afetivo, quando o leitor se identifica e até mesmo se vê representado por determinado personagem ou quando cria aversão a outro, por exemplo, ou no plano intelectual, no que tange à interpretação do texto, pois, devido a nossas limitações de memória, detemo-nos com maior detalhe ao que nos interessa e, muitas vezes, esquecemos informações, já que não conseguimos assimilar todo o conjunto. Assim, a interpretação é o resultado de um processo que se deve, muitas vezes, a valores subjetivos, a nossas preferências e interesses.

Para contribuir com a subjetividade acidental, há a intertextualidade. De acordo com Jouve (2013, p. 58), “ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre textos”. Dessa maneira, o leitor reflete no texto todas as suas vivências, sejam elas textuais ou pessoais. Como afirma Jouve (2013, p. 58), “a intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor”. A partir dessa reflexão, podemos pensar que a leitura informa mais sobre o sujeito que lê do que sobre o próprio texto.

No entanto, nem sempre o que projetamos no texto é possível. Nesse sentido, é no momento em que ocorre a subjetividade acidental que o leitor é questionado e levado a refletir sobre o que o fez projetar no texto determinados sentidos e informações que não estavam lá. De acordo com Iser (1972, p. 241-2, *apud* JOUVE, 2013, p. 61), “a atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética”. Portanto, para se autoquestionar, é necessário que o leitor se distancie, observe a si mesmo e se veja implicado nas configurações que produziu, a fim de perceber se são realmente plausíveis de serem estabelecidas. Essa confrontação do leitor consigo mesmo é uma das dimensões mais importantes da leitura e seria muito interessante estimulá-la nas salas de aula.

Como alternativa metodológica, Jouve (2013, p. 61) propõe que inicialmente se trabalhe a relação pessoal com o texto através de perguntas que abordariam aspectos como interesse, compreensão e identificação do leitor com o texto. Em seguida, haveria a confrontação da reação do leitor com os dados textuais a fim de se perceber o que é o que não é compatível com o texto. Por fim, haveria a interrogação das reações subjetivas dos leitores para que ele possa entender por que motivo estabeleceu determinadas relações, sejam elas requisitadas ou não pelo texto. Dessa forma, abre-se espaço para que o sujeito aprenda mais não só sobre o mundo e sobre a leitura, mas também sobre si.

É possível perceber, portanto, que a subjetividade do leitor é um caminho importante a ser considerado quando se trabalha o texto literário em sala de aula. Ao notar que não há a necessidade de deixar de lado seus sentimentos, emoções e reações, o leitor se aproxima mais da obra, inclusive, esteticamente. Valorizar a subjetividade faz com que se abra a oportunidade de estreitar a relação entre o leitor e o livro.

2.4 A leitura crítica

Nas escolas, é comum haver uma abordagem mais restrita à identificação de informações do texto, o que inclui, é claro, o texto literário. Esse movimento pode gerar, algumas vezes, alunos que não se interessam por ler e que, ao fazê-lo, restringem-se a camadas mais superficiais da leitura. Esses sujeitos são denominados por alguns teóricos, dentre eles Santos (2017, p. 3), como “letores”, definidos como aqueles que não conseguem ler as entrelinhas, realizar inferências, tampouco fazer conexões.

Esses “letores” constroem-se na escola por conta de uma cultura que os encaminha a tal lugar, visto que durante sua trajetória escolar os sujeitos são levados apenas a repetir as informações já trazidas pelos textos que leem, ao invés de refletirem sobre o que estão lendo. Ao contrário, a escola deveria ser espaço de formação de leitores autônomos e críticos, que consigam discutir sobre o que estão lendo, bem como expor suas opiniões, realizando conexões com suas experiências pessoais e com outros textos que tenham conhecimento. No entanto, percebemos que, muitas vezes, o espaço do leitor é negado e ele não consegue se ver como alguém significativo para a construção de sentidos do texto.

Para designar a leitura feita pelos “letores”, Cavéquia e Maciel (2009, p. 7) utilizam o termo “leitura mecânica”. Ao abordar a diferença entre as leitura crítica e mecânica, as autoras esclarecem:

Leitura crítica e leitura mecânica são diferenciadas pelo fato de a primeira ser influenciada pelos significados que o leitor já havia construído, ou seja, pelas leituras do mundo afóra que colaboraram para a construção do mundo interior do leitor. Já a leitura mecânica apenas ressoa como um sino no deserto, sem sentido, sem significados. Em outras palavras, é somente o ato de decodificar a mensagem (CAVÉQUIA; MACIEL, 2009, p. 7-8).

Essa leitura mecânica, limitada à decodificação do código linguístico, não precisa ser completamente desqualificada, mas compreendida como o caminho para o desenvolvimento leitor e não como a finalidade da formação leitora, como ocorre com regularidade. Diante da existência muito forte de situações em sala de aula nas quais prevalece a leitura mecânica, que forma “letores”, mostra-se essencial que a escola promova o desenvolvimento de uma formação crítica e autônoma que propicie a existência de sujeitos ativos, que consigam compreender seu passado e possam planejar e executar ações sem se deixar manipular por outros. Para que isso

ocorra, é necessária uma mudança nos padrões estabelecidos no contexto escolar, em que se favorece a automatização da leitura, com o predomínio de um trabalho com as informações superficiais do texto.

Nesse sentido, Cavéquia e Maciel (2009, p. 8) afirmam: “a leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica”. No momento em que há reflexão e questionamentos sobre os sentidos, o sujeito, como já abordado, coloca em discussão tudo o que já sabe e compara com o que o texto traz de novo. Sobre isso, de acordo com Paulo Freire (1989, p. 13): “a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Para que essa transformação seja possível, no entanto, é necessário que o sujeito se sinta parte importante do processo de leitura, não um mero decodificador de informações, mas um ponto essencial na construção de sentidos. Para isso, os professores precisam compreender que é imprescindível para o sucesso na formação de um leitor crítico que a autonomia do indivíduo seja respeitada e estimulada, fazendo com que, cada vez mais, os alunos sejam independentes da visão docente sobre os textos e sobre o mundo e construam suas próprias opiniões.

Através da leitura crítica, portanto, o sujeito se torna cada vez mais consciente de suas escolhas, tendo em vista que ler deixa de ser algo que exija um único caminho certo e passa a se constituir como um movimento reflexivo em que o leitor leva em consideração tanto o mundo interno quanto o externo para a construção dos sentidos do texto: essa leitura “vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. Uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto” (ANTUNES, 2009, p. 204).

De acordo com Silva (2002, p. 16, *apud* Cavéquia; Maciel, 2009, p. 9), a criticidade deve ser vista como elemento básico na leitura: “[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelo texto”. Assim, abre-se um universo de possibilidades de conexões para o leitor, que passa a ver as articulações possíveis com o mundo exterior; o indivíduo, portanto, amplia sua visão de texto e de mundo.

Ainda sobre as definições de leitura crítica, Koch e Elias (2008, p. 18), afirmam que é aquela em que “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos”. Villardi (1999, *apud* Silva; Lima; Silva, p. 45) colabora para o conceito dizendo que essa forma de leitura possibilita ao aluno desenvolver sua própria cidadania, uma vez que ele analisa as informações que recebe e se posiciona quanto a elas.

No entanto, ainda há a crença de que somente os textos trazidos pelo professor possuem um capital simbólico apreciável e esses textos são muitas vezes os consagrados pelo cânone como obras inquestionáveis. Por isso, a problematização dos múltiplos sentidos durante o processo de ensino-aprendizagem, em diversas situações, não é algo frequentemente cogitado no ambiente escolar. Toma-se necessário, dessa forma, que o

espaço do ensino favoreça a construção de um ambiente que estimule a discussão e o debate de ideias, como um lugar de trocas e negociações em que se respeite a alteridade, desta forma, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico e autônomo, com capacidade real de escolha e com voz atuante na sociedade, conforme Cavéquia e Maciel (2009, p. 11): “o professor deveria assumir a responsabilidade de proporcionar um ambiente em sala de aula que favoreça a percepção de todos os alunos como sujeitos, atores decisivos para configurar as ações de que participam”. Entretanto, ainda há a ideia de que ser autônomo e crítico é algo inato e um privilégio de poucos. Essa abordagem é usada como pretexto para práticas tradicionais que concebem a sala de aula como o espaço de disseminação de uma única verdade. Paulo Freire (2005, p. 107) contribui para essa discussão ao afirmar: “ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Assim, podemos perceber que a autonomia e a criticidade, ao invés de ser algo restrito a poucos, é um processo; o indivíduo se constitui como autônomo e crítico à medida que surgem demandas em sua vida que exigem dele esse tipo de postura. A escola, portanto, tem a função de ser um lugar em que o sujeito tem a possibilidade de tomar decisões, não apenas de obedecê-las; sua voz precisa ser ouvida para que ele consiga se desenvolver plenamente.

É necessário estimular no aluno a percepção da polifonia presente nos textos através de atividades que possibilitem a discussão e a reflexão das leituras, favorecendo uma análise crítica de forma cada vez mais autônoma. Dessa forma, “o aluno terá um posicionamento analítico perante as leituras polifônicas do mundo que fizer” (CAVÉQUIA; MACIEL, 2009, p. 13) e a escola realmente terá papel importante na formação desse sujeito.

O desafio social da leitura detém, como nóculo central, a habilidade da contraleitura, porque é com ela que podemos, com base na habilidade de brandir a autoridade do argumento, não só ir além do argumento, mas principalmente cultivar o saber pensar para melhor intervir. Ler significa tanto compreender significados quanto atribuir significados alternativos ao mundo, emergindo o leitor/autor (DEMO, 2007, p. 23, *apud* CAVÉQUIA; MACIEL, 2009, p. 13).

Assim, a sala de aula pode funcionar como espaço em que o indivíduo aprenda a questionar o que lê, desenvolvendo habilidades de intervenção social, ou seja, a escola deve se transformar em lugar de atividade, não de passividade de seus alunos. Dessa forma, o sujeito-leitor-aluno compreenderá que tem papel fundamental na construção dos significados não só com relação ao que lê, mas ao que vive, de maneira mais ampla.

Com as reflexões e os dados coletados através da leitura crítica e teórica, da investigação da obra por meio da leitura atenta e com foco no papel da escola na atividade leitora, passaremos às nossas propostas de intervenção na Escola Municipal Altivo César, do município de Niterói, em uma turma de aceleração da aprendizagem de 3º ciclo (6º e 7º anos).

3 TEORIA E PRÁTICA: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO

3.1 Metodologia

Nossa metodologia de pesquisa, neste capítulo da dissertação, objetiva esclarecer detalhes do plano de intervenção. Para isso, faremos esclarecimentos sobre a leitura compartilhada, escolhida como forma de abordagem da obra *Festa no covil*, bem como sobre os diários de leitura, estratégia utilizada como forma de registro das produções, discussões críticas, opiniões e conexões estabelecidas durante o trabalho com o romance em sala de aula.

No decorrer do processo de intervenção, fizemos o nosso próprio diário de pesquisa, em que registramos nossas opiniões e observações com relação ao andamento da leitura, além de informações relativas à recepção dos alunos. Esse diário serviu, ainda, para registrar fatos narrados oralmente pelos participantes da pesquisa durante a leitura, mas que podem não ter sido alvos de seus registros.

Os alunos pesquisados estudaram durante o ano letivo de 2017, na Escola Municipal Altivo César, do município de Niterói, em uma turma de aceleração da aprendizagem de 3º ciclo (6º e 7º anos), a turma 3C. Todos eles tinham ciência de que estavam participando de uma pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, e levaram autorização dos responsáveis (Anexo II). Com a finalidade de não expor a identidade dos alunos, vamos identificá-los apenas por suas iniciais. Desta forma, uniformizamos o tratamento para todos os envolvidos na pesquisa.

A escola pesquisada fica no bairro Barreto, zona norte de Niterói, e recebe alunos de origens bastante diversas, por ser localizada em uma rua central. Funcionam, no turno da tarde, 17 turmas, todas do 6º e 7º anos, sendo duas delas turmas de aceleração da aprendizagem. O grupo em questão, 3C, era inicialmente formado por 25 alunos, duas meninas e 23 meninos com faixa etária entre 13 e 15 anos. No entanto, com o decorrer do tempo, 4 alunos evadiram, fazendo com que ficássemos, efetivamente com 21 participantes ao todo. É importante ressaltar que o índice de faltas era considerável, por motivos diversos. Havia os alunos que realmente não iam ao colégio, mas existiam, ainda, aqueles que, mesmo estando na escola, não frequentavam a aula, o que era muito difícil de ser observado pelos inspetores, visto que são poucos funcionários, apenas três, para um número grande de alunos no pátio, número que é agravado pelo considerável índice de faltas e atrasos de professores.

Conforme já tratamos no primeiro capítulo, nossa pesquisa se baseia na metodologia da pesquisa-ação, de caráter qualitativo. De acordo com Thiollent (2011, p. 21), “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Sendo assim, na pesquisa-ação todos os sujeitos, inclusive o pesquisador, estão envolvidos no processo. Por isso, não se trata apenas de uma observação dos fatos, mas de uma imersão do professor-pesquisador como participante de sua pesquisa.

Esse movimento de imersão do pesquisador faz com que, a todo o momento, as abordagens da pesquisa sejam reavaliadas e adaptadas à situação de sala de aula. Sobre esse aspecto, Thiollent declara:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções a seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Através dessa metodologia, pretendemos, portanto, tornar possível o trabalho com o texto literário em sala de aula, favorecendo a criação de espaços abertos para comentários, críticas e opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de que eles se sintam parte importante desse processo desenvolvido de forma conjunta.

Em seguida, abordaremos os conceitos de leitura subjetiva e compartilhada, importantes para a compreensão da nossa pesquisa, e relataremos nosso processo de intervenção, realizado através da leitura da obra *Festa no covil* (2012), do autor mexicano Juan Pablo Villalobos, em duas partes: primeiramente, descreveremos as atividades de leitura feitas e, em seguida, discutiremos o trabalho realizado.

3.1.1 Leitura compartilhada

Como metodologia para realizar a leitura em sala de aula, optamos pelo que Teresa Colomer (2007) denomina de “leitura compartilhada”, que consiste em dividir com o grupo as interpretações que se faz sobre o que se lê, com o objetivo de caminhar, desde uma leitura mais compreensiva, limitada aos sentidos denotativos e explícitos, para uma leitura interpretativa que consegue perceber as polissemias do texto, isto é, aquilo que precisa ser completado pela leitura cooperativa e participativa e que precisa de conexões internas e externas ao texto para que a

compreensão e o horizonte de leitura sejam ampliados. Segundo Colomer (2007, p.148), os espaços de leitura compartilhada funcionam como um lugar que os alunos conseguem apreciar juntos aos demais e construir um sentido entre todos os leitores.

Há tempos, a escola mantém a tradição de trabalhar com a leitura guiada de textos, aquela em que o aluno tem os sentidos do texto apresentados pelo professor. No entanto, o que se percebe, como já apontado em capítulo anterior, é que esses sentidos acabam se tornando determinantes para o processo de significação do texto, pois a leitura do docente se apresenta legitimada por uma série de pressupostos. Esse movimento, muito comum nas salas de aula, dificulta a formação de leitores críticos, na medida em que os alunos se sentem incapazes de interpretar um texto de forma autônoma. Nesse sentido, a leitura compartilhada se apresenta como uma opção que proporciona o incentivo à construção de leitores autônomos, uma vez que possibilita a eles perceber a existência de múltiplos sentidos possíveis para um texto.

Dessa forma, ao ler um livro, devemos dar espaço para que os alunos apresentem suas interpretações e conclusões sobre o que leram, além das relações que foram capazes de estabelecer durante o processo da leitura. Esse procedimento é algo natural para leitores mais experientes, no entanto, para os que não possuem esse hábito ou mesmo o treinamento da leitura literária é importante perceber que esses processos são comuns durante os atos de ler. Para isso, a leitura proposta de *Festa no covil*, de Juan Pablo Villalobos, visa abrir espaços de discussão para que os alunos externem seu pensamento sobre o que inferem na leitura. Deixamos claro que eles poderiam interromper a leitura para fazer perguntas, questionar, tirar conclusões ou narrar fatos de que se lembrassem e que tivessem relação com o texto, entendendo que “as vozes críticas propõem agora que a escola incida menos na reação e mais no esforço de colocar os meninos e as meninas como colaboradores na busca do significado e na observação de como se construíram esses efeitos” (COLOMER, 2007, p. 145), ou seja, não é mais viável que os alunos leiam uma obra inteira com a única finalidade de saber qual a resposta certa a se colocar em uma prova.

Hoje, o que nos importa é saber quais foram as múltiplas leituras feitas por esses leitores e as conexões estabelecidas com vistas a estruturar um conjunto de interpretações. É necessário um movimento que legitime os sentidos dado pelos alunos ao que leem, para que fortaleçam suas subjetividades e propiciem o exercício da autonomia, observando-se que esses indivíduos tiveram suas opiniões e processos de leitura e interpretação negligenciados por muito tempo durante sua trajetória escolar.

Dessa forma, a leitura compartilhada será uma metodologia útil no sentido da construção desse espaço em que os alunos, através da discussão com o grupo, possam “enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite

distintas ressonâncias individuais” (COLOMER, 2007, p. 149) ou ainda que possam “dar-se conta de que as referências de toda comunidade são compartilhadas” (COLOMER, 2007, p. 149). Assim, a sala de aula cumpre seu papel de auxiliar a construção de novos leitores que conseguem não apenas compreender, mas também interpretar e reconhecer as polissemias propiciadas pelo texto.

No contexto de leitura compartilhada, o professor assume o papel de auxiliar nas construções de sentidos oferecidas pelos alunos. Como alguém mais experiente, ele está ali para oferecer pistas e caminhos que ajudem o aluno a interpretar o que está lendo. Essa postura, como já discutido, requer uma ruptura com a imagem tradicional do professor como aquele que possui a resposta correta para todas as perguntas. Muitas vezes, ao contrário, cabe ao professor estimular ainda mais a existência de dúvidas para manter o interesse do leitor e fazer com que ele possa formular suas próprias hipóteses sobre o texto.

Teresa Colomer (2007) afirma que compartilhar é a ideia essencial, mas os alunos também precisam de outras atividades durante a leitura, como projetos de trabalho que deem sentido ao que estão lendo, que afastem o medo causado pelo texto desconhecido e que seduzam o leitor para que ele enfrente o esforço e continue a ler. Com esse intuito, utilizamos os diários de leitura, seguindo um passo a passo: primeiramente, entregamos um caderno a cada aluno, no qual poderiam escrever tudo o que pensavam sobre a obra que estávamos lendo. Após, eles poderiam desenhar, criar letras de música, contar histórias de que se lembrassem, dar opiniões sobre o que leram, fazer um resumo do trecho lido durante a aula, enfim, tudo o que considerassem adequado trazer ao ambiente de aula e para a leitura daquele dia. Deixamos muito claro, também, que eles não seriam avaliados pelo que escrevessem, mas que, deveriam escrever sempre, pois isso era importante para ajudá-los a construir os sentidos do texto e sobre eles refletir.

Durante as aulas, realizamos nossos diários de pesquisa com dois objetivos: relatar as opiniões dos alunos sobre os textos e fazer com que eles se sentissem à vontade para escrever nos próprios diários, pois não estariam sendo vigiados. Ao longo deste capítulo, descreveremos o processo das leituras realizadas em sala de aula, o que elas suscitaram nos alunos e como eles externalizaram suas construções de sentido em seus diários de leitura. Nos anexos, os leitores poderão encontrar algumas passagens dos diários de leitura dos alunos.

De acordo com Teresa Colomer (2007, p. 150), as atividades de leitura devem favorecer “um tempo de reflexão e expansão da recepção própria, por um lado, e um tempo de exploração conjunta de significado, por outro”. Dessa forma, o diálogo entre a leitura compartilhada e a escrita dos diários de leitura tentam abranger esses dois aspectos: os dois momentos de construção de sentidos, o individual e o coletivo. Ao ler a obra, os alunos constroem suas próprias interpretações sobre o texto que, por sua vez, são compartilhados com o grupo, que as discute, argumentando

contra ou a favor para que, por fim, o aluno possa retornar a seu momento individual de escrita do diário de leitura.

Conforme já justificamos, a escolha de *Festa no covil* se deve à hipótese de que é importante incentivar a formação de leitores e a identificação entre o leitor e a obra lida. Colomer (2007) nos chama a atenção para esse aspecto quando aponta para o fato de que muitos textos trabalhados na escola encontram-se afastados cultural e linguisticamente dos alunos, o que faz com que eles não consigam entender o que leem, sintam-se mal com esse fato e, como consequência, não tenham vontade de voltar a ler. Por isso, há uma defesa nossa para a leitura de obras contemporâneas que permitam aos alunos se sentirem mais capazes de lê-las e discuti-las, mostrando-se mais ativos no ato de interpretar a obra.

3.1.2 Diários de leituras

É muito comum ouvirmos críticas ao ensino e desenvolvimento da leitura nas escolas brasileiras. No entanto, novas estratégias para superar esse desafio não são apresentadas aos professores. Como uma alternativa nesse caminho, encontramos os diários de leituras. Anna Rachel Machado (2005), pioneira no estudos do gênero, afirma que

[...] essa produção e sua posterior discussão na sala de aula configuram-se como artefatos disponibilizados pelo professor para seus alunos, artefatos esses que podem, quando apropriados pelo aluno, constituírem-se em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura (MACHADO, 2005, p. 62).

Assim, percebemos um novo recurso ao nos depararmos com os diários de leituras, que podem representar possibilidades de renovação das estratégias utilizadas tradicionalmente na escola até então. O diário de leituras apresenta-se, em seu momento de confecção, como um gênero privado, o que pode aparecer como um dos motivos de sua não divulgação, uma vez que, segundo Machado (2005, p. 63), as reformas educacionais que aconteceram no Brasil na década de 1990 privilegiaram os gêneros públicos. No entanto, “mesmo que seja um gênero privado no processo inicial de sua produção, ele se configura como um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos” (MACHADO, 2005, p. 63), ou seja, o diário de leituras possui a capacidade de auxiliar os leitores em suas produções de sentido, individualmente ou em grupo.

Há ainda, de acordo com Machado (2005), colaborando para o desprestígio do gênero, o fato de nenhum autor estrangeiro ter teorizado sobre seu uso nas escolas, bem como “a concepção errônea de que o diário de leituras seria depositário ‘apenas’ dos sentimentos do leitor” (MACHADO, 2005, p. 63). Dessa forma, percebemos que é necessária a aprovação internacional para que a pesquisa educacional brasileira tome outros rumos, como se não fôssemos capazes de sozinhos criarmos teorias que contemplem a realidade de nossas salas de aula. Além disso, há o questionamento sobre a valorização dos sentimentos e reflexões do leitor que, muitas vezes, são considerados secundários.

Finalmente, para questionar a não divulgação dos diários de leitura, Machado (2005, p. 64) apresenta o caráter revolucionário do gênero, uma vez que “a voz do aluno é realmente despertada e na medida em que parecem ser poucos aqueles que verdadeiramente desejam ir além dos ‘slogans’ sobre democracia e cidadania na escola e que buscam atribuir ao professor outros papéis que não os ditatoriais em sala de aula”. Assim, romper com os preceitos de uma escola tradicional, ouvir o que os alunos têm a dizer e dar importância a isso ainda é muito difícil no contexto da educação brasileira.

Em contrapartida, Machado (2005, p. 64) ressalta que os diários já são bastante utilizados por escritores, filósofos e cientistas para o desenvolvimento da escrita e do trabalho intelectual. Em educação, pesquisadores já demonstraram a importância de o aluno manter seu diário de aprendizagem, bem como é interessante que os professores também tenham os seus para que possam refletir sobre suas práticas:

Desse modo, os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (MACHADO, 2005, p. 64).

Sendo assim, percebemos que a escrita de diários de leituras pode favorecer a construção não só de uma leitura subjetiva, mas também de uma crítica sobre o texto trabalhado.

Para definir um diário de leituras, Machado (2005, p. 64) afirma: “é um texto produzido pelo leitor, à medida que lê com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva”, ou seja, o leitor deve se colocar no papel de quem conversa com o autor, mostrando sua opinião e compreensão sobre o que leu, fazendo sínteses ou paráfrases, expondo dúvidas e requisitando justificativas, relacionando o texto com experiências pessoais ou com as de pessoas próximas, enfim, interagindo com a leitura. Dessa maneira, o caráter dialógico da leitura torna-se mais evidente para o leitor.

Entretanto, frequentemente o professor é visto como aquele que possui a única interpretação possível do texto que escolheu para trabalhar em sala aula, limitando, dessa forma, os espaços em que as opiniões dos alunos são realmente escutadas e levadas a sério. É constante perceber que a escola fomenta, muitas vezes, uma “compreensão passiva”, que não implica uma resposta dos sujeitos, em detrimento da “compreensão ativa”, que

traz um diálogo entre leitor e texto, conceitos trazidos por Bakhtin/Voloshínov (1929; 1981). Tendo em vista esse contexto, é necessário trazer práticas que consigam fortalecer o trabalho com a compreensão ativa dos textos.

Nesse sentido, surge a proposta de introduzir no âmbito escolar um novo artefato que possa se estabelecer como alternativa aos gêneros tão utilizados comumente nas salas de aula e que funcionam como mantenedores de uma leitura mais passiva dos alunos, a exemplo dos questionários e resumos. A alternativa apresentada por Machado (2005, p. 68), como dito, é o diário de leituras, que funcionaria como um elemento capaz de auxiliar a transformação necessária:

Por esse raciocínio, ao transformarmos um determinado gênero, utilizado frequentemente em uma determinada situação, ou, ao substituí-lo por um outro, poderemos estar fornecendo um novo artefato, capaz de criar condições para a transformação do próprio modo de o indivíduo se conduzir em uma determinada situação, quando ele se apropria desse artefato como instrumento interno para seu uso (MACHADO, 2005, p. 68).

Assim, esperamos que os diários de leituras possam permitir que os alunos envolvidos se reavaliem como leitores, tendo em vista que agora terão uma nova experiência com a obra que lerão. É interessante ressaltar que o diário é uma estratégia para se criar um vínculo maior com a leitura e para que, assim, o processo dialógico se tome ainda mais evidente para o aluno. Dessa forma, no futuro, uma leitura mais crítica e ativa poderá ser realizada sem o auxílio dos diários.

Ao trazer orientações sobre a produção dos diários de leitura, Machado (2005, p. 69) esclarece que os objetivos devem estar bem claros para os alunos. Por isso, durante a aplicação de nossa intervenção, esclarecemos que os diários serviriam para que eles se comunicassem com os autores da forma que a considerassem mais adequada, seja expondo dúvidas, críticas e opiniões, ou ainda relatando fatos pessoais que tenham a ver com o que está sendo narrado. Como conciliamos os diários com o processo de leitura compartilhada, algumas vezes os alunos preferiam relatar oralmente suas experiências pessoais e escrever opiniões sobre o que leram.

A autora também deixa claro que os leitores devem se sentir à vontade para escreverem o que quiserem, sem se preocupar com nenhum tipo de resposta correta que possa ser avaliada. Para que isso ocorresse, combinamos que os diários não seriam lidos pela professora até o final do ano letivo. Seria completamente secreto o que eles escreveriam ali e não haveria avaliação alguma sobre as produções realizadas nesses espaços. Alguns alunos se sentiam desconfortáveis para escrever, pois não dominam a escrita plenamente e pediram para fazer algumas ilustrações sobre a leitura, o que foi autorizado, a fim de deixá-los à vontade. No entanto, solicitamos que, sempre que possível, eles escrevessem ao menos uma frase sobre o que haviam desenhado.

Outra forma de criar um clima de maior confiança foi produzirmos nosso próprio diário de leituras. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os alunos escreviam suas reflexões em seus cadernos, a professora produzia seus apontamentos sobre a aula, sobre como havia sido a experiência naquele dia e acerca de todos os relatos realizados pelos alunos durante a leitura de livro. Os alunos se sentiram bem melhores depois que começamos a produzir no mesmo momento que eles, pois não tinham a sensação de estar sendo “vigiados” pela professora.

Para avaliar a produção dos diários com fins de pesquisa, segundo Machado,

[...] o professor pode desviar seu olhar do produto final da leitura como um fim em si mesmo, para observar o aluno, considerando-o como alguém que se encontra em um processo de desenvolvimento de suas capacidades internas, que são relacionadas diretamente ao desenvolvimento de novas relações sociais desencadeadas na atividade de produção e discussão dos diários. (MACHADO, 2005, p. 72).

Dessa forma, será possível que os alunos exponham suas reflexões e tenham sua voz realmente valorizada em sala de aula, ganhando confiança e autonomia sobre as construções de sentido que estabelecem e, conseqüentemente, sentindo-se mais incentivados a continuar o processo no mundo da leitura.

3.2 Aplicação da intervenção

Nesse momento, temos como objetivo relatar o processo de intervenção realizado na turma 3C. Pretendemos deixar claro as formas de abordagem da obra *Festa no covil*, de Juan Pablo Villalobos, e todos os movimentos consequentes que surgiram dessa leitura nesse contexto específico. É importante ressaltar que não objetivamos discutir a intervenção e os significados surgidos neste processo de maneira mais profunda, nesse item, pois esse processo será realizado no próximo tópico dessa dissertação.

Para tanto, utilizaremos como referência nosso diário de pesquisa, marcado de forma cronológica, em que relatávamos as atividades realizadas em sala de aula em cada dia, e o relacionaremos com os diários de leitura de demais atividades feitas pelos alunos. É importante ressaltar, ainda, que os participantes sabiam que a confecção dos diários era particular e facultativa. Por isso, muitas vezes, por dificuldade em trabalhar o tema ou falta de interesse no ponto da obra lido naquele dia, os alunos não escreviam em seus diários, mas em sala de aula, falavam muito sobre as opiniões e conexões que conseguiam estabelecer do texto literário com outros fatores, sejam eles pessoais ou referentes ao universo exterior. Nesse

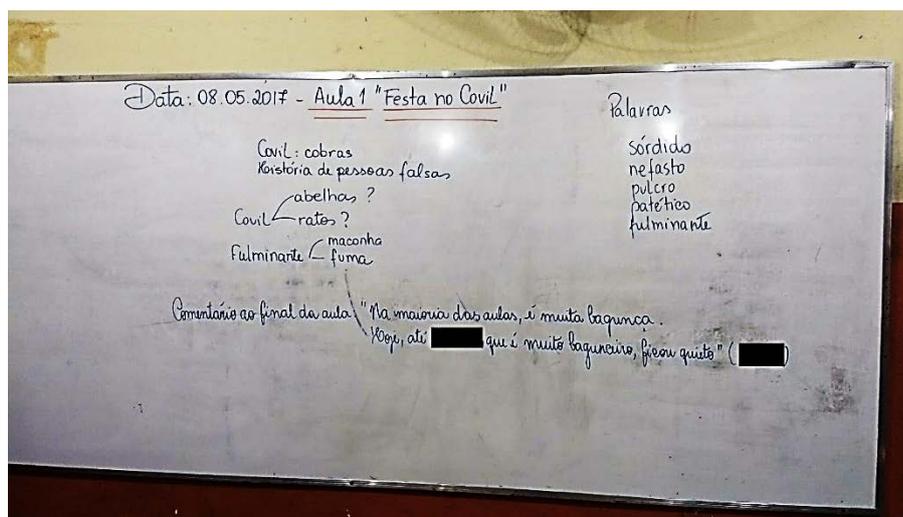
sentido, surge a importância de nosso diário de pesquisa, que procurou relatar muito do que esses alunos não conseguiram escrever, mas que expressaram oralmente. Cabe ainda observar que, devido a essa dificuldade na escrita, muitos faziam desenhos que ilustravam o que pensavam com relação ao trecho lido em sala.

Outro tópico importante a ser lembrado é o fato de trabalharmos uma leitura compartilhada da obra, com o intuito de legitimar as múltiplas interpretações realizadas pelos alunos, fazendo com que eles expressem os sentidos que estabeleceram para o texto e possam, assim, ganhar cada vez mais confiança e autonomia. Nesse momento de nosso trabalho, pretendemos, portanto, esclarecer quais foram os sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nosso processo de intervenção foi longo, compreendendo o período de maio a novembro de 2017. Isso se deve, principalmente, a dois fatores: o primeiro deles é o tempo escasso, visto que só tínhamos dois tempos de aula semanais, de 45 minutos cada, em dias separados, às segundas e quartas. Há, ainda, o agravante de a aula da segunda-feira ser a última do dia, depois de Educação Física, ou seja, os alunos demoravam um pouco mais para se deslocarem da quadra para a sala de aula. Somado a isso, temos o fato de, muitas vezes, não termos conseguido dar aula por motivos diversos, alguns previstos, como feriados, outros não, como aulas que tiveram que ser dadas em conjunto com outra turma, pois havia falta de professores, o que dificultava a leitura do livro.

Inicialmente, deixamos claro para os alunos que eles estavam participando de uma pesquisa de mestrado, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que, posteriormente, discutiríamos o que eles escrevessem e relatassem oralmente na aula. Nossa prática inicial consistia em escrever no quadro os tópicos principais abordados durante a discussão em sala de aula, como na figura 1, para posteriormente solicitar que eles escrevessem suas impressões em seus diários de leitura.

Figura 1 - Quadro da primeira aula



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

No entanto, ao deixarmos que eles produzissem livremente, percebemos que muitos se dispersavam e não anotavam quase nada em seus diários, mesmo que ficássemos observando e motivando as atividades. Então, mudamos a estratégia e começamos a fazer nosso próprio diário – que denominamos diário de pesquisa.

Assim, a dinâmica da aula se estabeleceu da seguinte forma: líamos a obra e discutíamos todos juntos, sentados em círculo, enquanto os alunos faziam seus comentários, contavam suas histórias e, enfim, estabeleciam conexões a fim de atribuir sentidos à leitura para, em seguida, elaborar nossos diários. Percebemos que, dessa forma, os alunos se sentiram mais à vontade e acreditamos que, por perceber que a professora estava se dedicando à mesma atividade deles, e não simplesmente supervisionando as atividades, houve mais confiança no processo.

Durante nossa primeira aula do processo de intervenção – realizada no dia 3 de maio de 2017 – conversamos sobre o processo da leitura e os hábitos leitores de nossos alunos. Em seguida, pedimos que eles preenchessem o questionário (Anexo I) através do qual poderíamos conhecê-los melhor.

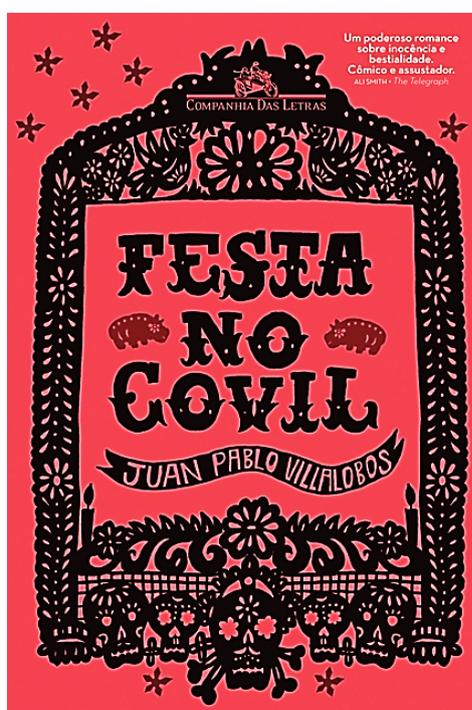
Deixamos claro que poderiam falar a verdade, sem medo nenhum de serem avaliados. Esse questionário deu origem às informações já relatadas nessa pesquisa, principalmente no primeiro capítulo.

Na nossa segunda aula, realizada no dia 08 de maio de 2017, apresentamos o romance, trabalhamos muito o peritexto (especialmente a capa, com suas cores em laranja e preto) pensando nos aspectos paratextuais que servem para chamar a atenção do leitor para a obra.

Além disso, focalizamos também nas imagens. O aluno I. A. reconheceu as caveiras mexicanas, mas o grupo teve dificuldade em saber qual era o animal retratado. Por isso, esclarecemos que se tratava de um hipopótamo.

Deixamos claro que essas imagens vão se relacionar com a história que será contada. Os alunos chamaram atenção ainda para o fato de a capa sugerir uma moldura, como se fosse um teatro de fantoches. Concluímos que uma interpretação possível seria o fato de que o contexto da caveira mexicana serviria de pano de fundo, espécie de cenário para o enredo de *Festa no covil*. Vejamos como se dão esses comentários dos alunos através da visualização da capa:

Figura 2 - Capa de *Festa no covil*



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Quanto ao enredo, adiantamos aos alunos que a obra era narrada na perspectiva de uma criança e a trama compreendia a história de um narcotraficante, pai do menino, dado que acharam extremamente interessante e estimulou o interesse pela leitura. Chamamos a atenção, ainda, para o título do livro. Os alunos, em geral, não conheciam a palavra “covil”. Alguns tentaram descobrir o significado da palavra, dizendo ser algo relativo a ratos a abelhas. O aluno A. W. afirmou que a palavra se referia a cobras. A partir desse comentário, S. B. afirmou que poderia se tratar, então, da história de pessoas falsas, visto que havia um contexto de tráfico.

Após trabalharmos essas questões introdutórias, iniciamos a leitura da narrativa, que se inicia com Tochtli, personagem-narrador, contando a seus interlocutores / leitores que sabe algumas palavras difíceis: pulcro, nefasto, sórdido, patético e fulminante. Perguntamos aos alunos se eles sabiam os significados dessas palavras. Nenhum deles tinha conhecimento e não quiseram arriscar algo apenas se baseando no contexto da leitura da obra. Não explicamos os sentidos desses termos, pois queríamos que eles tentassem construí-los, ou pesquisa-los, conforme a obra fosse avançando. Mais adiante, falaremos do trabalho realizado com essas palavras. Ao final da aula, achamos interessante a fala do aluno A. S., quando disse: “Na maioria das aulas é muita bagunça. Hoje, até H. L., que é bagunceiro, ficou quieto”. Essa fala nos deixou um tanto esperançosos de um engajamento por parte do grupo na leitura da obra, o que não ocorreu, todavia, em muitos momentos, nem de forma linear com todos os alunos, mas, muitas vezes, percebemos um estímulo para a leitura em curso na aula.

Nesse momento inicial, os alunos ainda se mostravam muito resistentes a escrever em seus diários de leitura. Não utilizavam os cadernos oferecidos a eles e, quando os manuseavam era para agradar a professora, embora neles não escrevessem nada. Como tínhamos a intenção de que a escrita desses diários fosse algo natural e espontâneo, não os obrigamos, mas sempre os incentivávamos a escrever, mesmo que o texto fosse breve ou ainda que fizessem uma ilustração sobre o que mais lhes chamou atenção.

Na aula seguinte, o primeiro ponto abordado da obra foi o momento em que Tochtli diz que é macho, que não chora por não ter mãe e que quem chora são os maricas, como afirma Yolcaut. Através de uma atividade (Anexo III), pedimos que os alunos fizessem um comentário sobre esse momento. Destacamos aqui um desses comentários⁶:

Eu acho que independente que ele seja homem ele deve sim mostra sentimentos pelas ocasiões. [...] Eu principalmente não sou de chorar, mais quando e uma coisa grave eu choro sim principalmente quando nos perdemos uma pessoa muito especial em nossas familia. ai sim e um motivo para chora. Não e necessário chora atoua mais sim quando e uma coisa grave nos podemos chorar e até um alivio chora. Porisso chora pra mim e normal (K. A.).

É interessante perceber que o aluno foi contra o que o personagem colocava como sendo correto. Muitas vezes, não conseguimos confrontar as opiniões trazidas nos livros, porque os consideramos como algo superior, portador de todas as verdades. Para o aluno K. A., não era isso o que acontecia. Ele consegue explicar perfeitamente, inclusive com exemplos, quais os momentos em que podemos, sim, chorar. É claro que ainda há nesse

⁶ Faremos a transcrição dos textos escritos por nosso alunos na íntegra, sem correções. A reprodução das falas, no entanto, será corrigida, pois têm origem no diário de pesquisa da professora/pesquisadora.

comentário um resquício de uma sociedade patriarcal, ressaltada pelo momento em que ele afirma que “Não é necessário chora atoua”, mas, ainda assim, já percebemos um grande avanço quando comparamos às opiniões mais conservadoras, as que concordariam com a visão de Yolcaut.

Ainda em torno da opinião de Yolcaut, confirmada por Tochtli, destacamos: “Chora e normal todo mundo chora e o pai dele está ensinando errado” (Wen. T). O interessante, nesse caso, é que o aluno traz uma crítica ao próprio modo de ensinar de Yolcaut.

Há, por outro lado, aqueles que chamam atenção para o fato de Tochtli ser apenas uma criança: “Eu acho que Yolcaut deu uma opinião errada para Tochtli. [...] ele está agindo errado com o Tochtli porque acima de tudo ele é uma criança, e eu não consigo imaginar uma criança que não chora” (C. S.).

Outros alunos associaram o choro a experiências pessoais, atribuindo um significado muito particular ao trecho discutido: “Eu não tenho pai e choro de vez em quando porque eu não conheci ele só pela foto e vem aquela lembrança aí eu choro mas não choro sempre” (R. F.); “Já chorei porque apanhei do meu pai, eu sentia ódio dele e até hoje eu sinto ódio dele” (D. M.); e “chorar é normal. É muito difícil perder alguém próximo de você, sei isso por experiência própria pois perdi meu irmão há poucos meses no começo é difícil mas depois a gente se acostuma” (A.M.). Esses casos são bastante elucidativos, pois mostram que os alunos conseguem estabelecer conexões pessoais e imprimir ao texto um caráter muito mais particular, o que faz com que se consiga valorizar a leitura subjetiva trazida por Langlade (2013), que propõe que os ecos pessoais, ou sejam as ligações que o leitor faz entre o texto e suas experiências e sentimentos, são indícios da apropriação do texto pelo leitor.

Há também casos em que os alunos se identificam, ainda que parcialmente, com a opinião apresentada por Yolcaut e vista por Tochtli como o caminho certo a ser seguido. É o caso de G. T.: “Eu acho que chorar é natureza, tipo chorar por machucar ralar alguma parte do corpo é de marica, mais chorar por sentimento algo que acontece e normal” e V. D.: “Na minha opinião ele está certo pois tem muita gente que chora por não ter mãe, mesmo depois de anos”.

Por fim, temos o relato do aluno S. S., que retrata o choro como um sinônimo de fraqueza: “Eu acho que chora e normal tem gente que chora por que tem depressão e por que alguém morre mais eu nunca passei por isso praís. Se eu passar eu não ia demonstrar que eu não ia chorar perto de ninguém”.

Ainda na atividade descrita (Anexo III), tratamos de outro trecho da obra lido em sala, o momento em que Tochtli conta que Yolcaut não gosta de ser chamado de pai. Sobre o tema

“relação entre pais e filhos”, pedimos que eles escrevessem sobre as relações familiares dos personagens envolvidos, especialmente a relação entre Tochtli e Yolcaut. Grande parte dos alunos apontou que não é o tipo de tratamento que se nota comumente entre pais e filhos. O aluno V. D. relatou o seguinte: “Isso não é uma relação de pai e filho e sim de amigos”.

É interessante perceber que, em alguns casos, os modos como Tochtli e Yolcaut se relacionam foram vistos como positivos: “Eles não tem uma relação de pai é filho mais ele tem uma relação boa parece primo e primo” (V. G.). No entanto, outros alunos, olhando mais criticamente para a história contada, caracterizam esse relacionamento de outra forma, chamando a atenção para aspectos diferenciados, como percebemos em: “A diferença e que o pai não gosta do filho e o filho gosta dele mas o pai não ve o filho como nada” (G. M.) e “Para mim não é uma relação de pai e filho, parece mais uma relação de amigo, eu acho que o Youcaut quer cria o Tochtli com friesa para quando o Tochtli crecer ser tão frio quanto o pai” (C. S.).

No momento em que (Anexo III) pedimos para escrever sobre o que acham desse tipo de relação diferenciada entre pais e filhos, notamos opiniões muito diferentes. Há os que possuem visão mais neutra do caso, como G. M., que afirmou considerar o relacionamento entre Tochtli e Yolcaut “normal porque eu tenho colegas que os pais são assim”. Outros alunos mostraram uma visão positiva dessa relação: “boa por que essa rela são e igol comio por que meu pai fala que não quer se meu pai ele que ser meu amigo.” (J. P.). O interessante é que o aluno percebe que talvez seu texto não tenha ficado muito claro, pula algumas linhas e faz a seguinte observação: “Mais ele so fala isso para me motivar”, ou seja, de alguma forma ele percebe que o seu caso e o caso narrado não são tão parecidos assim.

Mais uma vez, chamou a nossa atenção os alunos que conseguiram mostrar uma opinião mais aprofundada do fato analisado. É o caso de M. C.: “Não é uma boa relação pois os filhos sentem como se não tivesse pai”. D. V., que possui um histórico de violência na família, fez uma relação direta com sua história ao comentar o caso: “Não acho normal, porque tem pai que, se duvidar, mata até o filho”. Mais uma vez, o aluno C. S. nos trouxe aspectos que não haviam sido abordados pelos outros colegas: “Eu acho essa relação orrivél porque numa relação de pai e filho tenque ter em primeiro lugar o amor, porque sem o amor o tochtli vai crescer com um vazio, ele não sabe ainda porque ele é só uma criança”.

Por fim, perguntamos aos alunos se já presenciaram algum tipo de relacionamento parecido com o de Tochtli e Yolcaut. Muitos responderam que nunca presenciaram nada parecido. Alguns, entretanto, afirmaram o contrário, como foi o caso do aluno J. P., que havia caracterizado positivamente a relação entre os personagens e afirmou: “sim? Por que eu e meu

pai samos assim”. D. V. e Wev. T. associaram o texto a suas histórias pessoais. D. V. afirma: “Sim, o meu. O meu pai me tratava muito mal e me falava que não gostava de mim”; Wev. T., por sua vez, não se sente à vontade para contar suas experiências: “sim a minha relação com meu pai eu não quero escreve”. O aluno G. M. trouxe seu conhecimento de mundo e o relacionou com o texto: “sim são violentos batem na mulher e nos filhos pequenos”.

Prosseguindo com a leitura, o ponto em que os alunos se detiveram e sentiram necessidade de fazer comentários foi o momento em que Tochtli vê seu pai, Yolcaut, mandando matar um homem em sua frente:

Outro dia apareceu no nosso palácio um homem que eu não conhecia, e o Yolcaut quis saber se eu era macho ou não era macho. O homem estava com o rosto sujo de sangue e na verdade olhar pra ele dava um pouquinho de medo. Mas eu não falei nada, porque ser macho quer dizer que você não tem medo e se você tem medo é um maricas. Fiquei bem sério enquanto o Miztli e o Chichilkuali, que são os vigias do nosso palácio, davam uns golpes fulminantes nele. O homem acabou sendo dos maricas, porque começou a chorar e a gritar: não me matem! Não me matem! Ele até urinou nas calças. O bom dessa história é que eu provei que sou macho, sim, e o Yolcaut me deixou sair antes que o maricas virasse cadáver. Com certeza o mataram, porque depois vi a Itzpapalotl passar com o balde e o esfregão. Se bem que não sei quantos tiros deram nele. Acho que no mínimo foram quatro no coração (VILLALOBOS, 2012, p. 14-15).

Os alunos, em comentário geral, disseram que era um absurdo o pai ter deixado que seu filho, uma criança, assistisse a essa cena. Em seguida, cogitaram a possibilidade de esse tipo de ação ser comum no México. Como resposta, indagamos se tal fato era exclusivo desse país, para o que eles responderam que não, pois seria normal se essa atitude do pai para com seu filho tivesse ocorrido no Brasil. Concluíram, então, que essa cena se passa no México, mas que poderia ter acontecido em qualquer lugar do mundo.

Continuando a discussão sobre a violência, os alunos Y. S., S. B. e I. A. afirmaram já terem visto pessoas morrerem na frente deles. S. B. complementou, ainda, afirmando que é comum ver cenas violentas, pois seu pai, de acordo com as palavras do aluno: “é usuário de drogas, de todos os tipos de drogas, inclusive as que não têm no Brasil”. Continuando seu relato, contou ao grupo que já assistiu a seu pai colocar fogo na casa da família e que, por isso, hoje não tem mais contato com ele. Os alunos Wen. T. e Wev. T., irmãos, também disseram que a violência para eles é comum, pois o pai deles é da boca de fumo.

Dando prosseguimento à leitura do livro, fizemos um trabalho que tinha como objetivo incentivar que os alunos lessem sozinhos um pequeno trecho do livro e construíssem seus próprios sentidos para a leitura que realizaram, sem que precisassem do nosso auxílio. Nesse dia, os alunos ficaram com um inspetor, pois não teriam as outras aulas. No entanto, estávamos na sala de aula em frente para esclarecer qualquer dúvida que eles viessem a ter.

De maneira geral, os alunos fizeram suas atividades de forma tranquila e organizada, o que nos leva a crer que tentaram realmente ler o trecho.

Dividimos a turma em duplas e demos, a cada uma, cópias das páginas 19, 20, 21 e 22. Dissemos que as duplas poderiam conversar entre si, trocar opiniões e discutir os sentidos do que leram. Posteriormente, colocamos algumas questões no quadro (Anexo IV) para auxiliá-los nesse caminho de compartilhamento de informações. Os questionamentos são simples e abertos a reflexões pessoais sobre o que leram, pois, como era a primeira vez que fazíamos esse tipo de atividade, não queríamos que eles se sentissem inibidos na hora de escrever. As respostas dadas às perguntas, porém, foram muito superficiais e, na maioria das vezes, limitavam-se a reproduzir uma frase do livro que tivesse relação com a pergunta, mas que não poderia ser considerada uma reflexão sobre aos questionamentos.

Retomando o trecho tratado na atividade, lembramos que a passagem é a de Tochtli contando ao pai que sentiu muita dor de barriga e que Yolcaut, como consolo, lhe deu de presente um chapéu de tricórnio:

Tem dias que tudo é nefasto. Que nem hoje, que voltou a me dar a dor de barriga elétrica. Você sente umas fisgadas como se tivesse sendo eletrocutado. Uma vez enfiei um garfo numa tomada e a minha mão ficou um pouquinho eletrocutada. As fisgadas são iguais, só que na barriga.
Como consolo o Yolcaut me deu um chapéu novo pra minha coleção: um tricórnio (VILLALOBOS, 2012, p. 19).

A informação de que o Yolcaut presenteou o filho como maneira de consolá-lo é explícita. No entanto, quando perguntamos a nossos alunos sobre isso, alguns retiraram apenas passagens do texto que falavam sobre o chapéu. Foi o caso de Wen. T. e S. S.: “Eu tenho muitos tricórnios onze” e também dos alunos Y. C. e Wev. T.: “Os tricórnios são chapéus que têm forma de triângulo e uma copa muito pequena”.

O aluno A. W. retirou exatamente o que estava no texto como sua resposta: “Como consolo o Yolcaut me deu um chapéu novo para minha coleção”. G. M. respondeu apenas: “um boné para sua coleção”, sem pensar na função do presente e Y. S. também não refletiu de forma mais profunda sobre o assunto, afirmando que o tricórnio era “para ajuda a coleção de Tochtli”. Alguns, entretanto, deram respostas que não tinham relação com a pergunta, como “O barulho deixa você chegar perto de mas” (M. A.) ou “São muito as pessoas que dizem” (V. G.).

Os alunos C. S., I. A. e K. M., por sua vez, associaram o presente dado por Yolcaut a Tochtli como uma forma de trazer felicidade ao menino, que estava com dor de barriga.

Assim, responderam, respectivamente: “Para deixa ele feliz”; “Para ele fica feliz”; e “No objetivo de fazer ele feliz”. Apenas L. R. tentou expandir a reflexão sobre o texto, relacionando o trecho com tudo o que eles já haviam lido até então: “Para ele não ficar so”.

Em seguida, Tochtli conta que seu professor, Mazatzin, deixou uma aula livre para que ele pesquisasse sobre qualquer assunto e o tema escolhido foi a Libéria: “De tarde o Mazatzin não me passou tarefas e me deixou fazer pesquisas de tema livre. É uma coisa que fazemos de vez em quando, principalmente quando eu fico doente e não consigo prestar atenção. Fiz uma pesquisa sobre o país Libéria” (VILLALOBOS, 2012, p. 20). Perguntei aos alunos qual era o objetivo de Tochtli ao pesquisar sobre a Libéria. Como resposta, apenas os alunos C. S. e J. P. relacionaram o fato com o desejo de Tochtli de ter um hipopótamo anão da Libéria: “Porque ele quer muito o Hipopótamo anões da liberia que vem da liberia” (C. S.); “para saber sobre hipopotamos anões da Libéria (J. P.). Os outros alunos apenas trataram da curiosidade do menino de modo mais geral, a exemplo de Y. S.: “Porque ele queria saber mais sobre isso”. Há, ainda, os que afirmaram que a pesquisa se devia à característica nefasta do país: “Por que ele quer ele acha um país tão nefasto” (I. A.); “Porque ele um pais nefasto” (Wev. T.).

Ainda na atividade (Anexo IV), pedimos que os alunos comentassem o motivo de Yolcaut ter feito a seguinte declaração: “El Gober é um homem que teoricamente governa as pessoas que moram num estado, mas o Yolcaut diz que El Gober não governa ninguém, nem mesmo a puta da mãe dele” (VILLALOBOS, 2012, p. 21). Para esse questionamento, um aluno relatou a incapacidade de El Gober em governar: “Por que ele não saber governa” (J.P.); outros dois relacionaram o trecho à falta de autoridade: “Porque ele não tem moral pra isso” (C. S.) e “porque ele não tem autoridade” (L.R.); já G.T. enfatizou o aspecto financeiro: “Porque não tem dinheiro”. Destacamos ainda a resposta de Y. C., que mais uma vez retira a passagem do texto que se relaciona com a pergunta: “Mas o Yolcaut diz que El Geuber não governa ninguém nem mesmo a puta da mãe dele”.

É importante destacar que El Gober é humilhado por Yolcaut na frente de Tochtli, pois questionou se o menino tinha idade adequada para escutar a conversa dos adultos:

Me diverti muito escutando as conversas do Yolcaut com El Gober. Mas El Gober, não. Ele ficou vermelho, como se fosse explodir, porque eu estava lá comendo umas *quesadillas* enquanto eles jantavam *pazole* verde e falavam dos seus negócios da cocaína. O Yolcaut falou pra ele ficar tranquilo, que eu era grande, que nós éramos um bando e que os bandos não escondem a verdade. Aí El Gober me perguntou a minha idade e quando eu respondi ele achou que eu ainda era pequeno pra essas coisas. Foi quando o Yolcaut ficou bravo e jogou na cara dele um monte de dólares que tirou de uma maleta, eram muitos, milhares. E começou a gritar:
- Cala a boca, maldito Gober! Que merda você sabe? Seu filho da puta, pega sua esmola! Toma, imbecil.

Aí ele me falou que era pra isso que servia o nosso negócio, para sustentar imbecis. El Gober ficou mais vermelho ainda, como se agora fosse explodir mesmo, mas começou a dar risada (VILLALOBOS, 2012, p.21-22)

Com base nessa forma de tratamento entre os personagens, perguntamos sobre a relação entre El Gober e Yolcaut, pedindo para que eles a caracterizassem e, em seguida, respondessem se havia a possibilidade desse tipo de relacionamento acontecer na vida real, comentando sua resposta. No entanto, os alunos não conseguiram falar muito sobre o assunto, mostrando a relação como algo apenas “ruim”, como foi o caso de C. S., e J. P., G. M. e I. A.. O aluno K. M. afirmou que era uma relação de “crueldade”. Do ponto de vista de Y. S., A. S. e G. T., trata-se de uma amizade comum, relatando respectivamente: “É mostrada como se fosse colegas”; “e mostrado muita amizade entre eles” e “Amigos”. A maioria dos alunos respondeu que é possível encontrar esse tipo de relacionamento na vida real, no entanto, nenhum deles comentou sobre o assunto.

Na aula seguinte, prosseguimos com a leitura compartilhada de *Festa no covil* (2012). Detivemo-nos no ponto em que Tochtli diz:

A coroa não é de ouro, porque era de um rei da África e na África todo mundo é pobre, até os reis. O país Libéria fica na África. Ainda bem que o México não fica na África. Seria nefasto se o México ficasse na África. A coroa é de metais e diamantes. Custou muito dinheiro porque pra ser rei na África você tem que matar muita gente. É como uma competição: quem ganha a coroa é quem acumula mais cadáveres (VILLALOBOS, 2012, p. 23).

A afirmação de que na África todos são pobres fez com que indagássemos os alunos sobre isso. Os alunos L. R., J. P., I. A., A. S. e Y. S. foram os que tomaram a palavra para mostrar o que pensavam sobre o assunto e afirmaram: “Lá tem grandes animais” (L. R.); “Lá tem futebol” (A.S.); “Lá não tem comida, a comida é escassa” (L. R.; J. P.); “A arma é a lança” (I. A.); “Tem danças e rituais” (Y. S.).

Em seguida, passamos a avaliar a passagem em que Tochtli narra aspectos da vida de Quecholli, uma mulher que o menino descreve como muda e enigmática:

A pessoa mais muda que conheço é a Quecholli. O Miztli a traz ao nosso palácio duas ou três vezes por semana. Quecholli tem as pernas muito compridas, segundo Cinteotl são deste tamanho: um metro e meio. [...] Tudo sobre Quecholli é segredo. Ela anda pelo palácio sem olhar pra ninguém, sem fazer barulho, sempre grudada no Yolcaut. Às vezes os dois desaparecem e voltam a aparecer, tudo muito misterioso. Passam horas assim, o dia inteiro, até que a Quecholli vai embora (VILLALOBOS, 2012, p.24).

Quando perguntamos aos alunos se eles conseguiam identificar o tipo de relação entre Yolcaut e Quecholli, L. R., I. A. e J. P. afirmaram que se tratava de um casal de namorados; já A. S. e Y. S. tinham a impressão de que ela era uma assistente.

Ao assistir seu pai e seu professor conversarem sobre política, Tochtli diz:

No almoço, o Yolcaut e o Mazatzin sempre falam dos políticos. São conversas divertidas, porque o Yolcaut dá muita risada e diz pro Mazatzin que ele é um maldito inocente. O Mazatzin não dá tanta risada assim, porque ele acha que o governo devia ser dos políticos de esquerda. Ele diz: ‘Se a esquerda estivesse no governo nada disso acontecia’. Yolcaut dá mais risada ainda” (VILLALOBOS, 2012, p. 25).

Perguntamos aos alunos se sabiam o que eram políticos de esquerda, para o que obtivemos as seguintes respostas: “Escrevem com a esquerda!” (J. P.); “Estão do lado esquerdo do país!” (Y. S.); “Falam mentiras pela esquerda!” (A. S.). Passadas as brincadeiras, os alunos afirmaram que realmente não sabiam o que significava a nomenclatura.

Ao continuar a leitura do texto, passamos por um momento em que Tochtli trata da violência fora e dentro do palácio. Inicialmente, o menino conta que viu na tevê a notícia de uma mulher que foi devorada por tigres num zoológico de Guadalajara. Em seguida, ele faz uma associação com os tigres da sua casa, que são usados para comer os cadáveres:

Hoje na tevê deram essa notícia: no zoológico de Guadalajara os tigre devoraram uma mulher inteirinha, menos a perna esquerda. Vai ver que a perna esquerda não era uma parte muito suculenta. Ou vai ver que os tigres já estavam satisfeitos. [...] A mulher devorada era a diretora do zoológico e tinha dois filhos, um marido e um prestígio internacional. Bonita palavra, prestígio. Falaram que podia se tratar de suicídio ou de assassinato, porque ela nunca entrava na jaula dos tigres. Nós não usamos nossos tigres para os suicídios nem pros assassinatos. Quem faz os assassinatos são o Miztli e o Chichikuali, sempre com orifícios de balas. Os suicídios eu não sei como a gente faz, mas não é com os tigres. Nós usamos os tigres para comer os cadáveres. E para isso também usamos o nosso leão (VILLALOBOS, 2012, p. 26-27).

Esse trecho despertou nos alunos a vontade de falar sobre cenas de violência a que já haviam assistido. C. S. contou sobre um vídeo em que uma menina, acusada de roubo dentro de uma comunidade, foi morta, mesmo implorando para viver e dizendo não ter roubado nada. A. W. contou à turma um vídeo que assistiu em que cortavam a pessoa antes de matá-la, com o objetivo de maltratá-la e fazê-la sofrer antes de morrer.

Nesse dia, relatamos em nosso diário a dificuldade com alguns alunos da turma que se mostravam muito agitados durante a leitura compartilhada. Notamos muita resistência por parte de alguns deles a se envolver com o texto, conversando durante a aula e, com isso,

atrapalhando os outros que, por sua vez, gritavam para que os colegas ficassem quietos e os deixassem ouvir o que estava sendo lido. Esse momento foi bastante crítico, pensamos que não conseguiríamos terminar a leitura da obra por conta do grupo que não se engajava no projeto, mas optamos por continuar, mesmo diante dos problemas, visto que muitos se mostravam bastante interessados.

O próximo tópico em que nos detivemos foi a repetição da palavra “charros”:

O Mazatzin acha muito engraçado o escritor ter conseguido imaginar coisas difíceis e não ter imaginado que as pessoas deixariam de usar chapéu. E falou que é como se agora todo mundo andasse com chapelões de *charro*. [...] Eu tenho muitos chapelões de *charro*, seis. Um deles é um chapéu famoso porque foi usado por um *charro* num filme muito antigo. [...] O filme era sobre dois *charros* que brigam por uma mulher. É um filme muito absurdo. Em vez de brigar com tiros, os dois *charros* brigam com músicas. (VILLALOBOS, 2012, p. 30).

Durante as próximas duas páginas, o narrador repete a palavra *charro(s)* mais vinte e cinco vezes, o que chamou muito a atenção de nós leitores, tanto que o aluno G. T. fez uma ilustração em seu diário (Anexo V). Indagamos, então, sobre o motivo por que o menino repete tantas vezes essa palavra. Como resposta, nossos alunos disseram que poderia ser porque Tochtli gosta muito de *charros* ou ainda porque ficou impressionado com eles.

Perguntamos, também, como eles evitariam a repetição da palavra, para o que eles responderam que utilizariam “aquilo”, “coisa”, “chapelão” e “chapéu”. Retornando ao motivo pelo qual o menino repetia tantas vezes *charros*, questionamos sobre que tipo de pessoa poderia falar dessa forma. Eles hesitaram em responder, ficaram receosos, então, continuamos, fazendo-os refletir sobre qual seria a idade de uma pessoa que repete tantas vezes a mesma palavra. Então, eles responderam que Tochtli fazia as repetições porque era muito novo, devia ter cerca de 10 anos, segundo nossos alunos.

Para ilustrar aos alunos o que é um *charro* e um chapéu de *charro*, levamos para sala algumas imagens que poderiam auxiliá-los na compreensão do termo. Além disso, trabalhamos com o vídeo da música “El charro mexicano”, de Jorge Negrete. Levamos para os alunos a letra da canção (Anexo XXVI), assistimos ao vídeo e traduzimos oralmente a letra da música para eles. Depois, perguntamos se haviam compreendido que significa *charro*. Como resposta, afirmaram que sim, que entenderam que é uma parte da cultura mexicana.

Figura 3 - Chapéu de *charro*



Fonte: <https://thumbs.dreamstime.com/z/roxo-do-chap%C3%A9u-mexicano-do-mariachi-de-charro-e-dourado-azuis-18738188.jpg> Acesso em: 06 de abril de 2018

Figura 4 - Traje de charro



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/69/41/0d/69410d9868173c768779355cf15e7b27.jpg>.
Acesso em: 06 de abril de 2017

Na aula do dia 14 de junho, trabalhamos com uma dinâmica diferente da que fazíamos até então. O aluno J. P. se ofereceu para ficar responsável por ler as páginas 33, 34, 35 e 36 e contar para a turma o que leu. Ao narrar o que havia acontecido na história, J. P. foi muito conciso, o que não era interessante para o nosso processo de intervenção, visto que pretendemos fazer uma leitura mais extensiva do texto. Por isso, auxiliamos o aluno, de modo a pontuar algumas questões que considerávamos importantes durante o texto e pedimos que ele as comentassem. Em seguida, continuamos a partir da página 37.

O ponto que mais chamou a atenção dos alunos durante a leitura de J. P. foi o fato de Tochtli ter encontrado um quarto em que Yolcaut escondia armas:

Os quartos vazios que não utilizamos estão sempre trancados à chave, mas hoje deixaram um aberto. E aí descobri que não temos cinco quartos vazios que não utilizamos, mas só quatro, ou nenhum: um dos quartos vazios que não utilizamos é na verdade o quarto dos revólveres e dos rifles.

Os revólveres estão escondidos em gavetas e os rifles estão escondidos dentro de um armário. Não tive tempo de contar quantos eram, porque não queria que o Yolcaut me pegasse lá, mas devemos ter no mínimo uns mil revólveres e uns quinhentos rifles. [...]

Se eu soubesse o que ia encontrar no quarto dos revólveres e dos rifles não teria colocado um chapéu de detetive. Eu teria colocado o chapéu de copa mais alta da minha coleção de chapéus, um onde coubessem uns seis ou sete coelhos. Eu queria ter levado o rifle das balas gigantes escondido dentro do chapéu, mas só consegui levar a arma pequenininha das balas minúsculas (VILLALOBOS, 2012, p. 36-37).

Percebendo, então, que o pai havia mentido para ele, Tochtli fica revoltado, pois afirma que os bandos devem falar a verdade. Indagamos os alunos sobre o provável motivo de Yolcaut haver escondido o quarto das armas de seu filho. L. R. afirmou: “As armas estavam escondidas porque o pai não queria que ele [Tochtli] matasse ninguém ou se matasse”. S.B. complementou, contando uma história que conhecia: “Meu amigo se matou com a arma do pai”.

Tochtli, em seguida, conta que está sentindo uma dor de barriga muito forte, mas que não poderia chamar o médico que normalmente vinha cuidar dele, porque houve um desentendimento entre o doutor e Yolcaut:

O doutor não vem mais porque o Yolcaut ficou bravo com ele. Segundo o Miztli, uma vez o doutor falou pro Yolcaut que na verdade eu não estava doente da barriga, que as dores eram por não ter mãe, que o que eu precisava era de um doutor da psicologia. Teoricamente o nome disso é estar doente do psicossomo, que quer dizer que a doença é da mente. Mas eu não estou doente da mente, nunca tive dor no cérebro (VILLALOBOS, 2012, p. 37-38).

A respeito do fato de Tochtli estar doente porque não tinha mãe, os alunos comentaram que isso seria perfeitamente possível. I. A. disse que sente dor de barriga de nervoso; L. R. afirmou que a irmã mais nova chora quando está longe da mãe e V. G. disse que ela mesma chora quando está longe de sua mãe. S. B. declarou que fica longe do pai e não chora, não tem problemas com isso.

Continuando a dinâmica da semana anterior, na aula de 10 de junho, o aluno S. B. focou responsável por ler as páginas 38 e 39 e comentar sobre o que leu. O que despertou interesse nos alunos foi o fato de Tochtli ter ficado mudo e mudado de nome: “Acontece que eu virei mudo. E também parei de me chamar Tochtli. Agora me chamo Usagi, e sou um mudo japonês” (VILLALOBOS, 2012, p. 38). Inicialmente, acharam muito estranho o menino ter decidido ficar mudo, disseram que ele estava ficando louco. Logo depois, chamamos a atenção para o fato de o personagem ser apenas uma criança. Então, associando a idade de Tochtli à experiência deles mesmos quando menores e de outras crianças com quem

convivem, disseram ser comum que elas fiquem mudas quando se revoltam com algo, no caso do menino, com a mentira sobre o quarto dos revólveres e dos rifles que o pai havia contado.

Antes de iniciarmos a segunda parte do livro fizemos uma atividade (Anexo VI) com os alunos sobre o significado das palavras difíceis que Tochtli dizia conhecer: sórdido, nefasto, patético, pulcro e fulminante. Dividimos uma palavra por grupo e pedimos que eles criassem um verbete de dicionário que contivesse a definição da palavra e um exemplo que encontrassem no texto.

Sobre a palavra “nefasto”, os alunos C. S., A. S., Y. S. e R. F. afirmaram se tratar de “uma pessoa que fala mentiras”. Sobre “patético”, o grupo G. T., K. M., Wen. T., Y. C. e L. R. definiu como “pessoa que não tem muito dinheiro, mas é feliz”. Com relação ao vocábulo “fulminante”, I. A. e S. S. disseram se tratar de uma “memória adulta”. A palavra “sórdido” foi definida por A. W., M. A. e V. D. como “Insatisfeito. É uma pessoa que tem tudo, mas fica insatisfeito com tudo”. Por fim, “pulcro” foi considerado “uma coisa limpa. Uma coisa de necessidade para as pessoas e os animais”, de acordo com K. A., que pediu para fazer a atividade sozinho. O aluno D. M., que não sabe escrever fez o trabalho de forma oral e nós escrevemos para ele. Lemos o trecho em que se encontrava a palavra “pulcro” e ele definiu como “limpo”.

Na aula seguinte, revelamos a eles o significado dicionarizado das palavras trabalhadas na aula anterior. Segundo Priberam, temos:

- (1) Pulcro – 1. “que possui grande beleza”;
- (2) sórdido – “1. Muito sujo, 2. Que provoca nojo ou repugnância”;
- (3) Patético – “1. Que move os afetos, 2. Que suscita piedade, dó ou tristeza”;
- (4) Nefasto – “De mau agouro”;
- (5) Fulminante – “1. Que lança coriscos ou raios, 2. Que fulmina, 3. Que mata instantaneamente, 4. Arrebatado, 5. Terrível, cruel”.

Os alunos, de forma geral, ficaram surpresos com a diferença em relação ao que haviam escrito, mas felizes em saber o sentido dos vocábulos, pois disseram estar curiosos desde o começo do livro. No entanto, em uma das primeiras aulas, pedimos que eles pesquisassem os significados das palavras em suas casas, seja em dicionários ou pela internet, o que não fizeram. Eles chamaram a atenção para o fato de Tochtli, ainda criança, usar essas palavras difíceis. Concluíram, dessa forma, que o menino é muito precoce, pois pelo tamanho dele, sabe de muitas coisas.

Ainda antes de reiniciar a leitura da obra, optamos por fazer um trabalho com os alunos que tentasse motivá-los, pois percebíamos que alguns continuavam dispersos durante

as atividades leitoras. Para isso, optamos por passar o vídeo *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*, com o objetivo de incitar uma reflexão sobre a leitura. O vídeo, que não possui diálogos, conta a história do Sr. Lessmore, que teve sua vida transformada em função dos livros. Como temática há, ainda, a necessidade de se ler para fazer com que os livros continuem “sobrevivendo”, ou seja, a ideia de que um livro só existe quando é lido. Após assistir ao vídeo, iniciamos uma conversa com os alunos. Primeiramente, perguntamos qual era o assunto principal tratado. Eles conseguiram identificar, sem dificuldades, que o tema era sobre a importância dos livros, retratada através da mudança da cor, uma vez que a vida do Sr. Lessmore era preta e branca e se tornou colorida após o contato do personagem com a leitura. Os alunos destacaram como importante, ainda, o fato de o Sr. Lessmore haver salvado os livros lendo. No final do vídeo, o personagem envelhece e voa com os balões, representando sua morte, passando um livro para uma menina que ocupará seu lugar, assim como fizeram com ele. O que eles não conseguiram perceber no final do vídeo foi a relação que se estabelece entre a morte e o voo no balão. Os alunos, comentando o momento, disseram ter pensado que o Sr. Lessmore virasse uma “fada do livro”. No entanto, compreenderam perfeitamente que a história iria recomeçar.

Aproveitamos o momento para tratar de alguns casos em que podemos notar a leitura influenciando a vida de algumas pessoas. Contamos um caso pessoal de um morador de rua que conhecemos, minha família e eu, em Salvador, que sabia toda a história da região do Pelourinho, pois precisava ficar acordado à noite por conta da violência no local, então aproveitava para ler sobre o lugar. Comentamos, ainda, tantos casos de pessoas que conseguiram mudar sua vida através da educação, como aqueles divulgados pela mídia de pessoas muito pobres que passaram em vestibulares concorridos, como Medicina, e ainda outros em que moradores de rua passam em concursos públicos após estudar bastante e se dedicar ao seu objetivo.

Após toda essa reflexão com relação ao vídeo, aproveitamos a roda de conversar para falar sobre nossas inquietações como professora. Mostramos aos alunos, claramente, que não estávamos satisfeitos com a postura deles em sala de aula. O que nos surpreendeu foi o fato de que muitos não percebiam que não tinham um comportamento adequado, consideravam participar da aula, mesmo atrapalhado outros colegas. Acreditamos que se trata de algo que já foi internalizado por eles, é comum que conversem durante as aulas de forma desmedida. Ainda assim, eles se comprometeram em tentar mudar.

A fim de continuar com o processo de reflexão, exibimos um trecho do filme “Escritores da liberdade”. A cena selecionada conta o momento em que a professora Erin

Gruwell, que leciona em uma escola considerada de alunos problemáticos, faz uma dinâmica em sala de aula. Ela coloca uma faixa no centro da sala e divide a turma em dois grupos. Em seguida, faz algumas perguntas e pede que aqueles que responderem “sim” se aproximem da faixa. A professora pergunta coisas diversas, como gostos musicais, participação em gangues, uso de drogas e perda de amigos que estavam envolvidos em brigas de gangues rivais. Ao final, os alunos começam a perceber que possuem algo em comum, o que inicia um processo de aproximação entre eles e também entre o grupo e a professora, relação que se constrói ainda mais através dos diários que ela oferece para que eles escrevam sobre suas vidas.

Nosso objetivo era fazer um paralelo com a realidade dos nossos alunos, bem como mostrar que os personagens também começaram a produzir seus diários, para tentar incentivá-los a escrever mais nos diários de leituras, visto que, até o momento, não demonstravam muito interesse em escrever nos cadernos. Após a exibição do trecho selecionado, começamos a conversar com os alunos para tentar identificar se existe algo em comum entre a realidade do filme a deles. G. M. disse que na escola, assim como no filme, também há gangues, o que não era verdade para o aluno J. P., que afirmou não conhecer ninguém que fizesse parte de gangues.

Continuando a conversa, focalizamos o interesse dos alunos com as aulas. Todos disseram que, a exemplo do filme, eles também não se interessam pela escola. Deixei claro que muitas vezes nós, professores, esforçamo-nos para fazer o nosso melhor em sala de aula, mas em algumas ocasiões não somos bem recebidos, assim como ocorria com a professora de “Escritores da liberdade”. Combinamos, então, de fazer uma nova tentativa com os diários de leituras, que até então estavam sendo deixados de lado por eles, que diziam não gostar de escrever e preferir as discussões orais em sala de aula durante e após a lermos o livro. Destacamos que não precisariam escrever, poderiam fazer uma ilustração que tivesse a ver com os pontos comentados durante nossa aula, mas que era importante a anotação deles para que as opiniões e impressões que tivessem sobre a obra ficassem registradas. Como resposta, disseram que iriam tentar se dedicar mais a seus diários, pois entendiam a importância de ter o registro do que pensavam, até mesmo, para consultarem em momento posterior.

No encontro seguinte, retomamos a leitura de *Festa no covil* (2012) de forma compartilhada, como fazíamos anteriormente, com o que avaliamos estar funcionando. Inicialmente, relembramos o enredo, pois nesse momento da narrativa os personagens trocam de nome: Tochtli passa a ser Júnior López; Yolcaut é Winston López; e Mazatzin é Franklin Gómez. Os alunos conseguiram fazer a associação entre os nomes anteriores dos personagens e os novos nomes, principalmente pela relação entre os sobrenomes de pai e filho, bem como

identificaram que eles haviam assumido uma nova identidade para não serem descobertos pela polícia.

Posteriormente, ao se referir à França, Júnior López (Tochtli) diz: “Quando aterrissamos em Paris, Franklin Gómez se emocionou e disse que acabávamos de chegar na terra da liberdade, da fraternidade e da igualdade” (VILLALOBOS, 2012, p. 45). Os alunos não conheciam a origem dessa expressão, pois nunca haviam estudado a Revolução Francesa. Falamos rapidamente, então que “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” eram os lemas de uma revolução pela qual a França, cuja capital é Paris, havia passado e esse era o motivo de o professor caracterizar assim a terra a que eles acabavam de chegar.

Ao chegar à Monróvia, eles arrumaram uma guia monroviaense que se chamava John Kennedy Johnson e se comunicava em inglês com Franklin Gómez (Mazatzin). Os alunos já tinham informações prévias com relação à referência trazida pelo novo personagem. I. A. e C. S. sabiam que John Kennedy havia sido presidente dos Estados Unidos da América e que havia sido assassinado enquanto circulava em um automóvel presidencial.

O próximo personagem a entrar na história também remete a uma relação intertextual. Trata-se de Martin Luther King Taylor, sócio de John Kennedy Johnson. No entanto, os alunos afirmaram que nunca ouviram falar em Martin Luther King. Por isso, foi necessário que tratássemos um pouco desse personagem histórico e de sua luta pela igualdade racial. No entanto, devido ao curto tempo, não pudemos nos aprofundar muito no assunto. Reconhecemos aqui uma falha, pois a menção a Martin Luther King e a John Kennedy mostrou-se como uma oportunidade muito importante de trabalhar assuntos ainda não conhecidos por nossos alunos. Ainda que o tenhamos feito de maneira breve, percebemos que a abordagem poderia ter sido mais aprofundada.

Continuando a leitura, detivemo-nos no ponto em que Júnior López (Tochtli) narra uma piada contada por Franklin Gómez (Mazatzin):

A piada que eu mais gostei foi de uns policiais mexicanos que faziam um hipopótamo confessar que era um coelho. Não era um hipopótamo anão da Libéria, só um hipopótamo normal. Tratava de um concurso entre os policiais do FBI do país Estados Unidos, da KGB do país Rússia e da polícia judiciária do México pra ver quem encontrava primeiro um coelho rosa numa floresta. No fim os da judiciária chegavam com um hipopótamo pintado de rosa que dizia:
– Eu confesso! Sou um coelho! Sou um coelho!
Isso era engraçado, mas também era um pouco verdade. Por isso gostei muito dessa piada: porque também não era uma piada. Todo mundo sabe que na verdade os coelhos cor-de-rosa não existem (VILLALOBOS, 2012, p. 51-52).

Inicialmente, os alunos se prendiam ao sentido literal da piada e não conseguiam compreender que poderia ser interpretada como uma metáfora para situações do nosso cotidiano. Insistimos nas indagações com relação às possíveis representações trazidas pela piada e questionamos o motivo pelo qual os coelhos confessaram uma culpa que não tinham. Após muitas tentativas, eles conseguiram tomar um caminho de construção de sentidos para esse trecho. O aluno K. M. começou a falar e os outros complementaram sua fala, chegando à conclusão de que é possível relacionar a suposta piada com situações de pessoas que são incriminadas e têm que confessar crimes que não cometeram. L. R. comparou a drogas que são “plantadas” em pessoas para acusá-las de algo que não fizeram.

Durante a leitura da aula seguinte, os alunos chamaram a atenção para dois pontos: o primeiro deles é o momento em que Franklin Gómez (Mazatzin), Winston López (Yolcaut) e Júnior López (Tochtli) resolvem brincar de procurar buracos de balas nas paredes:

No país Libéria, não faz muito tempo teve uma guerra. Parece mentira, mas foi divertido: inventamos uma brincadeira, a brincadeira de ver quem descobria a parede com mais buracos de bala. Franklin Gómez encontrou a parede de uma loja com dezesseis buracos de bala. Eu descobri a de uma casa com muito mais, vinte e três. Mas quem ganhou foi Winston López, e olha que ele estava dirigindo a caminhonete. A parede de Winston López era de uma escola e tinha noventa e oito buracos de bala. Conseguimos contar um por um porque saímos da caminhonete (VILLALOBOS, 2012, p. 55).

Chamamos a atenção para o fato de a escola ter sido o lugar em que os personagens mais encontraram buracos de bala. Será que acertar uma instituição de ensino foi aleatório? Os alunos responderam que não foi à toa os tiros terem sido direcionados contra um lugar que passa conhecimento. Afirmaram que acertaram a escola “porque querem matar as crianças” (J. P.); “porque com a escola, não vai ter guerra” (A. S.); “porque a escola ensina que a guerra não é boa” (L.R.); “porque a escola tira a gente de muitos problemas” (I. A.). Pedi que fizéssemos uma resposta coletiva a essa questão, então, tivemos: “porque, na escola, vemos que há outros caminhos para se resolver a violência que não seja a guerra” (3C). Nos diários de leitura, muitos alunos retrataram a escola com suas paredes repletas de tiros (Anexo VII), os alunos G.T. e H.L. afirmaram, ainda, que é muito comum ver paredes furadas por tiros em suas rotinas (Anexo VIII).

O segundo ponto para o qual os alunos atentaram foi o momento em que os três – Franklin Gómez, Júnior López e Winston López – saem para comprar lembranças da Libéria, mas Franklin Gómez resolve fazer diferente, pois “[...] comprou lembranças que não precisam ser guardadas nas malas: dois anos de escola para quatro meninas liberianas, dez vacinas para

bebês liberianos e vinte livros para a biblioteca da cidade de Monróvia” (VILLALOBOS, 2012, p. 56). Eles disseram que consideraram interessante a atitude de Franklin Gómez (Mazatzin), que resolveu ajudar as pessoas ao invés de comprar coisas e que o gesto do personagem foi superior aos dos outros, que adquiriram apenas bens materiais. I. A. concentrou-se nos livros que Franklin doou para a biblioteca, fazendo uma relação com o momento anterior: “Os livros podem tirar a gente da guerra”.

Na aula do dia 18 de setembro, lemos o trecho em que Júnior López (Tochtli) narra a morte dos hipopótamos anões da Libéria, passagem já citada nessa dissertação, mas que merece ser retomada:

Martin Luther King Taylor foi até as jaulas armado com seu rifle. Foi primeiro até a jaula da direita e colocou a arma no coração de Luís XVI. O barulho do tiro ficou ecoando nas paredes do depósito com os gemidos horríveis do hipopótamo anão da Libéria. Mas quem chorava era Maria Antonieta da Áustria, que tinha se assustado com o barulho. Luís XVI já estava morto. Minhas pernas ficaram bambas. Esperamos até Maria Antonieta parar de gemer e Martin Luther King Taylor fez o mesmo com ela. Só que ela não morreu com um tiro só. Ela não parava quieta e os tiros não acertavam o coração. Ela só parou com o quarto tiro. Aí parece que deixei de ser macho e comecei a chorar feito um maricas. Também fiz xixi nas calças. Eu gritava tanto como se fosse um hipopótamo anão da Libéria querendo que quem me escutasse preferisse morrer pra não ter que me escutar. Eu tinha vontade de levar oito tiros na próstata pra virar cadáver. Também queria que todo mundo fosse à extinção. Franklin Gómez veio me abraçar, mas Winston López gritou pra ele me deixar em paz.

Quando me acalmei, senti uma coisa muito estranha no peito. Era quente e não doía, mas me fazia pensar que eu era a pessoa mais patética do universo (VILLALOBOS, 2012, p. 59-60).

Pela primeira vez desde o início de nossa intervenção, a sala ficou completamente em silêncio, mesmo após a leitura. Dissemos que achávamos muito triste essa parte do livro e os alunos indagaram o porquê desse sentimento de nossa parte. Quando respondemos que o motivo era o fato de se tratar do sonho de uma criança acabando, o aluno L. R. complementou para toda a turma, em voz alta: “Imagina alguém pegando seu sonho e acabando com ele”. K. M., ao ouvir as palavras do colega, disse: “Eu não tenho sonhos”. No diário de leitura, V. G. também afirmou o mesmo (Anexo IX); J. P. disse que ser maior sonho era ser jogador de futebol (Anexo X); e A. W. fez uma reflexão sobre o quanto é ruim ter um sonho e alguém acabar com ele (Anexo XI).

No dia 20 de setembro de 2017, iniciamos a leitura da última parte de *Festa no covil* (2012). Nesse momento da narrativa, os personagens já voltaram para o México e reassumiram suas antigas identidades. Tochtli fica mudo novamente, e dessa vez, além de mudo, ele usa um roupão por cima da roupa e um chapéu, pois quer se tornar um samurai.

Sobre a mudez do menino, os alunos disseram que foi causada pela morte dos hipopótamos anões da Libéria. Lembraram também que o personagem já havia ficado mudo quando descobriu que Yolcaut escondia dele o quarto das armas e dos rifles. Assim, concluíram que, quando está triste, Tochtli fica mudo como forma de expressar seus sentimento e fazer com que as outras pessoas os notem.

Em seguida, os alunos chamaram atenção para a diferença apresentada por Tochtli entre cadáveres e restos humanos:

Desde que voltamos da Monróvia, as cabeças cortadas saíram de moda. Agora na tevê aparecem mais os restos humanos. Às vezes é um nariz, às vezes é uma traqueia ou um intestino. E também orelhas. Pode ser qualquer coisa, menos cabeças e mãos. Por isso são restos humanos e não cadáveres. Com os cadáveres é possível saber a pessoa que era antes de virar cadáver. Já com os restos humanos não é possível saber que pessoa era (VILLALOBOS, 2012, p. 67).

Nossos alunos consideraram o trecho interessante, pois disseram que o fato é bastante comum nos locais onde moram e vários deles relataram que os bandidos cortam os cadáveres em pedaços para a polícia não os encontrar. S. B. trouxe uma história pessoal que se relacionava com o que líamos. Contou que dois primos dele, que eram irmãos, morreram dessa forma. O primeiro estava envolvido com o crime e foi morto, cortado em pedaços e colocado dentro de um galão. O segundo foi procurar o irmão e acabou da mesma forma. Nos diários de leituras encontramos os seguintes casos: S. S. relatou, em seu diário, um caso de uma mulher que matou o namorado que a havia traído e ficou dormindo com o cadáver por uma semana (Anexo XII). L. R., por sua vez, contou que mora em uma favela em que, quando pessoas de outras comunidades entram, têm seus ossos quebrados ou são cortadas em pedaços (Anexo XIII). Y. C. escreveu: “Na comunidade onde moro, já mataram o garoto em pedacinhos, cortaram o braço, as pernas e a cabeça e jogaram no fogo” (Anexo XIV). Já G. T. fez uma coerente relação entre a história narrada e o caso de Eliza Samúdio, provavelmente morta pelo goleiro Bruno, cortada em pedaços e dada como comida aos cachorros (Anexo XV).

No encontro seguinte, lemos sobre o tiro que Tochtli dá na gaiola dos periquitos:

Eu não queria matar o periquito, só queria ver o que as aves faziam com o barulho dos tiros. O que aconteceu foi que depois do primeiro tiro todos os pássaros coloridos e os periquitos começaram a voar como se estivessem loucos. Eles batiam na gaiola e se atacavam uns aos outros como se quem tivesse atirado fosse um deles. Começou a voar pena colorida pra tudo que é lado. Tinha pena vermelha, azul, verde, amarela, branca, preta e cinza. Aí atirei mais duas vezes, apontando para as penas. O problema foi que dentro da gaiola estava uma bagunça só. Quando os pássaros coloridos e os periquitos se acalmaram e voltaram pra suas casas e seus

galhos foi que eu descobri o cadáver do periquito no chão. Era um periquito azul-celeste, se bem que na verdade não era mais um periquito, porque estava morto, e os mortos não são periquitos. A bala minúscula tinha tirado sangue de uma das asas (VILLALOBOS, 2012, p. 70).

Após a leitura, indagamos aos alunos o motivo pelo qual Tochtli havia atirados nos pássaros. S. B. afirmou: “porque ele queria saber como eram as coisas e a família dele não ensinava”. A. S. disse: “porque ele queria ver como os passarinhos reagiam”. Perguntamos a eles, ainda, que sentimento conseguíamos perceber surgindo em Tochtli. I. A. respondeu que era o medo, já S. B. e M. A. disseram que era conhecimento. Continuamos incitando a reflexão dos alunos perguntando se não conseguiam perceber ali nenhuma maldade ou crueldade nascendo em Tochtli através dessa atitude, os alunos ficaram quietos. Quando afirmamos que poderíamos pensar nessa transformação do menino, L. R. colaborou conosco: “é porque ele via isso em casa”. Encontramos, ainda, no diário de Y. S. (Anexo XVI) uma reflexão sobre o assunto: “o que eu percebi é que o menino não tem nenhum sentimento ele acha que matar um ser vivo é normal. E ele é assim por causa do pai dele, da ‘família dele”.

A próxima passagem lida trata do desaparecimento de Mazatzin. Inicialmente, os personagens não sabiam o motivo por que o professor tinha sumido. Em seguida, surge a associação do sumiço de Mazatzin com o aparecimento de uma carta que denunciava Yolcaut:

Eu sabia, eu sabia: o Mazatzin não é nenhum santo, é um patético traidor. Ele escreveu uma reportagem pra uma revista onde conta todos os nossos segredos, nossos enigmas e nossos mistérios. A reportagem tem fotos do nosso palácio e tem o título: “Dentro do covil do Rei”. Ele fala dos nossos milhões de pesos, dos nossos milhões de dólares, dos nossos milhões de euros, dos anéis de ouro e diamantes que El Rey usa, dos revólveres e dos rifles, do Miztli e do Chichikuali, dos políticos, até da Quecholli. E na capa tem uma foto dos nossos tigres.

A revista não fala que o autor é o Mazatzin, mas é ele, a gente sabe. Não pode ser mais ninguém. Faz dois dias que ele não vem me dar aula. Além disso, o nome que ele assina a reportagem é Chimalli, que quer dizer escudo. E para Mazatzin o significado dos nomes é muito importante... (VILLALOBOS, 2012, p. 74).

Sobre o desaparecimento de Mazatzin e seu suposto envolvimento com a denúncia do palácio de Yolcaut, alguns alunos afirmaram concordar com o que Tochtli contou, pois realmente o professor tinha sumido e não havia como explicar o fato de outra forma, a não ser o associando à traição; outros, por sua vez, disseram que não acreditavam que Mazatzin fosse um traidor, pois não existiam provas contra ele. Cogitaram, ainda, a possibilidade de o personagem ter fugido para encontrar ajuda para Tochtli, ou de ter negociado algum tipo de proteção em troca de denunciar Yolcaut.

Durante a conversa sobre o assunto, alguns alunos começaram a pensar o que aconteceria com Mazatzin, caso Yolcaut o encontrasse. Foi quase unanimidade a resposta: “ele vai morrer”. Apenas J. P. discordou, dizendo: “ele vai receber uma chance por causa do Tochtli”. Sobre a possível morte do professor, houve as seguintes declarações: “Tem que carbonizar o corpo dele, colocar fogo pra ele morrer” (K. A.); “Tem que cortar o dedo dele devagar” (H.L.), além da conhecida expressão “X9 tem que morrer”, dita por C. S., L. R., S. B., H. L. e K. A. Em seu diário, H. L. também tratou do assunto, dizendo que colocaria uma corda no pescoço de Mazatzin e desceria a favela, depois cortaria o dedo, o pé e a perna do professor (Anexo XVII).

No último dia da leitura de *Festa no covil* (2012), Tochtli conta que assistiu a um filme novo de samurais e que a melhor parte da obra foi o final: “No fim do filme um samurai cortava a cabeça de outro samurai que era seu melhor amigo. Não que ele fosse um traidor, pelo contrário. Ele fez isso porque eles eram amigos e ele queria salvar a honra do outro” (VILLALOBOS, 2012. p. 81). Yolcaut, que assistia ao filme junto ao filho, após o final levou o menino para a sala dos revólveres e dos rifles e mostrou-lhe todas as armas que havia ali. Logo depois, perguntou a Tochtli se havia prestado atenção ao filme e compreendido bem o final e afirmando em seguida: “– Um dia você vai ter que fazer o mesmo por mim” (VILLALOBOS, 2012. p. 81).

Sobre a frase enigmática dita por Yolcaut, perguntamos aos alunos o que ela representava. Eles responderam que queria dizer que Tochtli teria que “assumir os negócios do pai” (C. S.); “Cortar a cabeça do pai” (M. A.) ou “Se sacrificar pelo pai” (J. P.). A turma toda, ao refletir sobre o provável destino de Tochtli, afirmou que ele seria igual a Yolcaut, ou seja, um narcotraficante. Essa mesma afirmação foi feita por G. T. em seu diário de leitura (Anexo XVIII).

Por fim, tratamos do momento em que Tochtli recebe as cabeças dos hipopótamos anões da Libéria empalhadas:

Abrimos a caixa e dentro tinha muitas bolinhas de isopor. Fui tirando as bolinhas até que descobri as cabeças empalhadas de Luís XVI e Maria Antonieta da Áustria, nossos hipopótamos anões da Libéria. [...]

O Yolcaut e eu penduramos juntos as cabeças numa parede do meu quarto: Luís XVI à direita e Maria Antonieta da Áustria à esquerda. [...] aí subi nas cadeiras e fui experimentando os chapéus nelas. Os que ficaram melhor foram os chapéus de safari africano. Por isso deixei os chapéus de safári africano colocados nelas, mas é só por um tempo. Logo, vão chegar as coroas de ouro e diamantes que mandamos fazer para elas.

No dia da coroação, meu pai e eu vamos dar uma festa (VILLALOBOS, 2012, p. 82).

Assim, termina a história de Tochtli. Em grupo, pensamos se o menino havia conseguido o que queria desde o início do livro: os hipopótamos anões da Libéria. O aluno J. P. disse que sim, mas que, para isso, os animais tiveram que morrer. Pensando sobre uma possível interpretação para esse fato, o aluno disse que pode significar que às vezes é necessário matar alguém para que consigamos atingir nossos objetivos. A turma identificou que esse pensamento é característico do grupo dos narcotraficantes do qual Yolcaut faz parte e declarou não concordar com a ideia, pois não acreditam que seja correto outros terem que ser sacrificados para que nós sejamos beneficiados. Em seu diário de leitura, C. S. refletiu sobre o final do livro e afirma ter ficado pensando sobre o fato de que Tochtli está destinado a ser “um dos maiores traficantes de drogas do mundo” (Anexo XIX). Y. S., também em seu diário trata do destino de Tochtli e afirma que, para que consigamos algo, não devemos matar ninguém, mas lutar para conquistar o que queremos (Anexo XX).

Finalizada a leitura do livro, realizamos três trabalhos que concluíram nosso processo de intervenção e reflexão sobre as temáticas envolvidas. O primeiro deles foi relacionado à música “Era uma vez” (Anexo XXI), de Kell Smith. Escolhemos a letra dessa música por falar da infância e de como foi uma época boa, em que poderíamos ser o que quiséssemos, vilões ou heróis, no mesmo dia, só dependendo da nossa imaginação. O refrão trata da vida adulta comparada à infância: sempre queremos crescer, mas depois preferimos voltar a ser crianças, pois os problemas da vida adulta são muito mais complexos. Por fim, a letra afirma que, mesmo depois de perdermos a inocência e descobrirmos que há maldade no mundo, é possível continuarmos sendo felizes, pois a felicidade da vida está nas pequenas coisas do cotidiano.

Os alunos assistiram ao clipe de “Era uma vez” e depois nos reunimos para analisar a canção. Chegamos à conclusão de que a letra da música e a obra lida tratam de uma criança, o que faz com que conseguíssemos estabelecer uma comparação entre os dois. A partir disso, eles começaram a destacar alguns versos e pensar na comparação com Tochtli e sua história. Os primeiros versos destacados foram: “Dava pra ser herói no mesmo dia / Em que escolhia ser vilão”. A partir deles, o aluno C. S. disse que parecia a imaginação de Tochtli, que era o que quisesse ser, mudando apenas sua roupa e seu chapéu. Em seguida, chamaram a atenção para “Bastava um colo, um carinho / E o remédio era beijo e proteção” e compararam à situação de Tochtli com relação aos pais. S. B. declarou: “Ele só precisava da mãe”; já A .L. pensou em Yolcaut: “Ele precisava que o pai desse atenção e carinho pra ele”. Com relação ao trecho “Dá pra viver / Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau”, C. S. comparou

ao fato de Tochtli continuar vivendo bem, mesmo sabendo que seu pai, Yolcaut, era um homem ruim.

Continuando a análise, da música, a letra diz: “É só não permitir que a maldade do mundo / Te pareça normal”. J. P. afirmou que, para Tochtli, a maldade não era normal, porque ele não conseguia enxergar o lado ruim das coisas. I. A. discordou, dizendo que o menino estava começando a considerar normal a maldade, a exemplo do trecho em que ele atira contra os pássaros. Por fim, eles destacaram: “Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real / E entender que ela mora no caminho e não no final”. S. B. comentou: “A felicidade está em nosso dia a dia, não no final das nossas vidas. Está em cada coisa que fazemos”. A turma complementou que Tochtli, por exemplo, tinha ficado feliz em ter as cabeças empalhadas dos hipopótamos anões da Libéria, mesmo que os animais tenham morrido antes de chegar ao México. Nos diários de leituras, encontramos uma reflexão do aluno C. S. sobre a relação entre o romance e a canção, destacando a imaginação de Tochtli e a falta que sentia de seu pai (Anexo XXII).

A segunda atividade também foi realizada com uma canção: “Favela, faz vela” (Anexo XXIII), dos nossos alunos Caio, Luiza e José Roberto, do segundo ano do ensino médio de uma escola particular. A letra da canção trata de problemas como violência, política e educação no contexto atual e foi feita pelo grupo para um trabalho de sociologia. Levamos o vídeo, disponível na Internet, em <https://www.youtube.com/watch?v=ws231r7x9A8&t=174s>, e analisamos o texto com a turma 3C, cantado ao estilo de um *Rap*. Depois de vermos o vídeo e lermos a letra, nossos alunos disseram que gostaram muito, porque trata da realidade deles. Perguntamos quem eles achavam que havia escrito a música. A. W. respondeu: “Alguém que mora na favela”. Quando revelamos que os autores eram alunos que tinham entre 15 e 16 anos, a reação foi de espanto, relatada por G. T. também em seu diário de leitura (Anexo XXIV). Informamos à turma que se tratava de jovens de uma escola particular que não viviam em comunidades e questionamos: quem saberia falar bem sobre esses assuntos tratados na música? L. R. respondeu: “A gente”; e S. B. complementou: “Porque a gente mora na favela e vive essa realidade”. A. W. concluiu o pensamento: “Mas a gente sempre acha que não pode fazer, na verdade, a gente pode, é só querer”.

Motivados pelo resultado positivo com o trabalho realizado com “Favela, faz vela”, convidamos os alunos para tomar o lugar que afirmaram caber também a eles e produzir um texto rimado, baseado em uma letra de *Rap*. Como resultado, obtivemos “Tranquilidade”, em anexo (Anexo XXV), que trata da realidade em que nossos alunos estão inseridos, um

cotidiano violento, mas em que prevalece a esperança de algo melhor. Para finalizar este momento do trabalho, reproduzimos a letra, abaixo:

Tranquilidade (Turma 3C)

Em um dia comum
No morro onde eu moro
Soltaram fogos
É um sinal de que a polícia vem logo

Ela veio logo, mas não me pegou
Porque eu não era bandido, era trabalhador
Mas mesmo assim eles “atira”
Eles matam qualquer um que fica na mira

É assim a vida da gente
Se ficar no beco, toma um pescoção pra ficar ciente
– Cadê a identidade?
– Esqueci, meu senhor!
Um pescoção, mais uma vez, a gente tomou

Eu já desço de camisa, pra não ser mais uma vítima
Inocente, indo pra escola, pra ver se as coisas “melhora”

O estudo é importante
Pra dar emprego ao morador
E ele não virar traficante

Os livros me dão sabedoria
Pra ter um futuro bom
Porque se eu não estudar
Serei mais um na multidão

Eu fico pensando:
“Que coisa louca!”
Criança de 14 anos
Já se envolvendo na boca

Na época dos meus pais
A favela era cultura
Hoje em dia, enquanto a gente estuda
Os bandidos ficam aí, rodando com a arma na cintura

Eu sei que as pessoas até sentem dó
Mas eu acredito num futuro melhor

3.3 Discussão do processo de intervenção

Neste tópico, temos como objetivo comentar e discutir a intervenção descrita no momento anterior e sua aplicação. Para isso, retomaremos os pontos já abordados para, assim, podermos problematizar as falas, reflexões e conexões trazidas pelos alunos.

Nos primeiros momentos da intervenção, notamos, como retratado nessa pesquisa, que os alunos se interessaram muito pelo fato de a história envolver um narcotraficante. Percebemos, através dos comentários de sala, que esse tipo de trama os “prende”, pois traz uma conexão com o mundo real em que estão inseridos, ideias já discutidas nos capítulos anteriores. Sabemos, portanto, que a ligação com a realidade não é a única forma de estabelecer um vínculo com a leitura, mas, através das respostas positivas dos alunos, pensamos que, nesse caso, a estratégia poderia ser válida.

Ainda sobre esse aspecto, os alunos associaram a nomenclatura “covil” à história de pessoas falsas. Pensando do ponto de vista da realidade deles, podemos refletir sobre essa falsidade a partir de duas visões distintas. Primeiramente, percebemos que a falsidade não é uma atitude permitida no mundo do tráfico, comentários que veríamos surgir mais a frente por parte dos alunos. Há, ainda, a possibilidade de pensar a ligação entre tráfico e falsidade de um aspecto um pouco mais otimista, talvez até inocente, que relacionaria as pessoas que entram no tráfico como indivíduos que apresentam uma característica pessoal ligada ao mal. Dessa forma, os alunos veriam o tráfico não como algo positivo, mas como espaço em que pessoas falsas (símbolo de características negativas) ingressariam.

Não há como afirmar, no entanto, qual das duas perspectivas é dominante na nossa sala de aula, tendo em vista que se trata de um grupo muito heterogêneo, em que os alunos muitas vezes mudam, inclusive, de opinião, o que é bastante característico da faixa etária em que se encontram e do processo de formação de um sujeito autônomo e crítico. A mudança e as possíveis contradições estão inseridas e previstas nesse movimento.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de os alunos terem atentado para a moldura da capa, ligando a estrutura das figuras a um teatro de fantoches, concluindo que era uma espécie de cenário para a história. Detivemo-nos nesse ponto, pois eles precisaram aliar informações de que já dispunham, relacionadas ao teatro e com o próprio texto literário. Ainda que pareça uma conexão superficial, mostrou-se a nós como um indício de que outras conexões mais complexas poderiam ser estabelecidas por alunos e professora, no decorrer da pesquisa.

No primeiro contato que tivemos com a obra, fora o trabalho com a capa, os alunos se mostraram muito tímidos e não quiseram arriscar atribuir sentidos para as palavras difíceis que Tochtli sabia: sórdido, patético, nefasto, fulminante e pulcro. Talvez isso ocorresse porque o narrador, uma criança, tinha conhecimento, ainda que os empregasse de forma descontextualizada, dos significados dos vocábulos, mas eles, mais velhos, sequer conheciam essas palavras. É interessante perceber, também que Tochtli apresentava uma intensa curiosidade, típica das crianças, que pode se contrapor à pouca curiosidade de nossos alunos, que em nenhum momento procuraram o significado das palavras em dicionários ou mesmo na internet. Pedimos, inclusive, que pesquisassem os significados das palavras e os levassem na aula seguinte, mas nenhum deles trouxe os dados pedidos. Percebemos muito forte um medo de errar contido nessas atitudes, relacionadas intimamente ao fato de eles resistirem a escrever em seus diários de leitura. Afinal, durante todo o processo escolar, eles foram ensinados que o objetivo era simplesmente acertar as respostas. Nesse sentido, mostra-se extremamente importante trabalhar para quebrar com as regras desse paradigma, o que tentamos fazer através da valorização das opiniões e reflexões trazidas por eles em nossas aulas.

Para tentar romper com a resistência à escrita apresentada por nossos alunos, incentivamos que fizessem desenhos que ilustrassem os pontos que mais lhes chamaram atenção, caso não se sentissem à vontade para escrever. Em momento posterior, pedimos que escrevessem pelo menos uma frase associada à imagem que produziam e, por fim, pedimos que, se pudessem, escrevessem mais e desenhassem menos, caso se sentissem à vontade para isso.

Outro movimento importante para o andamento da pesquisa foi a mudança da postura da pesquisadora em sala de aula. Inicialmente, apenas anotávamos comentários feitos por eles em sala no quadro (Figura 1) e os observávamos produzindo seus diários. No entanto, percebemos duas situações que nos fizeram reavaliar nossa atitude. Primeiramente, os alunos sentiam envergonhados por ter seus nomes e suas frases colocados no quadro, chamando ainda mais a atenção para eles. Além disso, não se sentiam tranquilos para fazerem seus cadernos com a professora os observando. Por isso, reavaliamos nossa prática e passamos a produzir nosso diário de pesquisa no mesmo momento em que eles escreviam em seus diários de leitura. Essa pequena mudança foi de suma importância: os alunos começaram, ainda que de maneira muito tímida, a produzir em seus cadernos.

Durante a aplicação da primeira atividade, destacamos a opinião do aluno K. A., que afirma ser normal chorar, embora não devamos chorar à toa. Notamos no comentário do aluno um movimento de construção e fortalecimento da própria opinião, visto que o que ele defende

é exatamente o contrário do que Tochtli diz: “Mas eu não choro, porque quem chora é dos maricas” (VILLALOBOS, 2012, p. 10). Não é fácil discordar de algo que nos é trazido em um livro, uma vez que, em muitas situações, eles são vistos como portadores da verdade absoluta. No entanto, percebemos na fala de muitos alunos uma opinião contrária ao texto, como é reafirmado pelo aluno Wen. T.

É possível que esse fato ocorra porque eles não possuem o conceito de obra literária como algo superior e sagrado, o que torna o nosso trabalho, por mais paradoxal que possa parecer, um pouco mais simples, uma vez que não precisamos desconstruir essa visão para incentivá-los a contestar o que leem. Há, ainda, um contexto social que não pode deixar de ser levado em consideração. Na realidade desses indivíduos, muitas vezes a sociedade patriarcal não se apresenta como retratada em *Festa no covil*. É muito comum que as famílias sejam formadas pela mãe e seus filhos, o que faz com que ideias machistas como a de que “chorar é coisa de maricas” não sejam mais valores transmitidos de geração em geração.

Prosseguindo nos comentários, notamos que alguns alunos associaram o fato de que chorar é comum, visto que vários deles passaram por experiência pessoais em que choraram por motivos diversos. Destacamos três situações: a do aluno A.M., que relata ter perdido seu irmão há pouco tempo; o caso de R. F., que não conheceu o pai; e, por fim, D. M., que diz odiar seu pai e ter chorado porque apanhou dele. O caso de D. M. é importante de ser esclarecido, pois o aluno mora em um abrigo a pedido próprio, por conta de maus tratos na família. Ele não sabe escrever, por isso nós fizemos as perguntas e transcrevemos as respostas orais que ele dava para a folha da atividade. Em relato durante a pesquisa, D. M. nos contou que o pai é o único da família que ainda o visita, mas afirma: “Ele vem porque quer, eu não obrigo ele”.

Percebemos, assim, que, ao conectar informações pessoais com as que a obra fornece, esses alunos constroem sentidos muito mais significativos para eles, fazendo com que o texto seja muito mais profundo que uma simples narrativa qualquer.

Apontando para um aspecto interessante, mas que foi completamente esquecido pelos outros participantes, C. S. chama a atenção para o fato de Tochtli ser apenas uma criança e que, por isso, é normal que ele chore. A falta de comentários sobre esse assunto nos faz pensar que, muitas vezes, a criança precise amadurecer em momento precoce, passando por situações que deve enfrentar de forma muito madura. Comparando essa reflexão com os fatos narrados anteriormente sobre algumas histórias pessoais, podemos supor que talvez esse seja o caso de alguns dos alunos participantes dessa pesquisa.

Como temos uma turma heterogênea, há os comentários daqueles que concordam com Yolcaut. V. D. e G. T. apresentam essa opinião, para o primeiro, não se pode chorar eternamente por algo e, para o segundo, existem situações específicas em que se é “permitido” chorar. Ainda que mostrando o ponto de vista a favor de que chorar é algo próprio dos maricas, é interessante que esses alunos conseguem demonstrar os dois lados da situação, deixando claro que não se trata de uma verdade absoluta.

Por fim, o aluno S. S. apresenta uma opinião difundida em muitos lugares: a ideia de que chorar é uma característica de pessoas fracas. Ele afirma que, se passasse pela morte de alguém ou por uma depressão, não choraria perto de ninguém, ainda que anteriormente afirme que considera normal chorar. Podemos pensar que essa postura de esconder suas fraquezas e de chorar escondido é muito divulgada, inclusive, pela mídia, em que personagens de filmes e novelas de TV, por exemplo, choram sozinhos em seus quartos. Esse comportamento, portanto, tornou-se um modelo para esse aluno, que acha essencial esconder seus sentimentos de todos.

Ainda na pesquisa (Anexo III), no tópico em que trabalhamos o momento em que Tochtli narra o fato de Yolcaut não gostar de ser chamado de pai, pedimos que os alunos caracterizassem o relacionamento entre esses dois personagens. De modo geral, podemos perceber que todos relataram que não parece um tipo de relação padrão entre pais e filhos, associando-a ao tratamento que existe entre amigos ou primos próximos, a exemplo do aluno V. D. Houve, ainda quem definisse como positivo essa relação, considerando-a boa, ainda que diferente do padrão, como percebemos no texto de V. G.

Entretanto, o que mais nos chamou atenção foram os casos em que os alunos conseguiram sair da superfície textual – uma vez que Tochtli aparenta, ao relatar o fato discutido, não se incomodar em não poder chamar Yolcaut de pai –, partindo para uma interpretação mais profunda do texto. O aluno G. M. afirma que Yolcaut, ao não permitir que seja chamado de pai, apresenta um comportamento que nos leva a concluir que não gosta de seu filho, que, nas palavras do aluno, “não vê o filho como nada”. Tochtli, por sua vez, ao aceitar esse fato com aparente tranquilidade, demonstra amor a seu pai.

O aluno C. S. foi ainda mais profundo em sua interpretação, colocando em destaque a frieza que Yolcaut expressa ao não permitir que seu filho, ainda criança, o chame de pai. De acordo com C. S., ao relacionar o fato com enredo narrado, esse comportamento leva a crer que provavelmente Yolcaut quer que Tochtli seja tão frio quanto ele quando crescer. Notamos, nesse caso, que o aluno tenta antecipar informações, construindo o caminho de leitura autônoma e crítica que trabalhamos nessa dissertação.

Prosseguindo na pesquisa (Anexo III), quando solicitamos que dessem suas opiniões sobre o relacionamento entre Tochtli e Yolcaut, destacamos três tipos de respostas. Primeiramente, percebemos os alunos que consideraram normal o relacionamento entre os personagens, como foi o caso de G. M. É interessante perceber que o aluno deixa claro que tem muitos colegas que possuem com seus pais um relacionamento parecido com o dos personagens.

Em segundo lugar, há os que relatam como positivo discutir as relações. É o caso de J. P., que afirma, inclusive, que seu pai e ele também se tratam como amigos. Posteriormente, o aluno acha necessário fazer uma observação em que deixe claro que a intenção de seu pai é incentivá-lo. Podemos refletir, portanto, sobre a necessidade que o aluno teve de adicionar essa informação extra, mostrando-nos que, na verdade, o caso dele é diferente do de Tochtli, pois Yolcaut não incentiva seu filho. Dessa forma, ainda que J. P. veja o relacionamento como positivo, ele percebe que há algum problema implícito, mas ainda não consegue deixar isso claro em seu texto.

Em terceiro lugar, chamamos a atenção para três relatos interessantes. O primeiro deles é o caso de M. C., que afirma não se tratar de uma boa relação, pois os filhos sentem que não têm pai. O que chama atenção é a relação estabelecida pelo aluno que dá a entender que, se não pudermos chamar nossos pais de “pai”, é como se ele sequer existisse. Parece-nos que há, nesse caso, uma ponte que ainda deve existir entre o concreto e o abstrato.

Em seguida, D. V., cuja história já relatamos aqui, trouxe toda sua carga de violência para o seu relato, associando o distanciamento entre pai e filho a uma possibilidade de que esse pai até possa matar seu filho. Assim, a relação entre os dois se torna cada vez mais distante, até o ponto em que se dissolveria por completo, fazendo com que o pai possa, inclusive, cometer atos violentos contra seu filho.

Por último, destacamos o caso de C. S., que novamente traz uma visão mais crítica para a leitura, ressaltando o fato da necessidade de existir amor entre os filhos e seus pais. O aluno, de modo muito subjetivo, deixa claro que, sem amor, existirá um vazio em Tochtli, o que o personagem ainda não consegue compreender pelo fato de ser apenas uma criança. Notamos que C. S. faz, mais uma vez, uma interpretação que vai além do que está dito, antecipando informações e criando suas próprias hipóteses para o texto.

No último questionamento da pesquisa (vide Anexo III), perguntamos se os alunos tem ciência de relacionamento semelhante ao existente entre Tochtli e Yolcaut. A maioria afirmou nunca ter visto nem passado por situação parecida. Dentre os que afirmaram o contrário, selecionamos alguns relatos que se mostram interessantes. O primeiro caso, de J. P.,

reafirma o que já havíamos comentado, uma vez que o aluno compara novamente sua relação com seu pai com a dos personagens, tendo em vista que ele a vê como positiva. Wev. T. afirma que também possui um relacionamento parecido com seu pai, mas não se sente suficientemente à vontade para descrevê-lo na questão. No entanto, somos levados a concluir que, ao contrário de J. P., a relação entre Wev. T. e seu pai não é tão boa, pois, anteriormente, ele afirma, ao se referir a Tochtli: “parece que o pai dele não tem sentimento”.

Ainda estabelecendo um vínculo com sua história pessoal, D. V. relata mais uma vez que seu pai o tratava muito mal e não gostava dele. Pensamos que, para o aluno, incitado pela narrativa, esse espaço de pesquisa está funcionando como um momento em que ele consegue falar sobre seus problemas familiares, o que, provavelmente, não consegue fazer sempre. Por fim, G. M. nos lembra de casos que ocorrem constantemente e que ele diz já ter presenciado: pais que maltratam sua mulher e seus filhos.

Percebemos, ainda que não seja maioria, que essa realidade violenta se mostra constante na vida desses alunos, os quais muitas vezes não conseguem expressar o que sentem por motivos diversos, como o medo ou a falta de diálogo no ambiente escolar. A construção desses momentos permite que conheçamos melhor nossos alunos e possibilita, ainda, o aprofundamento nos assuntos discutidos, visto que, muitas vezes, ao relacionar sua vida pessoal com o texto, eles conseguem fazer uma interpretação de forma mais crítica, profunda e autônoma, pois as questões individuais e conexões que estabelecem são consideradas relevantes.

Dando prosseguimento à leitura do livro, destacamos o momento em que Tochtli vê empregados do palácio levando panos para limpeza, pois seu pai havia matado um homem dentro de sua própria casa. Os alunos tiveram uma reação de estranhamento diante do fato, considerando ser absurdo Yolcaut colocar seu filho, apenas uma criança, diante dessa situação. Percebemos, assim, que as ideias de infância e violência, para os alunos, ainda permanecem separadas, ou seja, eles não veem com normalidade essa associação. Diferentemente do que ocorre na adolescência, fase em que eles se encontram e em que relatam ter acesso a esse universo violento, a infância permanece, de alguma forma, imune, ainda que no mundo das ideias de nossos alunos.

Causou-nos surpresa a pergunta que eles fizeram com relação à associação entre infância e violência ser algo comum no México. Nossa reação deve-se ao fato de que, na nossa realidade, não é raro ler jornais ou assistir a noticiários que tratam dessa temática: crianças que, por motivos diversos, estão inseridas no mundo do crime ou que convivem com

a criminalidade em seu cotidiano, a exemplo das que vivem nas ruas, ou ainda em locais muito perigosos.

Por esse motivo, respondemos à dúvida dos alunos com um questionamento: “Nós não temos nada parecido aqui no Brasil?”. Nossa intenção com a pergunta foi fazer com que eles refletissem sobre suas próprias questões. Em seguida, nos responderam com confiança que sim, viam a todo o momento histórias de alguma forma semelhantes às de Tochtli e Yolcaut. Nesse momento, portanto, cumprimos nossa função de auxiliar os alunos no papel de construção de um sentido mais crítico para o que leem. Não oferecemos respostas prontas, mas tentamos encaminhá-los a uma reflexão sobre suas próprias dúvidas.

A partir do momento que concluímos serem comuns casos assim no Brasil, alguns alunos se sentiram mais dispostos a falar sobre histórias que se relacionavam ao caso lido, como ocorreu com Y. S., S. B. e I. A., que já viram pessoas serem mortas, sendo que o aluno S. B. assistiu ao pai, usuário de drogas, colocar fogo em sua própria casa. Há ainda a situação de Wen. T. e Wev. T., que relataram considerar comum a violência, pois o pai é da boca de fumo. É necessário ressaltar que muito de nossos alunos envolvidos nessa pesquisa têm apenas 13 anos e já vivenciam esse histórico de violência cotidiana. Isso nos faz refletir: será que o distanciamento relatado anteriormente entre infância e violência é real, ou apenas uma ilusão? Desde quando eles convivem com essa realidade? Pensamos que, na verdade, o conceito de infância para esses adolescentes é que deve ter sofrido alguma alteração. Provavelmente, por conta da dureza de suas vidas, tenham tido que crescer e amadurecer muito mais rápido do que seria o considerado “normal”. Eles não se veem mais como crianças aos treze anos, o que seria esperado nesta fase da vida, mas provavelmente entendem que sua infância já acabou há algum tempo.

À guisa de continuação, fizemos um trabalho (Anexo IV) sobre o conteúdo das páginas 19, 20, 21 e 22. Como relatamos anteriormente, os alunos precisaram ficar apenas com o inspetor em sala de aula, pois os outros professores da turma haviam faltado e eles só teriam a nossa aula, que seria no último tempo. Por isso, a coordenação nos pediu que passássemos a atividade para a turma e os deixassem a carga de um funcionário. Dessa forma, fomos à sala, explicamos o que seria feito e afirmamos que estaríamos na turma em frente, caso eles tivessem qualquer tipo de dúvida.

Os alunos foram distribuídos em duplas para realizar a leitura com as cópias das páginas indicadas e comentar entre si o que estavam lendo, a fim de refletir sobre o texto. Percebemos, no entanto, que mesmo com seus companheiros, tiveram dificuldades em ir além do que estava escrito, refletindo criticamente sobre o lido. Podemos notar isso pelas

respostas de alguns alunos que não eram coerentes com a pergunta feita, como foi o caso de V. G. e M. A., e ainda pelas que falavam sobre o tricórnio, mas não sobre a função do presente dado a Tochtli, como feito por Wen. T., S. S., Wev. T., Y. C., Y. S. e G. M.. Por sua vez, A. W., apesar de conseguir responder ao questionamento, deteve-se nas informações explícitas, afirmando que o chapéu era um consolo para Tochtli.

Ao associar o chapéu de tricórnio à felicidade, C. S., I. A. e K. M. foram um pouco além, retomando a informação de que Tochtli estava com dor de barriga, e concluindo que, por isso provavelmente deveria estar triste. L. R. relacionou o presente ao objetivo de fazer com que o menino não se sentisse só, o que faz com que percebamos uma leitura um pouco mais profunda, pensando em toda a vida de Tochtli e em sua relação com seu pai. Yolcaut não tinha com seu filho um relacionamento tradicional de afeto e deixava que ele vivesse trancado em um palácio longe de tudo, porque não poderia ser encontrado. Tinha que, de alguma forma, tentar suprir toda essa falta que causava a Tochtli, seja de amor, seja de companhia. Por esse motivo, dava a seu filho tudo o que ele quisesse com relação a bens materiais, já que todo o resto havia sido retirado da vida de Tochtli.

Posteriormente, o narrador apresenta um dia em que Mazatzin o deixou livre para escolher qualquer coisa para pesquisar e ele optou por saber mais sobre a Libéria. Esperávamos que os alunos conseguissem relacionar diretamente o motivo da pesquisa de Tochtli à trama principal do texto: a tentativa de capturar um hipopótamo anão da Libéria. No entanto, apenas dois alunos, C. S. e J. P., fizeram essa relação. Os outros, por sua vez, disseram que era porque o menino queria saber mais sobre o país ou, ainda, que o motivo da pesquisa era o fato de se tratar de um lugar nefasto. Essa última resposta é muito interessante, caso tenha sido pensada através do estabelecimento de conexões do trecho em questão com as outras partes do livro lidas até o momento. No entanto, acreditamos que os alunos tenham sido influenciados pela seguinte frase do narrador no parágrafo seguinte ao que relata sua pesquisa: “Parece que o país Libéria é um país nefasto” (VILLALOBOS, 2012, p. 20).

No momento seguinte, encontramos um ponto muito interessante da narrativa com a entrada do personagem El Gober, referência a “governador”, em espanhol, ou seja, alguém que deveria ser visto como uma autoridade política local, mas que é descrito por Yolcaut como incapaz de governar, como destacamos na descrição da intervenção. Além, disso, fica expresso que eles negociam sobre cocaína e que, no relacionamento entre os dois personagens, El Gober assume uma postura bastante submissa, pois Yolcaut era a fonte do dinheiro das negociações. Esperávamos que os alunos conseguissem relacionar esse momento com a realidade exterior, pensando que há casos conhecidos, divulgados pela mídia, em que

políticos se associam a poderes paralelos da sociedade. No entanto, nenhum deles fez essa relação, limitando-se a descrever o que acontece entre os dois personagens como algo ruim. Há, ainda, aqueles que viram com normalidade o tipo de tratamento entre os dois, provavelmente por conta da risada que El Gober dá, mesmo depois de Yolcaut haver jogado milhares de dólares na cara dele como forma de humilhá-lo.

Compreendemos que a interpretação trazida pelos alunos que não relaciona a realidade ao texto literário é sim uma leitura possível, mas como nessa dissertação, pretendemos perceber como de dão as conexões entre universo exterior e mundo ficcionalizado, é importante deixarmos claro as relações possíveis.

Consideramos que, nesse caso, foi fundamental para as respostas às questões (Anexo IV) o fato de não estarmos presentes em sala no momento da leitura e da reflexão para responder a atividade. Percebemos que nossos alunos não conseguem, ainda, estabelecer algumas conexões exteriores que possibilitem a eles olhar para o texto de forma mais crítica. Nesse caso específico, a conexão pode não ter acontecido pela falta de interesse por questões políticas divulgadas pelas mídias, o que faz com que não relacionem o texto à realidade externa de maneira autônoma. Acreditamos, também, que, se essa leitura tivesse sido realizada de forma compartilhada com eles, o caminho para a reflexão seria facilitado, pois os teríamos questionado sobre esses fatos tão atuais e até recorrentes na realidade.

Na aula seguinte, continuamos a leitura da obra e o momento em que Tochtli fala sobre a África nos chamou atenção, pois o continente é visto pela turma de maneira estereotipada, sendo vinculado a um lugar em que só há morte e pobreza. Por esse motivo, achamos necessário nos determos um pouco mais sobre esse ponto e ouvir o que os alunos tinham a dizer. De modo geral, eles reafirmaram a visão negativa da África, que é a que eles têm acesso, na maioria das vezes. Perguntamos se era somente isso que havia na África, para o que eles conseguiram responder que a cultura é diferente e que existem danças e rituais característicos.

Consideramos necessário, diante desse contexto, pedir que eles pesquisassem sobre a África para saber se realmente só era pobreza e morte o que encontrávamos lá. Não quisemos dar a informação, pois pensamos ser necessário que eles lessem e vissem imagens que retratassem outros aspectos africanos. Na aula seguinte, o aluno A. W. foi o único que afirmou ter realizado a pesquisa. Pedimos que ele falasse sobre o assunto com a turma e ele, rapidamente se dispôs a fazê-lo, informando que leu sobre todas as riquezas africanas, tanto culturais, pois “tem muitos povos lá” quanto naturais, como “diamantes e petróleo”, nas palavras do aluno.

Em seguida, Tochtli traz uma nova personagem à cena: Quecholli. Fica implícito que há entre Yolcaut e ela algum tipo de relacionamento amoroso, visto que ela anda junto dele o dia todo e somem em certos momentos do dia. No entanto, apenas alguns alunos expressaram que Quecholli seria a namorada de Yolcaut: L. R., I. A. e J. P. Outros dois, A. S. e Y. S. acreditam que ela seria uma assistente dele. É importante destacar uma frase que Miztli diz a Tochtli sobre o relacionamento entre o casal: “– Noventa – sessenta – noventa, noventa – sessenta – noventa” (VILLALOBOS, 2012, p. 24). Sobre a declaração, Tochtli, ainda uma criança, revela que a considera enigmática.

Ao descrever as conversas sobre política entre Yolcaut e Mazatzin, Tochtli afirma que eram divertidas, o que já traz a crítica ao assunto como algo cômico, reafirmada pela postura de Yolcaut, que ri do professor e diz que ele é um inocente por acreditar que o país não estaria como está caso a esquerda estivesse no poder. Quando levamos para a discussão o questionamento sobre o que eram os políticos de esquerda, os alunos brincaram. A. S. afirmou que seriam aqueles que falam mentira pela esquerda, indicando que uma característica dos políticos seria mentir, informação que, principalmente dado à situação brasileira atual, é muitas vezes descrita pela mídia e acaba formando o estereótipo de político a que eles têm acesso.

Notamos, portanto, que seria muito interessante fazer um trabalho com esses alunos para que conhecessem as nomenclaturas tão comumente utilizadas pelos meios de comunicação: esquerda e direita. No entanto, preferimos pedir ajuda aos colegas de trabalho para realizar esse esclarecimento com a turma, dado ao pouco tempo semanal que tínhamos com eles. Assim, a professora Renata, de Língua Portuguesa, colocou-se à disposição para falar sobre o assunto em sala, o que foi feito no mesmo dia. Posteriormente, perguntamos aos alunos o que haviam achado da aula sobre política e eles disseram que foi ótimo, a melhor aula do ano, nas palavras deles.

No trecho em que Tochtli conta que assistiu à notícia da morte da diretora de um zoológico em Guadalajara, que havia sido comida por tigres e a compara com a utilização que fazem do animal em seu palácio, para comer os cadáveres, nossos alunos estabeleceram relações com momentos de violência a que já assistiram. Dois deles, C. S. e A. W., contam que viram vídeos de pessoas sendo mortas. Ficamos impressionados com a naturalidade com que eles contaram as histórias para a turma, que ouviu de maneira bastante tranquila, inclusive dizendo também já ter assistido aos vídeos mencionados.

Com maior abrangência das tecnologias, tornou-se mais fácil filmar acontecimentos e colocá-los na Internet, disponíveis a qualquer pessoa que tenha acesso à rede. É muito

comum, nas escolas, quando há briga entre alunos, perceber jovens que sequer tentam apartar a situação, apenas filmam o momento para disponibilizá-lo em canais de vídeos ou em redes sociais. Esse fato contribui para que a violência seja ainda mais propagada e banalizada, visto que os sujeitos tornam públicas situações que chamam a atenção e trazer mais popularidade para quem as posta.

Os exemplos trazidos pelos alunos citados não aconteceram em escolas, mas se encaixam nesses mesmo processo de banalização e espetacularização da violência. Muitas vezes, os vídeos de pessoas mortas em comunidades são postados na Internet para servir de exemplo a outros moradores do local, a fim de afirmar a autoridade daqueles que estão no comando. Todo esse movimento colabora para que as pessoas se tornem cada vez mais duras e insensíveis ao sofrimento alheio. Quanto à isso, felizmente ainda há uma esperança, representada pelo aluno C. S. ao afirmar: “Professora, eu fiquei tão triste quando vi esse vídeo...”. Percebemos que apesar de todos os esforços contrários, esses jovens ainda possuem um sentimento de humanidade.

A repetição da palavra *charro(s)* também foi motivo de questionamentos durante nossa leitura. Os alunos associaram o fato de repetir a palavra com o gosto de Tochtli ou, ainda, como resultado de ele ter ficado impressionado com os *charros*. Quando indagamos sobre que palavras poderiam ser utilizados em substituição a *charro(s)*, eles indicaram “aquilo”, “coisa”, “chapelão” e “chapéu”, ou seja, não conseguiram perceber que o nome não se refere ao chapéu, mas sim a quem o utiliza. No entanto, o aluno G. T. fez uma ilustração que demonstrava total interpretação do conceito, dando a entender que apenas não teve interesse em se manifestar durante a aula.

Pensando ainda sobre o motivo de tantas repetições, pedimos que refletissem sobre a relação entre a linguagem do narrador e a idade do menino. Depois de muita insistência de nossa parte, concluíram que Tochtli deveria ter cerca de dez anos e, por isso, apresentava muitas repetições em sua fala. Notamos aqui a necessidade da presença da professora como alguém que os incentivassem a ir mais adiante na leitura. Sem nosso auxílio, provavelmente a associação não seria feita e fazê-la, certamente, contribui para o processo de leitura, pois aprenderam a buscar nas entrelinhas do texto os múltiplos sentidos daquilo que leem.

Ao encontrar um quarto vazio e aberto, Tochtli descobre que este seria o quarto das armas e dos rifles e que seu pai havia mentido. O menino se revolta, pois diz que os bandos tratam de proteção, de solidariedade e não de esconder a verdade. Ele pega uma arma pequena, que coloca no chapéu de detetive que utilizava. Os alunos, ao comentarem o trecho, avaliaram que o pai havia escondido as armas do filho para protegê-lo, evitando que se

matasse ou matasse alguém. S. B., por sua vez, relacionando a obra com sua vida. Disse que algo parecido realmente poderia acontecer, pois um amigo seu havia se matado com a arma do pai. Esses relatos fazem confirmam nossa ideia inicial de que esses alunos, se não todos, ao menos alguns, vivem uma realidade violenta sobre a qual precisam refletir mais criticamente.

Quanto à dor de barriga, Tochtli nos conta que seu médico afirmava que a doença se devia ao fato de o menino não ter mãe. Nossos alunos concordaram com a visão do médico, de que Tochtli precisava, na verdade, de um psicólogo. Os alunos viam seus irmãos mais novos ou até eles mesmos chorarem por falta da mãe. O único contrário a essa interpretação foi S. B., que disse não sentir falta do pai. No entanto, como dito, o pai desse aluno é usuário de drogas e já colocou, inclusive, fogo na casa em que sua família morava. Assim, percebemos que, na maioria dos casos, mesmo com a vida dura e cruel, as relações familiares ainda estão minimamente preservadas, uma vez que é normal para eles um filho sofrer por sentir falta de sua mãe.

Sentir dor de barriga pela falta da mãe é bastante infantil e se conecta com outro momento em que Tochtli se mostra realmente como a criança que é, e não como o macho que seu pai quer que ele seja. O menino nos conta que resolveu ficar mudo por conta das mentiras de seu pai com relação ao quarto em que escondia os revólveres e os rifles. Além de mudo, ele também trocou de nome, passou a se chamar Usagi, ou seja, percebemos aí um comportamento típico de sua idade. Ele deixa de falar e muda sua identidade para se rebelar contra seu pai e “ficar de mal”, evitando a comunicação com Yolcaut.

Na aula seguinte, ao revelarmos o verdadeiro significado das palavras, os alunos chamaram atenção para o fato de Tochtli ser muito precoce, uma vez que é pequeno demais para saber todas essas coisas. O que se mostra interessante, nesse caso, é que eles conseguiram retomar algo que o personagem havia afirmado logo no início da narrativa e atribuir a essa palavra um correto significado no contexto: muitas pessoas afirmam que ele é precoce.

Analisando a atividade (Anexo VI) em que pedíamos para que os alunos identificassem o significado das palavras de acordo com o contexto e levando em consideração tudo o que já haviam lido, percebemos que muitos deles não conseguiram alcançar o sentido dos vocábulos. Ainda que os resultados objetivos não tenham sido os melhores, consideramos que a atividade foi muito positiva para a turma, pois percebemos pela primeira vez o real envolvimento de todos os que estavam presentes, procurando exemplos em que se encontravam a palavra designada para seu grupo, bem como refletindo e discutindo sobre os possíveis significados até que chegassem a um consenso no grupo. Pensamos que

atividades como essa estimulam a coletividade e geram um resultado bastante proveitoso ao grupo.

Como tentativa de motivar um pouco mais nossos alunos na leitura do livro, exibimos o vídeo *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*. Durante nossa conversa, percebemos que conseguiram compreender completamente o conteúdo do vídeo, com exceção da metáfora escolhida para simbolizar a morte do Sr. Lessmore: ele, já velho, voa com balões coloridos, encontra uma menina e passa a ela, que tinha uma vida ainda preta e branca, um livro, simbolizando o caminho para mudar a vida da jovem e dar cor ao contexto em que ela se encontrava.

Com o vídeo, vimos a oportunidade de tratar, também da influência que a educação, de maneira geral, pode ter na vida das pessoas e contamos fatos, alguns conhecidos e outros pessoais, que poderiam exemplificar a questão. Aproveitamos, ainda, para manifestar nosso descontentamento com a postura dos alunos, que demonstraram surpresa, pois não achavam que se comportavam mal durante as aulas. Deixamos claro que se tratava de apenas alguns e eles se comprometeram em mudar suas condutas em sala de aula. É interessante refletir sobre o que eles consideram um bom comportamento, visto que já é tão comum que haja conversa e desinteresse durante as aulas que os alunos sequer percebem que isso não é o adequado para a situação e que pode prejudicar o andamento das atividades propostas pelo professor, bem como o entendimento dos conteúdos por parte dos alunos.

Escolhemos como outra forma de incentivar a participação e o maior envolvimento dos alunos as atividades realizadas em sala com o filme *Escritores da liberdade*, que trata de uma situação em que a professora Erin Gruwell se encontra diante de um contexto complexo, como descrevemos no tópico anterior. Consideramos a resposta dos alunos bastante positiva, pois conseguiram estabelecer vínculos entre as duas realidades distintas e se mostraram animados em recomeçar a leitura do livro.

Iniciamos, então, a segunda parte do livro. De forma autônoma, os alunos estabeleceram a relação entre os nomes dos personagens anteriores e atuais e justificaram a razão da mudança de nomes, o que não está explícito no texto. Entretanto, quando se tratou dos temas da Revolução Francesa, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, não conseguiram estabelecer a conexão entre o texto e a história. Afirmaram que não haviam estudado esse conteúdo ainda. Já quanto a John Kennedy, os alunos traziam informações prévias. Dois deles, C. S. e I. A., contaram ao resto da turma quem ele era e como havia morrido, o que nos surpreendeu bastante, pois pensamos que eles não tivessem conhecimento desse assunto.

O que nos pareceu bastante contraditório, no entanto, foi o momento seguinte, em que ingressa na narrativa Martin Luther King Taylor, menção direta a Martin Luther King. Como os alunos conheciam a história de John Kennedy Johnson, acreditamos que também saberiam sobre Martin Luther King, o que não se mostrou a realidade. Eles afirmaram que nunca tinham ouvido falar nesse personagem histórico e que tinham tido acesso aos acontecimentos relacionados a John Kennedy por conta de uma série de TV que haviam assistido, chamada “11.22.63”. Como afirmamos, fizemos um trabalho breve com o objetivo de explicar quem foi Martin Luther King, no entanto, poderíamos ter trabalhado o assunto mais a fundo, levando em consideração todo o contexto em que aconteceram as mortes de Martin Luther King e John Kennedy, bem como o que eles representaram na sociedade de seu tempo, de forma a construir com os alunos um conhecimento que eles ainda não tinham.

No ponto em que se narra a piada do coelho cor-de-rosa, foi necessário que entrevistássemos junto aos alunos para que conseguissem sair da superfície textual e penetrassem nas metáforas trazidas pela obra. Aos poucos, eles foram se atentando e conseguiram atribuir um significado mais profundo ao que leram, relacionando os hipopótamos que confessam ser coelhos, mas não o são a pessoas que são obrigadas, às vezes até torturadas, a confessar crimes que não cometeram.

Deixaram de lado, no entanto, outra possibilidade de interpretação, que veria os hipopótamos não como vítimas, mas como cúmplices dos policiais que, por estarem participando de uma aposta com os americanos e com os russos, poderiam ter corrompido os animais para que se passassem por coelhos cor-de-rosa. É interessante destacar, ainda, a forma como Júnior López (Tochtli) encerra esse ponto da narrativa, afirmando que achou a piada muito engraçada porque coelhos cor-de-rosa não existem. Percebemos, através dessa fala, toda inocência que o personagem traz consigo, mesmo diante de uma situação tão complicada como a que vivencia.

O ponto em que refletimos sobre o trecho no qual os personagens encontraram noventa e oito buracos de balas na parede de uma escola foi um dos mais significativos desse processo de intervenção, tanto que foi motivo para muitos desenhos feitos pelos alunos em seus diários, bem como o relato de que ver furos em paredes é algo comum em seu dia a dia. Juntos, refletimos sobre a importância da educação na conscientização das pessoas e que a violência não é o melhor caminho a seguir. A escola surge, assim, como uma alternativa à realidade violenta.

A turma parou para comentar, ainda, o gesto de Franklin Gómez, que preferiu comprar vacinas para crianças liberianas e doar livros para a biblioteca de Monróvia a adquirir bens

materiais. Eles, de forma autônoma, enfatizaram a atitude diferenciada do personagem, bem como relacionaram os livros doados por ele à possibilidade de tirar as pessoas da guerra. Conseguimos perceber, portanto, um olhar bem mais crítico e uma postura mais ativa diante da leitura, o que faz com que vejamos positivamente a experiência de leitura compartilhada até o momento.

O momento da morte dos hipopótamos anões da Libéria trouxe grande comoção à turma, simbolizando o clímax da narrativa. Vimos, pela primeira vez, o total silêncio dos alunos, como se estivessem em uma espécie de luto pelos animais mortos de forma tão dramática. Diante da situação, expressamos nossa tristeza quanto à crueldade de ver o sonho de uma criança acabar de forma tão violenta. O modo como Júnior López conta o que está sentindo comove o leitor, pois traz consigo toda a inocência de uma criança que carrega em si o peso de ser o herdeiro de um império do tráfico de drogas. O aluno L. R. enfatiza a nossa ideia, que é duramente cortada por K. M. ao afirmar que não há sonhos. Ao analisar os diários de leituras, deparamo-nos com mais uma situação dessas: V. G. também diz não ter sonhos; A. W., aluno que fala abertamente com a turma sobre ser homossexual, relata que o sonho de sua vida é poder ser feliz, sem que as pessoas o critiquem.

É necessário pensar em que tipo de contexto esses jovens vivem, pois se até os sonhos foram retirados deles, não é de espantar que realmente considerem normal e natural a realidade dura e violenta em que estão inseridos. Percebemos os efeitos da banalização do sofrimento, da dor e dos maus-tratos sobre os alunos, em especial em K. M. e V. G., a falta de esperança e expectativa no futuro. Por esse motivo, ainda que pareça clichê, é preciso realmente que a escola reafirme as possibilidades dessas crianças e adolescentes irem além do microuniverso em que estão inseridos. Dessa forma, poderemos pensar alternativas para a mudança e implementá-las, no âmbito do ensino.

Ao iniciarmos a terceira parte da obra, encontramos Tochtli novamente mudo. Os alunos lembraram de que se tratava do segundo momento em que o personagem deixava de falar. No primeiro caso, o motivo foi a descoberta do quarto dos revólveres e dos rifles escondidos por seu pai. Na segunda situação, ainda que não fique expresso na narrativa, eles atribuíram a mudez ao fato de o menino ter assistido à morte dos hipopótamos anões da Libéria e estar muito triste com isso. Assim, como uma típica criança que deseja chamar a atenção para si, ele se veste de samurai, coloca um roupão e um chapéu, e para de falar. Talvez seja a única forma encontrada por Tochtli de fazer com que os moradores do palácio, tão envolvidos com seus problemas diários de adultos, percebam que ele está sofrendo e que precisa de atenção.

Em seguida, temos a narração de um fato que nos chocou muito. Os alunos, de forma geral, contam que, nos locais em que vivem, é comum que os bandidos cortem as pessoas em pedaços para que a polícia não as encontrem. Ao analisar os diários de leitura, percebemos três casos que nos chamaram atenção: primeiro L. R. relatou que, na favela em que mora, é comum as pessoas serem cortadas em pedaços ou terem seus ossos quebrados; depois, Y. C., aluno sempre muito quieto, informou que na comunidade onde mora já aconteceu o caso de uma pessoa ser morta, cortada em pedaços e colocada no fogo; por fim, G. T. fez uma relação interessante do trecho com o caso de Eliza Samudio, mostrando uma leitura mais profunda e conseguindo associar o texto a situações já conhecidas. S. B., particularmente, contou à turma que isso já havia acontecido em sua família, dois primos seus foram mortos, cortados em pedaços e colocados dentro de um galão. A forma como o aluno contou a história nos deixou assustados, pois não havia nenhum tipo de estranhamento na narrativa de S. B., tampouco nos olhares dos outros alunos para o colega. Realmente, histórias como essa são comuns para eles.

A cena em que Tochtli atira contra os periquitos com a desculpa de que queria ver qual a reação das aves diante do barulho dos tiros também despertou o interesse dos alunos. Eles relacionaram a atitude do menino à curiosidade e ao fato de que Yolcaut não tinha uma relação de intimidade com seu filho, não o ajudava ou ensinava coisas, como um típico pai faz. Por isso, Tochtli teve que aprender sozinho como era a realidade. No entanto, não conseguiram ver nada de estranho no fato de o menino ter atirado contra as aves. Não perceberam que era uma nova faceta do personagem, ainda criança, que começava a surgir: pela primeira vez Tochtli agia como Yolcaut. Tentamos fazer com que os alunos percebessem essa interpretação possível para os fatos sem nossa ajuda, mas não conseguimos. Ao final, quando expusemos o que pensávamos da atitude do menino, apenas um aluno concordou, dizendo que, como Tochtli via cenas cotidianas de violência em casa, reproduzia essas atitudes como se fossem corretas e normais, o que podemos perceber também, através da escrita de Y. S. em seu diário.

Com o desaparecimento de Mazatzin e o surgimento de uma carta que informava detalhes sobre o cotidiano do palácio, surge a teoria de que o professor seria um traidor. Não havia provas contra Mazatzin, no entanto, muitos alunos concordaram com Tochtli, que afirmava ter certeza da autoria da carta, visto que o professor havia sumido e a denúncia tinha sido feita por Chimalli, nome que significa escudo, e Mazatzin se importava muito com o significado dos nomes. Aqueles que acreditavam que o personagem era inocente alegavam que não havia fatos que comprovassem que realmente foi Mazatzin que escreveu a carta denunciando Yolcaut.

O que nos deixou realmente assustados foi a declaração dos alunos quando refletíamos sobre o que poderia acontecer ao professor, caso ele fosse pego. Apenas J. P. considerou a possibilidade de Yolcaut perdoá-lo, por conta de sua relação com Tochtli. Todos os outros não só disseram que provavelmente Mazatzin morreria como também concordaram com isso, dizendo que, inclusive, por ser traidor, ele deveria sofrer antes de morrer, sendo carbonizado ou tendo partes do corpo cortadas.

Percebemos que o discurso tão presente e divulgado nas comunidades, de que o traidor merece morrer, foi incorporado pelos nossos alunos sem que antes houvesse uma reflexão sobre o que isso significa. Por esse motivo, cabe a nós, escola, estabelecer diálogos que estimulem o pensamento crítico frente a posturas cristalizadas em suas realidades. Por isso, conversamos sobre o assunto, ainda que de forma rápida, pois estávamos no final de nossa aula, a fim de repensar a ideia de que não se pode denunciar o que está errado. Indicamos que a frase que eles mesmos declararam, “X9 tem que morrer”, indica, na verdade, uma ameaça a todos que quiserem ir contra o sistema vigente, fazendo com que os indivíduos envolvidos se sintam coagidos diante da criminalidade. Os alunos, muito atentos, ouviram nossa fala e disseram que agora conseguiam ver de outra forma. Esperamos que ao menos tenham saído de nosso encontro com uma alternativa ao que consideravam a única verdade possível.

Após o episódio de Mazatzin, Tochtli e Yolcaut assistiram a um filme de samurais juntos. No fim, o samurai cortava a cabeça do amigo para ajudá-lo a defender sua honra. Yolcaut levou o filho para o quarto em que ficavam as armas e disse que um dia Tochtli precisaria fazer o mesmo que o samurai fez. Refletindo sobre isso, nossos alunos concluíram que o menino, em algum momento, precisará se sacrificar pelo pai, ainda que seja matando o próprio Yolcaut. Assim, os alunos afirmaram, em sala e nos diários, que o destino de Tochtli é ficar no lugar de seu pai. No entanto, não conseguiram olhar de outra forma, pensando que se tratava apenas de uma criança que já tem um final de criminalidade traçado em sua vida.

Na cena final da narrativa, Tochtli ganhou as cabeças empalhadas dos hipopótamos que tanto desejava. Os alunos concluíram que isso representava, de alguma forma, que o menino havia atingido seu objetivo, mas que para isso dois animais inocentes tiveram que ser sacrificados. Afirmaram, ainda, que não concordam com essa atitude, visto que, para eles, não é justo que outros seres morram para que possamos alcançar o que queremos. Identificaram, também, que o pensamento de a morte de outrem é um preço válido para que tenhamos o que desejamos é muito comum entre os narcotraficantes – relacionando as ideias discutidas à narrativa – visto que eles não pensam nos outros, apenas em si, e fazem de tudo em benefício próprio.

É importante destacar, ainda, que Tochtli termina sua história com o mesmo tom que o guiou durante todo o livro, de forma muito inocente. Ele fica realmente encantado com os animais com que Yolcaut o presenteia e só pensa na coroa de ouro e diamantes que colocará na cabeça dos hipopótamos. Termina tão fascinado que, inclusive chama Yolcalt de pai, o que acontece poucas vezes durante toda a obra.

Após a leitura, realizamos alguns trabalhos para dialogar com o livro e refletir sobre ele. O primeiro deles, com a música “Era uma vez”, de Kell Smith, gerou resultados bastante proveitosos, pois os alunos conseguiram estabelecer relações entre a letra da música e a obra que lemos, retomando algumas reflexões que havíamos feito em sala de aula, o que consideramos muito positivo. Dentre as reflexões, destacamos algumas, a exemplo do pensamento que Tochtli, apesar de tentar não demonstrar, precisava muito de sua mãe e queria a atenção do pai. A reflexão com relação à banalidade do mal, muito discutida durante as aulas, também foi colocada pelos alunos, que frisaram o momento em que o menino atira contra os periquitos para saber como as aves iriam reagir. Destacaram que o personagem não era uma pessoa má, mas que estava despertando certa curiosidade em relação à maldade. Por fim, trouxeram o pensamento de que a felicidade está no dia a dia, não somente no final das coisas, na meta a ser atingida. Ao conectar essa informação com o livro, disseram que Tochtli era feliz, e que, mesmo não conseguindo alcançar seu objetivo por completo, ficou contente em ter a cabeça dos hipopótamos anões da Libéria empalhadas.

A segunda atividade foi realizada com a letra da música “Favela, faz vela”, de Caio Figueiredo, José Roberto Sicuro e Luiza Souza, nossos alunos do ensino médio de uma escola particular. Tomamos conhecimento do vídeo por meio das redes sociais e consideramos que seria muito interessante se conseguíssemos trabalhá-lo com a turma 3C para discutir as temáticas abordadas em *Festa no covil* (2012). Pedimos autorização aos autores, que ficaram muito contentes em saber que a letra e o vídeo que fizeram teria um alcance muito maior do que haviam imaginado.

Os alunos da 3C gostaram bastante da música, gravada ao estilo de um rap, um dos gêneros musicais mais apreciados por eles. Ficaram muito assustados com o fato de que os autores tinham a idade muito próxima da deles, mas concluíram a reflexão de forma positiva, pensando que eles também poderiam fazer algo parecido, bastava querer.

Por fim, percebemos que os alunos ficaram muito animados com a produção dos jovens da outra escola e percebemos então um caminho a ser seguido. Produzimos, assim, um texto rimado, baseado nas letras de rap que eles estão acostumados a escutar, que trata da realidade dos alunos da 3C. O texto aborda situações cotidianas pelas quais nossos alunos já

passaram, como os fogos na favela, a violência dos policiais e as crianças envolvidas com o tráfico de drogas. O que nos surpreendeu foi o encaminhamento que o texto tomou, falando sobre educação como uma alternativa à criminalidade e o desfecho, que traz uma visão esperançosa da realidade, afirmando que eles ainda acreditam num futuro melhor.

Para jovens que chegaram a afirmar que não tinham sonhos, em dado momento da nossa pesquisa, consideramos que acreditar numa possibilidade de melhoria futura já indica um avanço. Notamos, ao longo desse processo de intervenção, que eles conseguiram desenvolver, ainda que maneira sensível, a reflexão crítica e autônoma sobre o que leem e acerca do mundo em que estão inseridos. Prova maior disso é a letra final da canção que compuseram sozinhos, auxiliados por nós apenas no que se refere à escrita. Percebemos, ainda, o progressivo envolvimento dos alunos com as aulas através do processo de leitura compartilhada.

Consideramos que o trabalho com filme *Escritores da liberdade* funcionou como um marco no nosso trabalho, pois antes dele os alunos estavam muito mais dispersos. Depois de exibirmos o pequeno trecho do filme e termos conversado e deixado claro nosso descontentamento com alguns alunos, mudaram a postura e se mostraram muito mais disponíveis a se deixar envolver pela narrativa.

Enfim, notamos que o trabalho realizado através da leitura compartilhada e dos diários de leitura fez com que os nossos alunos se sentissem muito mais à vontade para colocar suas opiniões, que eram sempre ouvidas sem discriminações ou julgamentos. Dessa forma, perceberam gradativamente que eles possuem capacidade de atribuir sentidos ao que leem, fazendo, inclusive, conexões que vão além de suas visões particulares de mundo e das experiências em suas vidas privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa dissertação, apontados através do estudo a partir dos dados advindos da leitura realizada em sala de aula, levam-nos a pensar sobre o processo que originou a intervenção em sala de aula, bem como as reflexões teóricas e as práticas de ensino que nortearam a pesquisa.

Quando iniciamos nosso mestrado, a ideia inicial foi a de trabalhar uma obra literária em sala de aula. Tínhamos uma expectativa grandiosa, muitas vezes algo comum a nós, professores, que era a de contribuir para os processos de desenvolvimento, mudança e autonomia de nossos alunos, bem como ajudá-los em sua caminhada de crescimento em relação a suas conexões com mundo circundante, o que nosso idealismo pretende que sirvam para a reflexão crítica acerca da realidade em que se encontram.

Nós nos encontrávamos profundamente incomodados com o que vivenciávamos em sala de aula: alunos desinteressados, que não se envolviam com os conteúdos abordados e acabavam desestimulando o próprio professor. Pensávamos que, com nossa pesquisa, poderíamos contribuir, senão para alterar, ao menos para discutir possibilidades de mudanças do contexto desanimador, principalmente levando à turma algo que se diferísse do cotidiano a que estavam inseridos.

Partindo desse espírito de inquietação, pensamos na escolha de uma obra que abordasse temáticas não somente acessíveis a nossos alunos, mas que também os impactasse, de alguma forma, causando algum tipo de resposta crítica que os estimulasse a participar de forma mais ativa e consciente de nossos encontros, sem que, para isso, tivéssemos que atribuir notas ou aplicar instrumentos de avaliação mais coercitivos, como uma prova, para aferir os conhecimentos trabalhados. Para tanto, e não sem algum risco, escolhemos *Festa no covil* (2012), na expectativa de que a história narrada por uma criança envolvida em um universo conturbado (o de seu pai, chefe de um grande cartel de drogas) atraísse nossos alunos e, de certo modo, os incomodasse, no sentido de tirá-los da acomodação ao tema da violência cotidiana que muitos deles vivenciam em suas práticas cotidianas, lançando-os no universo da reflexão crítica, ainda que seu instrumental teórico fosse inicial e precário.

Com esse pensamento, foi se construindo o trabalho aqui apresentado, cujo objetivo principal inicial era o de perceber de que maneiras os alunos interpretam o que leem e estabelecem conexões entre o texto e o mundo circundante, tornando-se, progressivamente, sujeitos críticos daquilo que interpretam e autônomos, em relação às reflexões que podem

contribuir para a discussão crítica e política de seu papel em sociedade. Para procedermos a nosso intento, pensamos na leitura compartilhada e nos diários de leitura como elementos fundamentais para a valorização de alguns aspectos de suas subjetividades, como suas histórias pessoais e suas opiniões sobre os fatos que ocorrem na sociedade.

Durante o percurso deste trabalho, houve momentos em que pensamos não conseguir finalizar o projeto, pois não havíamos percebido efetivamente o engajamento necessário de nossos alunos em torno de uma atividade que idealizamos como essencial: a leitura da obra. Por esse motivo, não por conta de um desvio de rota, mas por razões pedagógicas, acrescentamos à leitura do romance o trabalho com o filme *Escritores da liberdade* e a animação *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*. Os filmes nos auxiliaram muito, pois pensamos que, para uma geração do audiovisual e agora com forte presença do ambiente digital, o aspecto fílmico poderia ser um auxiliar poderoso. Percebemos que depois dessas atividades e da conversa aberta sobre o andamento das aulas, a maior parte da turma apresentou-se mais dedicada ao projeto, colaborando de forma mais ativa com a construção dos sentidos para o texto que estávamos lendo.

Finalizada a intervenção, percebemos que os resultados, ainda que não tenham sido excelentes, como imaginávamos que seriam, mostram o avanço dos alunos como leitores críticos, pois, ao relacionar de forma reflexiva os temas trabalhados pelo romance e os fatos lidos com a realidade deles como indivíduos, bem como com o contexto da sociedade que os cerca, atribuíram sentidos ao texto que iam muito além do que a escrita aparenta. Inicialmente, à expectativa grandiosa criada, que talvez denotasse ainda nossa resistência e insistência utópicas, de que pela leitura de *Festa no covil* (2012) nossos alunos demonstrariam um maior interesse pela leitura de novas obras, pois desenvolveriam o gosto pela literatura, deu-se uma espécie de frustração do pesquisador que não consegue extrair o máximo de sua proposta de pesquisa.

No entanto, não havíamos levado em conta que o gosto pela obra lida não está necessariamente relacionado à criação de um novo hábito. Questões que ultrapassavam a matéria pedagógica intrínseca às teorias da educação e da leitura textual foram se impondo. Afinal, aspectos que escapavam à sala de aula foram nos apontando algumas questões: eles mostraram que o tempo de dedicação à turma que participou da intervenção era de dois créditos de aula semanais e nossas expectativas eram muito maiores do que tempo destinado a elas. Para que nossos alunos realmente criassem um hábito de leitura, o trabalho realizado teria que ser mais contínuo, talvez envolvendo, inclusive, toda a escola num projeto

interdisciplinar desejável. Apesar disso, conseguimos perceber os muitos pontos positivos que foram surgindo ao longo de nossa intervenção.

Um deles está relacionado ao fato de o trabalho ter sido realizado a partir do conceito de leitura compartilhada, que se revelou produtivo no processo de construção de novas abordagens metodológicas, e colaborou muito para que os alunos se sentissem mais à vontade para expressar suas opiniões. Nesse sentido, a teoria trazida por Teresa Colomer (2007), a respeito do tema nos auxiliou de forma significativa a refletir quanto a um conceito de leitura que, até então, não praticávamos. Ter o conhecimento de que a leitura compartilhada, que consiste resumidamente em dividir com o grupo as interpretações sobre o que se lê, poderia ser uma caminho possível, foi de essencial importância para o desenvolvimento dessa de nossa intervenção.

Mesmo deixando claro aos alunos que nosso objetivo era ouvir o que eles tinham a dizer, sem julgá-los, inicialmente encontramos sujeitos acanhados, com vergonha e medo de falar ou de escrever algo que tivessem refletido durante a leitura da obra. Provavelmente, essa inibição tenha se devido ao comportamento recorrente por parte de alguns integrantes do corpo docente de fazer perguntas esperando uma única possibilidade de resposta correta. Um aspecto recorrente neste tipo de abordagem é que os alunos são rapidamente corrigidos, sem que sejam aproveitadas potencialmente as questões por eles produzidas. A repetição por anos dessa rotina de correções sem valorização de suas tentativas de reflexão pode ter contribuído para que os discentes se fechassem para os momentos em que precisam participar mais ativamente das aulas. Esse comportamento do corpo docente pode ser mais bem observado na disciplina Língua Portuguesa, especificamente quando se trabalha com interpretação textual. Não é incomum que o aluno construa um sentido para o que leu e o professor simplesmente rompa com o que foi por ele imaginado, sem saber os motivos que fizeram com que ele chegasse à dada interpretação e nem lhe dando a oportunidade de produzir um saber, ainda que equivocado, sobre o que inferiu. De modo contrário, percebemos que a postura de levar em consideração o que sujeito diz e pensa, valorizando os significados atribuídos por ele ao texto, faz com que se sinta mais confiante para continuar investindo nesse processo.

Nesse sentido, contamos com a contribuição de Langlade (2013), que compreende que a leitura subjetiva aparece como algo natural no processo em que se insere e permite que o sujeito construa seus significados tecendo a obra literária à sua própria vida e atribuindo ao texto uma significação particular, ao contrário do que se percebe em muitas salas de aula. No mesmo caminho, trabalhamos com Jouve (2013), pensando que a dimensão subjetiva deve se encontrar no centro de trabalho com literatura, visto que traz dois

benefícios: facilita que o aluno se interesse pela leitura e possibilita que se faça uma complementação dos saberes sobre o mundo a partir do que se sabe sobre si.

No entanto, só pudemos perceber a amplitude dessas questões e seus desdobramentos críticos quando tivemos a possibilidade de continuar os nossos estudos através do Mestrado Profissional em Letras. Com o conhecimento de estratégias acerca da leitura compartilhada e cientes de alternativas como a leitura subjetiva, pudemos olhar de forma diferenciada para aquilo que o aluno tem a dizer e a nos oferecer, colocando-o como parte integrante e importante do processo de construção de significados. É importante salientar, portanto, que a promoção da formação dos professores que já atuam em sala de aula mostra-se fundamental para a melhoria das práticas docentes.

Consideramos que a escola de Ensino Fundamental II e os professores de Língua Portuguesa não podem abrir mão da possibilidade de trabalhar a disciplina Literatura apenas por conta das limitações impostas pelo contexto escolar. Realizamos nosso trabalho num ambiente conturbado, em que dispúnhamos de apenas dois exemplares da obra trabalhada e de algumas cópias do texto a ser lido em sala, que foram utilizados pelos alunos em atividades específicas ou, ainda, quando desejavam alguma informação do texto para inserir em seus diários de leituras. Na maioria das vezes, eles se dedicavam a ouvir a leitura da professora ou a de outro colega. Não podemos afirmar que foi simples, mas conseguimos construir um processo diferenciado em nossa turma.

Cabe ainda destacar como ponto positivo a produção dos diários de leitura. Sugestão da nossa banca de qualificação de mestrado, os “caderninhos”, como foram chamados pelos alunos, contribuíram para que pudéssemos ter mais acesso às reflexões que eles produziam durante a leitura. Além disso, funcionou como uma espécie de objetivo final da aula, uma vez que eles liam, discutiam e, posteriormente, produziam em seus cadernos. Acreditamos que, se houvesse mais tempo efetivo de leitura em sala de aula, essa produção poderia ter sido muito mais proveitosa. O que não nos impede, agora com o auxílio de uma dissertação finalizada, em que o processo se estabeleceu, de continuar o trabalho em novas turmas futuras, adaptando os ganhos e os desvios desta dissertação às novas realidades, que requererão novas abordagens.

O fato de os alunos poderem falar tudo o que pensavam sem serem avaliados criou um clima de maior conforto em sala de aula. Eles se sentiram à vontade para contar histórias que nunca tinham revelado a seus amigos, além disso, puderam extrapolar a leitura do texto, estabelecendo conexões que consideravam mais coerentes e com a oportunidade de justificá-las perante a turma.

Por fim, destacamos que os alunos, suas experiências e reflexões foram fundamentais para nosso crescimento docente. Muitas vezes, imaginamos uma turma ideal, homogênea, e a partir daí preparamos atividades e selecionamos textos e conteúdos para um grupo idealizado que só existe por conta de nossas utopias. Ouvir nossos alunos fez com que despertássemos para o fato de que lidamos com indivíduos concretos que precisam ter suas subjetividades valorizadas para que possam se constituir como sujeitos críticos e autônomos.

A leitura literária da obra de Juan Pablo Villalobos nos abriu caminhos para trabalhar temáticas que se mostravam latentes no contexto escolar, como a problemática da família e da violência. Permitiu, também, que os alunos pudessem ter acesso ao trabalho com uma obra literária completa, possibilitando um processo mais elaborado de construção de sentidos, visto que as partes deveriam se unir em um todo coerente. Além disso, *Festa no covil* nos possibilitou ir além dos sentidos denotativos, trabalhando uma leitura mais interpretativa e pessoal com nossos alunos/leitores.

As leituras teóricas nos encaminharam para uma série de questionamentos sobre nossas práticas de sala de aula. Refletimos quanto aos conceitos de literatura e às concepções de leitura, sobre a necessidade de se trabalhar literatura no contexto escolar durante o ensino fundamental, além de pensarmos de que forma esse trabalho vem sendo feito aos longo dos anos e como poderíamos intervir nessa situação de modo a fazer com que o texto literário assumira um papel relevante durante as aulas de Língua Portuguesa.

Finalmente, a junção cooperativa de um campo de reflexões propiciado pelo Mestrado profissional em Letras; a atividade de pesquisa teórica, em que fomos apresentados a reflexões importantes e definidoras de nossa crítica ao processo leitor; e a atividade de intervenção, que nos fez pensar sobre uma alternativa prática para a leitura literária em sala de aula fez com que pudéssemos desenvolver o trabalho aqui apresentado.

Esperamos que essa dissertação possa ter contribuído com as pesquisas no campo do ensino de literatura. Além disso, desejamos que outros professores possam ter acesso à proposta de intervenção feita por nós para que repensem suas práticas cotidianas, assim como fizemos aqui. Estimamos, ainda, que outras pesquisas sejam realizadas com a finalidade de aprofundar e aprimorar as alternativas apresentadas nessa dissertação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Belcastro de. *Murmúrios entre fantasmas: o que pode restar de Pedro Páramo*. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[http://www.posciencialit.lettras.ufrj.br/images/Posciencialit/td/2017/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Guilherme%20Belcastro%20\(1\).pdf](http://www.posciencialit.lettras.ufrj.br/images/Posciencialit/td/2017/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Guilherme%20Belcastro%20(1).pdf)>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

ANTUNES, Maria Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 52. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHÍNOV). (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTHES, Roland. *Aula*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

BENATTI, André Rezende. Violência e sociedade em Festa no Covil, de Juan Pablo Villalobos. *Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo*, Santa Maria, RS, v. 24, p. 5-16, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/index>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2016.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

CAVÉQUIA, Maria Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme. A formação do leitor crítico: por que e por quais meios? In: *Congresso de leitura do Brasil*, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_2310.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018. ISSN: 2175-0939

CEIA, Carlos. Horizonte de expectativas. *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, Coord. Carlos Ceia. <<http://www.edtl.com.pt>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

“coelho”. In: *Dicionário de símbolos*. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/coelho/>. Acesso em: 07 de março de 2018.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DAMIANI, Magda Floriani. *Sobre pesquisas do tipo intervenção*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/.../2345b.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2016.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

“Escritores da liberdade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nt0Zfl6V9EM>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

FME. NITERÓI. *Portaria FME nº 489/2015*. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2015/09/GABARITO-Portaria-489-2015-31-08-2015.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

_____. *Portaria FME nº 087/2011*. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

FIGUEIREDO, Caio; SICURO, José Roberto; SOUZA, Luiza. *Favela faz vela*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ws231r7x9A8&t=174s>>. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERTO, Yara. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

“fulminante”. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013*. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/fulminante>>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro. 2015. Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001613.pdf>. Acesso em 09 de outubro de 2016.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: _____. LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. seleção e coord. Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a, p. 105-118.

_____. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*, v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellalori. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: _____. LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da recepção*. Trad. seleção e coord. Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2008.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

MACHADO, Anna Rachel. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula*. *Linha d'Água*, v. 18, n. 1, São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 61-80.

“nefasto”. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/nefasto>>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

NEGRETE, Jorge. *El charro mexicano*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZqLsmMo2CMY>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

OLIVEIRA, Paulo César. Subalternidade e ficção contemporânea: diálogos, problemas. *Escrita*. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 6, n.2. Nilópolis, 2015, p. 93-109.

“Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>>. Acesso em: 08 de julho de 2017.

“patético”. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/patético>>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

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

“pulcro”. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/pulcro>>. Acesso em: 07 de março de 2018.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Texto literário e formação do leitor crítico. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/dialogarts-caSePEL-leonorwernerck.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

SCHOLES, Robert. *Protocols of reading*. New Haven; London: Yale University Press, 1989.

“serpente”. In: *Dicionário de símbolos*. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/serpente/>. Acesso em: 07 de março de 2018.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Solimar Patriota; LIMA, Bianca D'Avila; SILVA, Débora Cavalcante Pereira e. A formação leitora crítico-reflexiva. *Almanaque multidisciplinar de pesquisa*. Universidade Unigranrio, v. 1, n. 2, p. 44-57, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/2479/1382>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

SMITH, Kell. *Era uma vez*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xJNKt9HAXRc>>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

“sórdido”. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013*. Disponível em: [https://www.priberam.pt/dlpo/sórdido](https://www.priberam.pt/dlpo/sordido)>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

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

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-151.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

VILLALOBOS, Juan Pablo. *Festa no covil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANEXOS**ANEXO I****Questionário de pesquisa**

Professora: Roberta Guerreiro Costa

Orientações:

1. Tente responder sozinho a essas questões, caso não consiga, peça a ajuda da professora;
2. Tenha atenção ao ler e responder às questões;
3. É muito importante para a pesquisa que sua letra esteja legível.

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Local onde mora: _____

5. É o seu primeiro ano na escola? () Sim () Não

6. Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você? _____

7. Dentre essas pessoas, quantas contribuem para a renda da família? _____

8. Você trabalha? () Sim () Não

9. Se trabalha, qual a sua atividade ou função? _____

10. Você pretende trabalhar enquanto estuda? () Sim () Não

11. Por quê?

12. Você se considera (marque apenas uma alternativa):

Muito pobre Pobre Classe média Rico Muito rico

13. Você ou alguém da sua família são beneficiados por programas sociais, como o Bolsa Família etc.?

Sim Não

14. Marque as características que melhor descrevem a sua casa. Você pode marcar mais de uma opção:

Residência com acabamento

Residência sem acabamento (sem reboco, pintura, piso, banheiros inacabados, etc.)

14.1. Possui: Rede de esgoto Fossa Banheiro Chuveiro Água Luz

14.2. Cobertura: Laje Telha Outros.

14.3 Piso: Cimento Taco Cerâmica Outros.

14.4. Número de cômodos: _____

15. Seus pais sabem ler? Sim Não

16. Você tem o costume de ler? Sim Não

17. Qual o último livro que você leu?

18. Quando foi isso?

19. O que você costuma ler? (se quiser, pode marcar mais de uma opção)

() Ficção () Livros de autoajuda () Gibi () Mangá () Blogs () Nenhum () Outros. Quais?

20. Você tem livros em casa, sem contar com os que você usa para a escola?

() Sim () Não

21. Quantos? _____

22. Você gosta de ler? () Sim () Não

23. Por quê?

24. Como você se mantém informado? (se precisar, marque mais de uma opção)

() TV () Jornal () Revista () Rádio () Internet

25. O que você costuma fazer nas horas de lazer? (se precisar, marque mais de uma opção)

() Teatro () Cinema () Baile () Futebol () Praia () Internet

() Shopping () Outros. Quais? _____

26. Você gosta da sua escola? () Sim () Não

27. Por quê?

28. Por qual motivo você imagina estar em uma turma de aceleração?

29. Durante sua vida escolar, os professores pediram a você que lesse outros livros, sem ser os didáticos? () Sim () Não

30. Quais? Cite os que você se lembrar.

31. O que você achou dessas leituras? Escreva sobre como foram as experiências e os motivos que fizeram você gostar dela ou não.

ANEXO II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, responsável legal do (a) estudante _____, fui informado(a) que meu (minha) filho(a) foi convidado(a) pela professora Roberta Guerreiro Costa, aluna do Mestrado Profissional em Letras, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a participar da pesquisa que será realizada nessa instituição de ensino. Sei que tal pesquisa conta com o apoio dessa escola e estou ciente de que esse projeto envolve o desenvolvimento de uma proposta de ensino que auxilie os alunos na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa. Sei ainda que farão parte dessa pesquisa os alunos da turma 3C do Ensino Fundamental (aceleração da aprendizagem) que desejem participar e contem com a autorização do responsável para que se possa divulgar as produções realizados por eles, bem como suas imagens durante essas produções. Fui informado(a) de que as atividades acontecerão na própria escola, durante o ano letivo de 2017, no horário das aulas de Letramento, e que não envolverá qualquer custo para a família ou para a escola, uma vez que a pesquisadora providenciará todos os meios necessários. Sei que meu (minha) filho(a) não será prejudicado(a), pois as atividades acontecerão nas aulas regulares de Letramento, contemplando conteúdos que os alunos apresentam dificuldades de aprender. Sei também que terei acesso aos resultados, tão logo estejam disponíveis.

Caso eu deseje, por qualquer motivo que seja, esclarecer algum aspecto ético do projeto e/ou das atividades desenvolvidas, sei que poderei entrar em contato com a professora pesquisadora. Sinto-me esclarecido acerca da proposta e concordo com a participação do meu (minha) filho(a) nessa pesquisa.

Assinatura do responsável

Número da identidade

ANEXO III

Escola Municipal Altivo César

Professora: Roberta Guerreiro

Atividade 1 sobre o livro *Festa no Covil (2012)*, de Juan Pablo Villalobos.

- No início da história, Tochtli fala que não chora, porque não é dos maricas. Além disso, seu pai, Yolcaut, também diz a ele que segure o choro. Leia o trecho:

“...O que eu sei, sim, é que sou macho. Por exemplo, não fico chorando por não ter mãe. Teoricamente, se você não tem mãe deve chorar muito, litros e litros de lágrimas, uns dez ou doze por dia. Mas eu não choro, porque quem chora é dos maricas. Quando fico triste, o Yolcaut diz para eu não chorar, ele fala assim:

- Segura, Tochtli, segura como um macho.” (p. 10)

Faça um comentário sobre o trecho, mostrando sua opinião sobre o assunto. Além disso, relate experiências, se existirem, sobre esse tema.

- Logo depois, Tochtli fala sobre sua relação com seu pai:

“O Youcalt é meu pai, mas ele não gosta que eu chame ele de pai. Diz que somos o melhor bando de machos num raio de pelo menos oito quilômetros. O Youcalt é dos realista, e por isso não diz que somos o melhor bando do universo nem o melhor bando num raio de oito

mil quilômetros. Os realistas são pessoas que dizem que a realidade não é assim, como você pensa que é. Foi o Youcalt que me falou. A realidade é assim, e ponto. Sem chance. 'É preciso ser realista' é a frase favorita dos realistas." (p. 10-11)

Sobre a relação entre Tochtli e seu pai Youcalt:

a) Como é caracterizada essa relação?

b) O que você pensa sobre esse tipo de relação entre pais e filhos? Explique sua opinião.

c) Você já presenciou algum tipo de relacionamento desse tipo ou parecido entre filhos e seus pais? Comente.

ANEXO IV

Escola Municipal Altivo César

Professora: Roberta Guerreiro

Atividade 2 sobre o livro *Festa no Covil (2012)*, de Juan Pablo Villalobos.

Com base na leitura das páginas 19, 20, 21 e 22, reflita sobre os seguintes pontos e tente elaborar uma resposta coerente para as questões abaixo.

1. Yolcaut dá um tricórnio a Tochtli. Com qual objetivo ele faz isso?

2. O que Tochtli queria ao pesquisar sobre a Libéria?

3. Por qual motivo Yolcaut diz: “El Gober não governa ninguém, nem mesmo a puta da mãe dele”?

4. Como é mostrada a relação entre El Gober e Yolcaut?

5. Você considera que a relação entre El Gober e Yolcaut poderia acontecer na “vida real”?
Comente para justificar sua resposta.

ANEXO V



ANEXO VI

Escola Municipal Altivo César

Data: 26/06/2017

Letramento – Professora Roberta

Proposta de atividade

Observe essas palavras utilizadas por Tochtli em *Festa no covil*:

SÓRDIDO

NEFASTO

PULCRO

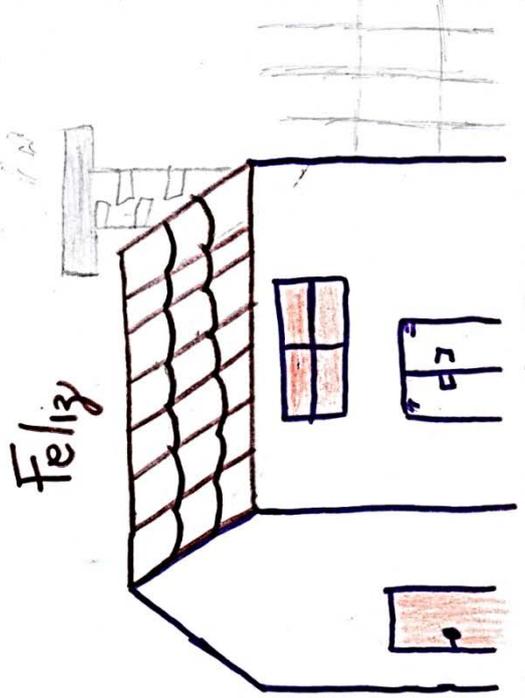
PATÉTICO

FULMINANTE

A partir das leituras realizadas, você já consegue saber o que significam essas palavras? Com base no que lemos, faça um verbete de dicionário sobre uma das palavras acima. Para exemplificar, encontre frases em que possamos perceber o uso que Tochtli faz delas.



Significado: Pessoa que não tem muito dinheiro MAS é:



Exemplo:

FULMINANTE

SIGNIFICADO = MEMÓRIA ADULTA

EXEMPLO: SUR MEMÓRIA É MUITO
FULMINANTE.

SÓRDIDO

SIGNIFICA:

Incapacidade de uma pessoa que tem tudo, mais fica insatisfeita com tudo.

Exemplo:

"Sórdido: a pessoa ganha milhões de reais e fica triste porque não é escritor."

(Pag 12.)

TURMA: Bc

ALUNOS: [illegible]

DATA: 28/6/17

PULCRO

SIGNIFICADO:

LIMPO

EXEMPLO:

"USAR CHAPÉU É UM BOM HÁBITO DAS PESSOAS PULCRAS" (p.10)

POULCRO

8. Pulcro é uma coisa limpa

9. Pulcro é uma coisa de novidade para as pessoas e os animais mas é significante de pulcro.

10. Exemplo: "De qualquer maneira as pessoas se dizem que me esqueceram mais mais. Ah, é mas só pareceu em gostos muito de ah. Mas a coisa sempre de qualquer coisa ah que é um bem hábito das pessoas pulcros!" (p. 10)

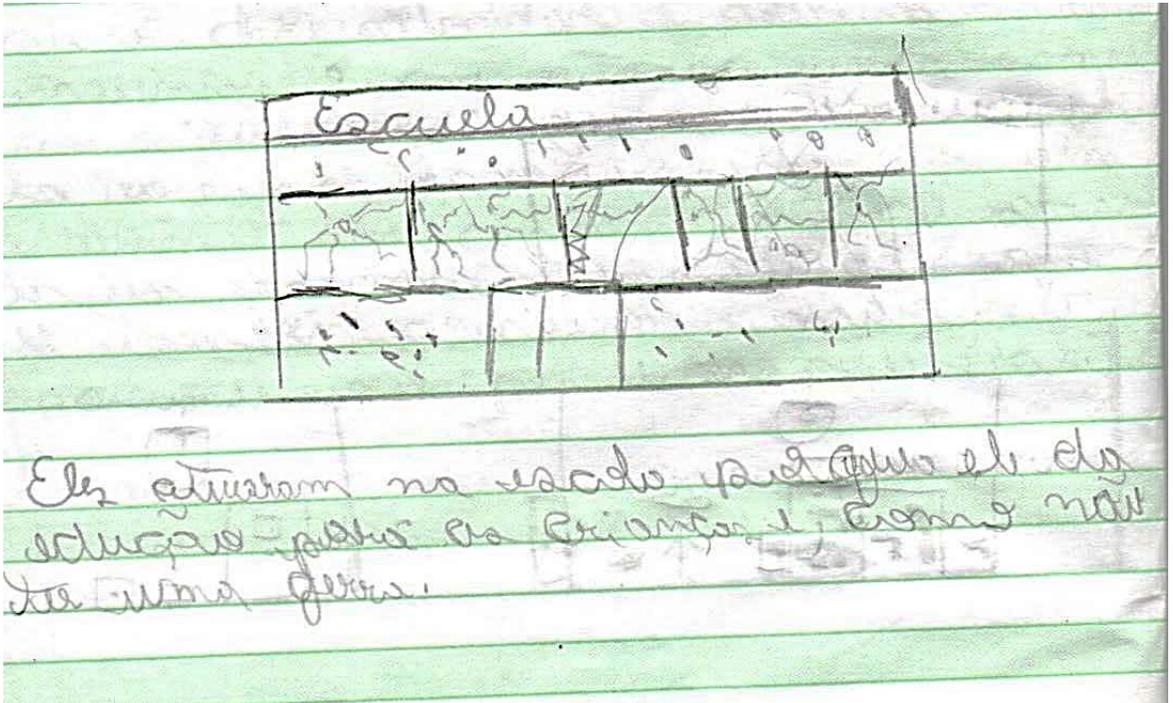
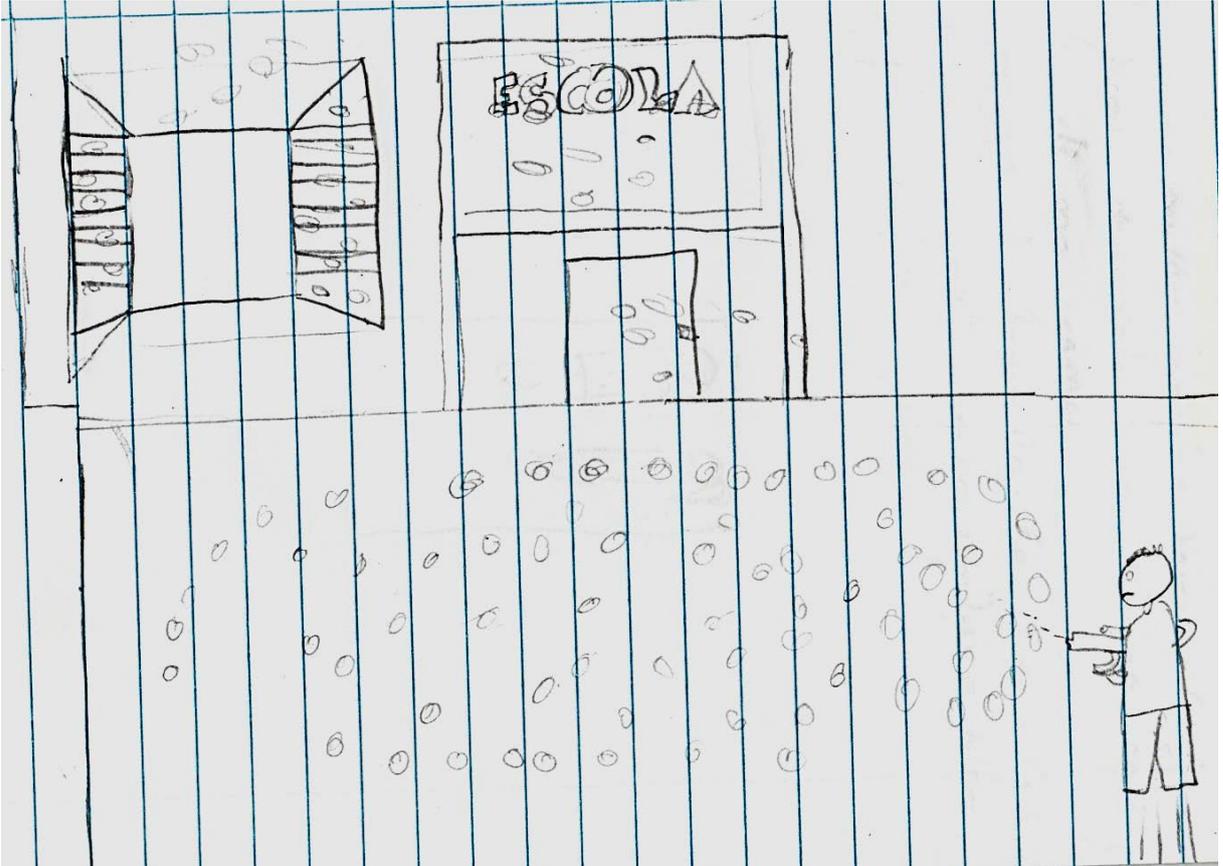
NEFASTO

Significado: É uma pessoa que fala mentiras, tipo no texto que o mesmo descrevia que o golcavit falou que tem quatro vezes ^{mais} que outros estudos e testes e testes

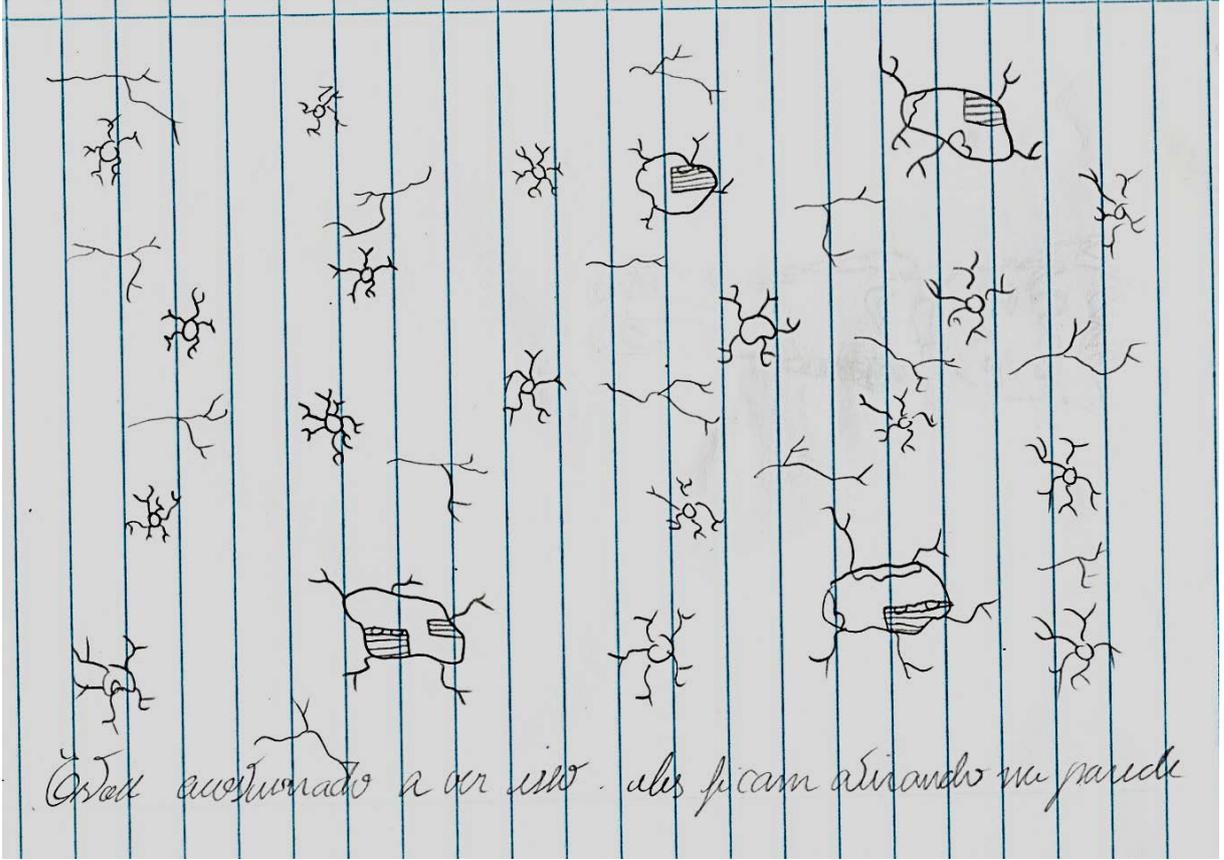
Pág 26

Nota: Mas o mais importante de tudo foi descobrir que o golcavit mente pra mim quando que temos quatro vezes ^{que outros} mais estudos e testes

ANEXO VII



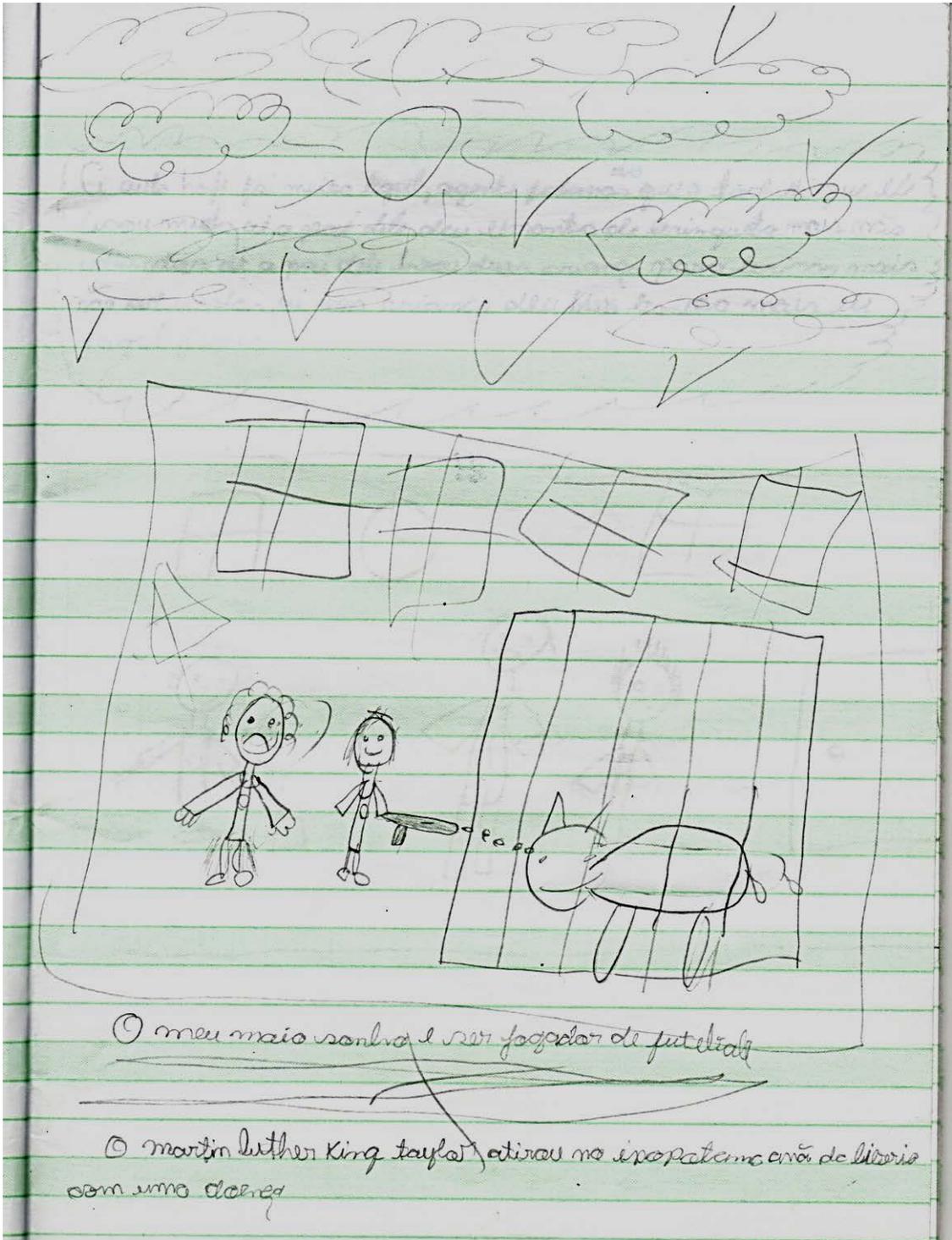
ANEXO VIII



ANEXO IX

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in black ink. The text is written in a cursive, somewhat stylized script. The words are arranged in two lines. The first line contains the word "Luz" followed by a large, decorative flourish that extends across the line. The second line contains the words "Tenho" and "Sonho" separated by a space. The paper has vertical blue lines and a horizontal blue line at the top. The handwriting is dark and appears to be done with a pen or marker.

ANEXO X



ANEXO XI

É tão ruim não ter um sonho e uma pessoa querendo acabar com ele! parece que raspi que não está feliz sem uma pessoa querendo te botar pra baixo.

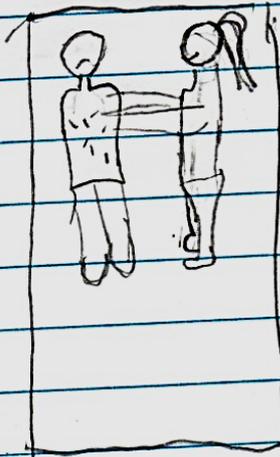
Meu sonho é um dia poder ser feliz sem todos ficarem me criticando, ou apontando o dedo falando que é certo e que é errado.



ANEXO XII

Terceiro um dia que eu sei do jornal
que a mulher matou o chameado e
ficou dormindo uma semana com
ele no campo.

Porque ele trava lá. E o campo não foi
encantado porque a virgínia sentiu o cheiro.
e foi lá ver o que estava lá!

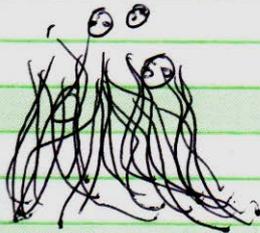
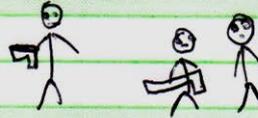
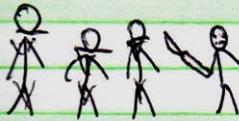


ANEXO XIII

Bem, eu moro em uma ~~favela~~ ^{favela} ~~mais~~ ^{mais} ou
 menos calma. Quando uma pessoa de outra
 favela entra lá, eu quebram todos os
 ossos dele com um pedaço de pau. Eu cortam
 em pedacinhos. Quando quebram os ossos
 do piol. ~~dece~~, quando bate a mão no peito,
 não sente os ossos porque tá tudo quebrado.

ANEXO XIV

Na ~~na~~ Comunidade ao onde
se mora ja mataram o
~~o~~ garoto em pedacinhos corta-
ram o braço as pernas
a cabeça e jogaram no
fogo



ANEXO XV

Eu nunca tirei canchicos
e nem familiares (Ceraço a deus) Que
tenham matado, ou cortado em
pedaços. Mas canchico história escrevi
isto, como a do gelero Bruno, que ele
deixou para Eliza e deu os pedaços para
os católicos.

ANEXO XVI

23/09/17
O que eu percebi é que o menino não tem nenhum sentimento de culpa que mata um ser vivo é normal. É ele é assim por causa do pai dele, da "família dele".

ANEXO XVIII

O Kelli quando crescer vai virar
um narco-traficante igual o pai
dele!



ANEXO XIX

Eu achei o final do livro interessante,
mas não gostei muito porque para mim faz
pensar, tipo nós temos a oportunidade de mudar
o nosso destino, mas o dele já está prat-
icamente feito porque diz de agora ele já vai
ter que virar um traficante de drogas porque
ele vai acabar tudo de pai e como o
pai pode morrer a qual quer hora,
e quando isso acontecer ele vai ser
um dos ~~maiores~~ maiores traficantes de
drogas do mundo.

ANEXO XX

O dia acabou mais sem emoção, mas ele conseguiu ser impetuoso amor da Lillia impalhadado. O Techid assim vida a terapia e aqui está um novo terapista. Por mim, por conquista algum sonho não precisa matar ninguém ~~isso~~ e sim lutar para conquistar



(C. S.)

Eu to acostumada a ver isso...♡

H. L.

The image shows a hand-drawn diagram on green-lined paper. On the left, there is a sketch of a mechanical device with a vertical shaft and a horizontal arm. On the right, there is a rectangular box containing several small circles arranged in a grid-like pattern. Below the box, the initials 'H. L.' are written in red ink.

ANEXO XXI

Escola Municipal Altivo César
 Data: 25/10/2017
 Letramento – Professora Roberta

Era Uma Vez
 (Kell Smith)

Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens
 Serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói no mesmo dia
 Em que escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche
 Um banho quente e talvez um arranhão
 Dava pra ver, a ingenuidade a inocência
 Cantando no tom
 Milhões de mundos e os universos tão reais
 Quanto a nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
 É só não permitir que a maldade do mundo
 Te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real
 E entender que ela mora no caminho e não no final
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

Era uma vez

ANEXO XXII

Uma das partes que eu achei parecido com o Techtli foi a parte da música em que fala que deve pra ser kerai e no mesmo dia rilaõs.

Eu achei parecido por que o Techtli tinha muito imaginação também.

A parte da música assim (historia um um celo, um caminho e um remedio, era beijo e proleção tudo reatado a ser novo na outra dia.

Esso me chamou atenção porque o Techtli não tinha ninguém para dar amor pro ele; porque o pai não fazia isso. 25/10/2012

ANEXO XXIII

Escola Municipal Altivo César

Data: 25/10/2017

Letramento – Professora Roberta

Favela, faz vela

(Caio Figueiredo, José Roberto Sicuro e Luiza Souza)

(Luiza)

Falta educação de qualidade

É só uma parte da minha verdade

Salário mínimo cada vez menor

e acham que estamos implorando por dó

Quando na verdade nós sustentamos a luxúria de vocês

Mas essa é a nossa vez

De falar, de gritar e de se expressar

Sabendo que logo aparecerá alguém pra nos calar

O que importa é cumprir o horário

Mesmo que você se torne mais um otário

Moldados desde a infância pra servir

Saindo de casa pra estudar

Sabendo que o perigo vai vir

Escravidão no século XXI

Disfarçada e tratada como algo comum

A maquiagem disfarça a aparência

E esconde a carência

Na época da escola

A caneta do meu primo

Era uma pistola

Brincadeira de criança

É não perder a esperança

Esse ano tem votação

Preciso escolher a melhor opção

ou a próxima ilusão

A cada um militante

Mais dez ignorantes

Desprezando o Atrito

As massas se somam

e gritam "Bolsonaro mito"

Eles prometem mas não cumprem nem a metade

Sinceridade na política é raridade

Discursos difíceis de entender

Ainda temos muito que aprender

Meu povo tenta escutar

Mas desculpa se eles não vieram de escola particular

A mídia mostra o que comove

E nunca diz

que é o nosso dinheiro que os move

O salário do professor que deveria ser o motor

Só desmotiva
 Nego pira
 E com razão, meu irmão
 Porque no fim do mês
 não sobra nem dinheiro para o pão
 No Rio de Janeiro, em solo brasileiro
 Os políticos corruptos
 Atrás das celas
 Vamos investir mais nas favelas
 UERJ resiste assim como a população
 Em sua maioria
 Enquanto alguns
 Só se preocupam com suas regalias
 Uma comédia que eles chamam de "colégio"
 Poucas aulas
 E muito espaço pro tédio
 Favela, faz vela
 Pra deixar acesa a chama
 Para o meu povo que ainda clama.

(Caio)
 zona sul
 Roupa importada
 favelado
 Foge de bala
 Riquinho
 Ar condicionado
 Meu tio
 Assassinado
 Tentou
 Sair do tráfico
 Não dá
 Ditado clássico
 Entrou não sai
 Igual rolou com meu pai
 É a realidade da favela
 Que nós tem que aguentar
 Sair de casa todo dia
 Com medo de não voltar
 A nossa escola é precária
 Nosso jeito de pensar
 É fruto de tudo aquilo que nos falta
 Não da minha falta de me esforçar
 Que é o que a sua meritocracia fala
 Essa sua alforria falha
 Não desencalha
 Não temos voz
 O rico nos malha
 É muita palha
 çada.

(José)

Quem não cola
Não sai da escola
Vende coca
Cheira cola
Vem de coca
Que eu trouxe Fanta
Porque essa tua coca
Já foi uma planta
Fartura no almoço
Mas falta pra janta
De política não sei porque
Mas vocês falam tanto
Que eu me canso
Por isso não quero entender
Meu voto eu dou pra quem eu achar merecer
Quem tem a melhor propaganda
Me ensinaram desse jeito, de onde eu vim
O mais bonito ganha
Vai ser sempre assim
Enquanto a gente apanha
O roubo corre sem fim.

Fim da linha

Pra quem passa do fundo do poço
Ensino cada um tem o seu
Mas nunca tive o meu
Aquela sua escola nunca foi minha
E eu nunca aprendi o que tu aprendeu
Filho prodígio por todos é amado
Mas tudo tá nas costas
Do tal ensino privado
Porque a felicidade do público
É só fachada
Escola grande e maravilhosa
Mas por dentro sem nada
Sem professor, sem janela, sem porta
Vida difícil de viver
Quando nem parece que se tem escola
E não é nossa escolha
O governo nos ferra na encolha
Nos apedreja, nos julga e nos rouba
Tira tudo
Faz faltar roupa
Pra depois falar que tá dando
E nós que é pobre fodido
Se cega na "bondade" e segue acreditando
Pra no fim do dia tomar um tiro
Porque foi confundido com bandido.

Porque bandido bom é bandido morto
Mas vocês não sabem metade da história
Da alma que residia naquele corpo
Mas vocês, cegos
Falam "melhor Jair se acostumando"
Enquanto minha favela se mata trabalhando
E vocês aí no seu troninho de ouro
Cagando.

No alto do morro
Tem arma de fogo
E a flâmula queima
Quando a polícia entra
Avisado pelo fogueteiro
Começou o tiroteio
Mais um traficante
Que ninguém sabia
Mas era inocente
Morto
E mais uma vez
Aplaudido e gritado pelo povo
Bandido bom é bandido morto.

ANEXO XXIV

Eu acho mau, porque os meninos não moram em favela mais falam o que hoje em dia acontece e eles fizeram isso pensando em que situação nosso estado está passando.

ANEXO XXV**Tranquilidade**

(Turma 3C)

Em um dia comum
No morro onde eu moro
Soltaram fogos
É um sinal de que a polícia vem logo

Ela veio logo, mas não me pegou
Porque eu não era bandido, era trabalhador
Mas mesmo assim eles “atira”
Eles matam qualquer um que fica na mira

É assim a vida da gente
Se ficar no beco, toma um pescoção pra ficar ciente
– Cadê a identidade?
– Esqueci, meu senhor!
Um pescoção, mais uma vez, a gente tomou

Eu já desço de camisa, pra não ser mais uma vítima
Inocente, indo pra escola, pra ver se as coisas “melhora”

O estudo é importante
Pra dar emprego ao morador
E ele não virar traficante

Os livros me dão sabedoria
Pra ter um futuro bom
Porque se eu não estudar
Serei mais um na multidão

Eu fico pensando:
“Que coisa louca!”
Criança de 14 anos
Já se envolvendo na boca

Na época dos meus pais
A favela era cultura
Hoje em dia, enquanto a gente estuda
Os bandidos ficam aí, rodando com a arma na cintura

Eu sei que as pessoas até sentem dó
Mas eu acredito num futuro melhor

ANEXO XXVI

Escola Municipal Altivo César
Data: 28/06/2017
Letramento – Professora Roberta

El Charro Mexicano

(Jorge Negrete)

Con mi sombrero bordado y mi traje alamarado
Mi botonadura de oro, mis espuelas de amozoc
Mi carrillera plateada, mi pistola niquelada
Y sin reproche o desdoro, soy la noble tradición

Soy el charro mexicano, noble, valiente y leal
De su pueblo siempre hermano
Soy el charro que se llena toda el alma con amor
El de la virgen morena, de su patria y de su dios

Traigo corbata de seda, que el cuello se me enreda
Con los colores sagrados, de mi enseña tricolor

Y una guitarra cantora, pa cantarle a la que adora
Este charro enamorado, mexicano de nación

Soy el charro mexicano, noble, valiente y leal
De su pueblo siempre hermano
Soy el charro que se llena toda el alma con amor
El de la virgen morena, de su patria y de su dios

Bebo tequila en mi jarro, para que me sepa a barro
Y al calor de mi sarape, yo cobijo una ilusión
Es mi palabra escritura y es mi lema la bravura
Soy de mi tierra el que guarda la tradición y el honor

Soy el charro mexicano, noble, valiente y leal
De su pueblo siempre hermano
Soy el charro que se llena toda el alma con amor
El de la virgen morena, de su patria y de su dios

<https://www.letras.mus.br/jorge-negrete/el-charro-mexicano/traducao.html>. Acesso em 25 de junho de 2017. 20h 24min