



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Maristela Rosa de Souza

**A leitura de contos e minicontos no 8º ano do ensino fundamental:
uma experiência de leitura dialógica**

São Gonçalo
2021

Maristela Rosa de Souza

A leitura de contos e minicontos no 8º ano do ensino fundamental: uma experiência de leitura dialógica

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. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S729 Souza, Maristela Rosa de.
A leitura de contos e minicontos no 8º ano do ensino fundamental:
uma experiência de leitura dialógica / Maristela Rosa de Souza – 2021.
101f: il.

Orientadora: Profª Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Subjetividade – Teses. 3. Diálogo – Teses. I.
Pinto, Madalena Simões de Almeida Vaz. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 028

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

Assinatura

Data

Maristela Rosa de Souza

**A leitura de contos e minicontos no 8º ano do ensino fundamental: uma
experiência de leitura dialógica**

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. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 09 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Profª Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores — UERJ

Profª Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas
Faculdade de Formação de Professores — UERJ

Profª Dra. Ana Crélia Penha Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, especialmente os da turma 801/2020.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a meus santos, que me sustentaram espiritualmente durante todo o processo deste trabalho.

À minha família, pela força e por compreender os momentos de ausência.

Aos meus companheiros de trabalho, de caminhada, Carlos Eduardo Canellas, Jacqueline Damásio, Fernanda Miranda e Christiane Andrade, por não me deixarem desistir.

À Diretora do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, Professora Margareth Micas Jardim Mariano, por sua total entrega à Educação e por não medir esforços para que todos os nossos sonhos, transformados em projetos, aconteçam na escola.

À minha Orientadora, Professora Doutora Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto, pelas aulas inspiradoras e inesquecíveis, pela paciência e pela generosidade com que me conduziu neste trabalho. Eterna gratidão.

Às Professoras Doutoradas Ana Crélia Penha Dias e Iza Terezinha Gonçalves Quelhas, por terem aceitado participar deste trabalho, desde o exame de qualificação, e pelas preciosas contribuições que me foram dadas.

Aos meus colegas da turma 2019, pelos bons momentos de trocas, de cumplicidade, pela força e pelas “seguradas de mão”, que só nós sabemos.

Finalmente, agradeço a todos os meus amigos (eles sabem quem são) pelo incentivo, escuta, força e carinho. Vocês moram no meu coração.

Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um movimento violento, um cultivo ou “paideia” que percorre o indivíduo em sua totalidade [...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento.

Gilles Deleuze

RESUMO

SOUZA, Maristela Rosa de. *A leitura de contos e minicontos no 8º ano do ensino fundamental: uma experiência dialógica*. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O presente trabalho se originou de uma inquietação com o modo como a Literatura vem sendo conduzida nas aulas de Língua Portuguesa, não apenas no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio. Prova maior desse desvio é a utilização do texto literário como pretexto para estudos gramaticais, ignorando-se o seu valor artístico e, como consequência, não espaço para que o aluno frua o texto e tenha a experiência da leitura literária. Sendo assim, este trabalho tem como proposta de intervenção a elaboração de práticas e estratégias que despertassem nos alunos do 8º ano do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha o interesse pela leitura literária, especificamente contos e minicontos, estimulando seu amadurecimento como leitores, expandindo os sentidos dessa experiência leitora para a própria vida, em diálogo com o outro. Como fundamentação teórica o trabalho se apoiou, principalmente, nos conceitos sobre leitura e leitor propostos por Bajour (2012), Jouve (2002; 2012), Larrosa (2019), além do conceito de cartografia apresentado por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), metodologia norteadora da pesquisa-intervenção.

Palavras-chave: Leitura literária. Subjetividade. Experiência. Diálogo.

ABSTRACT

SOUZA, Maristela Rosa de. *Reading short stories and mini tales in the 8th grade of elementary school: a dialogical experience*. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The present work originated from a concern with the way Literature has been conducted in Portuguese Language classes, not only in Elementary School but also in High School. The greatest evidence of the deviation is the use of the literary text as an excuse for grammatical studies, ignoring its artistic value and, as a consequence, not enough space for the student to enjoy the text and have the experience of literary reading. Therefore, this work proposes an elaboration of practices and strategies that would awaken in the 8th year students of the Dôrval Ferreira da Cunha State School the interest in literary reading, specifically short stories and mini tales, stimulating their maturity as readers, expanding the senses of this reading experience for one's own life, in dialogue with the other. As a theoretical foundation, the work was based mainly on the concepts of reading and reader proposed by Bajour (2012), Jouve (2002; 2012), Larrosa (2019), in addition to the concept of Cartography presented by Passos, Kastrup and Escóssia (2009), guiding methodology of research-intervention.

Keywords: Literary reading. Subjectivity. Experience. Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha ...	48
Figura 2 –	Sala de aula do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha ..	50
Figura 3 –	Quadra coberta do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha	51
Figura 4 –	Refeitório do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha	51
Figura 5 –	Pátio interno do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha	52
Figura 6 –	Lateral do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha	52
Figura 7 –	Biblioteca do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha	53
Figura 8 –	Desenho autoral da aluna Patrícia	70
Figura 9 –	Desenho autoral da aluna Paula	71
Figura 10 –	Desenho autoral da aluna Rebecca	71
Figura 11 –	Desenho autoral da aluna Marcela	73
Figura 12 –	Desenho autoral da aluna Claudia	73

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O ENSINO DE LITERATURA	18
1.1	Por que estudar literatura?	18
1.2	A literatura nos documentos oficiais	20
1.3	A leitura literária em sala de aula – retirando os entraves	24
2	A LEITURA LITERÁRIA: DESDOBRAMENTOS	28
2.1	A leitura: processos envolvidos	28
2.2	A figura do leitor	30
3	TRABALHANDO COM O CONTO E O MINICONTO	36
3.1	O conto: “uma fugacidade numa permanência”	36
3.2	O Miniconto: velocidade e síntese	40
4	A CARTOGRAFIA: O ANTIMÉTODO	44
5	O COLÉGIO E SEUS SUJEITOS	48
6	O TRABALHO DE INTERVENÇÃO	54
6.1	A pandemia: uma pausa inesperada	54
6.2	Relatos das experiências de leitura	57
6.2.1	<u>O conto A Carteira, de Machado de Assis</u>	59
6.2.2	<u>Miniconto: Nunca descuidando do dever, de Marina Colasanti</u>	65
6.2.3	<u>[Miniconto] de Marcelo Spalding</u>	68
6.2.4	<u>[Miniconto] de Cíntia Moscovich</u>	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	78

APÊNDICE A – Atividade 1 — Conto <i>A carteira</i> , de Machado de Assis	82
APÊNDICE B – Atividade 2 — Conto <i>A carteira</i> , de Machado de Assis	88
APÊNDICE C – Atividade — Conto <i>Nunca descuidando do dever</i> , de Marina Colasanti	92
APÊNDICE D – Atividade — [Miniconto], de Marcelo Spalding	94
APÊNDICE E – Atividade — [Miniconto], de Cíntia Moscovich	95
ANEXO A – Termo de autorização para realização da pesquisa	96
ANEXO B – Contos e minicontos trabalhados	97

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma inquietação que me acompanha por muitos anos, desde aluna na educação básica e, depois, na graduação: o tratamento que sempre foi dado à disciplina Literatura, especificamente na leitura do texto literário. Ao terminar a graduação, a falta de experiência, quesito fundamental para o cargo, não me encaminhou às grandes escolas particulares como professora; por isso, vi na escola pública uma oportunidade de atuação para obter experiência. Sou filha da escola pública e, apesar de toda a importância que sabemos que ela possui como formadora e transformadora, eu tinha ciência de todos os problemas que me depararia, mas isso não me tirou a vontade, pelo contrário, me deu ânimo para seguir em frente e tentar fazer a diferença.

Infelizmente, é importante que se diga que a escola pública vem, há algum tempo, passando por um processo de sucateamento, comprovado pelas péssimas condições de trabalho, pela falta de incentivo e pelos salários defasados, o que pode tornar a função do professor nada atraente ou motivadora, mas é justamente nesse cenário que precisamos ser resistentes, se entendemos a escola pública como uma escola para todos, indiscriminadamente, e onde, talvez, o professor seja o único militante, como bem nos falou Paulo Freire

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correrem o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 67).

Trabalho há vinte e dois anos na escola pública, tendo duas matrículas, uma de Língua Portuguesa e outra de Língua Inglesa, precisamente numa única escola, o Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, situado no bairro de Rio do Ouro, na cidade de São Gonçalo. Trata-se do segundo município mais populoso do estado, com mais de um milhão de habitantes, atrás apenas da cidade do Rio de Janeiro, que fica a 20 km. O município já foi um importante polo industrial do estado, entre os anos de 1940 e 1960, sendo considerado, na época, o responsável por mais da metade da arrecadação total dos impostos do Estado do Rio de Janeiro. Hoje, ainda

abriga importantes fábricas e tem sua economia baseada no comércio e na prestação de serviços (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO, c2021).

Como toda cidade grande, São Gonçalo vive um aumento populacional descontrolado, o que se reflete negativamente em quase todos os bairros do município, no que diz respeito ao saneamento básico, à urbanização, à pavimentação de vias públicas, à saúde, à educação e à moradia. A cidade sofre há alguns anos com a falta de investimentos e com o descaso das autoridades. O bairro onde o colégio está situado é denominado de bairro bimunicipal, pois é localizado entre duas cidades, Niterói e São Gonçalo, sendo situado à beira da rodovia RJ-106, que serve de passagem para a Região dos Lagos.

O Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha é uma escola de extrema importância para a região e recebe alunos provenientes de três municípios: São Gonçalo, Niterói e Maricá. O alunado é bastante heterogêneo, não somente no que se refere à condição familiar e social, como na diferença de faixa etária. Ainda que o governo do Estado tenha implantado projetos para corrigir a distorção faixa etária/ano de escolaridade (atualmente Projeto Correção de Fluxo), seguindo, assim, o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, ainda existem muitas distorções, o que torna as turmas bastante heterogêneas.

Esses anos na escola pública fizeram com que eu mudasse o meu olhar sobre tudo o que me cerca: o ser humano, suas relações sociais, fragilidades e potencialidades, além da política pública de educação (ou a falta dela), e todo o envolvimento que ela exige; ou seja, ao mesmo tempo em que eu conhecia a realidade, me sentia parte dela e determinada a contribuir na mudança, que acredito ser o objetivo de todo professor.

Atuei, até 2013, em turmas de Ensino Médio Regular e em turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), todas no turno da noite, na área de língua portuguesa, literatura e produção textual. O contato que esses alunos tinham com o texto literário era proveniente do livro didático (ensino regular) ou apostila (EJA), primordialmente. Além do turno da noite apresentar um horário mais encurtado (eram 10 minutos a menos em cada aula), os alunos, em sua maioria, eram trabalhadores, ou seja, trabalhavam na parte da manhã e da tarde e estudavam à noite.

De minha experiência dessa época, posso recordar uma abordagem mais voltada para a gramática, talvez pelo apelo que existia naquele grupo noturno, em

especial os alunos do ensino médio regular, que buscavam terminar o curso, arrumar um emprego, fazer um concurso público ou seguir os estudos no ensino superior. Os alunos da EJA voltavam à sala de aula anos mais tarde para melhorarem o currículo, ascenderem no emprego através do diploma de ensino médio ou até buscavam a realização de um sonho: poderem completar os estudos. Vale lembrar que, há bem pouco tempo, as provas dos concursos públicos e até mesmo as provas de conhecimento linguístico em empresas privadas exigiam competência no uso da variedade padrão da língua, privilegiando, por isso, pessoas que tivessem essa base.

Diante disso, a leitura de textos literários, tanto no ensino médio quanto na EJA, era muitas vezes preterida, como se tivesse menor peso no currículo e fosse menos importante para a vida do aluno, que além de vir marcado pelo atraso, pela sensação de fracasso, ainda tinha subtraída a possibilidade de, via leitura literária, ter acesso à fruição, isto é, ao apuramento da sensibilidade (BRASIL, 2006, p. 52). Como aluna de escola pública, também vivenciei essa prática muito comum nos anos 70 e 80, baseada nessa concepção de que o texto literário servia como um pretexto para o estudo gramatical ou, então, para a resolução de questões interpretativas. Essas, entretanto, não partiam da minha leitura, mas sim do que o professor oferecia como resposta “correta” ao texto, a partir da sua compreensão e não da minha.

Essa prática tão comum, de não dar espaço para que o aluno pudesse sentir o texto, falar sobre ele, em como foi afetado por ele, enfim, a possibilidade do aluno poder trazer contribuições para o grupo, tão heterogêneo, composto por subjetividades múltiplas – tudo isso sempre me incomodou, como aluna e também como professora que, como os outros professores da área, seguia o currículo, sem criar esses espaços tão importantes de troca de afetos, numa perspectiva dialógica com a leitura.

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas (SILVA, 2008, p. 46).

Nos cursos de graduação em Letras, geralmente não há ênfase no ensino de literatura e, conseqüentemente, no texto literário. Daí a importância do

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras – que tem como objetivo o aprimoramento do exercício da docência, voltado para o professor da escola pública do Ensino Fundamental II (tendo a expectativa de futuramente incluir o professor do ensino médio) e que vem preencher um espaço vazio deixado, muitas vezes, na graduação, quando não é estabelecido um diálogo entre literatura e ensino, gerando, assim, práticas equivocadas em sala de aula. O Programa vem reivindicar o lugar da literatura no Ensino Fundamental e isso é um ganho para a educação básica; mas, ao mesmo tempo, ele apresenta em sua matriz curricular apenas três disciplinas voltadas especificamente à literatura, ao texto literário, sendo que dentre as três disciplinas apenas uma é obrigatória, as outras duas são optativas.

Ao longo do meu caminho na escola pública, muitas vezes me vi reproduzindo o que “aprendi” na graduação. Preciso reavaliar essa experiência de forma crítica e fazer mea-culpa, pois talvez essa situação tenha acontecido por eu não ter buscado formação que respondesse às minhas indagações e inquietações. Na verdade, penso que são vários os motivos que podem levar o professor a essa atitude passiva; no meu caso, crédito à total falta de motivação, física e emocional, e de tempo, uma vez que para poder compor um salário digno, tive que me dividir em várias escolas, públicas e particulares, deixando sempre para depois o retorno aos bancos acadêmicos.

Em 2014, fui convidada pela direção da escola onde atuo para integrar o grupo de professores que faria parte de um novo projeto da Secretaria de Educação para o Ensino Médio, chamado de Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), cuja proposta consistia numa nova visão de ensino. O aluno passaria mais tempo na escola, envolvido não só com as matérias clássicas do currículo, mas também com projetos ligados a sua vida estudantil e pessoal, promovendo-se, assim, uma formação mais integrada, fortalecendo seu protagonismo juvenil através de disciplinas e atividades que desenvolviam a educação científica e humanística, valorizando, desse modo, a leitura, a cultura, etc. Dentre as novas disciplinas constava a de Letramento em Língua Portuguesa, como disciplina autônoma. Como parte da equipe de Língua Portuguesa, participei de uma série de aulas de formação, com duração de aproximadamente oito meses, que eram oferecidas pela Secretaria com a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS). Foram convidados para

ministrar as aulas professores da área de Linguística e Literatura, contratados pelo Instituto, autores de livros didáticos, que traziam novos estudos e novas práticas para o trabalho com o texto literário. Tratava-se de dar um novo enfoque à disciplina. Esse projeto foi muito importante para mim e fez muita diferença nas minhas práticas a partir de então.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), seguiu a mesma linha de outros programas da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), como o Dupla Escola, por exemplo. Instituído pela Portaria nº 971, fez parte das ações implementadas no cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, guiando-se pela Lei nº 11.079/2004, promulgada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tratava da contratação de parcerias público-privadas, e da Lei. 5.068/2007, em âmbito estadual, que institui o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (PROPAR).

Nessa nova perspectiva, introduzida a partir de 2014, com um grupo coeso e afinado, construído em reuniões prévias para planejamentos de aulas, começamos a notar um maior interesse por parte dos alunos pelo trabalho que começara a ser realizado, precisamente na área da leitura literária. Através de uma atividade com poesias realizada com as turmas, iniciamos um projeto, a princípio tímido, denominado Sarau no Pátio, que consistia em leitura de poemas pelos alunos do ensino médio e, também, pelos professores, inclusive de outras disciplinas, que aderiram à ideia. O evento foi um sucesso. Hoje, esse Sarau se expandiu, inclusive para o ensino fundamental, e faz parte do calendário da escola e de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo muito aguardado pela comunidade estudantil. Dele fazem parte apresentações de poemas, textos dramáticos, música e dança, atividades ensaiadas exaustivamente para a culminância que acontece durante dois dias, no mês de setembro. Esse projeto tem motivado os alunos a participarem e, conseqüentemente, a se interessarem pela leitura literária, descobrindo aos poucos a sua importância não só para o momento de apresentação, mas também para suas vidas. A partir desse evento, pude constatar que quando dela participam ativamente, os alunos gostam, se interessam e se comprometem com a leitura literária, e todo o desdobramento que provém dela: melhor performance como leitores, autonomia e mudanças no modo de ser e ver mundo.

Em 2018, comecei a trabalhar com o ensino fundamental e pude ter um outro olhar para esses alunos no que se refere à leitura de textos literários, muito diferentes, nas características e funções, de alguns gêneros textuais estudados nessa etapa de ensino. A partir da formação que recebi no PROEMI, passei a ressignificar as minhas práticas não só no ensino médio, como também no ensino fundamental. Trabalhar com a leitura literária significa utilizar-se de um texto que tem valor estético e ficcional; que não propicia apenas fruição, como também conhecimento de si e do mundo.

É no ensino fundamental, também, que muitos alunos terão seus primeiros contatos com os livros, romances, contos, poemas, por isso estratégias devem ser buscadas para que a literatura seja vivida, desde cedo, como uma experiência, o que contribuirá para ampliação de repertório, exercício de criatividade e o aguçamento da sensibilidade que irão repercutir não só em sua vida escolar, mas, principalmente, em seu desenvolvimento pessoal. Daí a importância da figura do professor como mediador do processo de formação leitora, responsável desde a escolha dos textos até as práticas que farão despertar no aluno a compreensão, a vontade e o interesse pela leitura.

Cecília Bajour resume o valor da escuta no trabalho de mediação de leitura do texto literário

[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar. (BAJOUR, 2012, p. 45).

Essas mudanças em minhas práticas de leitura, também me fizeram entender que eu deveria continuar buscando me aprimorar cada vez mais e, com esse intuito, fui animada por outros colegas a cursar o PROFLETRAS. Posso afirmar que o curso retirou muitas “teias” que o tempo havia acumulado em minha mente, e me abriu

muitas possibilidades para práticas em que os alunos sejam motivados à leitura, em especial, do texto literário.

Esse projeto visa resgatar uma inquietação que me acompanha há muitos anos provocada por afirmações categóricas e reclamações por parte dos professores de português: “o aluno não gosta de ler”, “o aluno não sabe ler”, “o aluno tem preguiça de ler”, “o aluno não tem interesse pela leitura”. Mas será que é o aluno que não gosta de ler ou não tem interesse pela leitura? Ou é a escola que tem boicotado a experiência com a literatura, menosprezando a sua importância no desenvolvimento confiante da subjetividade do aluno, por não permitir uma leitura mais autônoma, mais crítica? A ideia do aluno como ser passivo, que responde mecanicamente às questões interpretativas, buscando uma resposta correta que corresponda ao gabarito preparado pelo professor ou pelo livro didático, já não pode ser admitida como prática.

Afinal,

cada um possui sua história de vida, seu repertório de leitura (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes, os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras. (REZENDE, 2013, p. 7).

Hoje em dia não podemos entender a leitura, em especial a leitura literária, como uma prática que tenha somente uma atribuição formativa objetiva, porque a literatura não é objetiva, nem pragmática. Sendo assim, este projeto tem como proposta de intervenção a elaboração de práticas e estratégias que despertem nos alunos do 8º ano do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, o interesse pela leitura literária, especificamente de contos e de minicontos, aperfeiçoando seu engajamento como leitores, ampliando seu vocabulário – aspectos nesta etapa muito importantes – levando-os a refletir sobre a história lida, expandindo os sentidos dessa experiência leitora para a própria vida em diálogo com os colegas.

1 O ENSINO DE LITERATURA

1.1 Por que estudar literatura?

Essa é uma questão que perpassa não só a escola, mas que se encontra viva e presente nas discussões entre teóricos de literatura. Luiz Percival Leme Britto, em seu livro *Ao revés do avesso – Leitura e formação* (2015), nos diz que a literatura serve para nada e para tudo. Serve para nada, já que não “se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis” (p. 53). Serve para tudo, porque nos coloca em movimento, fazendo-nos sentir, num tempo só nosso, os mais variados sentimentos – êxtase e sofrimento, amor e angústia, alívio e esperança – que ficarão marcados em nossa vida. “Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis” (p. 54).

Literatura é arte. A arte da palavra. E, como arte, aberta a significados múltiplos, pessoais, individuais, subjetivos, não pode, portanto, ser conduzida com o pragmatismo característico de determinadas disciplinas cujo sentido é ensinar conteúdos específicos. Ou seja, o aluno não usará a literatura para resolver alguma demanda prática, objetiva. Sobre isso, Larrosa (2002, p. 21) nos lembra que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado muitas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Também Vincent Jouve (2002) nos fala dessa experiência particular que a leitura literária gera no leitor: a liberdade da imaginação, retirando-o da realidade e transportando-o para um outro mundo, diferente do seu. “Por um lado ela desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-lo no universo do texto, renova a sua percepção de mundo” (JOUVE, 2002, p. 108).

Sendo a literatura a arte da palavra, Jorge Larrosa diz que

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam

nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras. [...] E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p. 20-21).

São muitos os estudos que nos falam da importância da leitura literária, mas parece que ainda é pouco o empenho, na escola brasileira, para que o aluno tenha um contato mais efetivo com o texto em sala de aula, se apropriando dele, podendo expor suas emoções provocadas pela leitura e que, prazerosas ou não, constituem a experiência da fruição.

Michèle Petit, em seu livro *A arte de ler* (2009), nos mostra a potência da literatura na vida dos leitores, ao comentar exemplos de pessoas que passaram por terríveis experiências, desde um campo de concentração nazista a prisões em lugares remotos, e que tiveram, de alguma forma, um livro, uma história que contribuiu para que elas se reconstruíssem ou ressignificassem as suas existências. De acordo com a autora, tempos difíceis estimulam a criatividade e a inventividade, forjando nosso equilíbrio. A literatura e a arte, ao contribuírem para a atividade psíquica, no sentido de reconstrução do ser humano, são por isso tão importantes para a vida:

Os rumos de um destino podem ser reorientados por meio de uma intersubjetividade, uma disponibilidade psíquica, uma atenção, e que isso, assim como a simbolização, é o cerne da construção ou da reconstrução de si mesmo. (PETIT, 2009, p. 41).

Já Antonio Candido (1995) afirmava que a literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais reflexivos, críticos e abertos a novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária nos abre a possibilidade de reflexão sobre o mundo, criando perspectivas, estimulando nosso conhecimento. Portanto, é necessário enfatizar que a leitura literária deixa em nós uma bagagem de experiências, que não só nos definirá como leitores como também se refletirá em nossa formação humana.

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e

quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, [2020?], p. 174-175).

Também a autora Silvia Castrillón (2011), numa perspectiva mais política, parte da convicção de que “ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos” (p. 15). Para isso, é preciso que a leitura, assim como outras manifestações de arte e cultura, sejam acessíveis a todos e que os setores excluídos dessas práticas, principalmente dos países em desenvolvimento, que é o nosso caso, possam ter a oportunidade de se apropriarem e reconhecerem a leitura como um meio de transformação pessoal e social.

1.2 A literatura nos documentos oficiais

Há, no Brasil, claramente, um problema relacionado à teoria e à prática no ensino da literatura, ou melhor, à leitura de textos literários na escola. Se por um lado estudiosos defendem que a literatura seja reconhecidamente um valor social, cultural e estético, envolvendo texto e leitor na construção de significados, por outro lado, as escolas continuam atribuindo à literatura um caminho de transmissão de verdades pré-concebidas ou um meio de aprendizagem de conhecimentos linguísticos.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional nº 9.394/96 ter trazido novos ventos no que diz respeito à formação do aluno, no seu “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996) e apesar de todos os estudos contemporâneos sobre a importância da leitura – e, principalmente, da leitura literária – ainda estamos distantes de termos legitimada, nas diretrizes curriculares e principalmente, nas práticas escolares, a inegável importância da leitura de textos literários na escola.

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma inovação [na BNCC]. Na LDBEN, em meados dos anos 1990, ela sequer foi referenciada e, portanto, ignorada enquanto componente curricular. Após duas décadas de LDBEN, nenhum

avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação de leitores de literatura. E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. (PORTO; PORTO, 2018, p. 18).

Ao lermos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), especificamente o capítulo sobre o estudo da Literatura no Ensino Médio, podemos notar que os conteúdos de Literatura foram incorporados aos estudos de linguagem, formando assim, segundo esse documento oficial, um espaço maior de estudo, “em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 2002, p. 144). Esse caminho nos leva a entender que, apesar das abordagens e debates mais recentes que a Literatura vem despertando, pelas suas peculiaridades e pela sua importância para a formação humana do aluno, o que já a tornaria uma disciplina independente, essa discussão não foi levada em consideração na formalização do documento.

Quando lemos *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov (2009), e apesar da sua reflexão ter como foco o ensino de literatura na escola francesa, podemos perceber que há muitos pontos em comum com as orientações seguidas pelas escolas brasileiras. Segundo o autor, “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009 p. 27). Lá, também a leitura literária enfrenta problemas, embora por outras razões, diferentes do que acontece na escola brasileira. Não se pode negar a utilidade, para o aluno, de aprender fatos da história literária ou aprender a fazer a análise de determinado texto, mas não se pode esquecer, também, que nada substitui o sentido da obra para o leitor, a sua experiência.

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-se a conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33).

Embora seja um documento direcionado ao ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) vêm legitimar a importância da arte, e da literatura como uma de suas manifestações neste segmento como

[um] meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de por em questão (fazendo-se crítica, pois) o

que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Quanto ao Ensino Fundamental II, foco do nosso projeto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua primeira versão, oficializada em 2015, vai tentar unificar, no ensino básico a maneira como a literatura é trabalhada no país, ao propor que as práticas artístico-literárias não visem a uma abordagem gramatical, histórica e biográfica, exclusivamente. Para tanto, é importante que professores que trabalham com a disciplina tenham em mente a importância da literatura, qual o lugar que ela ocupa na formação dos jovens e, principalmente, qual é o objeto que está sendo tratado nas aulas de leitura literária.

Se [...] o contexto social do ensino da literatura, objeto do estudo, e a concepção da aprendizagem mudaram profundamente em poucas décadas, era absolutamente necessário que a escola definisse novamente os objetivos do ensino literário, os conteúdos a que se propunha facilitar e a melhor forma de fazê-lo. Neste novo marco conceitual ficou claro que o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo de debate permanente 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).

No que toca à BNCC (BRASIL, 2018), as propostas aí presentes não podem ser entendidas como regras a serem seguidas cegamente, mas como suporte que irá nortear, de modo mais democrático, os projetos pedagógicos, no interesse de orientar professores que têm a responsabilidade em formar leitores competentes. De forma mais detalhada, ela visa ampliar as orientações metodológicas que não foram abarcadas totalmente pelos PCN (BRASIL, 2000), que, por sua vez, se mostraram insuficientes para a realização das práticas realizadas em sala de aula.

Em nível estadual, após o Parecer e a Resolução do CNE que instituiu e orientou a implantação da BNCC, em 22 de dezembro de 2017, foi nomeada, no estado do Rio de Janeiro, uma comissão que trabalhou na produção de uma

orientação curricular para o estado alinhada à Base (RIO DE JANEIRO, 2019). A partir desse trabalho, o Conselho Estadual de Educação (2019) homologou a Deliberação nº 373 em 08/10/2019, instituindo a implantação do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Infantil e Ensino Fundamental (DOC-RJ), que sistematiza princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que formam o sistema estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro.

O DOC-RJ não é colocado como um currículo geral, inclusive a própria BNCC (BRASIL, 2018) não recomenda que seja. Ele deve apenas induzir as revisões dos currículos, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade escolar. BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar a aprendizagem, mas a implementação das ações deve respeitar a realidade local e a autonomia das escolas, levando em consideração as características dos estudantes, nos seus contextos social, familiar e comunitário.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, quando as escolas recebem adolescentes em fase de transição, se torna ainda mais imprescindível que os laços afetivos entre colegas e professores sejam criados no ambiente escolar, pois nessa época é comum que eles tenham muitos questionamentos, conflitos, desejo de mais autonomia na construção de conceitos, valores e raciocínios mais abstratos, de modo a ampliar os olhares e a crescer intelectualmente. Por isso, o DOC-RJ sinaliza a importância do professor, mediador do processo de desenvolvimento do estudante, buscar formas práticas de interação com seus alunos que levem ao diálogo e, principalmente, à escuta desses adolescentes.

A escola deve dialogar com a diversidade, sendo um espaço formador e orientador na construção de uma sociedade consciente, crítica, inclusiva e participativa. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 123).

Das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental apenas a nona enfatiza a leitura literária

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 133).

Vemos que o enfoque dado às aulas de língua portuguesa privilegia os gêneros textuais informativos, assim como os aspectos gramaticais do texto, o multiletramento, as tecnologias digitais da informação e comunicação. Segundo o próprio documento,

[...] o estudante precisa saber escutar, falar, ler e escrever, compreendendo, produzindo e observando os aspectos culturais de sua língua materna, suas variantes, seus conhecimentos linguísticos, gramaticais, os gêneros textuais e suas estruturas, mas sempre à luz da linguagem. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 129).

Nesse cenário, o protagonismo do professor de literatura é fundamental na construção de práticas que fomentem o trabalho com o texto literário, além da produção, junto à comunidade escolar, de um Projeto Político Pedagógico que proporcione aos alunos experiências culturais e literárias, como saraus, oficinas de poesia, rodas de leitura, etc.

1.3 A leitura literária em sala de aula – retirando os entraves

A metodologia e a didatização empregada até hoje nas práticas de leitura literária nas escolas podem afastar o aluno da leitura de fruição, da palavra empregada como arte, própria dos textos literários. Na verdade, são muitas as variantes que determinam esse afastamento. Há professores que utilizam o texto literário apenas como base para estudo gramatical e geralmente já trazem consigo o gabarito que é repassado aos alunos como as únicas e verdadeiras respostas às questões apresentadas. O aluno sequer pode interagir com o texto, problematizando-o, compartilhando sentidos construídos durante a leitura.

Segundo Jorge Larrosa

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica. [...] todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão

e de modificar a gramática na qual ele está inserido. (LARROSA, 2019, p. 145-146).

Muitas vezes encontramos como entrave a ideia de que as leituras que circulam no âmbito escolar devem cumprir o objetivo essencial de formar objetivamente o aluno, não abrindo espaços a interpretações que não sejam aquelas já esperadas pelo professor, o que vai de encontro à concepção de que a leitura é de extrema importância para o desenvolvimento psíquico e social de crianças e jovens.

Hoje, já não se pode pensar em práticas de leitura literária sem que se dê a devida importância ao aspecto subjetivo da leitura, principalmente da leitura literária.

As competências linguísticas e textuais (em cujo âmbito entram a noção de repertório e de saber prévio) do leitor seriam mobilizadas na conexão com os enunciados ditos e supostos nas lacunas do texto, e permitiriam, no processo de inferência, a construção de sentido, produzindo a interação texto-leitor própria a cada um. (REZENDE, 2013, p. 9).

Apesar dessas competências terem sido definidas e debatidas amplamente nos documentos norteadores oficiais brasileiros, no que se refere à importância da leitura e da interação texto-leitor, ainda não proporcionaram mudanças nas práticas de leitura em sala de aula, onde há muitos problemas ainda a serem enfrentados.

A leitura é uma aliada da construção da visão crítica e autônoma que tanto buscamos para os nossos alunos, mas esse tipo de trabalho implica em algumas condições que vão desde a formação do professor até o tempo destinado às aulas. Neide Rezende (2013, p. 11) corrobora a afirmação quando diz que “ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer”.

Outro fator de preocupação é o desenvolvimento insuficiente da escrita e da leitura que atinge muitos alunos, resultado de uma alfabetização deficiente; além disso, muitas crianças não tiveram ou têm em casa o estímulo para a leitura. Será na escola, portanto, que elas irão adquirir competência para leitura literária, através do contato com os textos e com práticas que permitam estimular o interesse e o prazer pela leitura.

Magda Soares (2008) nos diz que o letramento, estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, envolve o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e uso competente do sistema

convencional da escrita, na produção e compreensão de textos dentro de práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidas. Entretanto, nem sempre é fácil conseguir que os alunos se interessem e se inspirem pela leitura literária, principalmente no mundo multifacetado e midiático em que nos encontramos atualmente. Somos movidos a informações, a novidades, e nossos alunos também o são.

Pode parecer sutil, mas é enorme a diferença entre essa agitação ininterrupta da atualidade e os formatos estruturados dos gêneros infantis mais tradicionais, como os contos, as histórias em quadrinhos, os filmes e as cantigas. (SIBILIA, 2012, p. 85).

A rapidez e a fluidez das informações trouxeram mudanças para a sociedade como um todo, incluindo a escola. A regularidade no percurso das informações também se desfez e convive, hoje, com múltiplas formas de interação midiática, que nos são trazidas pelos computadores e celulares conectados à internet.

Segundo Cristina Corea, “nada começa, nada termina, nada permanece, porque tudo flui velozmente” [...] “a imagem contemporânea, mais do que convocar o nosso olhar, nos intima a uma piscadela instantânea” (apud SIBILIA, 2012, p. 86). Assim como as figuras passam pelos nossos olhos apressadamente, as palavras, nessa velocidade, também podem não estabelecer em nós alguma marca capaz de mexer com a nossa subjetividade, nem extrair-nos algum pensamento que conduza a um conhecimento, a uma experiência.

É importante destacar que a importância dada à própria transmissão da literatura mudou e precisa ser revista. Tida como um traço distintivo de cultura, no sentido de reprodução de valores de uma sociedade dentro de um certo nível social, seu domínio era indiscutível, situação insustentável hoje, devido ao surgimento de uma sociedade na qual convivem diferentes públicos, múltiplas formas de pensar e enorme diversidade de meios de comunicação que interagem entre si. Trata-se de um grande desafio para o professor trabalhar no contexto atual de farta estimulação da subjetividade do aluno, sem que, na maior parte das vezes, ocorra uma verdadeira experiência.

Por isso é tão vital resistir ao fluxo mediante estratégias de fixação, algo que a escola contemporânea deveria assumir como um difícilíssimo compromisso. Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque esse é o contexto no qual

vivemos. Portanto, não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolar-se, mas de tentar algo muito mais complicado e interessante: conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições. (SIBILIA, 2012, p. 92).

2 A LEITURA LITERÁRIA: DESDOBRAMENTOS

2.1 A leitura: processos envolvidos

Como se processa o ato da leitura? Vincent Jouve (2002), fundamentando-se em Gilles Thérien, afirma que a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Na dimensão neurofisiológica, fica claro que para se ler é necessário que o aparelho visual e as funções cerebrais estejam funcionando perfeitamente.

Como processo cognitivo, entendemos que para se compreender o que se lê, é preciso um esforço de abstração: “[...] a leitura solicita uma competência. O texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (JOUVE, 2002, p. 19).

O aspecto afetivo diz respeito a como o texto é recebido pelo leitor, que emoções ele provoca. Este, aliás, é um componente considerado essencial a qualquer leitura.

Quando o leitor é chamado a assumir pontos de vista ou é levado a se questionar sobre determinados sentidos do texto, coloca em prática a dimensão argumentativa.

Finalmente, dentre as cinco dimensões da leitura, a dimensão simbólica relaciona-se ao sentido que o leitor extrai da leitura feita.

Segundo Vincent Jouve

toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite. (JOUVE, 2002, p. 22).

Além dos processos citados acima, quando pensamos nas condições específicas da atividade leitora, constatamos que há diferenças entre a leitura e a comunicação oral, o que altera o modo de entendimento da mensagem. Na leitura de uma obra, emissor e receptor (autor e leitor), geralmente estão deslocados no espaço e no tempo, não podendo o leitor, portanto, obter resposta para um possível

questionamento; logo, é no texto, em sua estrutura, que o leitor precisará se fundamentar para a compreensão da obra.

Para Vincent Jouve,

é precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre como uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época. (JOUVE, 2002, p. 24).

É em razão do texto poder ser lido fora do seu contexto inicial de produção, que podemos ler hoje Homero, Platão, Shakespeare, dentre outros. O fato do autor não estar presente para contestar a leitura, abre um leque de entendimentos e significados novos, o que, por outro lado, não significa que toda leitura possa ser legitimada.

Segundo Vicente Jouve (2002), “o texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura” (p. 25). Uma leitura não pode ir contra informações objetivas dadas pelo texto, como, por exemplo, informações históricas ou bibliográficas; a esse princípio, Ricoeur chamou de *coerência externa*, mostrando, com isso, que nem todas as leituras se equivalem: “uma interpretação não deve ser somente provável, mas sim mais provável do que outra. Existem critérios de superioridade relativa” (RICOEUR apud JOUVE, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, nos deparamos com dois conceitos importantes trazidos pela Semiologia e também desenvolvidos por H. R. Jauss, através da Teoria da Recepção, que dizem respeito a dois tipos de leitura que se opõem: a “leitura inocente”, ou seja, a primeira leitura que segue o desenvolvimento linear do texto; e a “leitura experiente”, ou crítica, onde o leitor (ou releitor) demonstra conhecimento aprofundado do texto, podendo ter ou dar pistas até a elucidação da obra. Segundo Vincent Jouve (2002) entre os dois tipos de leitura, a inocente é a mais comum.

A leitura experiente, como se pode depreender, implica a releitura e é importante salientar que ela se faz necessária, uma vez que em uma leitura rápida muita coisa nos escapa por razões diversas (desatenção, lapsos, etc), podendo comprometer nosso entendimento ou aprofundamento do texto lido.

A leitura é um encontro entre texto e leitor e, em determinados momentos, é preciso que o leitor contribua, completando os espaços abertos deixados pelo texto. Teoricamente, segundo Vincent Jouve (2002), quando lemos uma obra, somos

conduzidos a completar o texto lido, baseando-nos em quatro esferas essenciais. A *verossimilhança*: quando imaginamos, através da narrativa, os dados verossímeis que nos transmitem o que pode ser verdade, ou perto do que conhecemos como verdade, e que completamos via imaginação; a *sequência de ações*: a sequência de acontecimentos que pode ter sido omitida, assim como a omissão de descrições de gestos menores e que o leitor, por si e pela lógica das ações, será levado a reconstituir o desenvolvimento dos próximos eventos; a *lógica simbólica*: que está ligada à linguagem e seus recursos expressivos (metáforas, metonímias e seus desdobramentos) levando o leitor a decifrar o que a obra parece dizer; e, finalmente, a *significação geral da obra*: a construção global do texto, que deve ser levada em consideração, pois o texto dá indícios, mas é o leitor que construirá o sentido global.

Para Roland Barthes (1987), a leitura, para ser considerada legítima, precisa satisfazer o critério de *coerência interna*, atentando-se às regras que a validam ou legitimam, como a lógica e a correção que o conjunto de uma determinada obra apresenta.

2.2 A figura do leitor

Frequentemente, vemo-nos confrontados com as perguntas: para que preciso estudar literatura? Aonde isso vai me levar? De que isso vai me servir?

Primeiramente, é interessante entender como o termo literatura teve várias acepções no decorrer do tempo. Se olharmos para o vocábulo, lembramos que “literatura” vem do latim *litteratura*, (significando “escrita”, “gramática”, “ciência”), que supostamente veio de *littera* (letra).

Ou seja, o termo Literatura, no decorrer da sua história, já teve diferentes significados. Um deles foi o do conjunto da “cultura letrada”, da erudição, o que levava o indivíduo a fazer parte de uma elite letrada que adquiria saber a partir da leitura de uma variedade de obras e não necessariamente do que chamamos hoje literatura ou leitura literária.

Segundo R. Escarpit (apud JOUVE, 2012, p. 30), é em meados do século XVIII que a ideia de uma “arte da linguagem” começa a se afirmar com o

crescimento de outros gêneros em prosa, como o romance e outros advindos do jornalismo (considerados “vulgares” em contraponto à poesia).

A diferença é que a partir de então são as obras e não os homens que pertencem a uma elite. Fazer parte da “literatura” funciona, desse modo, como um reconhecimento para os gêneros antigos e valida o valor dos gêneros recentes. A literatura deixou de designar, portanto, o ‘ter’, para designar uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultantes. (ESCARPIT apud JOUVE, 2012, p. 30).

Mas foi somente no século XIX que o termo literatura, que ainda abarcava textos históricos, filosóficos e até científicos, passa a adquirir seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita” (ESCARPIT apud JOUVE, 2012, p. 30), limitando-se o termo “literatura” ao campo da criação estética.

A partir de meados do séc. XX, principalmente, a figura do leitor tornou-se objeto de atenção tanto da teoria como da crítica literárias deslocando o anterior foco de atenção da dupla texto-autor para o texto-leitor, uma vez que este, finalmente, passa a ter a sua subjetividade levada em consideração como fator imprescindível no ato da leitura. Até pouco tempo atrás, e ainda presente em grande parte das salas de aula, era prática colocar o leitor como ser passivo diante do texto literário, ou seja, todo o impacto que o texto pudesse ter no aluno, não era sequer mencionado; interpretações pessoais frequentemente eram vistas como equivocadas. Isso acarretou, e ainda acarreta, muitas vezes, o afastamento, a rejeição do aluno por aulas de leitura.

A literatura, embora possa ser considerada um modo discursivo entre outros – o jornalístico, o científico, etc. – não funciona como qualquer outro, uma vez que não visa obter um resultado objetivo, pragmático, ou passar uma informação que possa ser descartada. Como uma criação estética, a literatura serve “como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos” (BRASIL, 2006, p. 49).

Diferente das orientações oficiais anteriores para o currículo escolar, onde se priorizava a questão da mão-de-obra e do trabalho, a nova LDBEN nº 9.394/96 trouxe avanços em relação aos objetivos traçados para o ensino médio, como referido no Inciso III do Artigo 35: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), deixando, portanto, como meta a ser

cumprida pela escola, principalmente quando falamos de ensino de literatura, levar o estudante à autonomia intelectual, aprimorando o seu pensamento crítico, o que impactará positivamente em sua vida escolar, pessoal e profissional.

Antônio Candido acredita que a Literatura seja agente fundamental de humanização.

Entendo como humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Como humanização, Antonio Candido se refere à garantia de acesso à cultura, arte e literatura, concebidas aqui num sentido amplo, de todas as classes sociais, desde o analfabeto até o erudito.

Embora estejamos de acordo com a descrição dos efeitos *possíveis* produzidos via leitura literária, gostaríamos, entretanto, de fazer aqui uma ressalva em relação ao uso do termo “humanização”. Ao pressupor a existência de uma universalidade, humanização vai de encontro à Cartografia que aqui adotamos como metodologia, na qual se parte das noções de “cognição inventiva” e de “processos de subjetivação”. Nesse caminho adotamos a expressão *leitura literária* em lugar de *ensino da literatura*, por esta pressupor o leitor, em sua diferença, como parte fundamental no processo de contato com o texto.

É através do contato com o texto e a partir das características nele presentes, como o uso incomum da linguagem, por exemplo, que o leitor poderá ser tocado na sua sensibilidade e ter o que chamamos de experiência estética.

Para que isso ocorra, é necessária uma mudança nas aulas de leitura literária na escola, no sentido de permitir o aflorar da subjetividade do aluno, na forma singular como cada um é afetado pelo texto, acolhendo e reverberando seus sentidos. Isso só poderá ser realizado através do contato efetivo com o texto, através da experiência estética ou prazer estético.

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do

científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror. (BRASIL, 2006, p. 55).

É importante dizer que o prazer estético ocasionado pela fruição não deve ser confundido com facilidade; assim como também não faz sentido defender que só os textos de mais difícil compreensão podem produzir prazer estético.

Se o professor estiver fechado para as subjetividades dos seus alunos e considerar que só as respostas do livro didático estão corretas, não deixando espaço para que possam formular as suas, através do pensamento crítico, das ressignificações e impressões, a leitura do texto literário não se efetuará plenamente.

Gérard Langlade questiona a ideia de que

os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p. 25).

Para Langlade, ao contrário, as reações subjetivas ao texto – emoções, lembranças da infância, da própria vida, etc. – podem e devem ser consideradas, pois se trata do que o teórico chama de “marcadores da subjetividade”.

Para Vincent Jouve (2002), também há aspectos positivos quando há a apropriação do texto pelo leitor, porque “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (p. 53). Ainda, segundo Vincent Jouve (2002), “a leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo” (p. 53), o que não pode ser considerado um problema, sendo uma excelente oportunidade de se exercitar a alteridade, além de contribuir para a construção e aceitação da própria subjetividade em seu processo de devir.

Se a intenção do ensino de leitura literária é a de que o aluno se aproprie do texto, seja impactado por ele, trazendo para si alguma experiência, como não considerar essas reverberações que partem dos alunos? Para Langlade (2013) “toda obra literária engendra uma multiplicação de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos” (p. 33).

Pierre Bayard afirma que há uma distinção entre “o texto geral publicado pelo editor, cuja versão comparável está nas mãos de todos, e o texto singular com o qual se confronta cada intervenção pessoal, a qual com o jogo de seus rearranjos mais o descobre do que o constitui” (apud LANGLADE, 2013, p. 34).

Roland Barthes (1987), em seu ensaio, “A morte do autor”, contesta o papel do autor e sua centralidade nos estudos literários, para impor e “ditar” as perspectivas da leitura, determinando o significado do texto. Ao defender o lugar do leitor, Barthes diz que cabe sempre a possibilidade de construir novos significados, desconstruindo a noção de autoria e colocando o leitor coautor do texto

uma vez o autor afastado, a pretensão de ‘decifrar’ um texto torna-se totalmente inútil. Dar um Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita. [...] é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor. (BARTHES, 1987, p. 52-53).

O texto só terá existência através dos textos singulares que são criados através das leituras. Se a obra deixa espaços para serem preenchidos, logicamente o leitor irá preencher esses espaços com elementos que lhe são peculiares, independentemente se esses elementos pareçam, a princípio, inusitados, confusos ou incompletos.

Nos estudos de literatura, interessa-nos como essa leitura se dará em termos de experiência e abertura à subjetividade do leitor. Vale lembrar que o texto literário, por seu caráter estético, envolve diversos aspectos quando lido, desde a produção da subjetividade, o olhar para si e para o mundo que o cerca, o prazer e a fruição que proporciona. Esse tipo de leitura, chamada de leitura de acolhimento, que se diferencia da leitura que visa apenas a aquisição de informação, tem como característica a disposição, por parte do leitor, de acolher o que emana do texto, abrindo-se às diversas possibilidades que virão transformá-lo a partir do que leu e como isso irá reverberar em sua vida. No entanto, é importante frisar que a leitura nem a experiência advinda dela se dão do mesmo modo para todos os leitores. É preciso realmente que o leitor esteja aberto ao desconhecido, sem nenhum objetivo pré-definido, simplesmente em atitude de entrega.

Sobre essa experiência, nos diz Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

A leitura literária, portanto, pode proporcionar essa interrupção para que se possa pensar, sair de si mesmo para encontrar o outro, ou um outro “eu” que pode estar a espera de ser revelado.

Segundo, Natalie Depraz, Francisco Varela e Pierre Vermersch (apud CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 4), “a experiência da leitura pode levar a uma experiência de *devir consciente*”, que seria uma transformação, uma mudança interna que pode ser derivada de uma lembrança já passada, por exemplo. Ou seja, algo que surge da nossa consciência, mas que estava encoberto, não resolvido, latente. A leitura literária pode nos encaminhar para uma experiência como a citada, provocando no leitor prazer, estranhamento, invenção de si e do mundo.

3 TRABALHANDO COM O CONTO E O MINICONTO

3.1 O conto: “uma fugacidade numa permanência”

Um dos motivos que me levou a escolher o gênero conto foi o aspecto da brevidade do texto, por implicar menor tempo de leitura, característica importante para o leitor em foco (alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental - 8º ano), e permitir uma ampla seleção de textos diferentes entre si a serem trabalhados ao longo do ano, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas. Entretanto, apesar da brevidade, definir o conto não é tarefa fácil. Para chegarmos ao conto moderno, recorte da nossa escolha, é obrigatório retomarmos a sua origem.

Segundo Nádya Gotlib (1988), desde as mais primitivas sociedades, quando ainda não existia a escrita, histórias eram contadas a partir de fatos que se ouviam e serviam para transmitir os ritos das tribos ou mitos, compartilhar saberes, aventuras, etc. Os modos de se contarem histórias passaram por diversas fases. Podemos citar como exemplo os contos egípcios – *Os contos dos Mágicos* – considerados os mais antigos, aparecidos por volta de 4000 anos antes de Cristo; passando pela história de Caim e Abel, na *Bíblia*, *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, clássicos greco-latinos; além dos contos do Oriente incluindo as *Mil e uma noites*, conjunto de contos que circulava desde a Pérsia, século X, até a Europa, no Século XVIII.

Essas primeiras manifestações do gênero conto são um exemplo da necessidade do homem de narrar, compartilhar experiências, imaginativas ou baseadas em sua vida concreta. Transmitido primeiro oralmente, o conto ganha registro escrito no século XIV, afirmando assim sua importância estética, na preocupação com a palavra escrita.

No século XIX, com a expansão da imprensa e a publicação de contos em revistas e jornais, o gênero se desenvolve estimulado pelo apelo à cultura medieval, pela pesquisa do popular e folclórico, tendo com autores principais os irmãos Grimm, que registram contos e iniciam seu estudo comparativo, e Edgar Allan Poe, que se afirma como contista e teórico do que é então chamado de conto moderno.

Nádia Gotlib (1988) nos diz que “enquanto a força de contar estórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, através dos séculos, paralelamente uma outra história se conta” (p. 7). Ela se refere às “histórias destas histórias”, ou seja, à diferenciação e problematização dos modos de narrar. A partir desse momento começa-se a teorizar o conto.

Nas muitas páginas escritas sobre a teoria do conto, algumas direções são tomadas: há os que admitem a existência de uma teoria e os que não admitem uma teoria específica; quer dizer, veem a teoria do conto filiada à teoria geral da narrativa. Gotlib (1988) acompanha o segundo grupo porque, segundo ela, “não há como pensar o conto desvinculado de um conjunto maior de modos de narrar ou representar a realidade” (p. 8).

Algumas questões surgem desse posicionamento: se o conto estiver sujeito à teoria geral da narrativa, ele teria características específicas do gênero, como existem características do romance, do teatro, do cinema, da novela de TV? Quais os limites da especificidade do conto enquanto um tipo de narrativa? O que faz com que os contos continuem sendo contos, apesar de várias mudanças experimentadas no curso da história? Em que aspectos seriam fiéis às suas origens?

Um dos livros antológicos sobre o conto – *What is the short story?* – de E. Current-Garcia e W. R. Patrick, é dividido em duas partes: ensaios que propõem “definições e a procura da forma” do gênero, e os que manifestam “revolta contra regras e definições prescritivas”. Além desses dois tópicos, o estudo inclui ainda uma terceira parte: “novas direções: liberdade e forma”, com a proposta de dar conta das múltiplas tendências do conto. É neste sentido que se pode considerar que os gêneros, com suas definições estritas, não dão conta da criatividade de quem de fato escreve (GOTLIB, 1988, p. 8-9).

Um conto é um texto de ficção, embora haja textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a chamada realidade. Porém, a questão não é tão simples, porque a realidade tem várias facetas: a do dia a dia, a fantasiada, a idealizada, ou aquela realidade contada literariamente, ou seja, usando recursos literários, o que, por si só, pode provocar efeitos particulares em quem lê. Por isso é que podemos diferenciar o relato do conto. Relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez, por alguém que foi testemunha ou recebeu a notícia. Já o conto

não se refere somente ao acontecido nem tem compromisso com o evento real. No conto, realidade e ficção não têm limites precisos.

Depois que o conto passou a ter registro escrito, o que lhe deu caráter literário, o narrador passou a ter a função de contador-criador-escritor. O contador sempre pode interferir no seu discurso, através do modo de contar, seja pela entonação de voz, pelos gestos ou mesmo pelo uso de algumas palavras e sugestões, geralmente utilizadas para conquistar e manter a atenção do ouvinte.

O criador do conto escrito, “essa voz que fala e escreve, só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética” (GOTLIB, 1988, p. 13), ou seja, quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores como arte. Essa afirmação se insere numa longa discussão sobre a existência ou não da *literariedade*, ou seja, sobre a existência ou não de uma marca que permitiria distinguir o caráter literário de um texto em comparação com outro.

Neste sentido, Julio Cortázar nos fala que

[...] a criação espontânea precede quase sempre o exame crítico, e é bom que seja assim. Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável; em segundo lugar, os teóricos e os críticos não têm por que serem os próprios contistas, e é natural que aqueles só entrem em cena quando exista já um certo acervo, uma grande quantidade de literatura que permita indagar e esclarecer o seu desenvolvimento e as suas qualidades. (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

Na verdade, as tentativas de definir o conto, estabelecendo sua forma e conceituações, tendem muitas vezes a enquadrar o gênero numa “caixa”, enfraquecendo suas inúmeras possibilidades. Sobre isso, Julio Cortázar afirmou:

um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal [...] e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 2006, p. 150-151).

Na tentativa de pensar o caráter peculiar do conto, Cortázar (2006) comparou-o com o romance, gênero mais popular. O romance se desenvolve no decorrer do

tempo da leitura; já o conto parte da noção do limite físico, geralmente possui um menor número de páginas, ou não será mais um conto, e sim um romance.

Ainda nesse sentido, o autor compara a relação entre romance e conto à existente entre o filme e a fotografia. O romance, como o filme, é uma obra aberta, enquanto o conto, como a fotografia, tem uma limitação prévia, pelo reduzido campo que a câmara abrange. De como essa limitação será utilizada esteticamente, dependerá o seu bom acabamento, vindo daí a comparação, na forma de expressão, entre um fotógrafo profissional e um contista

Fotógrafos da categoria de um Cartier-Bresson ou de um Brassai definem sua arte como um aparente paradoxo: o de recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o “clímax” da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher ou limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

Portanto um conto, por ter espaço e tempos delimitados, precisa “pegar” o leitor logo nas primeiras frases, provocando essa “abertura”, referida por Julio Cortázar.

Todos os contos inesquecíveis, diz Cortázar, têm a mesma característica:

São aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do seu mero argumento, e por isso influíram em nós com uma força que nos faria suspeitar da modéstia do seu conteúdo aparente, da brevidade do seu texto. (CORTÁZAR, 2006, p. 155).

Nádia Gotlib (1988) afirma que o conto pode ser transmitido por séculos oralmente ou por escrito, sem que o seu fundo desapareça; mantém-se a forma. Ele pode ser renovado a cada transmissão sem se desestruturar; assim, podemos dizer que mobilidade, generalidade e pluralidade são características do conto e

se as noites em que se contavam os contos se desdobraram em mil e uma, tentando, assim, adiar a morte, parece que as tentativas de se buscar um elemento comum aos contos para além do simples contar estórias, que o liga a sua tradição antiga, tendem também a se desdobrar, tal qual sua antiga tradição, em quase tantas quantos são os contos que se contam. (GOTLIB, 1988, p. 83).

3.2 O Miniconto: velocidade e síntese

Assim como há dificuldade para definirmos o conto, o mesmo acontece com o miniconto. Tampouco é fácil precisar quando ele teria surgido. De acordo com os estudos de Marcelo Spalding (2012), as narrativas curtas sempre existiram, exemplos disso são os escritos bíblicos, mas os minicontos produzidos nos séculos XX e XI, como gênero literário, possuem formatos próprios.

Marcelo Spalding (2012) afirma que os primeiros estudos acadêmicos, no Brasil, sobre microrrelatos, surgiram em 2004 com a publicação de uma antologia, o que não significa que o miniconto não tenha surgido muito antes por aqui.

No início dos anos setenta, Dalton Trevisan teve quatro minicontos publicados numa antologia publicada por Alfredo Bosi, o que demonstra que esse tipo de texto já começava a circular, apesar de ainda não ser diferenciado do conto tradicional.

Miguel Heitor Braga Vieira (2015), no entanto, questiona o nome de Dalton Trevisan como pioneiro do gênero miniconto, baseado em Marcio Almeida (2010), autor de *A minificação do Brasil, em defesa dos frascos & comprimidos*, no qual reclama da omissão de alguns pioneiros na escrita do miniconto, como o do escritor Elias José. Segundo Almeida, já nos anos 1960, o miniconto era produzido em Minas Gerais.

O que parece ser possível afirmar, segundo Karl Erick Schollhammer (apud SPALDING, 2012, p. 67) é o fato de “dificilmente encontrarmos minirrelatos entre os clássicos modernos como Machado de Assis e Lima Barreto, ainda que a rica tradição de crônicas que eles inauguram contenham traços estilísticos que posteriormente aparecem nas minificações contemporâneas”. *Um apólogo*, de Machado de Assis, por exemplo, é frequentemente apontado como um dos precursores do miniconto no Brasil pela sua concisão (650 palavras), dimensão pouco usual em um escritor cujos contos chegam a conter dez páginas.

Raul Pompéia é um outro exemplo citado por Miguel Heitor Braga Vieira (2015), outro estudioso do miniconto, ao se referir à evolução dos textos comprimidos no contexto literário brasileiro, o qual, segundo ele, produziu peças literárias com algum teor ficcional em restrito espaço da imprensa. Como exemplo, cita *O Ateneu* que, em 1883, começou a ser publicado em pequenos textos no *Jornal do Comércio*. A obra completa do conjunto desses textos só foi publicada, postumamente, em 1900.

Os textos do escritor Oswald de Andrade, outro exemplo dado, também já tinham como características a agilidade e a síntese, num estilo alusivo, elíptico, sugestivo, não obedecendo ao encadeamento lógico, geralmente apresentado no conto moderno e cuja interpretação fica a cargo do leitor. É de Oswald de Andrade um capítulo com uma única frase que, embora não tenha sido escrito com essa intenção, poderia ser apontado como o menor conto, portanto um miniconto, do século XX.

Natal

Minha sogra ficou avó. (ANDRADE, 1991, p. 70 apud SPALDING, 2012, p. 68).

Spalding (2012) traduz o miniconto quando diz que ele é a expansão da narrativa para além do dito.

Em uma abordagem canônica, Dalton Trevisan é reconhecido como um dos precursores do miniconto brasileiro, considerando-se que, a partir de sua obra “Ah, é?” (1994), o gênero foi reinventado e revitalizado, expandindo, assim, suas possibilidades. Sobre o livro de Trevisan, Marcelo Spalding faz as seguintes observações:

traz 187 narrativas sem títulos, apenas numeradas, histórias que retomam os temas eminentemente urbanos de uma humanidade perversa e pervertida, violenta e tarada, como assassinato, traição, pedofilia, homossexualidade e abuso sexual. Não há, pelo menos nas principais edições, nenhum tipo de metatexto como prefácio ou apresentação, tampouco orelha ou contracapa – onde apenas são reproduzidas duas das ministórias –, o que ajuda a confundir e surpreender a crítica da época, mesmo acostumada à estética de Trevisan. (SPALDING, 2012, p. 71).

Marcelo Coelho, autor de uma das resenhas sobre a obra, chegou a dizer que entendia o porquê de Trevisan ser considerado como “grande mestre”, afirmando:

“sua arte está na precisão. Trevisan mais que vampiro é cirurgião. Corta obsessivamente a “gordura” das palavras. Deixa o essencial. O verbo. O princípio” (COELHO apud SPALDING, 2012, p. 71).

O velho em agonia, no último gemido para a filha:
 – Lá no caixão...
 – Sim, paizinho.
 – não deixe essa aí me beijar.
 (TREVISAN apud SPALDING, 2012, p. 71).

Com apenas 22 palavras, o autor nos apresenta duas personagens, sugere uma terceira, insinua um conflito e assim produz uma narrativa que caberá ao leitor completar.

Cabe ainda mencionar, como contribuição modernista, para além do já mencionado Oswald de Andrade, os nomes de Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana, José Paulo Paes, autores de textos considerados parâmetros no gênero. A partir daí, muitas obras foram publicadas, comprovando que havia a possibilidade de se narrar num espaço muito limitado, como *Contos Contidos*, de Maria Lúcia Simões (1996) e *Corações aos pulos*, de Carlos Herculano Lopes (2001).

Mais recentemente, em 2004, foi lançada a antologia *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizada por Marcelino Freire, na qual constam nomes como Dalton Trevisan, Moacyr Scliar, Millôr Fernandes, Manoel de Barros, além de novos autores, comprovando o conto como um gênero vivo na literatura brasileira. Entretanto, a antologia não foi bem acolhida pela crítica, por considerar haver textos que não se encaixavam no gênero: uns por lembrarem demasiado um *haikai*; outros por não terem nenhuma significação.

Um dos minicontos muito bem acolhido pela crítica foi o reproduzido a seguir:

Uma vida inteira pela frente.
 O tiro veio por trás.
 (MOSCOVICH, 2004, p. 16).

Em dez palavras podemos identificar personagem, sucessão de evento, conflito, história aparente e história oculta.

Com o advento da internet, o miniconto, por suas próprias características, vem conquistando leitores e escritores, numa sociedade apressada e impaciente. Pensar em miniconto é refletir sobre o surgimento das novidades na

contemporaneidade, relacionado, principalmente, aos novos sistemas de comunicação, que se abrem “à multiplicidade, à simultaneidade, à velocidade e à síntese” (SPALDING, 2012, p. 68). Entretanto, Spalding (2012) considera que há um longo caminho para que o miniconto seja afirmado como gênero literário no Brasil, e que se deve buscar a narratividade como ponto fundamental, encontrando o ponto médio entre ocultação e revelação, mesmo com número reduzido de palavras.

4 A CARTOGRAFIA: O ANTIMÉTODO

O presente trabalho foi desenvolvido segundo o método cartográfico. Esta “metodologia” é comumente adotada por pesquisas das áreas de ciências sociais e humanas, quando têm como finalidade analisar e acompanhar processos e “produção de subjetividade” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

Cartografar é, antes de tudo, uma arte. A origem do conceito de cartografia esteve ligada às inquietações que sempre estiveram presentes nos seres humanos em conhecer o mundo que ele habita. Etimologicamente, quer dizer “descrição de cartas”. Porém, esta concepção inicial já trazia a ideia de “traçado de mapas”. Mas, cartografar é, também, uma ciência. E como ciência, tradicionalmente, refere-se à habilidade de elaborar mapas, cartas ou outras formas de representar, descrever detalhadamente ou expressar objetos, fenômenos, ambientes físicos e socioeconômicos, e utilizá-los. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 812).

A Cartografia como método, buscou referências no conceito de cartografia, proposta pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1980), na Introdução do livro *Mil Platôs*,

há uma clara recusa à organização que é própria de um “livro-raiz”, livro que se estrutura como se fizesse o decalque do que quer tratar; que se aprofunda para desvelar a essência do que investiga; que trata da realidade de “seu objeto” como se só pudesse representá-la. Livro-raiz que se inocenta de qualquer compromisso com a gênese da realidade, com o alibi de representá-la (ou re-apresentá-la) de maneira clara e formal. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 9).

Surge daí o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, onde os processos se implicam, são móveis e têm sua experimentação ancorada no real.

Nos anos 2005 e 2007, um grupo de pesquisadores, com inquietações relativas à metodologia, se reuniu, no Rio de Janeiro, precisamente na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, para debaterem o assunto com o objetivo de elaborarem pistas do método cartográfico. As pistas identificadas pelo grupo de pesquisadores, correspondem a guias na orientação do trabalho do cartógrafo, sempre considerando os efeitos do processo de cartografar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

O pesquisador que utiliza a cartografia como método não se orienta por prescrições, com regras e objetivos pré-estabelecidos, mas nem por isso pode ser

considerado sem método e sem direção. O que a cartografia faz é modificar o que conhecemos como método tradicional, sem abrir mão da orientação, no curso da pesquisa. Não se caminha para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas para acompanhar processos. O mais importante é o caminho a ser traçado para se alcançar a meta, afirmando assim um *hódos-metá* (*metá* – reflexão, raciocínio, verdade + *hódos* – caminho, direção). Portanto, não é a reflexão que levará ao caminho, mas, ao contrário, o caminho é que leva à reflexão, ao raciocínio.

Como dito anteriormente, a cartografia propõe pistas em vez de regras a serem aplicadas. Essas pistas apenas orientarão o trabalho, uma vez que, no acompanhamento de processos, não há como predeterminarmos os acontecimentos e as possibilidades de agenciamento. Segui, neste Projeto, as Pistas 1 e 3.

A Pista 1, “Cartografia como métodos de pesquisa-intervenção”, parte da observação de que não há como dissociar o *conhecer* do *fazer* e o *pesquisar* do *intervir*. Toda pesquisa é intervenção.

A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 18).

Portanto, nesse “caminho” metodológico, objeto, sujeito e conhecimento avançam juntos à medida que a experiência vem do “fazer”. Segundo Passos e Barros (2009, p. 18) “tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ou fazer-saber, do saber da experiência à experiência do saber”. Em outras palavras, podemos dizer que devemos transformar para conhecer, ir obtendo respostas, e não conhecer primeiro como requisito para depois transformar.

Também podemos dizer que esse processo se dá por transversalidades. Segundo Passos e Barros (2009), “operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. [...] A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical ou horizontal, mas também transversalmente”. Partindo desse princípio, Guattari define o método cartográfico “segundo o qual o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividades” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 27).

Ainda sobre a Pista 1, Passos e Barros reafirmam a intervenção como caminho de pesquisa quando dizem que,

defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. [...] Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

A Pista 3 do método cartográfico, “Cartografar é acompanhar processos”, nos mostra que a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na apresentação de objetos. A cartografia se assemelha à pesquisa etnográfica, que ocorre através da observação participante. A intervenção ou a implicação no/com o campo solicitará, assim, um acompanhamento de processos e, muitas vezes, “quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há [...] um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58).

Janice Caiafa (apud BARROS; KASTRUP, 2009) afirma que o cartógrafo deve estar disponível para a exposição à novidade, sendo esta uma atitude que se constrói no trabalho de campo. Outro ponto importante é a relação que se tem com os participantes, através de agenciamento e composição entre heterogêneos.

O agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua [...] é essa simpatia que permite ao etnógrafo entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles. São essas também a proposta e a aposta da cartografia. (CAIAFA apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57).

Importante se faz, ao falar em investigação de processos, separar a ideia de processamento da de processualidade. Processamento traz a noção de conhecimento que se pauta na teoria da informação, ou seja, a pesquisa é praticada como coleta e análise de informações, guiando-se pelas regras do método. Já processualidade, cerne da cartografia, refere-se à pesquisa que tem como objetivo a investigação de processos de produção de subjetividade. Suely Rolnik (2007 apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61) afirma que o cartógrafo se define por um tipo de sensibilidade.

Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar ou muito menos em revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. (ROLNIK apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61).

Uma prática importante recomendada na cartografia é a escrita ou o desenho em um diário de campo ou caderno. Estas anotações colaboram na produção de dados e têm como função transformar observações e falas em conhecimento e modos de fazer. “Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução”. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70).

A elaboração de um diário de campo não representa um momento burocrático. Sua elaboração, embora seja individual, ganha uma dimensão coletiva porque nasce dos contatos realizados no campo de pesquisa. Além do mais, esses relatos não são baseados em opiniões pessoais ou análises objetivas, mas tentam descrever “aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70).

A escola tem uma boa estrutura física e material, contando com salas amplas e climatizadas, refeitório, quadras, salas de vídeo, recursos de multimídia, sala de arte, sala de informática com acesso à internet de banda larga, laboratório de ciências, biblioteca com bom acervo. Além disso, possui sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo referência na região por proporcionar vias de acesso aos alunos portadores de necessidades especiais.

Apesar da boa infraestrutura, a escola tem passado por muitos problemas relacionados à falta de pessoal de apoio, em especial, porteiros e inspetores de alunos. O Dôrval, como é carinhosamente chamado, colégio localizado entre dois municípios, Niterói e São Gonçalo, possui duas entradas e necessita, por isso, de dois porteiros. A falta desse funcionário facilita a entrada na escola de pessoas não autorizadas, o que causa bastante problema e preocupação. Após várias solicitações enviadas à Secretaria de Educação, a demanda foi, em parte, acolhida.

Os estudantes recebem alimentação de qualidade, com cardápios pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação: café da manhã, lanche e almoço, sendo, para muitos, as únicas refeições do dia. Embora a maioria dos alunos resida no entorno, a escola também recebe alunos dos municípios de Niterói e Maricá, que chegam ao 6º ano muitas vezes apresentando deficiência de leitura e de escrita, além de problemas familiares graves, que impactam negativamente em seu aproveitamento. Apesar da realização periódica de reuniões com os responsáveis, infelizmente o registro de comparecimento destes é muito baixo.

É escola que os alunos se socializam, se alimentam, têm seus momentos de lazer. Para alguns, inclusive, a escola se torna um refúgio dos problemas domésticos por que passam.

Nas aulas de português, muitos não gostam de ler, por vergonha ou por problemas oriundos de uma alfabetização deficiente que os impedem de entender o que leem. Alguns alunos chegam ao 6º ano semialfabetizados, mas com o passar dos anos vão melhorando a sua performance. Fazer com que a leitura, para eles, seja prazerosa e dê algum sentido em suas vidas, para além da sala de aula, é um desafio constante.

O Colégio Dôrval Ferreira da Cunha é uma referência na cidade de São Gonçalo. Pertencente à Região Metropolitana II, a instituição sempre primou pela

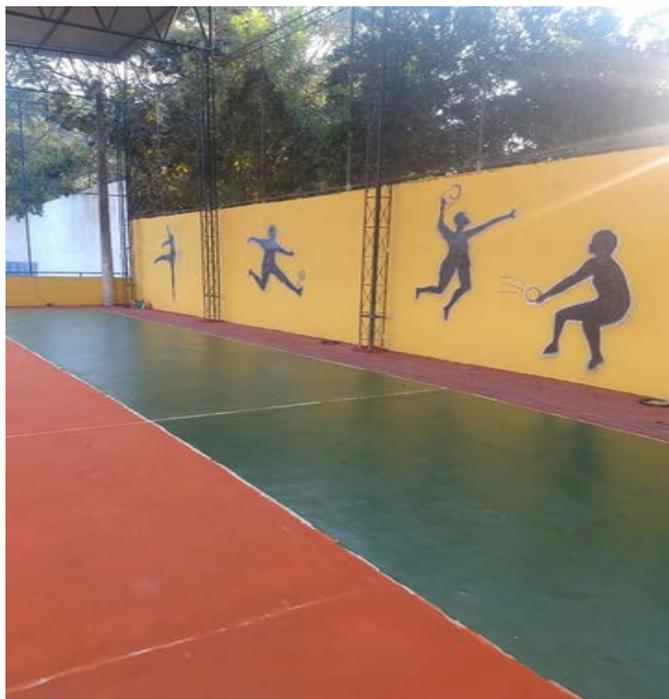
formação e bem-estar de seus alunos e de toda a comunidade educativa. Nesse sentido, é preciso reconhecer o trabalho desenvolvido há doze anos pela sua Diretora, Professora Margareth Micas Mariano Jardim que, junto com sua equipe diretiva, não mede esforços para que todos os projetos ocorram a contento (passeios, saraus, feiras, etc) além do seu empenho para que a escola seja um lugar bonito, limpo e agradável para se estar, conviver e aprender.

Figura 2 — Sala de aula do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha



Fonte: A autora, 2019.

Figura 3 — Quadra coberta do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha



Fonte: A autora, 2019.

Figura 4 — Refeitório do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha



Fonte: A autora, 2019.

Figura 5 — Pátio interno do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha



Fonte: A autora, 2019.

Figura 6 — Lateral do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha



Fonte: A autora, 2019.

Figura 7 — Biblioteca do Colégio Dôrval Ferreira da Cunha



Fonte: A autora, 2019.

6 O TRABALHO DE INTERVENÇÃO

6.1 A pandemia: uma pausa inesperada

O trabalho de intervenção, que teria início logo após o carnaval, em março, teve que ser adiado, repensado e redirecionado por conta de uma grave crise sanitária: a pandemia de uma nova doença – Covid 19 – causada por coronavírus. Em dezembro de 2019, foram registrados os primeiros casos em Wuhan, na China. Em janeiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu o primeiro comunicado relatando 44 casos de pneumonia, cuja causa ainda não era conhecida. Em fevereiro, muitos países já se encontravam em alerta. No dia 26 de fevereiro foi confirmado o primeiro caso de coronavírus no Brasil e em apenas um dia o número de casos suspeitos já saltavam para 132. Dia após dia, casos confirmados e suspeitos aumentavam de forma preocupante. No dia 11 de março, a OMS declarou pandemia de coronavirus, estimando que o número de pessoas infectadas, mortes e países atingidos deveriam aumentar nos dias e semanas seguintes.

Diante desse quadro, o Estado do Rio de Janeiro decretou situação de emergência (assim como outras cidades do país), definindo medidas temporárias para prevenir o contágio do novo coronavírus. A princípio, ficaram suspensas por 15 dias, a partir do dia 16 de março, quaisquer atividades com a presença de público, inclusive aulas nas redes pública e privada, reduzindo, assim, a circulação de pessoas nas cidades. As aulas, que a princípio voltariam dia 30 de março, tiveram retorno adiado, atendendo ao protocolo estabelecido pela Secretaria Estadual de Saúde. Estimando que a paralisação das aulas poderia chegar a três meses, a Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC) firmou convênio com o Google, disponibilizando aulas online, através da plataforma *Google Classroom*. Os professores tiveram uma semana de adaptação ao novo ambiente virtual, que começou a ser acessado, oficialmente, no dia 6 de abril. Tudo parecia simples, mas não foi. O professor teve que se adaptar, em poucos dias, às novas ferramentas de trabalho.

No prazo de horas ou poucos dias, possíveis ferramentas e meios começaram a ser vasculhados e suas aplicações, viabilidade e adaptações à diversidade de contextos, avaliadas. Em muito pouco tempo, soluções emergenciais do universo digital vieram à tona, cada uma escolhida de acordo com as circunstâncias e disponibilidade: Moodle, Teams, Zoom, Meet e até mesmo o Whatsapp. A aprendizagem não pode parar, esse é o mote. [...] Muitas vezes aos trancos e barrancos, outras vezes tropeçando, improvisando, mas sempre aprendendo e adaptando-se para poder ensinar, professores, com a potência de suas vontades, puseram e continuam pondo, de algum modo, suas imagens e vozes no ar porque, para cada qual e para o bem coletivo, a aprendizagem não pode parar. Há algo de heroico nisso, não o heroísmo das grandes celebrações, mas o heroísmo pautado no cotidiano de uma missão que se cumpre na seiva da paixão (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 20).

Se para os professores a situação era difícil, para o aluno, principalmente o da rede pública, a dificuldade era muito maior. A maioria não tinha acesso à internet e, quando tinha, era através do aparelho celular, ou seja, o uso para fins escolares acabava rapidamente com o pacote de dados, obrigando a compra de novos créditos o que, para muitos, era financeiramente inviável. Além disso, a maioria dos aparelhos era compartilhado pela família, ou seja, muitas vezes o aluno não podia estar presente numa aula síncrona, na plataforma Google Meet, uma vez que o aparelho estava com o responsável que se encontrava trabalhando no horário da aula. A escola, para facilitar o envio de material das aulas para os alunos e a comunicação professor/aluno, criou grupos no *Whatsapp*. A Secretaria de Educação, na figura de seu secretário, Pedro Fernandes, anunciou:

Tomamos a iniciativa de comprar 750 mil chips para que todos os nossos alunos e profissionais da educação possam ter acesso ao conteúdo. Além disso, nós imprimimos todo o material e vamos entregar na casa dos alunos. Nós ainda montamos um call center (serviço de telefone) para que todos possam tirar suas dúvidas. (CHAGAS, 2020).

Das iniciativas anunciadas, apenas a impressão de material com envio aos alunos foi realizada. Essa ação, entretanto, levou à evasão dos poucos alunos que ainda acessavam a plataforma Google Classroom, já que se tornava mais simples e viável participar das aulas a partir do material impresso, pois além de não consumir dados do telefone, o material ainda apresentava o conteúdo de forma reduzida. É preciso registrar que a Seeduc também disponibilizou aulas televisivas, com horários pré-definidos, a partir de um canal de uma emissora parceira. Essas aulas, apresentadas diariamente, não eram diretamente relacionadas ao conteúdo disponibilizado na plataforma *Google*, o que contribuía para a falta de uniformidade

entre os alunos de uma mesma turma, já que uns eram assistidos pelos seus professores na plataforma, enquanto outros recebiam o material impresso sem ter contato com o professor; outros ainda assistiam a aulas na TV, sem que houvesse a realização de atividades e exercícios. Enfim, os conteúdos eram apresentados de modos muitos diferentes e com ou sem assistência do professor. Se para os professores já era difícil entender a proposta da Secretaria, para os alunos era pior; aqueles que estavam em contato com o professor eram melhor orientados, os demais se sentiam e se sentem até hoje perdidos.

Temos consciência de que 2020 foi um ano atípico, em todos os sentidos, principalmente quando falamos de aprendizagem. Todos fomos pegos de surpresa e ainda que de forma limitada, improvisada, com falhas e ausências, a escola pública criou variadas formas para contatar o aluno. Uma das preocupações principais era que o vínculo afetivo e emocional não fosse quebrado, pois sabemos, como educadores, da importância da escola na vida desses jovens, e porque nada é comparável ao encontro entre professores e colegas. O contato visual, as trocas, os gestos, as vozes, as reações, as ressonâncias, tudo isso faz com que brotem as mais diversas reações e sentimentos, o que não acontece quando se está sozinho num quarto, ou numa sala, diante de uma tela de computador, ou de uma minúscula tela de celular. Conforme Freire (2011 apud HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 123), a educação autêntica “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões e pontos de vista sobre ele”. Nesse sentido, Habowski e Conte (2020, p. 123) afirmam:

Conciliar os benefícios da tecnologia sem abrir mão de princípios e valores caros à educação será, sem dúvida, um dos maiores desafios, para os educadores. Estamos enfrentando o que Freire chama de situação-limite. E para o educador toda situação-limite torna-se um momento especial: o de olharmos para nós, para a nossa realidade, como em um excedente de visão, (segundo a perspectiva bakhtiniana), para, neste lugar de fora, como sujeitos históricos que somos, voltarmos a olhar novamente para nós, agora transformados graças à ação da consciência libertadora, alimentada pela percepção crítica da realidade. É da emergência das consciências que resulta a inserção crítica na realidade, promovendo um movimento de objetivação desta mesma realidade.

O que ficou de flagrante nesse cenário foi a exclusão virtual de um percentual preocupante de alunos da rede pública, em especial do Estado do Rio de Janeiro, da

qual faço parte, o que torna o abismo entre educação pública e privada cada vez maior. Apesar de todas as tentativas propostas, muitos alunos não conseguiram acesso, ou por falta de conectividade, de aparelho apropriado ou por dificuldades para acesso à plataforma. Some-se a isso outro fato, não menos importante: em muitos dos lares habitados pelos alunos, a ausência de ambiente apropriado ao estudo, agravada por problemas trazidos pela pandemia às famílias, principalmente às menos favorecidas. Referimo-nos ao desemprego e, conseqüentemente, à fome, que fez com que muitos alunos não tivessem condições mínimas para o acompanhamento das aulas.

Mesmo diante das dificuldades, procuramos nos adequar à realidade, o que exigiu de nós, professores, resiliência e muita força para ressignificarmos o nosso ofício, à medida que entrávamos num ambiente para muitos ainda desconhecido; também fomos alunos e aprendizes de uma nova linguagem que deverá nos acompanhar daqui para frente, mesmo que de forma complementar ao ensino presencial.

A escola pode e deve ser o cenário para esta reescrita da vida na terra e se tudo o que nós somos possíveis neste momento é nos afastar e reaprender a viver em sociedade, repensar nossos hábitos e cultura, assim como as possíveis relações que traçamos ao longo de nossa existência, então que seja e de preferência que possamos ter a oportunidade desta vez de fazer algo melhor. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 160).

6.2 Relatos das experiências de leitura

As aulas de Produção Textual do 8º ano (turma 801), nas quais foi desenvolvido o projeto de intervenção, acontecem uma vez por semana, perfazendo um total de 100 minutos (duas aulas com 50 minutos cada uma).

A princípio, foram escolhidos dez textos, entre contos e minicontos, para serem trabalhados durante o ano. O início do projeto seria implementado em março, mas, infelizmente, fomos impedidos, naquele momento, de dar andamento ao trabalho, devido à pandemia de Covid19, o que nos levou a definir novos rumos. Diante de um panorama totalmente inédito, já relatado no item anterior, modifiquei o trabalho na tentativa de, apesar de todos os percalços, conseguir dar

prossequimento ao que foi proposto: um trabalho de intervenção com os alunos de 8º ano, através de práticas de leitura literária, especialmente com contos e minicontos. Portanto, o que ora apresento é um recorte do que foi possível realizar num ambiente instável, desconhecido por alguns e inexistente para outros. Devo lembrar que a plataforma para o ensino a distância, viabilizada pelo *Google for Education*, não alcançou todos os alunos. Como explicado acima, no caso da turma escolhida para a intervenção, a frequência da turma 801 na plataforma foi abaixo da esperada, uma vez que a maioria não possuía condições mínimas para acompanhar aulas síncronas, através do *Google Meet*.

Na tentativa de retomar contato com os alunos, criei um grupo de *Whatsapp* para que pudéssemos conversar, trocar ideias e, assim, viabilizar as aulas. A Direção da escola, num gesto de esforço conjunto, me repassou os telefones dos alunos da turma 801, e embora muitos estivessem desatualizados, consegui inserir 14 alunos no grupo de Produção Textual, o que é pouco diante de uma turma originalmente formada por 38 alunos. Mesmo com dificuldades, o projeto caminhou de forma virtual, através do *Google Meet*, para aqueles que podiam acessar essa plataforma. É importante que se diga que mesmo os alunos que possuíam acesso à internet pelo aparelho celular, ficavam, muitas vezes, impossibilitados de participarem da aula síncrona, no horário estipulado, pois o telefone utilizado às vezes se encontrava com o pai ou com a mãe, que haviam saído para o trabalho e só retornavam à noite.

Dos 10 textos escolhidos inicialmente, selecionei quatro textos: o conto *A Carteira*, de Machado de Assis; o miniconto *Nunca descuidando do dever*, de Marina Colasanti; um miniconto de Marcelo Spalding, (sem título); um miniconto de Cíntia Moscovich, (sem título).

A primeira leitura de todos os textos foi feita por mim, pelo *Google Meet*, de forma síncrona. Considero a primeira leitura, o primeiro contato com o texto a parte mais importante de uma aula de leitura literária. As aulas seguintes se alternaram entre síncronas e assíncronas. Presencialmente, os textos seriam xerocopiados por mim e entregues aos alunos no dia da aula, sem nenhuma preparação prévia. Como a mediação se deu remotamente, preparei uma apresentação em *PowerPoint* para cada conto, de maneira que eles tivessem acesso ao texto e pudessem acompanhar a leitura, além de escutar o que estava sendo contado.

Embora a maior parte do projeto de intervenção tenha decorrido durante a pandemia de Covid 19 e o período de aulas remotas, procuramos, na medida do possível, dar continuidade à leitura dos contos selecionados através de encontros remotos na plataforma Google Meet. De modo a salvaguardar o anonimato das alunas e alunos envolvidos, optamos pelo uso de nomes fictícios, seguindo orientações recentes para pesquisas que incluam crianças e jovens (KRAMER, 2002).

6.2.1 O conto *A Carteira*, de Machado de Assis

Iniciamos com o conto *A carteira*, de Machado de Assis (ANEXO B). A escolha desse conto se deu por se tratar de um texto canônico de um dos maiores contistas de nossa literatura e por ser, estruturalmente, um exemplo de conto tradicional, do ponto de vista da organização dos elementos da narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço, conflito, clímax, desfecho) bem presentes e definidos. Além disso, o conto discute temas como fidelidade, traição e ética que, a princípio, poderiam render interessantes discussões.

Embora a leitura de textos canônicos seja por vezes refutada no ensino fundamental por se considerar, equivocadamente, serem os alunos dessa faixa etária “leitores incipientes”, a nossa experiência nos mostra que muitas vezes nos surpreendemos com o ótimo retorno que temos.

Como disse Julio Cortázar:

cuidado com a fácil demagogia de exigir uma literatura acessível a todo o mundo. Muitos dos que a apoiam não têm outra razão para fazê-lo senão a da sua evidente incapacidade para compreender uma literatura de maior alcance. Pedem clamorosamente temas populares, sem suspeitar que muitas vezes o leitor, por mais simples que seja, distinguirá, instintivamente entre um conto mais difícil e complexo, mas que o obrigará a sair por um momento do seu pequeno mundo circundante e lhe mostrará outra coisa, seja o que for, mas outra coisa, algo diferente. (CORTÁZAR, 2006, p. 161-162).

O conto machadiano narra a história de Honório, personagem principal, advogado, que necessitava quitar dívidas adquiridas por sua esposa, Dona Amélia,

que gastava excessivamente com festas e luxos. Ao encontrar uma carteira com o valor acima do que necessitava, Honório lida com um dilema: utilizar o dinheiro para quitar a dívida ou devolvê-la ao dono. Para aumentar a tensão e o dilema ético do conto, Honório descobre, através de um cartão de visita, que a carteira pertence ao seu melhor amigo, Gustavo. Depois de muito pensar, resolve devolver a carteira ao amigo. Ao chegar a casa, encontra-o preocupado em sua sala, conversando com sua esposa, Dona Amélia. Honório, então, avisa ao amigo que encontrou a carteira e devolve-a, retirando-se em seguida para trocar-se para o jantar. Gustavo abre a carteira, retira um bilhete de dentro e entrega-o à Dona Amélia, que o rasga em trinta mil pedaços. Era um bilhete de amor.

Optei por não trazer nenhuma motivação prévia, pois o objetivo era trabalhar a partir de como o enredo e, principalmente, o seu desfecho seriam recebidos pelos alunos.

A primeira leitura foi realizada por mim, em voz alta, pausada, bem entoada, de modo contínuo sem interrupções para explicar vocabulário ou alguma outra dúvida. A intenção era de que os leitores ou ouvintes fossem pegos de surpresa pelos acontecimentos e pudessem exprimir os impactos que a leitura lhes causou.

Preparei uma apresentação em *PowerPoint*, cada *slide* com um parágrafo, para que eles pudessem acompanhar a leitura, já que a maioria utiliza o aparelho celular. Testei os áudios para me certificar que todos estavam escutando e vendo a apresentação do texto. Apresentei apenas o título do conto e o nome do autor, informando que leria o texto sem pausas, para entendermos o texto, como um todo.

Leitura feita, abri os microfones para que eles pudessem dar o retorno das primeiras impressões sobre o que leram e ouviram. Nesse momento, esperei que os alunos se manifestassem espontaneamente. A princípio houve um longo silêncio, o que é normal, pois os alunos estão tímidos, que foi quebrado pela aluna Daniella, quando disse ter entendido “mais ou menos”. Beatriz disse que tinha achado um pouco confuso, mas entendeu que ele devia muito dinheiro e que achou uma carteira que no final era do seu amigo. Daniel aproveitou e falou que “Honório tinha achado uma carteira e devolveu com tudo”. Ana Paula somente disse que a carteira não era dele. O resto da turma não se manifestou.

Percebi que os alunos apenas se fixaram na questão da dívida e do encontro da carteira. Não ampliaram a leitura para outros dados importantes que o texto traz e

tampouco conseguiram alcançar a ironia do final do conto. Então, decidi fazer uma leitura pausada, *slide* por *slide*, onde passei a mediar, estimulando-os a responderem.

Slide 1 – Perguntei: Quem é o primeiro personagem? O que podemos falar sobre ele? Todos falaram ao mesmo tempo: “É Honório”. Cláudia: “Um homem que achou uma carteira”. Fernanda: “Ele achou uma carteira, mas não sabia o que tinha dentro.” Carlos: “ele pensou em pagar as contas porque estava endividado.” E as respostas se seguiam nesse ritmo. Foi preciso que eu interviesse para perguntar: Por que ele estava endividado? Carlos: “Por causa da mulher dele.” Patrícia: A mulher dele gastava com muitas coisas”. Carlos: “O vocabulário é diferente, né, professora?” No geral, os alunos não tiveram dificuldade com o vocabulário e com a sintaxe do texto, embora as respostas tenham sido fragmentadas, talvez por medo da exposição ou até pelo costume de responderem dessa forma, na escrita, às questões de interpretação feitas nos livros didáticos, exercícios e provas. Foi interessante notar que não houve brincadeira durante a aula, todos respeitaram as falas dos colegas.

Slide 2 – Instiguei-os mais uma vez a falarem: “Agora, o narrador apresenta um novo personagem...” Carlos: “O Gustavo”, resposta que foi seguida pelo restante do grupo. Continuei a instigar: Mas quem era Gustavo? Fernanda: “Amigo dele.” Cláudia: “Amigo da mulher dele”. Patrícia: “Amigo dele, do trabalho”, o restante do grupo seguiu a resposta dos amigos. Perguntei, então: “Mas que tipo de amigo, era amigo íntimo?” As respostas vinham quase juntas, gerando certo ruído no áudio. Havia sempre aqueles alunos que gostavam de responder e outros se limitavam a escutar, apesar de serem convidados a participar. Patrícia: “Sim, o Gustavo frequentava a casa de Honório.” Fernanda: “Sim, porque o narrador disse que ele era um familiar da casa.” Marcela: “Eles jantavam e conversavam sobre política.” Carlos: “Professora, o que é pilhéria?” Respondi: “Pilhéria é uma piada, alguma fala engraçada...” Carlos: “Ah, ele então não contava para ninguém que estava com problema...” Interessante o aluno ligar o fato de que quem faz uma piada, uma brincadeira, não tem problema, ou não aparenta ter, o que levou a outro aluno a completar a resposta. Patrícia: “A mulher dele gastava todo o dinheiro, só que ele não contava nada para ninguém que estava com problema, não ele, né?, mas a família inteira”.

Slide 3 – Continuo a leitura, onde há a retomada do tempo, para relembrar detalhes sobre a dívida. Pergunto de quanto era a dívida. Cláudia: “400 réis, 400 mil réis...” Carlos: “Réis, o que é réis, professora?” Respondo que era o dinheiro da época. Patrícia explica: “É tipo como se fosse o dinheiro da época, não era reais, era réis”. Nesse momento começaram a falar todos juntos ocasionando um ruído na comunicação. Perguntei, então, se eles sabiam o que era um agiota. A resposta veio pronta. Cláudia: “É uma pessoa que empresta grande quantidade de dinheiro e cobra juros. Ele ia a um agiota quando achou a carteira...”

Slides 4 e 5 – Após a leitura, pergunto: o que aconteceu a partir daí? Fernanda: “Ele fica com medo de abrir a carteira e só ter papéis...” Patrícia: “Eu acho que ele pensou que aquilo poderia ser um roubo também... como ele era advogado...” Cláudia: “Sim, aquilo poderia acabar com a vida dele! Se ele pegasse o dinheiro...” Paula C.: “Ele fica confuso. Ele fica em dúvida...” Nesse momento eles discutem sobre como fica a nossa consciência quando fazemos algo errado. Cláudia: “Eu devolvo quando encontro alguma coisa na rua...” Patrícia: “Eu também tentaria achar o dono da carteira”.

Slides 6 e 7 – Esses *slides* apresentam as passagens do texto sobre a dívida que tomou conta de Honório até a abertura da carteira. Finalmente abriu-a. Perguntei o que aconteceu após. Cláudia: “Ele começou a contar o dinheiro, viu até que iria sobrar, mas achou também uns papéis e uns cartões e viu que era do amigo...” Fernanda: Ele se sentiu mal quando viu que a carteira era do amigo...” Carlos: “Eu devolvia...” Patrícia: “Ele tinha um amigo que podia pedir o dinheiro emprestado...” Começaram, então, a falar ao mesmo tempo, cada um dizendo o que faria para resolver a situação da dívida, sem precisar “pegar” o dinheiro do amigo.

Slide 8 – Sobre a chegada de Honório em casa, encontrando na sala o amigo Gustavo e a esposa, Amélia. Peço para que os alunos me digam o que aconteceu naquele momento, por que Gustavo e Amélia pareciam preocupados. Carlos: “Porque ele achou que o Honório tinha roubado a carteira dele.” Mas ele já sabia que o Honório tinha achado a carteira?, pergunto. Fernanda: “Não...” Patrícia: “Como eles eram amigos, Gustavo sabia que Honório tinha dívidas... então ele pensou que o Honório poderia ter roubado sua carteira”. Falo: “Será que foi por isso?” Cláudia: O comportamento do Gustavo foi estranho...”

Slide 9 – É a última parte do conto. Gustavo pega a carteira e olha para Honório desconfiado. Honório ficou decepcionado pela atitude do amigo. Por que Gustavo fica desconfiado e por que Honório ficou decepcionado? Patrícia: “Honório ficou chateado porque o amigo desconfiou dele” Carlos: “Sim, ele pensou que ele tivesse ficado com o dinheiro...” Até o momento, nenhuma menção aos bilhetinhos e às cartas foi feita. Atiço, então: Quando Honório saiu para trocar de roupa para o jantar, Gustavo tira um bilhetinho da carteira e o entrega a D. Amélia... Ela, por sua vez, o rasga em trinta mil pedaços... era um bilhetinho de amor... Essa parte diz alguma coisa a vocês? Carlos: “O bilhete era de quem, professora?” Respondi que também gostaria de saber, já que ela nem chegou a ler o bilhete...” O silêncio foi total. Continuei: Por que razão D. Amélia rasgaria um bilhetinho de amor que estava dentro da carteira do Gustavo? Patrícia: “Era da Amélia? Por que, pô, não tinha motivo ela rasgar um bilhete... ela não queria que ninguém visse, se não fosse dela, ela não iria fazer isso...” Carlos: “E isso quer dizer o quê?” Patrícia: “Que ela tinha alguma coisa com o Gustavo...?” Cláudia: “É... faz sentido!” Carlos: “É mesmo, faz ‘supersentido’! Fernanda: “Isso, se ela rasgasse ninguém iria ver, ninguém precisava saber...” Patrícia: “Se não fosse dela, ela não ia fazer isso, se ela rasgou, ela sabia o que tinha escrito, tinha alguma coisa relacionada com ela.” Paula C.: “Por isso eles estavam preocupados, porque os bilhetes eram da Amélia”. Patrícia: “Nossa, esse final do conto é uma surpresa. Tô passada!” Cláudia: “acho que a gente nunca iria pensar que o texto iria chegar a esse ponto, prestamos mais atenção nas dívidas de Honório...” Patrícia: “Podia ter uma continuação para a gente saber o que aconteceu depois...”

Ao final dessa primeira aula, pedi para que falassem o que tinham achado do conto. Uma aluna disse que tinha amado o texto, por ser diferente, por começar de um jeito e terminar de outro, bem surpreendente. A releitura, *slide* por *slide*, facilitou a compreensão do texto e, principalmente, do desfecho que, à moda machadiana, é bastante ambíguo e que talvez não fosse compreendido pelos alunos sem uma mediação.

Para aqueles alunos que não puderam participar da aula através do *Google Meet*, por não possuírem condições técnicas ou porque tiveram problemas com o horário da aula, disponibilizei no *Google Classroom* e no *Whatsapp* uma ficha de leitura com questões de compreensão do texto (APÊNDICE A). A realização da ficha

foi facultativa para os alunos que haviam participado da aula síncrona, entretanto, para meu espanto, todos eles fizeram a atividade, apresentando respostas completas e coerentes, o que só ratifica a importância da leitura em grupo bem mediada.

Já as respostas dos alunos que não participaram da leitura compartilhada, foram, como esperado, lacônicas, quando não copiadas de algum *site* que divulga resumos e análises de textos literários. Aulas remotas assíncronas se deparam com esse risco: o de cópia ou plágio nas respostas dos alunos. É uma pena, pois retira a possibilidade do aluno elaborar suas próprias respostas, exercitando a leitura, a crítica e a argumentação, habilidades que contribuem para o seu desenvolvimento não só na escola, como na vida. Alguns alunos sequer responderam, o que é muito mais preocupante.

Abaixo, reproduzo exemplos de respostas dadas à questão: “O conto aborda temas importantes como fidelidade, ética e traição, por exemplo. Que partes do texto você poderia dar como exemplo desses temas (você pode responder com suas próprias palavras)?”

Fidelidade

Pelo fato de Honório ter devolvido a carteira de Gustavo, mesmo que o valor que tinha dentro pagasse a sua dívida, ele foi fiel ao amigo e devolveu. (REBECCA)

O momento de fidelidade do Honório é quando ele vê que a carteira é do amigo dele e devolve. (CLÁUDIA)

Ética

Por não saber de quem era a carteira olhou apenas o cartão de visita que o nome e a foto, do que olhar as cartas e bilhetes que tem assuntos pessoais da pessoa. (REBECCA)

O momento de ética do texto é quando o Honório não fica com o dinheiro que ele achou, pois saiba que o dinheiro não era dele. (CLÁUDIA)

Traição

O amigo Gustavo traiu a confiança de Honório (GIOVANNA C.)

A esposa traiu o marido com o melhor amigo da família. (CARLOS)

Na segunda aula sobre o conto “A Carteira”, propus uma produção textual a todos os alunos, os que puderam e os que não puderam participar da aula síncrona (APÊNDICE B). A intenção foi convidá-los a exercitar a imaginação e a escrita.

Após fazer a leitura do conto, discutir e analisar questões referentes à narrativa, sua linguagem, seu estilo e suas principais características, chegou a hora de dar espaço à imaginação e usar a criatividade para ser o escritor de parte dessa história.

Releia o conto e dê continuidade à história a partir do momento em que Honório decide abrir a carteira (14º parágrafo). Para isso, procure manter o estilo e a linguagem. Fique atento ao tipo de narrador que conta a história, ao uso de diálogos, ao jeito como a narrativa se desenvolve para que o desfecho escrito por você tenha conexão com as outras partes escritas por Machado de Assis.

Seu desfecho deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas.

No terceiro encontro, pelo Meet, aqueles que puderam participar leram as suas produções para o grupo. Aqueles que não puderam estar presentes, enviaram pelo Whatsapp ou por email seus trabalhos. Abaixo, reproduzo uma das produções feitas, fiel à digitação enviada, sem correções.

No momento que Honório decide abrir a carteira, ele fica imaginando não ter Nada que fosse possível achar o dono. Nada que fosse referente alguém pois a quantia seria bastante útil pois pagaria suas dividas e ainda sobraria mas descobriu que era de um amigo e por sua lealdade e principalmente pela sua honestidade foi então devolver a carteira ao seu amigo Gustavo. Gustavo então sem acreditar ter perdido achou então que amigo pudeste ter pegado não acreditando no caráter do seu amigo Honório e o lançou aquele olhar desconfiança, e com isso deixando o Honório confuso com o tal olhar. Imaginando Honório naquele momento será que vale apenas ser honesto se nem mesmo a sociedade é capaz de acreditar? de que adianta a lealdade a amizade e principalmente a honestidade no mundo corrupto incapaz de fazer um reconhecimento de boa vontade. porém no final não era a questão da carteira e sim a fidelidade de sua esposa com seu melhor amigo Gustavo. Por sua falta de curiosidades e sua honestidade de não ler os bilhetes na carteira de Gustavo permaneceu oculto a traição de seu amigo.
(PATRÍCIA)

6.2.2 [Miniconto]: Nunca descuidando do dever, de Marina Colasanti

O segundo texto proposto foi um miniconto da escritora Marina Colasanti, intitulado *Nunca descuidando do dever* (ANEXO B). O miniconto foi escolhido pelo formato conciso e aberto a reflexões, além de proporcionar aos alunos a possibilidade de exercitar a imaginação, uma vez que o final não é determinado. O conto faz parte da obra *Contos de amor rasgados*, na qual a autora retrata as

relações da mulher numa sociedade cujos traços de patriarcado ainda estão presentes.

A aula foi realizada pelo *Google Meet* e a primeira leitura do texto foi feita por mim. Após a leitura, abri espaço para que os alunos pudessem compartilhar sentidos e falar a respeito, sem uma ordem ou perguntas pré-definidas. A aluna Fernanda iniciou: “A mulher era cuidadosa, queria ver o homem bem arrumado...” Todos seguiram a mesma linha de pensamento nas respostas. É importante ressaltar que nesse dia, a frequência era majoritariamente feminina. Resolvi instigar os alunos perguntando se eles tinham prestado atenção ao título: *Nunca descuidando do dever*. Foi o gatilho para que as meninas começassem a falar. Patrícia: “O que entendi é que ela se preocupava tanto como ele estava, que as pessoas iriam olhar para ele e falar ‘poxa, ele está tão descuidado, parece que nem tem esposa!” Cláudia: “Ela ficou tão preocupada com ele que se esqueceu dela.” Fernanda: “ela se descuidou dela.” Patrícia: “Posso estar errada, mas isso é como se fosse uma imposição, uma pressão, para ela ser assim”. Intervi: “Imposta por quem?” Paula: “Pode ser imposição da família, das amigas, sei lá...” Patrícia: “É padrão imposto pela sociedade machista.” Fernanda: “Eu não reparei isso não!” Patrícia: “Ela também podia estar vivendo um relacionamento tóxico, né?” O debate então continuou com questões acerca do que seria, para elas, um relacionamento tóxico e a dificuldade de se sair dele, muitas vezes por medo da família. Fernanda, que até o momento não havia se posicionado, fala: “Ela era uma escrava, não percebeu que já estava tarde para ela...” Patrícia: “Em nenhum momento ela explicita o amor dela, só as obrigações, não há amor...” Cláudia: “O tempo passa e ela vê que viveu em função daquilo”. Patrícia: “A família pressiona...” Os meninos ficaram em silêncio.

Pergunto sobre o final do conto: “como vocês encaminhariam o final do conto, como vocês acham que se deu o desfecho?” Patrícia: “Acho que ela não teria coragem de fazer nada, acostumada que estava...” Paula: “Ela continuaria fazendo, só que escondido...” Pergunto: “Por que escondido?” Paula: “Ela não queria mais mostrar o que estava fazendo por ele...” Christiane: “Quando ela começa a ver que envelheceu, ela percebe que perdeu tempo...” Fernanda: “Ela passou a roupa dela e fugiu.” Nenhuma fala caminhou para um fim trágico, fantástico, conforme eu havia previsto no início da aula. A maioria falou sobre a resiliência da mulher, em continuar cumprindo o mesmo “ofício”.

Na segunda aula, depois de reler o texto e relembrar pontos importantes que foram abordados durante as discussões feitas na última aula, propus que os alunos levassem o miniconto para ser lido junto à família. Para isso, eles precisavam preparar algumas perguntas para serem respondidas pelos familiares. Com a minha orientação foram elaboradas quatro perguntas, em seguida levadas às famílias e depois apresentadas no terceiro encontro, via *Google Meet*. Reproduzo abaixo, de forma literal, algumas das respostas dadas.

Questão 1: Como você imagina essa mulher, personagem principal do miniconto? Como você a vê, fisicamente, psicologicamente? Como é a vida dessa mulher?

Uma mulher boa e cuidadosa. Fisicamente é uma ótima dona de casa e psicologicamente uma doente com TOC de roupas. (Dayse, mãe do Carlos)
Uma mulher exemplar. Vejo uma mulher determinada mais com uma obsessão por perfeição sempre fazendo o melhor para seu marido. (ELISA, mãe de Paula)

Eu acho ela uma mulher muito atenciosa e cuidadosa com sua família em geral. É uma mulher totalmente desleixada com a vida e acaba não se cuidando, ou seja, não se enxergando e psicologicamente é atordoada com a vida. É uma vida turbulenta, corrida. (MILA, madrastra de Rebecca)

Ela é uma mulher idosa, rotineira, com costumes antigos e que gosta de ver seu marido bem vestido.” (Karina, irmã mais velha de Cláudia)

“Uma mulher que só cuida das coisas do marido. Com certeza cansada e mal cuidada. A vida dela é só cuidar das coisas do marido. (DÉBORA, mãe de Rosana)

Triste, uma mulher que pensa só no bem estar do marido esquecendo de viver sua própria vida (LEDA, mãe de Patrícia)

Questão 2 – Que relação existe entre o título do miniconto e o dia a dia dessa mulher?

É o trabalho de casa (DAYSE, mãe do Carlos)

Sempre disposta a servir (ELISA, mãe de Paula)

Ela cuidava da família, como está no texto, ela tinha as obrigações dela e cumpria, como uma boa dona de casa. (MILA, madrastra de Rebecca)

Ela sempre estava preocupada em manter seu marido bem vestido (KARINA, irmã mais velha de Cláudia)

É a realidade de algumas mulheres (DÉBORA, mãe de Rosana)

Jamais permita que alguém rebaixe o seu jeito de viver. A vida a dois é para ser vivida em cumplicidade e entendimento para ambas as partes. Não pode estar bom só para um, mas sim para os dois. (LEDA, mãe de Patrícia)

Questão 3 – Você acha que ela teve uma transformação de postura do início do conto para o final? Caso afirmativo, por que isso aconteceu?

Não (DAYSE, mãe de Carlos)

Sim, sua obsessão a levou à loucura. (ELISA, mãe de Paula)

Sim, porque ela viu que o que ela estava fazendo era errado e não uma atitude de esposa, dona de um lar. (MILA, madrastra de Rebecca)

Não, ela apenas viu que o tempo estava passando... (KARINA, irmã mais velha de Cláudia)

Sim, porque ela começou a perceber o que estava acontecendo com ela, parou e percebeu que ela também tem vida. (DÉBORA, mãe de Rosana)
Não, porque ela não tinha perspectiva nenhuma de vida e sim a viver aquela vida que achava ser o suficiente para ela. (LEDA, mãe de Patrícia)

Questão 4 – O miniconto não apresenta claramente um final. Muitos desfechos podem ser pensados a partir daí... Para você, o que pode ter ocorrido?

Por ser um miniconto, não poderia ser falado mais, porque senão seria uma história normal. (DAYSE, mãe de Carlos)
Apego exagerado a um sentimento. (ELISA, mãe de Paula)
Ela ligou o ferro e com a mente bem distante, pensando em tudo que não tinha feito de bom ao seu parceiro, terminou de passar as roupas, com muito carinho e dedicação. (MILA, madrastra de Rebecca)
A vida deles continuou... (KARINA, irmã mais velha de Cláudia)
Acho que ela viu que os anos estavam passando e resolveu mudar. (DÉBORA, mãe de Rosana)
Ela pode ter algum tipo de depressão, por não se impor tanto, porque a situação para ele é favorável. Ter tudo limpo e organizado torna a questão de sua mulher menos importante. Muitas relações às vezes são assim, relação de conveniência, se estiver bom para um, pra que mudar? (LEDA, mãe de Patrícia)

Essa atividade foi muito interessante e agradou bastante aos alunos, penso que a razão terá sido por não ter se limitado à sala de aula, à relação professor-aluno e envolveu a família, produzindo outros elos de afeto e expandindo os efeitos da leitura literária. Na análise das respostas, percebemos que o texto provocou reflexões, problematizações e respeitou as subjetividades não só dos alunos, mas também de seus familiares.

Assim como em todos os encontros, disponibilizei o material escrito (APÊNDICE C) no *Google Classroom* e no *Whatsapp*, para alunos que não puderam ter acesso à aula síncrona.

6.2.3 [Miniconto] de Marcelo Spalding

O terceiro texto foi um miniconto, sem título, do escritor Marcelo Spalding (ANEXO B) também denominado de microconto ou nanoconto, por alguns autores, pela economia de palavras. Esse aspecto o tornou mais instigante, pois requereu maior trabalho dos alunos que tiveram de imaginar uma narrativa a partir das poucas palavras lidas. O desafio do microconto é exatamente este: sugerir que o leitor preencha a narrativa.

Após a leitura, que foi feita por mim, os alunos foram motivados a compartilhar suas impressões oralmente. No começo houve um longo silêncio e pude perceber que eles não tinham entendido aquele minúsculo texto. O miniconto realmente não é uma leitura “fácil”. Relembrei o que já havíamos falado em outras aulas sobre o miniconto: que apesar das poucas palavras, há uma história, há uma narrativa oculta sendo contada. Então, insisti para que eles pensassem, imaginassem qual história estava sendo contada e se teria um tema específico. Além disso, pedi para que dessem um título ao texto, já que o autor não havia dado. Aos poucos eles foram se soltando e se motivando mutuamente a falar. Carlos começou, um pouco confuso: “Eu entendi que João não gostava de Paulo aí quando ele foi embora João voltou ao normal não ficou mais com raiva... não estou entendendo...” Mediei, perguntando como eles entendiam a informação ‘o dia que Paulo se foi’. Rebecca: “Eu achei muito interessante, pois fala sobre uma pessoa que se foi e os seus familiares choraram pela perda de seu parente”. Patrícia: “Uma pessoa morreu e doou seus órgãos, é isso?” Cláudia: “O texto é cheio de mensagens escondidas e essas mensagens são sobre a importância dos transplantes de órgãos. A doação de órgãos é muito importante para salvar vidas, Paulo morreu e seus órgãos foram doados!” Marcela: “A doação de órgãos é uma forma de ajudar outras pessoas que estão sofrendo com problemas de saúde e só têm o transplante como solução”. Patrícia: “Às vezes não damos a importância às consequências da vida. Não estamos preparados para o que nos reserva. Com os transplantes de órgão, temos a oportunidade de salvar tantas vidas. E com isso ter a satisfação e gratidão de ajudar alguém que você não conhece isso se chama amor pelo teu próximo ajudar e alguém sem olhar a quem.” Geovana Rufino: “Eu acho que está sendo contada uma história de sorrisos e abraços, mas também um pouco triste com a morte de Paulo. O assunto apresentado é: mesmo que a família teve uma perda, no final outras pessoas ficaram felizes”. Perguntei se eles achavam que todos eram da mesma família. A maioria disse que sim. Apenas Cláudia e Patrícia falaram que as pessoas poderiam não se conhecer, porque às vezes quem recebe um órgão não sabe quem foi o doador.

A leitura feita em grupo favorece a troca de impressões e informações e desse modo contribui para que a construção de sentidos seja feita por para todos.

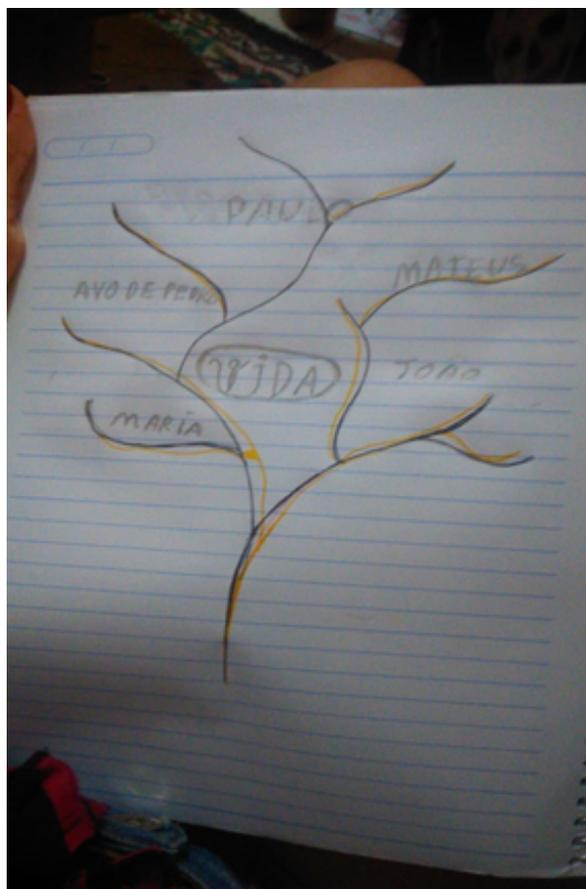
Alguns têm mais facilidade para compreender e indiretamente ajudam àqueles mais tímidos; é uma construção conjunta.

O miniconto é um tipo de texto desafiador, pois rompe com as formas da narrativa tradicional, em que todos os elementos da história estão presentes: narrador, personagens, enredo, espaço, tempo, clímax, desfecho. Isso pode levar o professor/mediador a antecipar respostas, retirando do aluno o direito à inquietação, ao autoquestionamento, à dúvida.

Para os alunos que não puderam estar presentes, disponibilizei, como de costume, via *Google Classroom* ou *Whatsapp*, uma ficha com questões sobre o miniconto lido (APÊNDICE D).

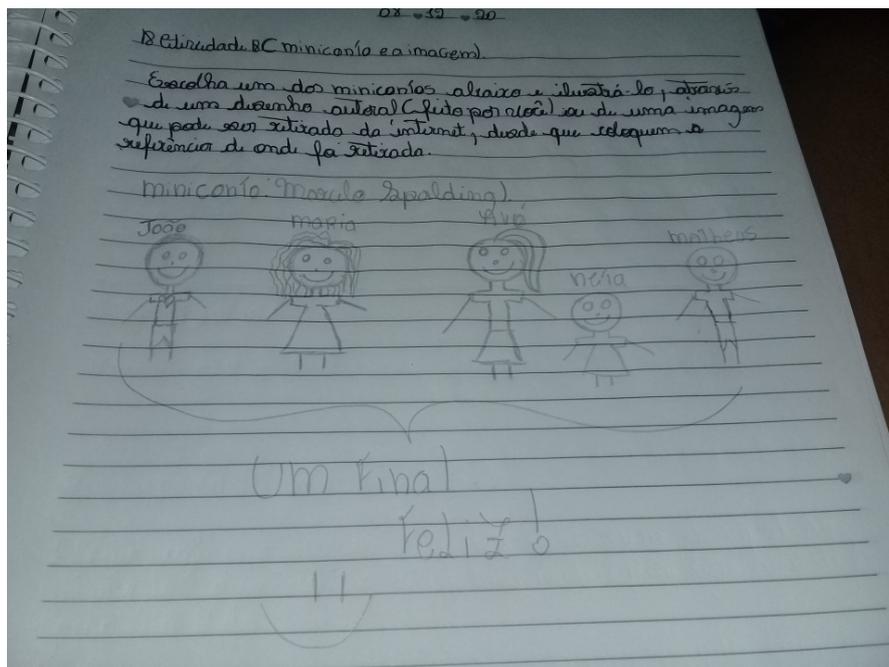
No segundo encontro, propus que eles escolhessem uma imagem para ilustrar o miniconto lido por nós. Assim como há livros ilustrados, podemos ilustrar o conto, fosse com um desenho autoral, uma imagem retirada de uma revista, de um livro ou da internet. Lembrei-os de que, caso escolhessem buscar uma imagem, deveriam dar a referência. Abaixo, exemplos de desenhos enviados.

Figura 8 — Desenho autoral da aluna Patrícia



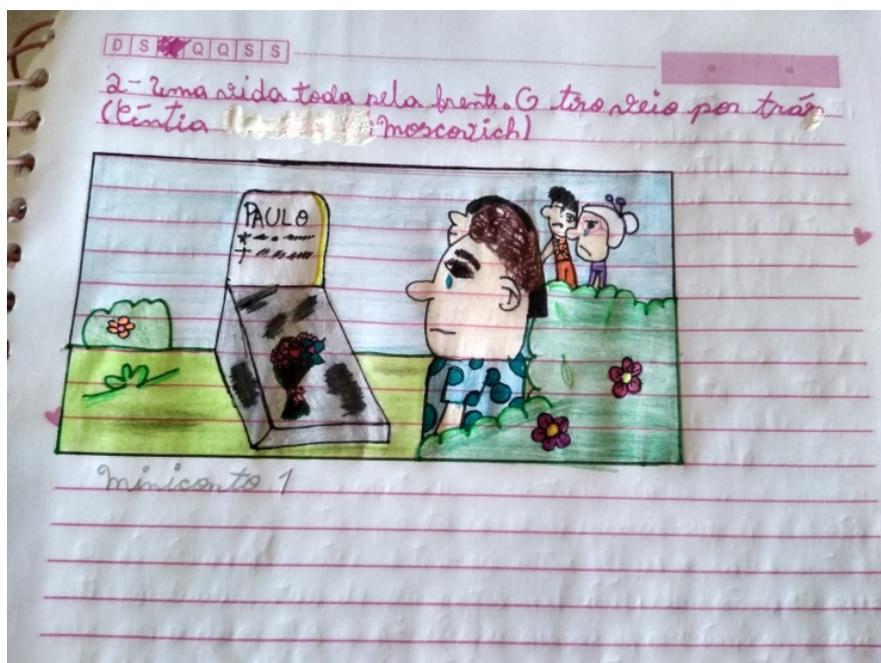
Fonte: A autora, 2019.

Figura 9 — Desenho autoral da aluna Paula



Fonte: A autora, 2019.

Figura 10 — Desenho autoral da aluna Rebecca



Fonte: A autora, 2019.

6.2.4 [Miniconto] de Cíntia Moscovich

O miniconto de Cíntia Moscovich (ANEXO B), também sem título, foi trabalhado quase em simultâneo ao conto de Marcelo Spalding. Pela semelhança de características, no que toca à brevidade e concisão, e pela dificuldade apresentada pelos alunos na leitura do miniconto anterior, entendi que eles pudessem exercitar, desta vez, mais espontaneamente, a imaginação.

Fiz a primeira leitura do texto e senti certo estranhamento por parte dos alunos, principalmente por ser tratar de um conto “tão pequeno”. “Só isso?”, perguntaram. Provoquei-os perguntando que sensação eles tinham tido. Christiane: “Impactante, professora”. Perguntei o porquê. Fernanda: “Penso numa pessoa jovem que tinha planos...” Cláudia: “Sim, muita coisa para viver”. Patrícia: “Uma pessoa que tinha sonhos: construir uma casa, ter uma família, um emprego...” Continuei: e então? O que aconteceu? Paula: “A pessoa não esperava...” Patrícia: “Esse tiro pode não ser real. Pode ser uma metáfora.” Christiane: “Pode não ser uma bala de verdade.” Pergunto: “Como assim, Patrícia? Explique.” Patrícia: “O tiro pode ser uma decepção que a pessoa teve, que foi mortal como um tiro.” Carlos: “Algum plano não deu certo...” Cláudia: “Ah, eu acho que a bala era de verdade. Pode ter sido uma vingança...” Christiane: “Pode também ser bala perdida, né?” Cláudia: “Sim, ainda mais para quem mora no Brasil, no Rio de Janeiro, cheio de bala perdida!” Após o debate, eles pediram para ilustrar o texto de Cíntia Moscovich, como no miniconto anterior, de Marcelo Spalding. Abaixo, reproduzo algumas imagens recebidas.

miniconto. Eles deveriam ampliar a história, criando personagens e fatos acontecidos anteriores aos narrados no miniconto original.

Essa atividade foi feita em casa e apresentada na aula seguinte, onde cada aluno leu a sua produção. Os alunos não presentes na aula síncrona, receberam e devolveram a ficha propondo a atividade pelo *Google Classroom* e pelo *Whatsapp* (APÊNDICE E).

Reproduzo abaixo alguns dos textos recebidos.

Acordado durante a madrugada, a pensar no futuro que o espera. Chegou o dia e já estava tomando café quando o relógio bateu e ele saiu para a escola como qualquer outro dia de aula. Acabou a aula e ele foi para casa, para ler seus livros sobre ficção científica. Chegou o fim de semana. Para não ficar em casa, foi dar uma volta no parque e lá conheceu o amor de sua vida. Viraram amigos, depois namorados e assim que tiveram idade se casaram. O pai dela não era a favor desse casamento. Então, ele aproveitou que a filha saiu com sua neta, entrou na casa, armado com um revólver e enquanto o marido de sua filha estava de costas, ele atirou e acertou ele, que morreu na hora. Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás. (REBECCA)

Um rapaz chamado Alan Taylor, muito trabalhador, tinha casa, emprego fixo e ajudava os pais. Morava em Niterói-Rio de Janeiro e trabalhava no Banco Itaú. Um certo dia, estava indo para o trabalho e no meio do caminho um tiroteio... ele foi atingido. Muitos sonhos foram jogados no ralo. Uma vida inteira pela frente, o tiro veio por trás. (CARLOS)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, na correria do dia-a-dia e com o uso incessante das mídias digitais, lê-se principalmente para se obter informações. Há um distanciamento, quase involuntário, da leitura de outros tipos de textos, o que impede de se experimentar o prazer e interesse que ela pode causar. Paradoxalmente, entretanto, nunca tantos estudos se ocuparam desse tema, nunca a leitura foi objeto de tantas pesquisas, seja no campo da psicologia, da neurologia, das ciências cognitivas e, claro, também, da literatura.

De fato, saber ler é muito mais do que decifrar códigos para manter-se informado. Segundo Roger Chartier “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (apud CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 2). Por esta afirmação, é possível depreender a importância de se pensar o leitor na construção de sentidos no texto, e é partindo dessa ideia de um leitor-autor, que escuta, se expressa, fala e também silencia, que desenvolvemos este trabalho.

Apesar de todas as dificuldades surgidas pelo isolamento social causado pela pandemia de Covid19, considero que a intervenção aqui descrita, mesmo que de forma remota, me deu algumas respostas às questões iniciais motivadoras desta pesquisa. Uma delas, é para mim a mais importante: a necessidade de mudança nas práticas de leitura literária na escola básica. Um professor que não pratique a mediação e se comporte como o suposto detentor das respostas corretas a serem dadas pelos alunos, já não se encaixa na percepção que adquiri sobre formas de abordagem do texto literário em sala de aula. O professor precisa trabalhar com a matéria prima do texto literário: a palavra como forma de arte e arte como o que não é quantificável. E isso já seria motivo para que a Literatura fosse vista como uma disciplina mais autônoma, separada das aulas de Língua Portuguesa.

Em 2017, no primeiro sarau que realizamos no colégio, com toda a comunidade educativa presente, me senti realizada ao presenciar o empenho e a felicidade com que os alunos se abriram e se envolveram com os textos literários trabalhados para o evento. A partir daí, passei a dar um novo enfoque nas minhas práticas e me interessei em estudar mais sobre literatura e sobre novas formas de

abordagens ao texto literário. Voltar à vida acadêmica, depois de tantos anos, e entrar para o PROFLETRAS, foi um caminho para que isso acontecesse, uma vez que na graduação não fui direcionada para o “ensino de literatura”. Só tive de fato essa experiência, nesta pós-graduação, por isso a considero de enorme relevância para os futuros professores de Letras.

Jorge Larrosa (2019) diz que o ato de se ler em público tem o seu lugar na sala de aula, sendo assim uma lição (lição – *lectio* – leitura): uma convocação à leitura, uma chamada à leitura.

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado em saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2019, p. 174-175).

O convite para a leitura de um texto numa sala de aula ou roda de leitura, age sobre uma comunidade de leitores, heterogênea, composta por diferentes subjetividades, como uma colcha de retalhos, com várias cores e tamanhos, que se vai costurando em movimento, a partir da quebra de modelos antigos cristalizados, em que a fala e a escuta não tinham vez. Foi interessante perceber que, com o passar dos encontros, mesmo sem ter muito a falar sobre o texto lido, os alunos se sentiam à vontade para perguntar, para ler, para dar opinião, para trazerem, inclusive, questões da própria vida, sem medo de serem ridicularizados pelos colegas. Isso demonstrou como passaram a se considerar participantes de um grupo, com respeito pela diferença, nas várias formas de ser e de pensar.

Mas se esse percurso não é simples para o aluno, também não o é para o professor. Começa pela desconstrução das práticas tradicionais comumente utilizadas, o que já promove uma mudança de postura, retirando-o de sua *zona de conforto*. Depois passa pela tarefa de seleção de textos que possam afetar os alunos das mais diversas formas: questionamentos, reflexões, empatia, repulsa, aversão ou até mesmo o silêncio. Nesse último caso é preciso ficar atento, porque o

professor pode se sentir impelido a preencher espaços não ditos ou antecipar a sua leitura do texto, impedindo um pensamento mais autônomo por parte do aluno-leitor.

Segundo Cecília Bajour (2012)

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia. (BAJOUR, 2012, p. 20).

A abordagem dialógica nas aulas de leitura literária é uma prática a ser estabelecida progressivamente, através da confiança fundada nos elos afetivos que vão sendo construídos entre professor e alunos, entre alunos e alunos. Essa experiência de leitura como uma conversa horizontalizada onde todos participam, onde todos se sentem acolhidos nas suas impressões, nas suas diferenças, onde se trocam e recebem saberes, ensinamentos e afetos, leva à produção coletiva de sentidos e pode ser fomentadora do interesse dos alunos pelo texto literário e pela experiência que sua leitura promove.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcio. *A minificação do Brasil: em defesa dos frascos & dos comprimidos*. Oliveira: Clube dos Autores, 2010.

ASSIS, Machado de. *Machado de Assis: contos e crônicas*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2019.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 49-53.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio — Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular – Português*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso – Leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho; KASTRUP, Virginia. Leitura de acolhimento: uma experiência de devir consciente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 286-293, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/w9wvYdfTNw8nxPXF5M3CLt/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. In: BIBLIASPA. [S.l.], [2020?]. Disponível em: <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHAGAS, Priscila. Tomamos a iniciativa de comprar 750 mil chips para que todos os nossos alunos e profissionais da educação possam ter acesso ao conteúdo. Além disso, nós imprimimos todo o material e vamos entregar na casa dos alunos. Nós ainda montamos um call cent. In: G1. [Rio de Janeiro], 20 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/20/alunos-da-rede-estadual-de-ensino-do-rj-vao-receber-chip-para-acesso-a-internet.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2020.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COLÉGIO ESTADUAL DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA. In: GOOGLE Maps. Mountain View: Google, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3fYsSqo>. Acesso em: 2019.

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

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Deliberação nº 373, de 08 de outubro de 2019. Institui a implementação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro - Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOC-RJ), definindo princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 08. out. 2019.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (org.). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTKWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em:

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOPES, Carlos Henrique. *Corações aos pulos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MOSCOVICH, Cíntia. [Miniconto]. In: FREIRE, Marcelino (org.). *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 16.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. *Economia*. São Gonçalo: Prefeitura Municipal de São Gonçalo, c2021. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/economia/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação do leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro: educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpOu2TkQ_5ddd5f2879044.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

SIBILIA, Paula. As subjetividades midiáticas querem se divertir. *In*: SIBILIA, Paula; RIBEIRO, Vera. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 81-92.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: reflexão com relances de depoimento. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008. p. 46.

SIMÕES, Maria Lúcia. *Contos Contidos*. Belo Horizonte: RHJ, 1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016, Porto. *Anais [...]*. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. p. 811-820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/826/812/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SPALDING, Marcelo. [Miniconto]. *In*: CHAFFE, Lais; SPALDING, Marcelo. *Minicontos e muito menos*. Porto Alegre: Casa Verde, 2009. p. 23.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. *Revista Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 7, n. 8, p. 65-76, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443/33705>. Acesso em: 14 dez. 2020.

TODOROV, Tzvetan. A literatura reduzida ao absurdo. *In*: TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2009. p. 25-32.

TREVISAN, Dalton. *Ah, é?* Rio de Janeiro: Record, 1994.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga Vieira. Origens do miniconto brasileiro contemporâneo. *Revista Língua & Literatura*, [S.l.], v. 17, n. 28, p. 66-80, 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1696>. Acesso em: 12 dez. 2020.

APÊNDICE A — Atividade 1 — Conto A carteira, de Machado de Assis

C. E. Dôrval Ferreira da Cunha
Produção Textual – Turma 801
Profa. Maristela Souza
Aluno(a): _____

Leia com atenção o conto abaixo:

A CARTEIRA (Machado de Assis) – Aula 1

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.
- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

— Tu agora vais bem, não? Dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

— Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

— Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas

papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la. Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

“Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro,” pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a

última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dois empurrões, mas ele resistiu.

“Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer.”

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

— Nada.

— Nada?

— Por quê?

— Mete a mão no bolso; não te falta nada?

— Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

— Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

— Mas conheceste-a?

— Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de *toilette* para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

1. Reconte, de forma resumida, a narrativa que você acabou de ler.

2. O conto aborda dois temas importantes: a fidelidade e a ética. Em que partes do texto você poderia dar como exemplo desses dois temas (você pode responder com suas próprias palavras)?

a) Fidelidade

b) Ética

c) Traição

3. Ainda sobre fidelidade e ética, como você vê o comportamento de Honório?

4. Como poderíamos descrever psicologicamente

Honório

Gustavo

Amélia

6. Explique com suas próprias palavras como você compreendeu o final do conto?

APÊNDICE B — Atividade 2 — Conto *A carteira*, de Machado de Assis

C. E. Dôrval Ferreira da Cunha
Produção Textual – Turma 801
Profa. Maristela Souza
Aluno(a): _____

A CARTEIRA (Machado de Assis) – Aula 2

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.
- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

— Tu agora vais bem, não? Dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

— Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma coisa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das

reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

..... A sua produção textual será a partir daqui!.....

PRODUÇÃO TEXTUAL

Após fazer a leitura atenta do conto, discutir e analisar questões referentes à narrativa, sua linguagem, seu estilo e suas principais características, chegou a hora de dar espaço à imaginação e usar a criatividade para ser o escritor de parte dessa história.

Releia o conto e dê continuidade à história, dando um novo desfecho (final) A PARTIR DO MOMENTO EM QUE HONÓRIO DECIDE ABRIR A CARTEIRA (14º parágrafo). Para isso:

- procure manter o estilo e a linguagem;
- fique atento ao tipo de narrador que conta a história;
- atente para o jeito como a narrativa se desenvolve para que o desfecho escrito por você tenha a conexão com as outras partes da história escrita por Machado de Assis.
- seu desfecho (seu final) deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas.

APÊNDICE C — Atividade — Conto Nunca descuidando do dever, de Marina Colasanti



C. E. Dôrval Ferreira da Cunha
Produção Textual – Turma 801
Profa. Maristela Souza
Aluno(a): _____

Miniconto: Nunca descuidando do dever - Trabalhando com a família

Instruções:

1. Escolha uma pessoa de sua família e leia para ela o miniconto *Nunca descuidando do dever*, de Marina Colasanti.
2. Peça, a seguir, para que ela leia o miniconto novamente, em voz alta ou silenciosamente.
3. Após a leitura, faça as perguntas listadas abaixo e reproduza suas respostas neste formulário. Ela poderá voltar ao texto quantas vezes forem necessárias.

.....

Nunca descuidando do dever

Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E, a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celulóide.

Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um

dia notou a mulher um leve afrouxar- se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos.

Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável. Sem nada dizer, ela esperou a noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.

(Marina Colasanti, do livro *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986)

Nome do familiar e grau de parentesco: _____

Pergunta 1: Como você imagina essa mulher, personagem principal do miniconto? Como você a vê, fisicamente e psicologicamente? Como é a vida dela?

Pergunta 2: Que relação existe entre o título do miniconto e o dia a dia dessa mulher?

Pergunta 3: Você acha que ela teve uma transformação de postura do início do conto para o final? Caso afirmativo, por que isso aconteceu?

Pergunta 4: O miniconto não apresenta claramente um final. Muitos desfechos (finais) podem ser pensados a partir daí... Para você, o que pode ter ocorrido

APÊNDICE D — Atividade — [Miniconto], de Marcelo Spalding

C. E. Dôrval Ferreira da Cunha
Produção Textual – Turma 801
Profa Maristela Souza
Nome: _____

Miniconto de Marcelo Spalding

Leiam o miniconto abaixo e escrevam suas impressões acerca do texto. Como já vimos, o miniconto é um texto curto, mas que tem, apesar das poucas palavras, uma história por trás; uma narrativa é contada. Pensem e imaginem qual história está sendo contada? O miniconto não tem título. Qual título vocês poderiam dar a ele?

“No dia em que Paulo se foi, o coração de João voltou a bater forte, a filha Maria livrou-se da hemodiálise, a avó de Pedro viu a neta pela primeira vez, a espera de Mateus terminou. Com sorrisos e abraços, as quatro famílias secaram as lágrimas da perda de Paulo.”

(Marcelo Spalding, In: CHAFFE, Laís; SPALDING, Marcelo. Minicontos e muito menos. Porto Alegre: Casa Verde, 2009.)

ANEXO A — Termo de Autorização para realização da pesquisa



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
C.E. DÓRVAL FERREIRA DA CUNHA
CENSO ESCOLAR: 33090246

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, MARGARETH MICAS JARDIM MARIANO, Diretora Geral do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, RG N° 03630031-7, CPF 403378127-72, AUTORIZO **MARISTELA ROSA DE SOUZA**, RG 014870572-6, CPF 888435137-53, professora nesta instituição de ensino, matrícula 0827561-2, estudante de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (Profletras/UFRN-UERJ-FFP) matrícula MP1911046, a realizar projeto de leitura que inclui atividades com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, turma 802, para a realização do Projeto de Pesquisa *A leitura de*, que tem por objetivo primário incentivar a prática de leitura literária na escola. O pesquisador acima qualificado se compromete a:

1 – Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

2 – Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

3 – Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS n° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Gonçalo, 02 de março de 2020

Margareth Micas Jardim Mariano
Diretora Designada: DOERJ de
17/08/2017, Pág. 13
ID: 566749-6 / Mat. 0904084-1

ANEXO B — Contos e minicontos trabalhados

1 A Carteira (ASSIS, 2019)

De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

— Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

— É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

— Tu agora vais bem, não? Dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

— Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de

música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

— Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregá-la; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la. Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituiu-lo. Restituiu-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

“Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro,” pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dois empurrões, mas ele resistiu.

“Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer.”

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

— Nada.

— Nada?

— Por quê?

— Mete a mão no bolso; não te falta nada?

— Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

— Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

— Mas conheceste-a?

— Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de *toilette* para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

2 Nunca descuidando do dever (COLASANTI, 1986)

Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E, a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celulóide.

Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um dia notou a mulher um leve afrouxar-se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos.

Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável. Sem nada dizer, ela esperou a

noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.

3 [Miniconto] — (SPALDING, 2009)

No dia em que Paulo se foi, o coração de João voltou a bater forte, a filha Maria livrou-se da hemodiálise, a avó de Pedro viu a neta pela primeira vez, a espera de Mateus terminou. Com sorrisos e abraços, as quatro famílias secaram as lágrimas da perda de Paulo.

4. [Miniconto] — (MOSCOVICH, 2004)

Uma vida inteira pela frente.

O tiro veio por trás.