



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ELIEZER RIBEIRO DA SILVA

**O INSÓLITO EM CONTOS DA CULTURA POPULAR DE
PARATY E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Cornélio Procópio
2019

ELIEZER RIBEIRO DA SILVA

**O Insólito em Contos da Cultura Popular de Paraty e o
Letramento Literário no 6º Ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nerynei Meira Carneiro Bellini

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Brito

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

RR484i Ribeiro da Silva, Eliezer
 O Insólito em Contos da Cultura Popular de Paraty e o Letramento Literário no 6º Ano do Ensino Fundamental / Eliezer Ribeiro da Silva; orientador Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini; co orientador Profa. Dra. Luciana Brito - Cornélio Procópio, 2019.
 258 p.

 Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

 1. O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental. 2. Narrativas do insólito no ambiente escolar e o letramento literário a partir de contos da cultura popular. I. Meira Carneiro Bellini, Profa. Dra. Nerynei, orient. II. Brito, Profa. Dra. Luciana, co-orient. III. Título.

ELIEZER RIBEIRO DA SILVA

O Insólito em Contos da Cultura Popular de Paraty e o Letramento Literário no 6º Ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Orientadora

Profa. Dra. Kátia Rodrigues de Mello Miranda
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Examinador Externo

Prof. Dr. Thiago Alves Valente
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Examinador Interno

Cornélio Procópio, 21 de março de 2019.

Dedico este trabalho a Deus pela companhia e proteção nas longas viagens do Rio ao Paraná (sobretudo, nas noites chuvosas!) e pelo discernimento e sabedoria em todo o meu percurso acadêmico. A Noeli, ao Eliezer Filho e a Nicole, minha fonte de inspiração e motivação, por compreenderem minha ausência durante a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de maneira muito especial, à Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini, minha orientadora, pela gentileza, competência, esforço, dedicação e disponibilidade para leituras, correções, revisões e encaminhamentos diversos durante a construção desta pesquisa. Por ter acreditado na minha proposta e ter me escolhido como orientando, tornando-se um exemplo a ser seguido por mim.

A minha co-orientadora, Profa. Dra. Luciana Brito, pelas leituras, ensinamentos e atenção, colocando-se sempre disponível para esclarecimentos. Enquanto professora do Mestrado, auxiliou-me na travessia para a entrada definitiva no mundo acadêmico.

Aos professores do PROFLETRAS da UENP pelo acolhimento e contribuição para o meu crescimento profissional.

Aos professores da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Prof. Dr. Thiago Alves Valente pelas contribuições e direcionamentos.

À coordenação local do PROFLETRAS, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros pela recepção e incentivo no dia da matrícula e Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer pela organização das atividades de conclusão do curso.

Aos componentes da Banca de Defesa, Profa. Dra. Kátia Rodrigues de Mello Miranda e Prof. Dr. Thiago Alves Valente por terem aceitado o convite e pelas considerações relevantes em torno do meu trabalho.

Aos meus amigos da turma 4 do PROFLETRAS, Aline, Cristiane, Juliete, Marcelo e Maria Evelta, pelo companheirismo, amizade, empatia e compartilhamento dos momentos de aprendizagens. Obrigado!

Ao Israel Paulo dos Santos, pela gentileza do empréstimo do carro. Se assim não fosse, não poderia comparecer às aulas, naquela semana.

Ao autor Ricardo Azevedo, pelo envio da obra *Abençoado e Danado do Samba: um estudo sobre o discurso popular* (2013) e suas contribuições inestimáveis para a escrita desta dissertação. Como agradecer tamanha gentileza e interesse por minha pesquisa?

À Daniela Caetano Cabral Mônica, secretária do PROFLETRAS, pela eficiência na condução e organização da trajetória de estudos dos mestrandos. À Beatriz Carolini Bento Xavier, pelo carinho e pronta atenção sempre que necessário.

Às bibliotecárias do Centro de Pesquisa em Letras – CEPEL, pela distinção no atendimento.

A minha família, pela compreensão e apoio. Muitas vezes abdiqueei do convívio de todos para a dedicação aos estudos.

À Direção da EMEF Ministro Sérgio Mota, na pessoa da Professora Cássia, a quem agradeço o apoio, extensivo a toda a equipe pedagógica.

À Direção do Colégio Estadual Eng.^o Mário Moura Brasil do Amaral – CEMBRA, onde estudei do 6^o ano ao Ensino Médio e, agora, novamente, toma parte ativa na construção desta dissertação, contribuindo para mais esta realização.

Aos meus alunos do 6^o Ano do Ensino Fundamental II, de 2018, por aceitarem embarcar comigo nesta viagem.

Aos meus pais, Enoc e Maria, principais responsáveis por meu interesse pela literatura e por terem me ensinado os caminhos da Educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa, colaborando para a realização desta pesquisa.

A vida é misteriosa e sagrada. É a manifestação do próprio Deus, fonte de toda vida. Preciosas são as oportunidades que ela encerra, e devem ser zelosamente aproveitadas. Uma vez perdidas, desaparecem para sempre. [...] olha o interior da pequenina semente que Ele próprio criou, e nela vê encoberta a bela flor, o arbusto ou a grande e frondosa árvore. Assim vê Ele as possibilidades em toda criatura humana. Achamo-nos aqui para determinado fim.

Ellen G. White (2004)

SILVA, Eliezer Ribeiro da. **O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º Ano do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

RESUMO

Partindo dos pressupostos exarados na Lei Federal 13.696/18, nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos* (2010) e no *Currículo Básico do Estado do Rio de Janeiro* (2012), o presente trabalho procura destacar sua possível relevância ao abordar o uso das narrativas do insólito no contexto escolar, sobretudo para os atores envolvidos no processo de Educação Literária, os discentes, bem como todos os que forem capazes de compreender a literatura como meio de humanização, por ser exatamente um direito do homem, partindo da premissa de que a existência de distintos padrões culturais e cognitivos pode muito contribuir com os desafios da formação de novos leitores. Portanto, propõe estudar a possibilidade do letramento literário no 6º Ano do Ensino Fundamental a partir do insólito em contos da cultura popular de Paraty pela similitude com a obra do escritor Ricardo Azevedo. Especificamente, esta pesquisa, desenvolvida para o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UENP), pretende demonstrar o que há de especial nesses textos de origem popular, empreendendo uma análise para verificar o trabalho estético com a linguagem, o mover do imaginário, o possível despertamento das emoções e a possibilidade de fruição de sentidos múltiplos, por se tratar de texto literário. Em suma, o objetivo é apresentar o insólito em Contos da Cultura Popular de Paraty como ponto de partida para o letramento literário (COSSON 2014), pelo diálogo que estabelece com a obra *Contos de enganar a morte* (AZEVEDO, 2003). O contato com essas narrativas, face à curiosidade infantojuvenil ao mundo circundante, faz-se necessária, pois pode consistir num meio de estimular a leitura, apelando para o fantástico que revela o maravilhoso com possíveis contribuições para a valorização do acervo literário do PNBE.

Palavras-chave: O insólito. Contos da cultura popular. Letramento literário.

SILVA, Eliezer Ribeiro da. *The unusual in stories of the popular culture of Paraty and the literary literacy in the 6th Year of Primary Education*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

ABSTRACT

Based on the assumptions set forth in Federal Law 13.696 / 18, the Curricular Guidelines for Basic Education of nine years (2010) and the Basic Curriculum of the State of Rio de Janeiro (2012), the present work is expected to highlight its possible relevance to the to approach the use of the unusual narratives in the school context, especially for the actors involved in the process of Literary Education, the students, as well as all who are able to understand literature as a means of humanization, because it is exactly a human right, starting of the premise that the existence of different cultural and cognitive patterns can greatly contribute to the challenges of training new readers. Therefore, it proposes to study the possibility of literary literacy in the 6th Year of Elementary School from the unusual in stories of the popular culture of Paraty by the similarity with the work of the writer Ricardo Azevedo. Specifically, this research, developed for the Professional Master in Literature (PROFLETRAS / UENP), intends to demonstrate what is special in these texts of popular origin, undertaking an analysis to verify the aesthetic work with the language, the movement of the imaginary, the possible arousal of the emotions and the possibility of fruition of multiple senses, because it is literary text. In short, the objective is to present the unusual in Tales of the Popular Culture of Paraty as a starting point for literary literacy (COSSON 2014), for the dialogue it establishes with the book *Contos de enganar a morte* (AZEVEDO, 2003). The contact with these narratives, in the face of childish curiosity to the surrounding world, is necessary because it can be a means of stimulating reading, appealing to the fantastic that reveals the marvelous with possible contributions to the appreciation of the literary collection of the PNBE.

Keywords: The unusual. Tales of popular culture. Literary literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Currículo Básico – SEEDUC – 3º bimestre.....	119
Figura 2: Região do Vale do Paraíba e Sul Fluminense.....	121
Figura 3: Contos de Enganar a morte (2003) – ilustrações.....	128
Figura 4: Produção de H.Q.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro representativo das delimitações do fantástico.....	79
Quadro 2: Quadro sinóptico dos conceitos das narrativas do insólito.....	81
Quadro 3: Fragmentos das narrativas com a temática do insólito.....	126
Quadro 4 : <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 1 “O homem que enxergava a morte”	128
Quadro 5: <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 2 “O último dia na vida do ferreiro”	130
Quadro 6: <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 3 “O moço que não queria morrer”	131
Quadro 7: <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”	133
Quadro 8: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 1 “O homem que enxergava a morte”	136
Quadro 9: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 2 “O último dia na vida do ferreiro”	138
Quadro 10: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 3 “O moço que não queria morrer”	141
Quadro 11: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – <i>Contos de enganar a morte</i> – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você conhece algum conto da cultura popular de Paraty? Se sim, quais?.....	112
Gráfico2 – Contos mais citados nas respostas à pergunta anterior:.....	112
Gráfico 3 – Como tomou conhecimento dos contos que afirma conhecer (locais de recontos)?.....	113
Gráfico 4 – Você já teve a oportunidade de ler a versão impressa desses contos? Se sim, em que suporte?.....	113
Gráfico 5 – Suportes mais citados nas respostas à pergunta anterior:.....	114
Gráfico 6 – O que você prefere: ouvir os contos recontados por alguém ou ler esses contos em versões impressas? Por quê?.....	114
Gráfico 7 – Você já visitou os locais, cenários dessas narrativas insólitas?.....	115
Gráfico 8 – Qual dos livros de Ricardo Azevedo chamou mais sua atenção?.....	188
Gráfico 9 – O que você achou da leitura?.....	195
Gráfico 10 – Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?....	195
Gráfico 11 – Para você, uma história é mais interessante quando mostra.....	196
Gráfico 12 – Você percebeu uma simbologia por trás desta história?.....	197
Gráfico 13 – Você identificou no conto acontecimentos sobrenaturais?.....	197
Gráfico 14 – De qual personagem você mais gostou?.....	198
Gráfico 15 – A personagem que você mais gostou poderia ser descrita como:.....	199
Gráfico 16 – Você achou o final da história interessante?.....	199
Gráfico 17 – O final da história foi: esperado ou inesperado?.....	200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A LITERATURA EXISTE: O QUE É? O QUE PODE? O QUE PODEMOS FAZER DA LITERATURA?.....	30
1.1 Conceitos e funções: o caminho da literatura.....	30
1.2 A literatura e seu papel de humanização.....	48
1.3 A formação do leitor literário.....	58
1.4 O insólito literário: a delimitação de uma das modalidades do imaginário.....	72
1.4.1 O insólito literário: tentativas de definição.....	77
2 A CULTURA POPULAR: INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO DO POVO.....	86
2.1 O Folclore e o Tradicional: das “representações da vida” à “autoridade dos antepassados”.....	93
2.2 O popular e a infância.....	98
2.3 Contos e recontos: a riqueza cultural de Paraty – uma lenda contada, escrita e lida.....	103
2.4 Conhecimento da cultura popular de Paraty: tabulação de dados diagnósticos.....	110
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	117
3.1 Contos da cultura popular de Paraty: o ponto de partida.....	118
3.2 Um olhar sobre <i>Contos de enganar a morte</i>	123

3.2.1 <i>Contos de enganar a morte</i> (2003), de Ricardo Azevedo: o objeto de análise.....	124
3.3 As capacidades discursivas das narrativas populares.....	127
3.3.1 O caráter metalinguístico do texto literário: identificando e interpretando o uso da linguagem na construção da especificidade da literatura.....	134
3.4 O letramento literário em sala de aula: a possibilidade de formação do leitor.....	147
3.4.1 A proposta didática para o estudo literário dos contos populares: a Sequência Expandida de Leitura.....	156
3.5 Movimentos e sons de leitura na sala de aula: a implementação da Sequência Didática de Leitura Literária.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	208
APÊNDICES.....	215
APÊNDICE A – Questionário I: O contato com os contos populares.....	216
APÊNDICE B – Questionário II: O contato com a obra de Ricardo Azevedo.....	217
APÊNDICE C – Questionário III: A recepção do insólito em contos da cultura popular.....	218
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE.....	220
APÊNDICE E – Termo de Anuência da Direção da Escola.....	222
APÊNDICE F – Termo de Assentimento.....	223
ANEXOS.....	224
Anexo 1 – Versão do conto <i>A noiva da Santa Rita</i> e local do insólito.....	225
Anexo 2 – Versão do conto <i>A serpente da Matriz</i> e local do insólito.....	227
Anexo 3 – Versão do conto <i>O corpo seco da Toca do Cassununga</i> e local do insólito.....	229

Anexo 4 – Versão do conto <i>O Chafariz do Pedreira</i> e local do insólito.....	232
Anexo 5 – Versão do conto <i>O tesouro da Trindade</i> e local do insólito.....	234
Anexo 6 – Versão do conto <i>A procissão dos afogados</i> e local do insólito.....	236
Anexo 7 – Versão do conto <i>A canoa dos trinta</i> e local do insólito.....	238
Anexo 8 – Versão do conto <i>A canoa dos doze</i> e local do insólito.....	239
Anexo 9 – Outros monumentos históricos associados à manifestação do insólito.....	240
Anexo 10 – Figuras e personagens do insólito em Paraty.....	247
Anexo 11 – Articulação entre teoria e prática: a produção do aluno.....	250
Anexo 12 – A recepção do insólito na obra <i>Contos de enganar a morte: um olhar dos leitores</i>	255

INTRODUÇÃO

Ainda que o ensino de literatura seja uma prática sedimentada no contexto escolar brasileiro, são muitas as dificuldades com as quais os docentes se deparam no dia a dia da sala de aula. Essas dificuldades podem, a princípio, estar associadas aos objetivos do ensino dessa disciplina, ainda não muito claros, tanto para os estudantes que não conseguem compreender a importância do contato com as obras literárias para a sua formação pessoal, quanto para os professores que sentem dificuldades em sensibilizar o aluno para a riqueza e a multiplicidade de aspectos linguísticos, sociais e humanos que se entrelaçam em uma obra literária.

Os estudos teóricos sobre o ensino de literatura apontam para o desenvolvimento de novas formas de abordagem na relação entre o texto literário e o aluno leitor, repensando práticas, muitas vezes baseadas somente em aulas expositivas, quadros históricos e interpretações de fragmentos, restrições essas que subtraem dos estudantes o contato direto com o texto.

Nesse sentido, com a finalidade de elucidar a importância do contato com as obras literárias, antes de elaborar qualquer projeto de leitura, é fundamental que o professor tome consciência da representação de mundo que submete adultos, jovens e crianças a uma realidade onde se torna cada vez mais difícil encontrar um espaço silencioso e não inundado por sons e imagens.

Não se pode ignorar que o aluno leitor vive em meio às transformações ofertadas pelo acesso tecnológico, pela facilidade e agilidade da informação, das imagens e de hipertextos, entre outras características da sociedade contemporânea que, conseqüentemente, despertam no discente o interesse para leituras vinculadas a estas linguagens e suportes de circulação.

Além disso, segundo Armando Gens (2008, p. 26), a leitura na escola compete com o “barulho do mundo”, por meio da realidade “acústico-visiva” que chega à escola, às casas, aos olhos e aos ouvidos devido à grande profusão de imagens, falas, vídeos, fotografias, fazendo desaparecer os espaços de introspecção.

Em minhas experiências com o ensino de literatura em sala de aula, tenho encontrado alguns embaraços, como a rejeição dos alunos à leitura de textos mais longos, complexos, preferindo aqueles de caráter mais utilitário. Essa preferência pode ser o resultado de um ensino que oferece ao aluno o texto literário como algo

abstrato, fragmentado e desvinculado de sua realidade, fazendo-o preferir leituras mais curtas, sobretudo àquelas que despertam a sua atenção e atendem às suas necessidades mais imediatas.

Nessa perspectiva, a escola, como espaço de interação entre alunos e textos, deve oferecer o entendimento do fenômeno literário como um modo discursivo cujo valor vai além do caráter pragmático, constituindo-se numa forma de o aluno exercer sua liberdade, exercitando o pensamento e a imaginação, explorando e ultrapassando os limites da linguagem, na formação de leitores competentes.

A formação de leitores competentes está atrelada ao tipo de leitura feita no universo escolar e isso está também associado a problemas de ordens diversas, como, por exemplo, o valor da leitura na comunidade onde se vive, o hábito de práticas de leitura realizada fora do âmbito escolar, as capacidades leitoras, ainda em desenvolvimento ao longo de sua formação, e os conhecimentos prévios que conseguem mobilizar e que possibilitam a atribuição de sentido para aquele texto.

Dessa forma, é importante a reflexão sobre a natureza do texto literário a fim de instrumentalizar o professor para fazer as melhores escolhas de textos e estratégias de leitura. Os textos supostamente mais interessantes para os alunos podem, não necessariamente, permitir as aprendizagens mais significativas ou as leituras mais complexas. É importante apresentar aos alunos a natureza do texto literário, fazendo-o perceber em sua organização específica (a estrutura), que possibilita a interação entre o leitor e o mundo. É a literatura que pode revelar as visões diferentes da realidade daquelas percebidas obviamente por todos, mostrando também que a literatura não é só feita de autores, mas, sobretudo, de uma gama de leitores que perseguem o sentido das coisas do mundo, como forma de transcender a si mesmos.

No ensino fundamental, a prática de leitura literária na disciplina de língua portuguesa tem sido abordada, muitas vezes, como pretexto para a análise linguística ou atendendo às exigências dos requisitos institucionais, como a realização de avaliações externas para aferir índices de desenvolvimento da educação básica. No livro didático de língua portuguesa, a leitura literária, quase sempre, é feita de forma mecânica e improvisada pelo professor, distante dos interesses dos alunos, revelando ausência de suportes metodológicos que estimulem o gosto pela leitura e a reflexão, tão caras à fruição do texto literário.

Diante do exposto, a literatura, como objeto cultural que reinventa e preserva cotidianamente a memória coletiva, deve ser trabalhada na escola levando em conta aspectos teórico-metodológicos, a fim de superar possíveis desencontros entre os textos literários trazidos pelo livro didático e a realidade da sala de aula.

Talvez, por essa razão, tem-se discutido muito sobre a literatura e seu ensino, nas últimas quatro décadas, sobretudo, a ênfase na valorização da escola como espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, e a literatura infantil como abertura possível para essa realidade. Assim:

Na maioria das vezes a reflexão sobre propostas metodológicas para a formação do leitor – aqui interessa o leitor literário – recai sobre a Educação Infantil, que prepara e inicia a formação do sujeito, bem como para o Ensino Fundamental, que a complementa, dando continuidade àquela que vem das séries iniciais (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2015, p. 2.511).

Ainda segundo as autoras, o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa passa, em geral, ao largo da literatura em quaisquer que sejam os níveis de ensino. Admitindo a possibilidade de introduzir mudanças no ensino da literatura, ou seja, que o conteúdo de ensino pudesse abarcar, efetivamente, os textos literários, cabem aqui alguns questionamentos: o que isso implicaria para a aprendizagem do aluno? Ou, ainda, por que a leitura literária e não a leitura de qualquer outro registro escrito? Ou mesmo, ensinar literatura para quê? As respostas configuram-se, ainda, num dilema para a grande maioria dos professores do ensino fundamental.

Apesar de todos os gêneros textuais em geral serem importantes para a formação do aluno-leitor, destacamos o papel primordial do texto literário e sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. Segundo Antonio Candido (1972, p. 83),

A produção e fruição da literatura se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado das satisfações mais elementares.

Para o autor, a necessidade de fabulação é inerente ao ser humano, seja ele primitivo ou civilizado, adulto ou criança, instruído ou analfabeto. A literatura apresenta modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal:

cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como anedota, a adivinha, o trocadilho e o rifão. Em níveis mais complexos, surgem as **narrativas populares**, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente ocorreu o *boom* das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, [...], histórias em quadrinhos, telenovela. Isso sem falar no bombardeio incessante da publicidade, que nos assalta de manhã à noite, apoiada em elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária (CANDIDO, 1972, p. 83, grifo nosso).

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (1997), a literatura é parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Por isso, a formação do leitor literário deve partir do princípio de que a abordagem de caráter sociológico e histórico das relações entre cultura e texto literário se configure num dos caminhos para a formação de leitores.

Ainda sob esse aspecto, é importante salientar que o texto literário não é um reflexo direto do contexto histórico do qual surgiu, nem somente uma representação simbólica de fatos e ideias de um determinado momento da humanidade. A literatura é considerada um ponto de síntese de um jogo discursivo em que vozes sociais diversas e atuantes, situadas em um tempo e lugar determinados, dialogam.

Sendo assim, delinea-se o papel que o professor deve assumir na mediação de leitura, do ponto de vista metodológico, uma vez que o professor é o mediador da leitura literária. É ele quem, efetivamente, implementa o currículo e, nesse aspecto, precisa refletir sobre as escolhas que realiza em termos não só de ensinar, mas também de como e por que ensinar. De acordo com as Orientações Curriculares,

Houve diversas tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não lograram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos num texto literário. Mais recentemente, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como coprodutor do texto) e para a intertextualidade, colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura (BRASIL, 2006, p. 55).

Também merece, por parte do professor, uma reflexão quanto à escolha de textos considerados “mais fáceis” para leitura, sob o risco de excluir os alunos do contato com textos de maior qualidade literária, fato possível de ocorrer,

Como bem aponta Chiappini, (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino da literatura, posições diversas: de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado o professor que lança de mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? – perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador”, que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite?” Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visa somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?” (BRASIL, 2006, p. 56).

Como sugere o documento oficial, o professor como mediador da leitura literária deve estabelecer um permanente diálogo entre os textos literários e outras formas de manifestação artística, como o *rap* e a cultura de massa, por exemplo, a fim de possibilitar ao estudante a percepção de que a literatura não é apenas uma criação cultural historicamente situada, mas um ente vivo que dialoga com produções culturais contemporâneas, locais e universais.

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento do indivíduo, Antonio Candido (1972), discorre sobre o externo que se torna interno, ou seja, o conhecimento do leitor deve ser aprofundado para que perceba o contexto de produção e de recepção das obras literárias. A abordagem desses aspectos permite ao aluno observar as relações estabelecidas entre o autor, a obra e o público leitor, revelando sentido e colocando o leitor numa posição de diálogo com a obra.

Diante do exposto, ecoa uma pergunta: tem a literatura uma função formativa de tipo educacional? Com base nas ideias de Candido (1972, p. 84), sabe-se que a instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras, surgindo daí a ligação entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e o da literatura. Ainda segundo o autor, a literatura pode formar, mas não como pressupõe a formação do ponto de vista meramente pedagógico, mas agindo com o impacto

indiscriminado da própria vida e educando como ela – com altos e baixos, luzes e sombras.

De acordo com Antonio Candido, a literatura, assim como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, sendo artificial querer que ela funcione como manuais de virtude e de boa conduta. Cabe à sociedade apenas escolher o que a cada momento lhe parece mais adaptado aos seus fins, enfrentando ainda os mais variados paradoxos: “[...] mesmo as obras consideradas indispensáveis para a educação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir” (CANDIDO, 1972, p. 84).

Portanto, resta o paradoxo que mostra o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica, segundo padrões oficiais, e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação da vida. Segundo Candido (1972, p. 85), a literatura não corrompe nem edifica, mas por trazer “livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Diante de tais pressupostos, ainda persiste o desafio: transformar o postulado nos documentos oficiais, que discutem o ensino de literatura no ensino fundamental, em práticas bem sucedidas de letramento literário que tornem os alunos-leitores capazes não apenas de ler um livro de literatura, mas de se apropriar da experiência estética envolvida no contato entre leitor e obra. Nesse sentido, “o prazer estético deverá ser compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição” e “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor”, ou seja, “quanto mais profundamente o receptor se apropria do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 55-60).

Ler um texto literário é perceber, como afirma Cosson (2006), que esses textos “falam por si próprios” e possuem uma materialidade que deve ser investigada, uma origem que deve ser estudada e uma recepção ao longo do tempo que pode ser conhecida por qualquer leitor. Por ser a interpretação prerrogativa do leitor, destaca-se a importância de ensinar mecanismos de interpretação para que os alunos possam utilizá-los fora de sala de aula, levando para a vida as qualidades de um leitor literário. Cosson destaca, ainda, que, se a leitura é um ato solitário, a interpretação é um ato solidário, pois:

[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os

sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p. 27).

Então, o letramento literário deve partir do princípio de que o texto é um produto social que estabelece um contato infindo com o universo discursivo.

Segundo Cosson (2014, p. 23), a abordagem do material literário deve ser feita de forma sistematizada em sala de aula, “considerando que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, ponderando a literatura como um saber e não como uma disciplina ancilar, secundária. Sendo assim, a sistematização do trabalho com literatura em sala de aula deve observar as três perspectivas metodológicas propostas por Rildo Cosson em *Letramento Literário: teoria e prática*, (2014, p. 48), aqui, definidas de forma sucinta e abreviada: a) a técnica da oficina que consiste em levar o aluno a construir pela prática de seu conhecimento; b) a técnica do andaime em que o professor sustenta o desenvolvimento das atividades oferecendo aos alunos autonomia e, c) a possibilidade de registro dessas atividades por meio do *portfolio*.

Ainda sob o viés dos avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura, Rouxel (2013) considera algumas mudanças importantes. Segundo a autora, esses avanços afetam as noções de literatura, leitura literária e de cultura literária. Conforme Rouxel, a concepção de literatura passou a abordar três expressivas mudanças de paradigmas: de uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos canônicos, a uma concepção extensiva de literatura; de uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: deslocada do campo literário para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola); por fim, a mudança de uma concepção autotélica da literatura para uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: o interesse pelo conteúdo existencial das obras, os valores éticos e estéticos de que são portadoras.

Para Rouxel (2013), a leitura literária é um domínio sobre o qual, parecem estar ocorrendo mudanças de foco, observadas na valorização dos leitores reais, plurais, empíricos, além da valorização do “texto do leitor”, deixando uma postura distanciada para um engajamento do leitor no texto, provocando no jovem leitor uma “distância participativa”.

Ao se pensar a respeito da leitura literária, é preciso entendê-la como uma prática social, porém, mais que isso, é entendê-la como um exercício que ultrapasse a dimensão do puramente instrumental e funcional, desmontando as armadilhas do estudo tradicional de literatura, que a torna como algo sagrado e pouco acessível às classes menos favorecidas.

De todo modo, de acordo com a tendência percebida em estudos literários recentes, como sugere Compagnon (2001), é preciso levar os estudantes a identificarem que um texto literário é resultado da atuação de elementos de natureza diversa: objetivos e subjetivos. O autor, o leitor, o estilo e a composição estrutural, o contexto sócio-histórico-cultural da obra, a obra como representação, como construção ou reconstrução da realidade do mundo, a mimeses e o valor estético a ela associado são elementos que se articulam na construção da obra literária e indispensáveis para a compreensão da mesma.

Assim, o ensino de literatura deveria estabelecer como meta primordial o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos apreciar esteticamente a produção literária com a fruição resultante dessa atividade e, talvez, um dos caminhos possíveis para isto seja um estudo sistemático da literatura por meio do letramento literário, objetivando a formação do aluno leitor.

No bojo dessa discussão, faz-se necessário a abordagem de outra temática não menos importante: a produção literária para crianças e jovens. Ao fazerem uma pesquisa sobre a situação da produção literária voltada para o público em idade escolar, Lajolo e Zilberman (1999), encontraram uma produção que se prestava ao uso pragmático e utilitário do gênero desde o seu nascimento. Segundo as autoras, mesmo no período modernista, quando a literatura não infantil já se apresentava com uma estética inovada, a literatura destinada às crianças ainda veiculava a literatura ufanista e acadêmica que fugia da realidade brasileira, mantendo seu caráter educativo. Somente a partir do projeto estético estabelecido por Monteiro Lobato é que a literatura para crianças e jovens abre espaço para um pensamento questionador e crítico da realidade.

Para as autoras citadas, literatura e escola fortalecem certos ideais e exigências da sociedade, tendo em vista que:

[...] a educação é um meio de ascensão social, e a literatura um meio de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento

moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 76).

Se as características de obras literárias permitem ir além do pedagogismo utilizado anteriormente na escola, quais, então, os tipos de livros que mais atraem as crianças? Dentre outras preferências, há uma ênfase nas narrativas clássicas pelo fato de as crianças, desde a mais tenra idade, gostarem desse tipo de estrutura textual que explora o limite entre a fantasia e a realidade. Neste caso, destacam-se os contos de fadas cuja perenidade justifica-se pelo fato de apontarem para o fantástico que revela o maravilhoso, como bem aponta Bettelheim (1980) e Abramovich (1989). Segundo os autores, essas narrativas desenvolvem a capacidade de compreensão das relações humanas e permitem uma análise dos medos e angústias, incentivando a resolução de seus problemas por lidar “com emoções que qualquer criança já viveu” (ABRAMOVICH, 1989, p. 120).

Enfim, a concepção do trabalho pedagógico a partir das discussões dos aspectos metodológicos do ensino de literatura torna-se um caminho viável no favorecimento das aprendizagens comprometidas com a *Estética da Sensibilidade*, na medida em que a leitura literária possibilita relações menos cristalizadas do sujeito com a língua e, que por meio dessa relação flexível, torna-se real a possibilidade de conhecer diferentes aspectos do que se convencionou chamar realidade.

Segundo Candido (1995), a literatura como força humanizadora confere ao texto a possibilidade de promover a comunicação literária, isto é, que seja recebido como fruição estética.

Levar o aluno a usufruir da forma textual, atribuindo a ela significados e, assim participar da comunicação literária, é a face mais importante do trabalho com a literatura devido ao seu impacto sobre o sujeito. De acordo com Jouve (2002), pode-se dizer que a obra literária tem dois polos: o polo artístico e o polo estético. O artístico refere-se ao texto produzido pelo autor; já o estético diz respeito à concretização realizada pelo leitor. Dessa forma, existem sempre duas dimensões de leitura: uma, comum a todo leitor porque é determinada pelo texto; a outra, infinitamente variável porque depende daquilo que cada um projeta de si próprio.

Por esta razão, ressalta-se aqui a atuação fundamental do texto literário. Apesar de todos os gêneros e tipos de textos serem importantes, o texto literário destaca-se por seu caráter humanizador e emancipador atuando sobre o sujeito a

partir de diferentes funções: a psicológica, a formadora e a de conhecimento de mundo. Dessa forma, o texto literário, acima de qualquer outro, leva à descoberta de sentidos porque podem reinventar e reinscrever o mundo pelo domínio da palavra (CANDIDO, 1972).

De acordo com Candido (1995), quer perceba-se ou não, a obra literária através do seu caráter de coisa organizada possibilita a organização da mente e dos sentimentos. Segundo o autor, a capacidade que o literário tem de organizar a visão que temos do mundo ocorre porque “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 1995, p. 179).

Diante dessa concepção de literatura, o trabalho a ser desenvolvido pode trazer contribuições para a formação de sujeitos críticos diante da sociedade multifacetada em que vivem, questionando modelos padronizados culturalmente para romper com preconceitos e dar a justa valorização às manifestações da cultura popular.

Nesse contexto, cumpre à escola a tarefa de estimular o aluno leitor a dar vida e voz ao texto literário para, a partir do *corpus*, desenvolver a capacidade de reflexão crítica do eu sobre o mundo. Daí a exigência de um ensino sistematizado de literatura cujos objetivos e metodologias contemple a articulação de temáticas contemporâneas e aquelas ligadas à tradição popular.

A partir dessas considerações, esta dissertação apresenta a sistematização de uma prática de letramento literário que, por meio de uma metodologia formal, busca destacar o ensino de literatura apresentando as narrativas do insólito no ambiente escolar. Para tanto, propõe-se a produzir uma proposta de intervenção didática visando dar importância à questão da cultura popular e os contos tradicionais de Paraty, cidade que parece saber preservar sua cultura secular. A Sequência Didática Expandida (COSSON, 2014) proposta está voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio da Rede Estadual do Rio de Janeiro, localizado em Paraty. A sistematização das atividades segue os pressupostos metodológicos do letramento literário de Cosson (2014), tendo como objeto de análise os contos da cultura popular de Paraty e a obra de Ricardo Azevedo (2003) *Contos de enganar a morte*. Trazer à tona a cultura popular, tirando-a do limbo, por meio da obra literária é relevante, uma vez que o “contato com um conto, uma

quadrinha ou um dito da sabedoria popular [...] pode ser uma espécie de ponte entre o modelo culto e o popular” (AZEVEDO, 2004, p. 158).

A opção pela obra *Contos de enganar a morte* mostrou-se um meio de revelar formas de valorização de recontos da cultura popular, bem como a transposição desses contos para a cultura escrita, considerada, conforme Azevedo (2004), “civilizada”, moderna, ligada à valorização do individualismo, do pensamento analítico e abstrato, da informação dos conceitos teóricos, do cultivo e aceitação das relações de carácter impessoal; da valorização da visão de mundo “original” (do que é novo e diferente) e da visão do homem como um indivíduo livre e autônomo, contrapondo-se às características dos textos da oralidade, neste caso, representados através: do pensamento mágico, da valorização da tradição e da sabedoria, do cultivo dos contatos de carácter pessoal, de uma visão de mundo necessariamente compartilhável, da visão do homem como pertencente a uma imensa hierarquia, dos procedimentos como a *bricolage*, o improvisado e a religiosidade (AZEVEDO, 2004). Para o autor, tanto o padrão da cultura escrita quanto o da cultura oral são considerados processos vivos e não estáticos. Não tendem a ser excludentes e ocorrem nos mais variados graus, funcionando num franco processo dialético de interação e influência recíproca. Em certos planos, são até mesmo indissociáveis.

Convém mencionar que a obra faz parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (2019), um desdobramento da política pública implementada pelo Ministério da Educação (MEC), iniciativa que tem como objetivo, estimular a prática pedagógica de formação de leitores, incentivo à leitura e acesso ao conhecimento, visando minimizar a chamada crise da leitura no Brasil.

As obras do PNBE, enviadas às escolas, passam por um criterioso processo de seleção, estando disponíveis na biblioteca, títulos voltados para a temática do insólito, tais como: *Contos de espanto e alumbramento e Cultura da Terra*, de Ricardo Azevedo; *Histórias fantásticas*, de José J. Veiga; *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti; *Um assassinato, um mistério e um casamento*, de Mark Twain; *Puratig, O Remo Sagrado*, Vários autores; *Folclore vivo*, de Humberto Sales; *Quatro mitos Brasileiros*, de Monica Stahel; *Histórias de fadas*, de Oscar Wilde; *Clássicos de verdade: mitos e lendas greco-romanas*, de Esopo, Plutarco e Ovídio; *Contos de Grimm: animais encantados; O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira;

Lendas dos Cavaleiros da Távola Redonda, de Chrétien de Troyes, Godofredo de Monmouth e autores anônimos da Idade Média.

Importante ressaltar o exposto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2010), quanto à orientação de se trabalhar “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento” articulados “a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais” abordando “temas abrangentes [...] que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (BRASIL, 2010, p. 5).

Em meio às orientações das *Diretrizes Curriculares*, destaca-se também a aplicação de um questionário aos estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental II, em 2018, a fim de diagnosticar a percepção dos discentes da turma selecionada acerca dos aspectos referentes à abordagem do insólito no ambiente escolar, para a implementação da proposta de intervenção. Os dados apontaram a importância de trabalhar essas questões, a partir das experiências vivenciadas pelos alunos e a forma como se relacionam com o patrimônio cultural local. O questionário utilizado na aferição dos dados foi registrado junto ao Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (SISNEP).

Após reunir e analisar todos os dados, passou-se à elaboração do material didático para as intervenções do processo de letramento literário que levasse à discussão e conhecimento dos aspectos específicos do insólito nos contos da cultura local, tendo em vista a similitude com a obra de Ricardo Azevedo para oportunizar, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, a experimentação da emoção vinculada à “atmosfera inexplicável e empolgante” (LOVECRAFT, 2007, p. 17) das narrativas fantásticas.

A pesquisa é, ainda, de abordagem qualitativa, por empreender estudos exploratórios, interpretar, discutir e atribuir significados aos assuntos abordados. Para isso, realiza um levantamento bibliográfico, ao discorrer sobre a Literatura, o insólito e o fantástico, a cultura popular e o letramento literário, com a seleção do *corpus* focando a obra de Ricardo Azevedo *Contos de enganar a morte* (2003). A metodologia empregada é a pesquisa-ação e baseia-se em materiais já publicados (GIL, 2010), buscando apresentar-se sob uma perspectiva documental, por ter também como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2010), a Lei a Lei 13.696/18 e as *Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro* (Currículo Básico), que fundamentam a

presente dissertação. Para subsidiar e justificar a elaboração do material didático a ser implementado, além dos documentos oficiais já citados, optou-se pela metodologia do tipo pesquisa-ação, tendo em vista a utilização de questionários para levantamento e interpretação das informações e dados coletados.

A concepção de pesquisa-ação utilizada neste trabalho é a postulada por Baldissera (2001) e definida como método que agrega várias técnicas de pesquisa social, dentre elas, técnicas de coletas e interpretação dos dados, de intervenção na solução do problema e organização de ações, bem como “técnicas e dinâmicas de grupos para trabalhar a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva” (BALDISSERA, 2001, p. 7).

Organizada em três seções, esta dissertação apresenta na primeira parte uma reflexão sobre o conceito de literatura e suas funções, partindo dos pressupostos de Compagnon (2001), Eagleton (1994), Jouve (2012), Candido (1972; 1995), bem como as considerações de Lajolo (1986). Aborda ainda as questões da formação do leitor literário, baseados em Colomer (2007), Soares (2003), Zilberman (2003) e Cosson (2014), tendo como foco as narrativas do insólito pelo que postularam Tzvetan Todorov (2008), Remo Ceserani (2006), H. P. Lovecraft (2007), entre outros estudiosos.

Considerando que o modelo oral faz parte de um precioso conjunto de formas literárias populares, entre elas: contos fantásticos e maravilhosos, quadras, lendas, casos, adivinhas, frases feitas, ditados, parlendas, brincadeiras com palavras etc. (JOLLES, 1976), e que a reunião desse acervo realizada por antropólogos, folcloristas e psicólogos pode se apresentar em inúmeras versões e coletas, torna-se relevante uma proposta de letramento literário que utilize como *corpus* essas “formas literárias populares” de “qualidade e importância indiscutíveis”, além de bastante extenso e acessível (AZEVEDO, 2004, p. 158). Para o autor, tais formas orais deveriam ser utilizadas em processos de letramentos, “principalmente, no caso de pessoas originárias ou vinculadas, de alguma forma, à tradição oral”. Assim, a discussão sobre a cultura popular e o seu discurso são abordados na segunda seção. Também são objetos de reflexão os contos populares de Paraty e o seu contexto de produção e circulação, bem como os resultados levantados a partir da análise do questionário aplicados aos alunos.

A terceira seção apresenta as atividades de forma prática, delineando a proposição do material didático, cuja elaboração está embasada nos fundamentos

da metodologia do letramento literário de Cosson (2014): a Sequência Didática Expandida. Para a elaboração do material, o objeto de estudo proposto aos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II foi a obra *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo.

Portanto, as seções que compõem a presente pesquisa possuem como objetivos específicos: 1) refletir sobre a concepção da literatura e sua capacidade de humanização do sujeito leitor presente no contexto escolar atual; 2) ponderar sobre a possibilidade do letramento literário a partir do insólito nos contos da cultura tradicional, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de reconhecer o modelo culto e o popular como padrões de leitura do mundo; 3) Viabilizar a apropriação do material disponibilizado pelo PNBE e a sua utilização no cotidiano escolar; 4) apontar como um caminho possível para a formação de leitores o processo de letramento literário.

Nesta perspectiva, este trabalho tem a expectativa de destacar sua possível relevância no contexto escolar, sobretudo para os atores envolvidos nesse processo, os discentes, bem como todos os que forem capazes de compreender a literatura como meio de humanização, por ser exatamente um direito do homem, partindo da premissa de que a existência de distintos padrões culturais e cognitivos pode muito contribuir com os desafios da formação de novos leitores.

1 A Literatura existe: o que é? O que pode? O que podemos fazer da literatura?

Apresenta-se, nesta seção, um conciso cenário sobre como a Literatura foi utilizada em determinados contextos, bem como sobre a evolução da percepção acerca do literário e das suas funções. Diante das diferentes acepções atribuídas à natureza literária, enfatiza-se que o conceito de Literatura selecionado e que embasa a produção do material didático da presente dissertação é o de Vincent Jouve (2012), do crítico e sociólogo Antonio Candido (1972; 1995), Antoine Compagnon (2001), Terry Eagleton (1994) e o de Marisa Lajolo (1986).

Posteriormente, aborda-se a questão da Literatura como forma de representação, sob uma perspectiva mais ampla, e, em seguida, elabora-se uma reflexão sobre o insólito em contos da cultura popular e o letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental, cuja ponderação é decorrente da seleção e análise de contos da cultura popular de Paraty e a similitude com a obra literária *Contos de Enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, publicado em 2003. Dessa forma, a elaboração do material didático desta pesquisa partiu das possibilidades de trabalho vislumbradas na presença do insólito que revela o fantástico e o maravilhoso tanto nos contos da tradição oral de Paraty como na obra de Ricardo Azevedo.

1.1. Conceitos e funções: o caminho da literatura

Se a teoria literária existe, parece óbvio que haja alguma coisa chamada literatura (EAGLETON, 1994). No entanto, definir literatura numa perspectiva culta demonstra-se uma tarefa razoavelmente trabalhosa pelo fato de que, talvez, não exista uma resposta “correta” e única. A cada tempo, em cada grupo social, a definição de literatura terá suas respostas e definições para uso dentro desse grupo, situado em determinado tempo.

Já houve centenas de tentativas de definir o que é literatura. Nessas investidas, vários têm sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto *literário* ou *não literário*: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor... tudo isso já teve ou ainda tem sua hora e sua vez. Cada uma dessas definições é parcial em si mesma. E, em conjunto mais do que se anularem umas às outras, complementando-se, ajustam melhor certos aspectos e, acima de tudo, correspondem ao que foi ou é possível pensar de

literatura num determinado contexto da vida do homem. (LAJOLO, 1986, p. 25).

As discussões para estabelecer conceitos e definições para a literatura pode, segundo Lajolo (1986), não ter essa importância exageradamente valorizada. Isto porque “a literatura continuará a ser o que é para cada um, independente do que outros digam que ela é” (LAJOLO, 1986, p. 25). Dessa maneira, a elevação e declínio de ideias sobre conceitos de literatura parecem seguir uma dinâmica própria e não exclusiva. Aquilo que escritores, artistas, pensadores e demais interessados discutem, escrevem, polemizam, colabora para o fortalecimento da concepção que parece explicar, de forma convincente, o que é literatura, levando em consideração a produção de seu tempo.

Avançando o tempo, ao começar a aparecer novos tipos de poemas, da mesma forma como surgem novos contos e romances que, ao manifestarem perfis inovadores, fazem surgir novas formas não previstas de criação literária. Com isso, brotam novas discussões, novas teorias “até que a poeira assenta, para de novo levantarem-se em nuvens tempos depois” (LAJOLO, 1986, p. 26).

Discorrendo sobre esse assunto Marisa Lajolo (1986, p. 26) afirma:

O que quero dizer é que há uma profunda relação entre as obras escritas num período – e que, portanto, configuram a literatura deste período – e aquilo que, nestas obras, costuma ser identificado com o específico literário. Desenvolve-se, assim, uma espécie de diálogo ininterrupto entre a prática e a teoria da literatura. Em outras palavras: os conceitos de literatura (lembre-se da ressalva, leitor: *certos conceitos*, os de tradição filosófica, intelectual...) são inspirados pela leitura das obras literárias (perdão, leitor, mas de novo outra ressalva: de *certas obras*, de livre trânsito nos meios filosóficos e intelectuais...). Reciprocamente, as obras literárias de um certo tempo, por serem permeáveis ao intercâmbio, incorporam tais formulações, validando-as aos olhos de seus formuladores.

Para a autora, teoria e prática literária tendem a refletirem uma à outra porque a partir de certo momento, passa a haver uma redundância pela quase perfeita identidade entre teóricos e escritores. A reciprocidade entre o eco do texto literário e sua teoria chegaria ao impasse do silêncio. Silêncio esse quebrado pelo momento da vanguarda, da subversão de tudo o que se disse e se fez em termos de literatura.

Para Lajolo (1986), é nessa subversão radical que a literatura retoma sua dinâmica: “brechas no aparato conceitual, linguagens novas no horizonte da produção literária”. Assim, recomeça o diálogo, não só do texto literário com sua teoria, mas da produção literária de um dado período com todo o conjunto de obras

que o precedeu. É, possivelmente, neste momento que se rompe o círculo vicioso “de uma teoria e uma prática que constituem um espelho no qual se miram uns e outros” (LAJOLO, 1986, p. 27).

Seja como for, as definições propostas para a literatura, mesmo sob uma perspectiva intelectual, tornam-se menos importantes do que o caminho percorrido para se chegar a elas. Nesse sentido, “o que importa mesmo é esperar D. Sebastião, quer venha ou não”, conforme afirmou, certa vez, Fernando Pessoa (LAJOLO, 1986, p. 27).

Não é tarefa fácil, então, apontar como a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos históricos. Segundo Lajolo, “este caminho parece não afetar muito o relacionamento das pessoas com os textos cuja leitura lhes dá prazer” (1986, p.27).

No passado, o termo literatura levava à significação de erudição, conhecimentos gramaticais, domínio de línguas clássicas. Hoje, o termo abarca outros significados. Foi a partir do século XVIII que a palavra *literatura* foi tendo amainado sua definição de atividade intelectual superior mais generalizada para se aproximar do sentido mais próximo do que atualmente ela nos acena, ou seja, valorização da linguagem a partir de uma elaboração estética.

Se nos dias de hoje, o conceito de literatura já rompeu com a significação de elevados saberes e altas ciências, essa ruptura ainda consta como parcial. Segundo Lajolo (1986), orbita em torno da palavra e da noção de *literatura* um restinho do halo de seriedade e respeitabilidade que aureolava seus antigos usos:

Ilustrando essa importância da escrita no estabelecimento da teoria e da história literária, vamos voltar no tempo, às primeiras manifestações poéticas do velho Portugal, todas de caráter eminentemente oral: as canções de amigo e de amor. Como sugere a palavra *canção*, eram originalmente textos orais, cantados e dançados pelos coloridos jograis e trovadores da Idade Média portuguesa. No entanto, essa produção oral só se transforma em documento literário a partir do momento em que é registrada e recolhida em cancioneiros. (LAJOLO, 1986, p. 30).

Foi, possivelmente, na reunião desses textos em cancioneiros, que essas produções populares deixam de ser o que eram: música, palavra e dança, passando a traduzir a frialdade e o afastamento do texto só escrito, das linhas frias, distanciadas das melodias. Constata-se, dessa forma, o distanciamento do registro que temos sobre o qual está construída a história literária de língua portuguesa, das produções literárias originais que consistiam em movimentadas apresentações

musicais nas quais, simultaneamente, o público presenciava a música, o canto, a dança.

Neste mesmo sentido,

[...] da elitização e do resfriamento do que se chama literatura – o nosso dia-a-dia também é eloquente: olhando à nossa volta, vemos como explode uma cultura rica em matizes visuais, riquíssima em sonoridade, tons e semitons. O corpo reivindica o espaço que tanto tempo a repressão confinou aos limites das roupas e dos movimentos sóbrios do decoro burguês. O corpo reconquistado explode em movimento, em danças, em sensações. Assim, movimento, visualidade, sonoridade, geralmente ausentes (ou apenas latentes) no texto escrito, manifestam-se gloriosamente na música popular, um dos refúgios contemporâneos da literatura. (LAJOLO, 1986, p. 31).

A admissão no pódio da literatura do que não tem o aval das instâncias de legitimação, não é tão tranquila assim: há uma desconfiança de tudo o que não é escrito ou de tudo que ao escrito acrescenta outros códigos, prevalecendo a ideia de que somente pode circular no meio literário o que possui raízes cultas e nobres.

Para um ajuste de contas entre a literatura e a linguagem, remontamos ao início, quando o homem, ainda não completamente humano, maravilhou-se com a linguagem. Foi através dela, nos tempos primitivos, que suas coisas ausentes se fizeram presentes; que o que era remoto e perigoso tornou-se familiar e acomodou-se à dimensão humana. “Bichos, plantas, rios e montanhas receberam nomes. Foram reproduzidos em desenhos, foram simbolizados por sons e sinais gráficos” (LAJOLO, 1986, p. 33). A partir de então, deu-se a completude da dimensão humana: agora o homem não era mais um ser como outro qualquer, transformou-se num ser diferente dos demais pela habilidade de simbolizar todos os outros e, “nessa faculdade de simbolização, estava latente a possibilidade de conhecimento e domínio” (LAJOLO, 1986, p.33).

Como testemunho vivo da força mágica que se atribui à linguagem e que sempre fascinou o homem, Lajolo afirma que

As lendas e histórias, que contam o poder mágico de certas palavras, vivem nos lembrando disso: a caverna de Ali Babá abria-se por força mágica do *abre-te sésamo!* Na mitologia das sociedades modernas, o capitão Marvel invoca, com a palavra *Shazam*, as qualidades olímpicas e heroicas dos deuses e semideuses que lhe delegam poderes. (LAJOLO, 1986, p.34).

Em relação a certas palavras, parece então, que o comportamento do homem, diante da pronúncia de determinadas palavras, o leva a acreditar que há a possibilidade de trazer à realidade a coisa nomeada, no instante em que tal coisa é citada a partir da palavra que a nomeia.

Ao usar a linguagem, o homem, em variadas situações, tece com palavras o modo com que intensifica ou atenua seu relacionamento com o mundo das coisas. Por assim ser, o homem vive e se move entre palavras, ora para atenuar, ora para fortalecer a intercessão desses dois mundos: “o original dos seres e o simbólico da linguagem” (LAJOLO 1986, p. 35).

É nesse relacionamento linguagem /mundo, que o homem,

[...] assim, constantemente se faz recordar que os nomes não são as coisas. Mas, no mesmo movimento, percebe que as coisas só existem para ele, homem, quando incorporadas à sua linguagem. E é nesse jogo de avanços e recuos, entre a momentânea certeza de que as palavras e coisas constituem uma unidade e a igualmente momentânea angústia de que palavras e seres jamais se interpenetram, que se configura a linguagem. E é desta linguagem, na sua manifestação mais radical, que surge a **literatura**. (LAJOLO, 1986, p. 35-36, grifo nosso).

A literatura existe para levar ao extremo a ambiguidade da linguagem. Ao mesmo tempo em que adere o homem à realidade, faz diminuir o espaço entre o nome e a coisa nomeada; é neste ponto que a literatura dá a medida do que é provisório e do que é artificial na relação entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados.

A linguagem de que se tece a literatura é a linguagem instauradora de realidade e fundante de sentidos, pois sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança e, no limite, a irreduzibilidade de cada ser. Entretanto, não é possível a prescrição de receitas literárias. Qualquer construção linguística ou qualquer palavra pode aparecer num texto e literalizá-lo, assim como, ao contrário, apesar do denso cunho vernáculo, de certas palavras e construções, o texto posicionar-se distante da qualidade literária.

Não é, portanto, o uso deste ou daquele tipo de linguagem que vai configurar a literatura. O registro coloquial, o parnasianês nativo da sonetolândia, as metáforas de palanque... qualquer tipo de linguagem nem anula o literário, nem necessariamente o provoca. É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto. [...] o milagre se dá quando, através de um texto, autor e leitor

(de preferência ambos) suspendem de alguma forma a convenção de significado corrente. Assumindo ou recusando o câmbio oficial da linguagem de seu tempo, mas de qualquer forma fecundando-o, têm, no texto, um momento de verdade [...]. (LAJOLO, 1986, p. 38).

Dessa forma, não se pode, *a priori*, enaltecer a distinção entre linguagem literária e linguagem coloquial. É a situação de uso que torna qualquer linguagem literária ou não. Para classificar-se como literária, a linguagem precisaria instaurar um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escape ao imediatismo, à previsibilidade e aos estereótipos das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

A literatura é a chave para adentrar o mundo autônomo que, uma vez criado por ela mesma, não acaba no último parágrafo do texto, nem na última estrofe do poema. Continua reverberando no leitor, incorporada como experiência, marcando o percurso de leitura de cada um.

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação. (LAJOLO, 1986, p. 41).

Ainda segundo Lajolo, o mundo da literatura, como o da linguagem, é o mundo do possível. Esta afirmação não tem nada de novo. Aristóteles, respondendo a Platão, dizia que, enquanto a história narrava o que realmente tinha acontecido, o que podia acontecer ficava por conta da literatura. No entanto, ao abordar o mundo possível, a literatura não se exime de, também, fazer do presente seu ponto de partida ou chegada. A ideia aqui proposta não admite a possibilidade de subtrair da literatura o cotidiano, o agora, o aqui, o hoje. Contrariamente, a emoção vivida e sofrida pelo vasto número de leitores está sempre presente, no direito ou no avesso do texto.

A própria criação da utopia se nutre sempre de uma imaginação ancorada na realidade, mesmo os mundos edênicos como a Pasárgada de Bandeira, os labirintos degradantes e assustadores como os percorridos pelas personagens de Zero, de Inácio de Loyola. Os mitos e os espaços poéticos nascem não só da realidade circundante, compartilhada por autor e leitores, mas também do diálogo com tudo o que, vindos de tempos anteriores, constitui a chamada tradição literária. É como se a literatura fosse um constante passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto de tudo –

passado e presente – o grande texto único da literatura. (LAJOLO, 1986, p. 46).

Saber como foi concebida a literatura a partir do momento em que o homem passou a registrar seus anseios e preocupações com ela é, de alguma forma, tomar conhecimento de como a conceberam aqueles que tinham acesso à voz e voto. Linhagem de definições que, embora, na maioria das vezes conflitantes, desde os gregos, trazem em comum a origem letrada.

Então, levando em conta que “os documentos refletem sempre os olhos que os escreveram e quase sempre os que os leem”, a concepção de literatura “é filtrada pela distância e pelas vivências: a que não temos do passado e a que temos do presente” (LAJOLO, 1986, p. 49).

Para Compagnon (2001), apesar de os estudos literários falarem da literatura das mais diferentes maneiras, há um ponto em que todos concordam: a questão, embora pouco teórica, da definição que o estudo literário fornece a respeito de seu objeto, o texto literário. Sob esse aspecto, segundo Compagnon, cabem alguns questionamentos: o que torna esse estudo *literário*? Como ele define as qualidades *literárias* do texto *literário*? O que é para ele, explícita ou implicitamente, a *literatura*?

Uma vez levantadas essas questões é, ainda, necessário ampliá-las para a percepção da relação que o texto literário mantém com essas outras noções: a intenção, a realidade, a recepção, a língua, a história e o valor. A essas questões poderia ser acrescentado o epíteto *literário*, reformulando-as, “o que, infelizmente, as complica mais do que as simplifica” (COMPAGNON, 2001, p. 29).

O frequente emprego do adjetivo *literário*, assim como do substantivo *literatura*, parece estabelecer um consenso sobre o que é literatura e o que não o é; no entanto, Aristóteles já observava a ausência de um termo que pudesse designar, genericamente, ao mesmo tempo, os diálogos socráticos, os textos em prosa e o verso: “A arte que usa apenas a linguagem em prosa ou versos [...] ainda não recebeu um nome até o presente” (1447 a 28-b9. In: COMPAGNON, 2001, p. 29-30).

De acordo com esse teórico, o nome *literatura* é, certamente, novo (data do início do século XIX). Segundo ele, anteriormente, a literatura, conforme a etimologia, eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras; hoje ainda se diz “é literatura”. Mas, isso não resolveu o enigma:

Qual é esse campo? Essa categoria, esse objeto? Qual é a sua “diferença específica”? Qual é a sua natureza? Qual é a sua função? Qual é sua extensão? Qual é sua compreensão? É necessário definir literatura para definir o estudo literário, mas qualquer definição de literatura não se torna o enunciado de uma norma extraliterária? [...] A aporia resulta, sem dúvida, da contradição dos dois pontos de vista possíveis e igualmente legítimos; ponto de vista *contextual* (histórico, psicológico, sociológico, institucional) e ponto de vista textual (linguístico). A literatura, ou o estudo literário está sempre imprensada entre duas abordagens irreduzíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem). (COMPAGNON, 2001, p. 30).

O autor de *O Demônio da Teoria: literatura e senso comum* (2001) prossegue afirmando que:

Evidentemente, identificar a literatura com o valor literário (os grandes escritores) é, ao mesmo tempo, negar (de fato e de direito) o valor do resto dos romances, dramas e poemas, e, de modo mais geral, de outros gêneros de verso e de prosa. Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não o é. (COMPAGNON, 2001, p. 33).

Para Compagnon (2001, p. 34), a tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras: “cada obra nova provoca um rearranjo da tradição como realidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição)”. Dessa forma, fica a ideia do quanto é vasta a extensão do termo literatura e é difícil justificar sua ampliação contemporânea. O critério de valor que inclui textos que vão dos clássicos escolares à história em quadrinhos não é, em si mesmo, literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, de qualquer forma, extraliterário. Assim, volta-se novamente à questão: pode-se definir literariamente a literatura?

Seguindo na direção apontada pelas discussões do conceito e definição, está outra questão inerente à compreensão da Literatura: a sua função.

As definições de literatura, segundo suas funções, podem ser relacionadas aos aspectos individual ou social, privada ou pública. Aristóteles quando falava de *katharsis*, de purgação ou de purificação de emoções como o temor e a piedade, estava fazendo alusão, embora seja uma noção difícil de determinar, a uma experiência especial das paixões ligada à arte poética. De igual forma, Horácio também depositava na arte poética o prazer de aprender. Neste caso, instruir ou

agradar, ou ainda instruir agradando seriam as duas finalidades ou a dupla finalidade da literatura.

A definição humanista anuncia a literatura como um conhecimento especial, diferente do conhecimento filosófico ou científico. “Mas, qual é esse conhecimento literário, esse conhecimento que só a literatura dá ao homem?” (COMPAGNON, 2001, p. 35). Para a tradição clássica, segundo Compagnon, esse conhecimento tem por objeto o que é geral, provável ou verossímil, as sentenças e máximas que permitem compreender e regular o comportamento humano e a vida social:

Para o modelo humanista há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. (COMPAGNON, 2001, p. 35, 36).

Consequentemente, o conhecimento literário, a partir da concepção humanista, foi denunciado por seu idealismo e sua visão de mundo sob a ótica de uma classe particular.

Ligada à privatização da cena da leitura, depois do nascimento da imprensa, ela (a concepção humanista) estaria comprometida com valores dos quais seria ao mesmo tempo causa e consequência, sendo o primeiro deles o indivíduo burguês. Essa é, sobretudo a crítica marxista, que vincula literatura e ideologia. (COMPAGNON, 2001, p. 35, 36).

De acordo com as ideias desse autor, desvendando a concepção humanista, a literatura serviria para produzir um consenso social; ela acompanha e depois substitui a religião como ópio do povo. À literatura seria atribuída, ainda que provisoriamente, e graças ao estudo literário, a tarefa de fornecer uma moral social, num tempo que sucedeu a decadência da religião e precedeu a apoteose da ciência. Num cenário cada vez mais materialista ou anarquista, que marcava o fim do século XIX, a literatura apresenta-se como uma fortaleza capaz de se opor à barbárie, quando, partindo da perspectiva da função, chega-se à definição canônica de literatura (COMPAGNON, 2001, p. 37).

No entanto, se a literatura pode contribuir com a ideologia dominante, funcionando como aparelho ideológico do Estado, ou mesmo propaganda, da mesma forma pode-se acentuar sua função subversiva, com o surgimento da figura do artista maldito, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX.

É difícil identificar Baudelaire, Rimbaud ou Lautrèamont com os cúmplices da ordem estabelecida. A literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura. Segundo o movimento militar da vanguarda, ela precede o movimento, esclarece o povo. Trata-se do par imitação e inovação, dos antigos e dos modernos, ao qual voltaremos. A literatura precederia também outros saberes e práticas: os grandes escritores (os visionários) viram, antes dos demais, particularmente antes dos filósofos, para onde caminhava o mundo: “O mundo vai acabar” – anunciava Baudelaire em *Fusées* [Lampejos], no início da idade do progresso [...] (COMPAGNON, 2001, p. 37).

Para Compagnon, realmente, o mundo não cessou de acabar, de forma que, num sentido político, ocorreu a valorização do visionário, cabendo “à literatura uma perspicácia política e social que faltaria a todas as outras práticas” (COMPAGNON, 2001, p. 37).

Em relação à função, a aporia permanece: por vezes a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas, por outras tantas vezes, também em desacordo. Ela pode acompanhar o movimento e, pode ainda, precedê-lo.

Ressalta-se ainda a definição de literatura com *mimeses* – a imitação ou representação de ações humanas, através da linguagem, pensamento que se originou com Aristóteles, na antiguidade, e perdurou até a metade do século XVIII. Para ele, literatura é uma ficção, uma mentira nem verdadeira nem falsa, mas verossímil, ou seja, um “mentir-verdadeiro”. Conforme Compagnon (2001, p. 38) destaca, Aristóteles escreveu que “o poeta deve ser poeta de histórias mais que de metros, pois que é em razão da *mimesis* que ele é poeta e o que ele representa ou imita são ações”. Dessa forma, a poética clássica caracteriza a literatura pela ficção enquanto forma do conteúdo, isto é, enquanto conceito ou modelo.

Entretanto, nesta perspectiva, trata-se de uma *definição* ou de uma *propriedade* da literatura? Segundo Compagnon, (2001, p. 39)

No século XIX, à medida que a poesia lírica ocupava o centro da poesia, representando-a, finalmente, na sua totalidade, essa definição devia desaparecer. A ficção como conceito vazio não era mais uma condição necessária e suficiente da literatura [...], embora, sem dúvida alguma, seja sempre como ficção que a opinião corrente considera globalmente a literatura.

A compreensão da literatura como forma de expressão começou a surgir a partir da metade do século XVIII, quando, opondo-se à ficção, outra definição de literatura passou a valorizar o belo. Deste momento em diante, sob a ótica da tradição romântica e concebida, por exemplo, na *Crítica da Faculdade do juízo*

(1790), de Kant, a literatura passou a ser vista como tendo um fim em si mesma; arte e literatura remetem-se nada mais senão a si mesmas, considerando agora que a literatura é “simplesmente o uso estético da linguagem escrita” (COMPAGNON, 2001, p. 39).

Durante muito tempo vigorou a ideia da vertente romântica de que a literatura estava separada da vida. Essa visão considerava a literatura uma redenção da vida, “única experiência autêntica do absoluto e do nada” (COMPAGNON, 2001, p. 39). Essa ideia apresenta também, ainda hoje, um lado formalista ao propor a separação da linguagem literária da linguagem cotidiana, pois singulariza o uso literário em relação à linguagem comum. De acordo com essa definição:

Qualquer signo, qualquer linguagem é fatalmente transparência e obstáculo. O uso cotidiano da linguagem procura fazer-se esquecer tão logo se faz compreender (é transitivo, imperceptível), enquanto a linguagem literária cultiva sua própria opacidade (é intransitiva, perceptível). Numerosas são as maneiras de aprender essa polaridade. A linguagem cotidiana é mais denotativa, a linguagem literária é mais conotativa (ambígua, expressiva, perlocutória, autorreferencial): “Significam mais do que dizem” observa Montagne, referindo-se às palavras poéticas. A linguagem cotidiana é mais espontânea, a literária é mais sistemática (organizada, coerente, densa, complexa). O uso cotidiano da linguagem é referencial e pragmático, o uso literário da língua é imaginário e estético. A literatura explora, sem fim prático, o material linguístico. Assim se enuncia a definição formalista de literatura. (COMPAGNON, 2001, p. 40).

Nesse sentido, o termo literariedade foi atribuído pelos formalistas russos ao uso propriamente literário da língua, ou seja, à propriedade distintiva do texto literário. Jakobson (1960) reafirma a literariedade com aquilo que “faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”. Qual é, afinal, essa propriedade, essa essência que torna literários certos textos? Para os formalistas, a literariedade consiste na desfamiliarização ou estranhamento, isto é, a literatura ou a arte em geral, segundo Compagnon (2001, p. 41) renova “a sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas de sua percepção”.

Como toda definição de literatura, a literariedade aponta, na realidade, para uma preferência extraliterária, assim, qualquer definição de literatura incluiu uma avaliação (um valor, uma norma) ao texto literário.

Segundo Compagnon (2001), a procura de um critério para a literariedade pode nos levar à uma aporia: “a definição de um termo como literatura não oferecerá

mais do que um conjunto das circunstâncias em que os usuários dessa língua aceitam empregar esse termo” (COMPAGNON, 2001, p. 45). Para ultrapassar essa formulação de aparência circular, Compagnon prossegue afirmando que

[...] os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade utiliza, sem remetê-los necessariamente a seu contexto, de origem. Presume-se que sua significação (sua aplicação, sua pertinência) não se reduz ao contexto de sua enunciação inicial. É uma sociedade que, pelo uso que faz dos textos, decide se certos textos são literários fora de seus contextos originais. (2001, p. 45).

Diante do exposto, retenhamos disso tudo o seguinte: “a literatura é uma inevitável petição de princípio”. “Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura” (COMPAGNON, 2001, p. 45). Os limites do que é literário ou não, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas não esgota a discussão de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência.

Uma vez posto que a literatura existe e sobre a qual se teoriza, continuamos percorrendo sobre as tentativas de definição para ela. De acordo com Terry Eagleton (1994, p. 1), “é possível, por exemplo, defini-la como a escrita imaginativa, no sentido de ficção”, mas que não é totalmente verídica. Entretanto, se observarmos, ainda que brevemente, o que se considera comumente literatura, perceberemos que esta definição não procede. Por exemplo: no século XVII, na Inglaterra, a literatura incluía autores como Shakespeare, Webster, Marvell e Milton; no entanto, abarcava também os ensaios de Francis Bacon, os sermões de John Donne, a autobiografia de espiritual de Bunyan, e os escritos de Sir Thomas Browne, independente da classificação que se dê a eles. No século XIX, a mesma literatura inglesa incluía Lamb, mas não aceitava Bentham; considerava Macaulay, mas não Marx; distinguia Mill, mas não Darwin ou Herbert Spencer. Segundo EAGLETON (1994), a distinção entre “fato” e “ficção”, portanto, não aparenta ter muita utilidade, uma vez que as razões para essa afirmação é a ideia de que a própria distinção, muitas vezes, torna-se questionável. Ainda segundo esse autor, é necessária uma abordagem totalmente diferente, “talvez a literatura seja definível, não pelo fato de ser ficcional ou imaginativa, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar” (EAGLETON, 1994, p. 2).

Para os formalistas russos¹, a definição de literário passava pelo pressuposto de que era preciso dissociar arte e mistério, preocupando-se com a maneira pela qual os textos literários funcionavam na prática, ou seja, “a literatura não era uma pseudo-religião, ou psicologia, ou sociologia, mas uma organização particular da linguagem” (EAGLETON, 1994, p. 3).

Como discorre Terry Eagleton, para os formalistas,

A obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre uma realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento poderia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor. (1994, p. 3).

De fato, em sua essência, o formalismo foi a aplicação da linguística ao estudo da literatura. Preocupados com as estruturas da linguagem e não com o que ela de fato poderia dizer, por ser a linguística em questão do tipo formal, esses formalistas passaram ao largo da análise do conteúdo literário. Ao valorizar o estudo da forma, considerando-a como a expressão do conteúdo, acabaram por inverter essa relação: “o conteúdo era simplesmente a motivação da forma, uma ocasião ou pretexto para um tipo específico para um exercício formal” (EAGLETON, 1994, p. 3).

A linguagem literária apresenta uma especificidade que a difere de outras formas de discurso, isto se dá ao fato de ela deformar a linguagem comum de várias maneiras. Os artifícios literários pressionam de tal forma a linguagem comum, que acabam por intensificá-la, condensá-la, deixando-a torcida, reduzida, ampliada, invertida. Dessa forma, restou à linguagem tornar-se “estranha” e, graças a esse estranhamento, todo mundo cotidiano transforma-se, “subitamente em algo não familiar” (EAGLETON, 2001, p. 4).

É nesse sentido que os formalistas

[...] consideravam a linguagem literária como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma “especial” de linguagem, em contraste com a linguagem “comum”, que usamos habitualmente. Mas para se identificar com

¹ Os formalistas surgiram na Rússia antes da revolução bolchevista de 1917; suas ideias floresceram durante a década de 1920, até serem eficientemente silenciadas pelo Stalinismo. Sendo um grupo de críticos militantes, polêmicos, eles rejeitaram as doutrinas simbolistas quase místicas que haviam influenciado a crítica literária até então e, imbuídos de um espírito prático e científico, transferiram a atenção para a realidade material do texto literário em si. (EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 1994, p. 3).

um desvio é necessário que se possa identificar a norma da qual ele se afasta. (EAGLETON, 1994, p. 5).

Ainda de acordo com o autor citado, poderíamos dizer, portanto, que a literatura é um discurso não pragmático: ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, refere-se apenas a um estado geral de coisas. Esse enfoque peculiar na maneira de falar, e não na realidade daquilo de que se fala, é, por vezes, considerado uma indicação daquilo que entendemos por literatura, isto é, “uma espécie de linguagem autorreferencial, uma linguagem que fala de si mesma” (EAGLETON, 1994, p. 8).

A definição da literatura enquanto linguagem autorreferencial e uma linguagem que fala de si mesma, também encerra problemas, de acordo com Eagleton (1994), mesmo em se considerando que o discurso “não pragmático” é parte do que se entende por literatura, segue-se dessa definição o fato de a literatura não poder ser definida objetivamente:

A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido. Há certos tipos de escritos – poemas, peças de teatro, romances – que, de forma claramente evidente, pretendem ser “não pragmáticos” nesse sentido, mas isso não nos garante que serão realmente lidos dessa maneira. [...] O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 1994, p. 9).

Nesse sentido, a literatura pode ser pensada não só como uma qualidade inerente, mas ainda como um conjunto de qualidades evidenciadas por determinados tipos de escritos indo além das várias maneiras pelas quais as pessoas se relacionam com a escrita.

De acordo com Eagleton (1994), uma “essência” de literatura não existe. Segundo o autor, qualquer fragmento de escrita pode ser lido “não-pragmaticamente”, da mesma forma como qualquer escrito pode ser lido “poeticamente”. E, reafirma: “está longe de ser clara a possibilidade de distinguirmos nitidamente as maneiras ‘prática’ e ‘não prática’ de nos relacionarmos com a linguagem” (EAGLETON, 1994, p. 10).

Portanto, busca-se descobrir ainda qual é o segredo que permite, segundo Terry Eagleton (1994), a leitura de Lamb, Macaulay e Mill como literatura e deixa de fora, falando em termos específicos, Bentham, Marx e Darwin. Isso pode demonstrar

que a relação entre o que se considera literatura ou não parece estar atrelado aos julgamentos de valor - “não necessariamente no sentido de que o estilo tem de ser ‘belo’ para ser literário, mas sim de que tem de ser do tipo considerado belo” (EAGLETON, 1994, p.11) para ser lido como literatura.

Considerar a literatura como um tipo de escrita altamente valorizada pode ser esclarecedor, mas também pode trazer uma consequência bastante devastadora: “significa que podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria ‘literatura’ é objetiva, no sentido de ser eterna e imutável” (EAGLETON, 1994, p.11).

Assim, segundo esse autor, a ideia de literatura no sentido de uma coleção de obra de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe. “A dedução, feita a partir da definição de literatura como uma escrita altamente valorativa, de que ela não constitui uma entidade estável, resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor” (EAGLETON, 1994, p. 12).

Nesse sentido, pode haver variação do conceito do público sobre o tipo de escrita que deve ser considerada como digna de valor, isto porque até as razões que determinam a formação do critério de valioso podem se modificar devido às exigências estéticas, com o passar do tempo. É nesse contexto ainda, que o título de literatura pode ser atribuído a uma obra considerada menor: o que possibilita que ela assim seja chamada é a possibilidade de pertencer ao tipo de escrita geralmente considerada como de valor. A construção do que é chamado *cânone literário*, a *grande tradição* inquestionada da literatura nacional pode não se submeter, necessariamente, ao modelo exigido por determinadas pessoas, por motivos particulares, num determinado momento, levando à ideia de que, segundo Eagleton (1994, p. 12), “não existe uma obra ou tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso”.

A razão pela qual uma obra literária parece conservar seu valor através dos séculos advém do fato de que esta sempre é interpretada, até certo ponto, à luz dos nossos próprios interesses e pela dificuldade de fazer esta interpretação de outra maneira. Segundo Eagleton (1994), diferentes períodos históricos “construíram um *Homero* e um *Shakespeare* ‘diferentes’, de acordo com seus interesses e preocupações próprios, encontrando em seus textos elementos a serem valorizados ou desvalorizados” (EAGLETON, 1994, p. 13). Como observa esse teórico, as obras literárias podem ser reescritas, inconscientemente ou não, pelas sociedades que as

leem. Dessa forma, toda releitura pode se transformar numa reescritura. Sempre que uma obra ou uma avaliação atual dela for estendida a novos grupos de pessoas, poderá haver nesse processo, modificações, mesmo que imperceptíveis. Resulta daí a ideia de que a tentativa “de se classificar algo como literatura seja extremamente instável” (EAGLETON, 1994, p. 13). Assim, a literatura não pode ser vista como uma categoria objetiva, descritiva; da mesma forma que não é possível dizer que literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, um grupo social chama de literatura.

As contribuições de Vincent Jouve (2012), sobre a significação artística e a arte como prática, propõem a reflexão sobre a gênese da obra de arte e as características incontestáveis do processo de criação.

Para Jouve (2012), o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo. Por outro lado, não é de todo certo que um leitor de uma obra literária busque, antes de tudo, entender o que o autor disse. Segundo Vincent Jouve, alguém pode empreender a leitura de “um poema surrealista ou uma página do *Finnegans Wake* sem buscar entender o que o autor (talvez) queira lhe dizer” (JOUVE, 2012, p. 82). Esse leitor, ao deixar-se levar pelo jogo ritmado e pelas sonoridades, até mesmo pela beleza das imagens, está, de certa forma deixando-se levar pelas águas do prazer estético. O contato com a obra literária e o prazer relacionado a essa atividade não está obrigatoriamente vinculado ao que o leitor entende (ou acredita entender), pois pode não corresponder, obrigatoriamente àquilo que o autor tinha a intenção de significar.

Nesse sentido, parece haver, tacitamente, a vigência de um “contrato de leitura” necessário para distinguir a leitura de um texto literário do texto científico, entendendo suas finalidades.

No processo de criação de uma obra literária, o artista nunca domina completamente aquilo que faz,

na medida em que a arte não obedece a regras predeterminadas, o autor não tem plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como se investiu nessa produção. [...] Paradoxalmente, é exatamente porque o sentido não é sua preocupação primeira que a arte é tão interessante no plano do conteúdo. Destacada de todo objetivo definido, a obra pode se permitir quase tudo. (JOUVE, 2012, p. 83-84).

O sentido literário pode ser explicado a partir das suas três principais especificidades: a) ele é diverso, b) não é inteiramente contextualizado, c) e ilumina dimensões do humano. Por não controlar inteiramente o que faz, o autor, na produção da obra, a torna mais interessante como *sintoma* do que como *sinal*.

O texto caracterizado como *sinal* ocorre quando o autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto. Já o texto considerado como sintoma acontece quando se identifica o que esse texto significa, ou seja, quando extrapola todo o desígnio intencional enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições. Para Jouve (2012, p. 85),

Todo texto significa simultaneamente como sinal e como sintoma: um texto de publicidade, por exemplo, dá testemunho de uma intenção precisa (valorizar um produto para produzir a vontade de consumi-lo) exprimindo por suas características sua inscrição em uma sociedade ou a subjetividade de seu criador. Mas o texto literário, cuja primeira intenção não é transmitir uma mensagem clara, significa essencialmente como sintoma. Como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente.

Nesse sentido, uma obra de arte pode significar algo sempre mais vasto do que aquilo que se mostra aparente em sua face imediata.

Segundo Jouve (2012), a obra literária é então, a sua maneira, um “documento”, entretanto, essa constatação não equivale a negar a especificidade artística. Ao contrário, se o que distingue um texto literário é a condensação dos saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é a característica direta de submissão ao estatuto de obra de arte, isto é, deixa evidente em si as condições nas quais ele foi criado. Para esse autor, tudo o que um texto literário veicula é importante, “o interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime por *acidente*” (JOUVE, 2012, p. 86, grifo do autor).

Dessa forma, se um texto puder expressar justamente o contrário daquilo que o seu autor pensava ter infundido nele, nesse caso, apresentará um excelente indício da identidade artística, tornando-se uma obra de arte pela facilidade com que se abre para uma diversidade de interpretações. Foi assim que, concebida como “um libelo contra o adultério”, a obra *Anna Karênina*, de Tolstói, “passou a ser lida como um panfleto feminista, um hino à liberdade individual” (JOUVE, 2012, p. 86).

Por conter efetivamente os diversos saberes que em si se desvelam, a obra literária é suscetível a muitas interpretações e é isso que proporciona a ela as chaves para a sua sobrevivência. Obras literárias são exatamente aquelas “que uma sociedade utiliza sem necessariamente vinculá-las a seu contexto de origem. Sua significação (sua ampliação, sua pertinência) parece não se reduzir ao contexto de sua enunciação inicial” (COMPAGNON, 2006, p. 48).

Ainda nessa perspectiva, Jouve (2012, p. 87) postula que “o sentido de um texto não está aí para ser ‘reinventado’ por parte de cada público” ele é simplesmente “reatualizado”. Pelo fato de o autor não dominar tudo o que ele investe em seu texto, alguns conteúdos só serão identificados muito tempo depois da publicação da obra, uma vez que já terão se configurado as ferramentas teóricas que permitam determiná-lo. Portanto, é legítimo que se aplique aos textos literários modelos críticos diversos e constantemente renovados, pois assim é que pode ocorrer a atualização da obra efetivamente presente, mas ainda, sem os mecanismos para identificá-la, ou mesmo a falta de linguagem para descrevê-la.

Outra importante e derradeira característica da obra literária é a sua capacidade de “expressar dimensões do humano”. A expressão dessa dimensão trata-se de uma consequência direta das condições da criação artística e ocorre

[...] quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico –, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. (JOUVE, 2012, p. 88).

Essa é a razão pela qual se pode encontrar de quase tudo na obra de arte. Para Jouve (2012), é na expressão da dimensão do humano que encontramos, no texto literário, “esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas”. Ainda que algumas obras se “contentem em veicular estereótipos”, outras poderão explorar “espaços ainda desconhecidos ou levantar questões de alcance geral” (JOUVE, 2012, p. 88).

Referente a esta característica, apresentada no plano do conteúdo, Jouve salienta que, por ser exatamente um objeto de arte, o texto literário não pode ter a forma isolada do seu conteúdo. A forma faz parte do sentido. Entender uma obra de arte é examinar as relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra.

Igualmente para Candido (1995), num texto há essencialmente um aspecto que é tradução de sentido e outro que é tradução do seu conteúdo humano, da mensagem através da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão de mundo e do homem. Antonio Candido salienta que “o estudo do texto importa em considerá-lo de maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo e, sobretudo, como expressão” (CANDIDO, 1995, p. 17).

Dessa forma, o que o autor tem a comunicar, ele o faz na medida que o exprime, e a expressão é o aspecto fundamental da arte e, portanto, da literatura.

1.2 A literatura e seu poder de humanização

A literatura tem sido, em nossas sociedades, um instrumento poderoso de instrução e educação (CANDIDO, 1995). Uma vez proposta nos currículos, pode se tornar um equipamento intelectual e afetivo, já que os valores que a sociedade preconiza, ou considera prejudiciais estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

O quesito humanizador da literatura se manifesta pela possibilidade que ela oferece de conviver dialeticamente com os problemas, seja confirmando ou negando, denunciando, combatendo ou mesmo apoiando. Por isso, segundo Candido (1995, p. 177), a literatura torna-se “indispensável, tanto a literatura sancionada quanto a proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante”.

O problema a que se faz menção refere-se ao pressuposto de reconhecer que o que é indispensável para garantir qualidade de vida para uns é igualmente indispensável para a vida de todos. Para Candido (1995), a essência desse problema reside no fato de que é necessário grande esforço de educação e de autoeducação, especialmente no campo individual, para reconhecer sinceramente este postulado, evitando a tendência mais profunda de achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo.

Afirmar que o próximo tem direito a certos bens fundamentais como casa, comida, instrução, saúde são coisas que, ninguém bem formado admitiria, hoje em dia, ser privilégio de minorias; no entanto, quando se trata dos “bens compressíveis” parece haver uma discussão se determinada classe social tem acesso ou não aos bens considerados culturais. É nesse sentido que Antonio Candido (1995, p. 176)

afirma que é preciso ofertar a todos, sem distinção, o acesso aos bens “incompressíveis” - não apenas aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas também os outros “que garantem a integridade espiritual”.

É nesse sentido que, certamente, são considerados direitos inalienáveis a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; incluindo, segundo Candido (1995), “também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura”. Entretanto, é preciso refletir se a fruição da arte e da literatura estaria mesmo na categoria dos bens incompressíveis. Para este teórico, a resposta será positiva, desde que considerada segundo uma organização justa da sociedade para atender às profundas necessidades do ser humano. Necessidades estas que devem ser satisfeitas sob pena de incorrer na desorganização pessoal, ou mesmo, numa frustração mutiladora.

Para saber se a literatura é, realmente, uma necessidade desse tipo, e para que se possa ter condições de concluir a respeito, passaremos a discorrer sobre o tema, de acordo com o postulado por Antonio Candido (1995). Se considerada de maneira mais ampla, a literatura, de acordo com Candido, pode ser “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático”, produzidas “em todos os níveis de uma sociedade”, em todos os tipos de cultura, englobando desde o que se pode chamar de “lendas, folclore, chiste, chegando até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 176).

Se considerada a partir dessa perspectiva, como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, a literatura torna-se indispensável:

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. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 1995, p. 176).

Universo esse que possibilita o fruir da criação ficcional ou poética, que é, na realidade, o propulsor da literatura em todos os seus níveis e modalidades. A necessidade dessa fruição está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, na forma de anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Assim, a vida humana parece mergulhada no universo da criação ficcional ou poética e, se “[...] ninguém pode

passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. (CANDIDO, 1995, p. 177).

Ainda de acordo com as ponderações de Antonio Candido, que afirma não ser possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono e, levando em consideração o conceito de Otto Ranke², quando afirmou que “a literatura é o sonho acordado das civilizações”, talvez seja possível afirmar que não haja equilíbrio social sem a literatura. Parte daí o pressuposto de que ela é fator indispensável de humanização, confirmando no homem a sua humanidade. Os impulsos de cada sociedade, as suas crenças, os seus sentimentos e as suas normas, de acordo com Candido, estarão presentes nas manifestações ficcionais e poéticas, a fim de fortalecer a atuação de cada uma dessas facetas.

É nesse sentido que toma corpo o postulado por Candido no que diz respeito à menção desses aspectos da literatura. Tanto a literatura sancionada, quanto a proscrita, posiciona-se não como “uma experiência inofensiva, mas como uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração”. O significado disso tudo é, sim, que a literatura possui um papel formador da personalidade, não segundo suas convenções, mas “segundo a força indiscriminada e poderosa de sua própria realidade” (CANDIDO, 1995, p. 178). Em consequência disso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco, dada a postura dúbia da sociedade diante dele. Em muitas circunstâncias ouvem-se vozes de condenação violenta, nas situações em que o livro apregoa ideias ou sugere pressupostos que a sociedade gostaria de ver proscritos.

A função da literatura e o seu papel contraditório, porém humanizador, segundo Antonio Candido (1995), reside na complexidade de sua natureza: talvez seja mesmo humanizador porque é contraditório, reafirma o autor. Partindo de uma análise mais detida sobre a função da literatura, pode-se conhecer a distinção de três aspectos: a) a construção de objetos autônomos como estrutura e significados; b) como forma de expressão, manifestando emoções e visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; c) como forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

² In: CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Das Cidades, 1995.

Pensa-se, no geral, que a atuação da literatura no indivíduo se dá pelo aspecto do conhecimento como se apresenta, inclusive, como incorporação difusa e inconsciente que resulta numa espécie de transmissão de conhecimento e aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução, mas contrariamente do que possa parecer, Candido (1995, p. 179), explica:

[...] não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. [...] Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, *enquanto construção*.

É nesse sentido que a força da palavra organizada, quando usada pelo poeta ou narrador ao elaborar uma estrutura, nos propõe um modelo de coerência que exerce um papel ordenador sobre nossa mente. Quer percebamos ou não, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 179).

É assim, por exemplo, que um texto literário hermético, de difícil entendimento, sem referência alguma “à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar” pelo fato de trazer em si um tipo de ordem, uma sugestão de modelo para a “superação do caos” (CANDIDO, 1995, p. 179). O primeiro nível humanizador da produção literária reside no aspecto de como as palavras são tiradas do nada e dispostas como um todo articulado, levando essa organização ao espírito do leitor, fazendo-o a se organizar e, em seguida, a organizar o mundo.

Segundo Antonio Candido, isso pode ocorrer partindo das “formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem à sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental” (CANDIDO, 1995, p. 179).

No que concerne ao estudo literário, as palavras organizadas de uma obra significam mais do que a presença de um código, elas trazem a comunicação de alguma coisa que nos toca porque obedece a alguma ordem. O impacto causado pela produção literária, seja ela oral ou escrita, se deve à fusão inextricável da mensagem com sua organização, segundo Candido (1995), se um texto impressiona, essa impressão ocorre por conta da possibilidade de articulação textual

realizada por quem o produziu. Em outras palavras, a atuação do conteúdo ocorre por conta da forma que, por sua vez, apresenta, “virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 1995, p. 180). Ainda para Candido (1995), é através da forma escolhida pelo produtor que se estabelece a ordem no caos originário, isto é, no material bruto que, uma vez ordenado, termina por ordenar o caos interior de todos nós, possibilitando a atuação da mensagem. Assim sendo, “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Forma e conteúdo constituem-se, então, num “par indissociável” e, é nessa perspectiva que a literatura pode redundar em certa “modalidade de conhecimento”. Assim, a aquisição, a princípio consciente, “de noções, emoções, sugestões, inculcamentos” termina por se processar nas camadas do subconsciente e inconsciente, “incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar”. Dessa maneira, “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (CANDIDO, 1995, p. 181-182).

As considerações, levantadas por Candido (1995), ilustram o que ocorre em todo o campo da literatura. Segundo ele, esta é a explicação por que a literatura é uma necessidade universal e imperiosa, e advoga a proposição de que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade. Um índio ao cantar suas façanhas de caça e pesca, ou ainda o erudito que, com requinte, “procura compreender os sentidos flutuantes de um poema hermético” por meio da intertextualidade são exemplos de como ocorre a “humanização e o enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (CANDIDO, 1995, p. 182).

Portanto, entende-se por humanização o processo que reafirma no homem aquelas características que consideramos essenciais e exclusivas à alma humana 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, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos

torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 182).

Posto dessa forma, cumpre-se ressaltar que não é apenas o conhecimento latente oriundo da organização das emoções e da visão de mundo que a literatura pode veicular. Há ainda, os níveis de conhecimento intencional, escolhido pelo autor e prontamente percebido pelo leitor. Por atrair, imediatamente, a atenção do receptor, esses níveis possibilitam a inserção das intenções do autor, tais como: a propaganda, a ideologia, a crença, a revolta, a ilusão, etc. Antonio Candido exemplifica essa premissa, fazendo referência à obra do poeta Castro Alves, quando propõe que num poema abolicionista, a atuação eficiente ocorre pela organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime e principalmente pela natureza da posição política e humanitária do poeta.

É em cenários como este que a literatura satisfaz, de alguma forma, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando na tomada de posição. Para o autor, esta é uma das maneiras de a literatura social mostrar uma realidade tão política e humanitária quanto à dos direitos humanos, partindo sempre da análise do universo social ao procurar corrigir as suas iniquidades.

Ligada a esta discussão, estão as produções literárias, nas quais o autor, diante dos problemas, decide assumir, claramente, uma posição. O resultado de tal posicionamento é a literatura empenhada, que aborda em seu conteúdo, as questões éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. Para Candido (1995), são nestes casos, em que o autor, possuído de convicções e desejando exprimi-las, parte de certa visão da realidade, manifestando esta realidade com tonalidade crítica.

O autor considera que reside nestes casos o perigo de afirmar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo e corrobora esta tese mencionando que, durante muito tempo, para a Igreja Católica, a *boa literatura* era aquela que confirmava a verdade dos seus ensinamentos, enaltecendo as virtudes e castigando o pecado. Neste mesmo raciocínio, o regime soviético considerava como autêntica apenas a literatura que se prestava a descrever as “lutas do povo, a construção do socialismo, bem como a celebração da classe operária”. Para Candido (1995), posições como estas são “falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque tem como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo” (CANDIDO, 1995, p. 183).

As mensagens de conotações éticas, políticas, religiosas ou mais geralmente social só poderão ter eficiência quando válidas, como todas as demais, e não podem ser proscritas, no entanto, esta validade vai depender da forma que lhe dá existência como certo tipo de objeto.

Ainda a respeito do poder de humanização da literatura, convém salientar que o talento do autor e a autenticidade da obra, elaborada em termos esteticamente válidos, podem assumir posição de luta e contribuir para a causa a que procura servir. No entanto, é preciso criar uma organização literária adequada, considerando que a eficácia humana é função da eficácia estética, concluindo que a força humanizadora da literatura é a própria literatura, isto é, a capacidade de criar formas pertinentes.

Outro aspecto relevante, de acordo com Candido (1995), é a possibilidade de contribuição da obra de menor valor. Segundo ele, não é apenas a obra perfeita que serve porque, em geral, um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta. Ambos formam “no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e em nossos sentimentos” (CANDIDO, 1995, p. 184).

Tomando como exemplo para esta afirmação, o autor retoma o caso do romance humanitário e social do início do século XIX, sob vários aspectos, esses romances soaram como uma resposta da literatura ao descalabro da industrialização ao promover a concentração urbana em escala alarmante, fazendo surgir novas e terríveis formas de miséria. Foi assim que, pela primeira vez, a miséria tornou-se um espetáculo inevitável, de forma que todos tiveram que presenciar sua terrível realidade. Logo, as consciências mais sensíveis e os observadores lúcidos ficaram alarmados, fazendo surgir obras, não apenas como a de Engels, “mas uma série de romances que descrevem a nova situação do pobre” (CANDIDO, 1995, p. 185).

Foi dessa forma que, de fato, o pobre entrou “de vez na literatura como tema importante”. Isto quer dizer que passou a ser tratado com a devida dignidade, desaparecendo a menção do delinquente, do personagem cômico ou pitoresco. Se por um lado o operário começava a se organizar para a grande luta secular na defesa de seus direitos minimamente necessários, “de outro lado os escritores começavam a perceber a realidade desses direitos, iniciando pela narrativa da sua vida, suas quedas, seus triunfos, sua realidade desconhecida pelas classes bem aquinhoadas” (CANDIDO, 1995, p. 185).

Em meio a esse panorama, ali pelos anos de 1820-1830, segundo o autor, observa-se o surgimento “de um romance social, por vezes de corte humanitário e mesmo certos toques messiânicos, focalizando o pobre como tema literário importante”. Esses romances pretenderam adentrar “no universo da miséria”, mostrar “a conveniência do crime e da virtude, misturando os delinquentes e os trabalhadores honestos”, também descreviam “a persistência da pureza no meio do vício, numa visão complexa e mesmo convulsa da sociedade industrial no seu início” (CANDIDO, 1995, p. 185).

Por mais que a literatura humanitária e messiânica daquele tempo nos pareça hoje declamatória e cômica, ela mostra que a preocupação com o que hoje chamamos direitos humanos pode dar a literatura uma força insuspeitada, pois é a literatura que pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas. Para Candido (1995), o momento relevante no capítulo dos direitos humanos na literatura se deu quando, no tempo do Romantismo, aconteceu a entrada do pobre no temário do romance, sendo por ele tratado com a devida dignidade.

Encontrado eco com o que ocorria na Europa, no Brasil, essa questão foi claramente mostrada em alguns momentos do Naturalismo. O romance assumindo o cunho de verdadeira investigação orientada da sociedade, no que diz respeito a uma literatura empenhada numa tarefa ligada aos direitos humanos, ficou evidente, sobretudo, no decênio de 1930. Foi a partir de então que “o homem do povo com todos os seus problemas passou a primeiro plano e os escritores deram grande intensidade ao tratamento literário do pobre” (CANDIDO, 1995, p. 187).

O tratamento literário do pobre e o romance de tonalidade social passaram então da denúncia retórica e da mera descrição para uma espécie de crítica corrosiva que, por vezes explícita, foi bastante eficiente naquele período, contribuindo para incentivar os sentimentos radicais que se generalizaram pelo país. De acordo com Candido (1995), foi dessa época o surgimento de uma verdadeira onda de desmascaramento social que aparece não apenas nos autores citados que hoje ainda lemos, mas também em autores menos lembrados,

[...] para não falar de tantos outros praticamente esquecidos, mas que contribuíram para formar o batalhão de escritores empenhados em expor e denunciar a miséria, a exploração econômica, a marginalização, que os torna como os outros, figurantes de uma luta virtual pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p. 188).

Nessa perspectiva, pode-se concluir que é estreita a relação entre a literatura e os direitos humanos. Reafirmando os princípios já apresentados, ressalta-se que a literatura corresponde a uma necessidade universal e que, portanto, deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade. A literatura é humanizadora porque dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza e nos liberta do caos, portanto, negar sua fruição é mutilar parte da nossa humanidade.

A problemática da restrição ou ampliação da fruição deste bem humanizador vai depender da forma como a sociedade está organizada. No caso da sociedade brasileira, segundo Antonio Candido (1995), a rigidez da estratificação das possibilidades classifica como dispensáveis muitos bens materiais e espirituais de maior relevância para a fruição do espírito humano. O autor exemplifica que, numa sociedade como a nossa, o homem do povo está praticamente privado de conhecer e aproveitar a leitura de autores consagrados da literatura alta, restando para ele a literatura de massa, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Não que essas modalidades sejam menos importantes ou nobres, mas elas não podem ser consideradas “suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e a ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CANDIDO, 1995, p. 189).

Segundo Candido (1995), foram empreendidos esforços para que, na medida do possível, fosse remediada a falta de oportunidade de acesso aos bens culturais. Diante, portanto, de tal desafio, de acordo com o autor, “[...] Mário de Andrade incrementou a pesquisa folclórica e etnográfica, valorizando as culturas populares, no pressuposto de que todos os níveis são dignos e que a ocorrência deles é função da dinâmica das sociedades” (CANDIDO, 1995, p. 190). Esse entendimento propunha, “a princípio, que as criações populares eram fontes das eruditas, e que de modo geral, a arte vinha do povo”, tendo em vista que “a esfera erudita e a popular trocam influências de maneira incessante, fazendo da criação literária e artística um fenômeno de vasta intercomunicação” (CANDIDO, 1995, p. 190).

O problema da intercomunicação dos níveis culturais está na questão da desigualdade social e econômica. Nas sociedades onde prevalece o regime igualitário, passar dos níveis populares para os níveis eruditos, segundo Candido, é consequência normal da transformação de estrutura, com a elevação sensível da capacidade de cada um em face da aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências.

De igual maneira, nas sociedades em que reina a desigualdade, podem surgir movimentos visando diminuir as diferenças entre os níveis para que o povo tenha acesso aos produtos eruditos. Mas, o sucesso ou não de tais ações reside na questão da falta de oportunidade e não na falta de capacidade.

Candido (1995, p. 192) destaca ainda que:

[...] é o poder universal dos grandes clássicos que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número.

Assim, segundo o autor, é pelo contato com a boa literatura que a fruição pode ocorrer em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal. Entretanto, a segregação da sociedade em camadas e a maneira injusta da difusão dos produtos culturais eruditos confinam o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. Cumpre ressaltar ainda que, para o autor, mesmo “as classes dominantes são, frequentemente, desprovidas de percepção e interesse real pela arte e a literatura ao seu dispor” e, quando as fruem, o fazem “porque este ou aquele autor está na moda, ou porque dá prestígio gostar desse ou daquele pintor” (CANDIDO, 1995, p. 193); então, seria preconceituosa afirmação de que apenas as minorias estariam aptas a participar das formas requintadas de cultura. Os estudos de Candido comprovam “que os pobres e mesmo analfabetos”, quando lhes é permitido, recebem com sofreguidão comovente “os bens culturais mais altos”, mostrando que o que existe mesmo é “espoliação”, ou seja, “privação de bens espirituais que fazem falta e deveriam estar ao alcance de todos como um direito” (CANDIDO, 1995, p. 193).

Portanto, o acesso de todos aos mais diferentes níveis de cultura deve ser um dos pontos mais abrangentes na luta pelos direitos humanos, revendo a distinção entre cultura popular e cultura erudita para que não mais se justifique a separação injusta, do ponto de vista cultural, como se a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis que dá lugar a dois tipos de fruidores. Justiça social pressupõe o respeito dos direitos humanos, que possibilite entre tantos outros direitos, a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis sociais.

1.3 A Formação do leitor literário

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1998), e é nesta perspectiva interativa que são reveladas as consequências envolvidas no ato de ler. Primeiramente, exige-se a presença de um leitor ativo com suas capacidades de processar e examinar o texto. Também requer que deva existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, sempre que se lê algo, quem assim o faz, tem em mente alguma finalidade.

Segundo Isabel Solé (1998), há um amplo leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se posicione diante de um texto. De acordo com a autora, dentre os variados objetivos, o leitor pode buscar na leitura uma forma de devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta, seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, informar-se sobre um determinado fato, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Nesse sentido, ganha importância uma nova implicação: que a interpretação que os leitores realizam dos textos que leem depende, em grande parte, do objetivo dessa leitura, ou seja, mesmo não havendo variação no conteúdo de um texto, “é possível que dois leitores, com finalidades diferentes, extraiam informação distinta do mesmo” (SOLÉ, 1998, p. 22). Assim, quando se trata de desenvolver nas crianças as competências leitoras, o principal a fazer é levar em conta os objetivos da leitura.

Portanto, nesta perspectiva, a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, ressaltando que, nesta compreensão, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. A leitura exige, simultaneamente, “manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p. 23). O ato de ler implica o envolvimento num “processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas” (SOLÉ, 1998, p.23).

De igual forma, Bamberger (1991), assegura que o ato de ler, em si mesmo, é um processo mental de vários níveis, isto é, um processo que exige grande atividade

do cérebro para transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais. Para este autor, a combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem que, repetido continuamente, resulta num estado cognitivo de qualidade especial. Essas atividades cognitivas possibilitam à mente trazer de volta alguma coisa anteriormente percebida, e em antecipar a leitura, tendo por base a compreensão do texto precedente; num jogo que assegura e aumenta o esforço intelectual.

A capacidade de ler resulta na capacidade de aprender como um todo, direcionando esse processo para além da mera recepção. A boa leitura é, neste caso, uma confrontação crítica com o texto e as ideias do autor. De acordo com Richard Bamberger (1991), essa recepção, realizada num nível mais elevado e com textos mais longos torna mais significativas a compreensão das relações, “da construção ou da estrutura e a interpretação do contexto” (BAMBERGER, 1991, p. 10). É assim que, uma vez estabelecida a relação entre o novo texto e as concepções já existentes, a leitura crítica tende a evoluir para a leitura criativa, cuja síntese pode conduzir a resultados completamente novos.

E, nesse sentido, no terreno da formação literária, o que interessa é a visão dos leitores como pessoas que desenvolvem suas capacidades e competências literárias conduzidas pelo itinerário formativo que se oferece através da leitura (COLOMER, 2007). Tomando por base esse pressuposto, a presente pesquisa busca mostrar como a recepção do insólito no conto popular pode contribuir na construção do seu leitor, se situando à altura desse público, levando-o a atuar como leitores literários, apresentando-lhes possibilidades de leituras mais amplas.

Neste processo, a reflexão sobre o que é literatura e o que significa saber literatura mudou a concepção sobre o que são os processos de ensinar e aprender e, como consequência, segundo Colomer (2007), “transformou-se tanto a visão do que a escola se propunha a ensinar como a visão sobre a qual era a melhor forma de fazê-lo” (COLOMER, 2007, p. 24).

A partir disso, questionou-se a ideia de que saber literatura seria saber história literária e reivindicou-se a substituição do conhecimento enciclopédico pelo desenvolvimento da competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados nos elementos que configuram as obras. (COLOMER, 2007, p. 25).

Tais questionamentos fizeram com que a atenção da teoria literária se deslocasse do autor para o texto como objeto de estudo, ampliando ainda mais esse interesse em duas direções: i) “para fora”, em direção aos fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário; ii) “para dentro”, em direção aos fatores internos da construção do significado por parte do leitor, tal como analisaram as teorias da recepção. O leitor que se encontra na sala de aula pertence a um tipo específico, isto é, alguém que está na situação de aprender, campo que foi renovado pelas novas teorias da aprendizagem e a psicolinguística.

Ainda de acordo com Colomer (2007), as teorias literárias que focalizaram a visão da literatura “para fora”, pretendiam o seu uso como específico da comunicação social, produzindo assim, novas formulações do fenômeno literário. Enquanto algumas dessas teorias associaram o que costumamos chamar de literatura a critérios externos às obras, agrupando *corpus* de textos sob essa denominação, sujeitos às mudanças sofridas pelas avaliações socioculturais através das épocas. Outras buscaram nova fórmula para o literário, levando em conta “a análise dos elementos paratextuais, ao circuito de produção-recepção do livro e às práticas sociais de leitura” (COLOMER, 2007, p. 26).

Este debate permitiu, então, ressaltar a importância da escola como instituição social que contribui para definir e estabilizar o que é literatura dentro da dinâmica do campo literário, conforme a conceituação proposta por Pierre Bourdieu.

De fato, dentre as instâncias que mais longamente Bourdieu (2009) se detém é em relação ao sistema de ensino – instituição de conservação e de reprodução cultural. Para ele, a escola tem a tarefa de inculcar uma cultura consagrada como digna de ser conservada (BOURDIEU, 2009, p. 118).

Segundo Bourdieu, os sistemas de ensino, como instância de conservação e consagração cultural assumem função de “instância de legitimação por excelência” (BOURDIEU, 2009, p. 120). Isto porque cumpre a eles a função de legitimar uma cultura, para que possa ser entendido como legítima, pelo fato de os estudos literários, cada vez mais, se preocuparem com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação de todos os grupos sociais.

No que se refere ao movimento “para dentro”, avanços teóricos passaram a analisar a literatura à luz dos critérios internos, buscando entender os efeitos da leitura. Nesse bojo, as teorias da recepção jogaram foco sobre o leitor como objeto de estudo, analisando o papel cooperativo que lhe dá o texto, fazendo surgir novos

conceitos. Estes conceitos trouxeram grandes contribuições para que se reformulassem os objetivos educativos, já que esta é uma perspectiva especialmente interessante nas questões de formação do leitor literário.

Para tanto, a escola necessita de novas formulações sobre o sentido da leitura literária para tornar atraente o texto literário, percebendo nele um discurso capaz de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum em outras formas próprias da comunicação literária. É assim que as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem (representações miméticas, paródicas, míticas, etc.) – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo.

Assim, o texto literário com sua capacidade de reconfigurar a atividade humana pode oferecer instrumentos para compreendê-la, uma vez que, ao verbalizá-la, cria um espaço único de construção e fruição dos valores do sistema estético de uma cultura (CANDIDO, 1995), contribuindo para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (COLOMER, 2007).

Convém mencionar, de outra perspectiva, a atenção crescente que literatura ganhou por parte dos estudos da psicolinguística, ao analisar a linguagem e o seu desenvolvimento. Ao centrar os estudos na evolução linguística nos primeiros anos de vida, passou-se em seguida, para o estudo dos processos psicológicos de aprendizagem e, e especial, ao desenvolvimento, no aluno, da noção de narração. Aspectos importantes e relacionados a estas questões lançaram luz sobre a maneira como se estabelece nos meninos e meninas o esquema narrativo e como percebem a relação entre realidade e fantasia, identificando as conotações culturais dos personagens dos contos.

Sob o viés cognitivista, desenvolveram-se também pesquisas sobre a leitura e seus mecanismos e processos através dos quais o leitor constrói o significado do texto escrito (COLOMER, 2007). Estas pesquisas orientaram o ensino escolar quanto às novas práticas de aquisição das estratégias e habilidades de leitura. O foco que, até então, estava na compreensão dos textos informativos passou a lançar luz sobre a possibilidade do acesso à literatura, feito em grande medida, em nossa sociedade, por meio da leitura do escrito. Estas investigações puderam estabelecer uma relação entre a reflexão literária, o papel do leitor e o ensino da leitura literária.

Tendo as teorias literárias indicado que o interesse da obra em si já não era mais suficiente, ampliou este interesse para o circuito da comunicação, do mesmo modo que as teorias psicolinguísticas potencializaram uma perspectiva construtivista da aprendizagem cultural, levando à consolidação do conceito de leitura em direção a seus aspectos sociocognitivos. A partir desta ideia, de acordo com Colomer (2007), ficou assinalado que a linguagem colabora de forma fundamental com os desígnios humanos para transcender o aqui e o agora na construção de modelos simbólicos que permitam compreender a realidade.

A partir de tais reflexões, a literatura ganhou uma importância crescente, pois passou a ser vista como um “andaime” privilegiado para a experiência do leitor e sua construção cultural. Assim, a formação literária na escola, segundo Colomer (2007), deve servir para que seja permitido às gerações uma incursão no campo do debate permanente sobre a cultura, permitindo a confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que as configuram.

Dessa forma, para Teresa Colomer, a formação do leitor literário consiste num dos principais objetivos da escola: fazer dos cidadãos pessoas letradas na cultura escrita. Dentro desse propósito, e com foco na formação do leitor competente, surge o debate sobre o ensino da literatura que deve superpor-se ao ensino da leitura, uma vez que, mais importante que ensinar literatura é ensinar a ler literatura. Partindo desse pressuposto, surge um questionamento: o que significa ser um leitor literário competente? Em outras palavras, deveria significar alguém que, mesmo havendo se formado, após o término do período escolar e, instrumentalizado com a capacidade de realizar uma análise textual próxima de um leitor profissional, saiba se posicionar diante da obra lida, tendo desenvolvido uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível a interpretação dessa obra no seio de uma cultura.

Então, o leitor literário seria aquele que, em primeiro lugar, recebeu uma formação indissolúvelmente ligada à “construção da sociabilidade realizada por meio da confrontação de textos que explicitam a forma como gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana por meio da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31).

As discussões sobre a formação do leitor literário é algo razoavelmente recente e a exigência para sua inclusão nos currículos se deve à mudança de ótica

que visualizou a substituição da “forma habitual do ensino de literatura por uma nova denominação de educação literária” (COLOMER, 2007, p. 32).

Cabendo, então, à escola a incumbência de desenvolver práticas coerentes e inovadoras a respeito deste assunto, viu-se também o surgimento de algumas confusões e problemas. Dentre eles a redução a uma simples mudança de nome ou mesmo a sobreposição de objetivos e práticas próprios de modelos educativos que nem sempre resultam compatíveis. Um clássico exemplo seria a forma como a literatura é tratada em documentos oficiais, quando normativas curriculares reservam a ela a importância de um apêndice da língua portuguesa, entretanto, parece evidente que a leitura literária, acessível aos alunos, busca ganhar espaço nas aulas, sobretudo com a publicação de estudos sobre a possibilidade de construção de itinerários crescentes de aprendizagens e “estratégias para o ensino da literatura com uma sistematização necessária” (COSSON, 2014, p. 45).

Com a escolarização sendo estendida a toda a população surgiu, por isso mesmo, em paralelo, o desejo de disponibilizar para todas as classes sociais os clássicos literários. Entretanto, estas duas proposições pareceram não se encaixar muito bem. Apesar de as antologias de grandes autores serem usadas na escola, serviam apenas para serem lidas em voz alta para que esses textos chegassem a todos os alunos, levando em consideração que o objetivo maior da escola, neste momento, foi simplesmente a preocupação de ensinar a ler. Além disso, o estudo sobre história educativa demonstra o pendor dos professores para os textos informativos por considerá-los mais fáceis de entender e de controlar se comparado com as sutilezas do texto literário.

Os novos enfoques, mais ativos e linguísticos, reafirmaram a ideia de que “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p. 36). Esta ideia confirma, de acordo com Colomer (2007), que a leitura literária pode funcionar como um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. Desta forma, parece que, na atualidade, a maior necessidade deveria ser a busca de novas formas de estabelecer a função de aprendizagem que a literatura seria capaz de desenvolver na escola.

Se partíssemos do pressuposto de que a literatura já possui um lugar de destaque nas aulas, sendo reconhecida e de presença estável, possivelmente essas perguntas seriam inevitáveis: o que fazer com ela? O que é mais importante? Ler ou

saber literatura? Colomer (2007) traz a reflexão de que a ideia de “saber” literatura poderia ser um tanto controversa. Segundo ela, a literatura, para a maior parte das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um meio de acesso à cultura e uma fonte de prazer, servindo para o aperfeiçoamento intelectual. No entanto, ainda segundo a autora, a maior urgência do momento é:

[...] chegar a algum acordo sobre o mapa – épocas, autores, gêneros, hierarquia do sistema, etc. – que resulta conveniente possuir para que qualquer leitor possa colocar e relacionar cada nova obra em sua “biblioteca mental”, sobre a metalinguagem que deve possuir para poder refletir e falar sobre as obras e sobre a medida em que é benéfico que aceite as interpretações da crítica, para confrontar sua leitura com uma comunidade interpretativa mais ampla do que aquela da classe. (COLOMER, 2007, p. 41).

Nesse contexto, é premente que no processo de formação do leitor literário a escola ensine o que fazer para entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Essa deve ser a percepção que os alunos devem ter sobre como ler literatura e sobre o que saber para que a leitura seja realizada por gosto, com prazer, escolhida com liberdade, interpretada e recebida na sua intimidade. E, sendo assim, que nada disso possa ser, efetivamente, obrigatório.

Em meio a essa problemática, retoma-se a discussão sobre o que significa, de fato, o exercício da leitura. Ler significa mais do que codificação e decodificação mecânica e, mais do que a repetição através de interpretação textual, da redação e da memorização. Esse tipo de metodologia levou a uma constatação: a escola até consegue ensinar o povo a ler, mas não obtém êxito na formação do leitor literário.

Considerando o exposto, é importante ponderar sobre uma questão surgida na segunda metade da década de 1980. Ocasão em que foram publicados alguns estudos de autores brasileiros a respeito do termo letramento, voltado para a temática da alfabetização. Traduzido da palavra inglesa *literacy*, letramento significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17).

Ainda, “conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e seus valores particulares” (MATÊNCIO, 1994, p. 20).

Soares (2003) observa, então, que letramento e alfabetização assumem significados diferentes. Enquanto alfabetização designa apenas o ato de ensinar a ler e escrever, que se mostrou, portanto, limitado, pois, dominar mecanismos de alfabetização não significa fazer usos da leitura e escrita de forma profícua.

Se por um lado, o termo alfabetização parece deixar lacunas quanto à plenitude do ato de ler, o conceito de letramento atende de forma mais ampla às exigências da sociedade quanto ao que o aluno, ao final de sua escolaridade, deve corresponder à apropriação e ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura e da escrita. Importante ressaltar que, nesta pesquisa, o uso do termo “leitor” está de acordo com a concepção de “letramento”, da forma como aqui se registra.

Convém ressaltar que problemática similar ocorre em outros contextos, como podemos constatar em Colomer (2007), que ao refletir sobre a formação do leitor literário e ponderar sobre algumas confusões a respeito da leitura literária, aponta equívocos no ensino da leitura no sistema educacional de seu país (Espanha), pois, segundo ela, mesmo na etapa secundária, os docentes continuam a oferecer obras de leitura juvenil, vista como uma continuação da leitura do primário, cuja programação pouco consistente, faz com que aumente a desorientação sobre a função das leituras. Ocorre ainda que a pouca prática leitora dos alunos corrobora a leitura “em paralelo como algo totalmente desvinculado do programa literário seguido nas aulas” (COLOMER, 2007, p. 33).

Ainda considerando as relações entre alfabetização e letramento, cabe ponderar que nem todo indivíduo alfabetizado torna-se leitor. Também, verifica-se pela experiência em sala de aula, onde ocorrem as mais adversas condições enfrentadas pelo professor, que o tão almejado desenvolvimento da leitura não se realiza nos anos subsequentes da escolarização.

Estas condições adversas se configuram numa realidade de ensino da língua materna que opta, não raras as vezes, por transmitir conteúdos dispensáveis e omitir outros de caráter essencialmente significativo; estimular a oralidade, a leitura, a escrita e a interpretação, na teoria, mas, na prática, aceitar repetições de respostas dadas pelo autor do livro; fazer apologia sobre leitura, sem convencer o aluno pelo exemplo, além de a leitura na escola, ter que competir com o “barulho do mundo” (GENS, 2008).

Neste contexto, é significativo refletir sobre as demandas que envolvem o professor de literatura e seus problemas de formação. Abordando esta temática de

forma resumida, pretendemos não aprofundar essa questão, porque foge aos objetivos dessa pesquisa, vale mencionar a urgência que se impõe à implementação eficaz de uma política de formação de professores. Olhando para a orientação curricular que hoje prevalece nas Universidades (BERNARDES, 2010), observa-se que os currículos dos cursos de Letras levam a análises superficiais das diferentes abordagens sobre o ensino, deixando transparecer o duelo entre defensores de abordagens mais tradicionais e de vertentes mais focadas em diretrizes mais atualizadas. Seja como for, para Bernardes (2010, p. 57):

[...] a conscientização de novas necessidades formativas requer a adoção de um modelo teórico plural, superando o modelo monolítico que vem prevalecendo, mesmo admitindo que este se revele mais confortável para quem nele foi formado.

Dessa forma, a função de formar leitores dentro da escola, esbarra, tantas vezes, em muitos desafios. Entretanto, as discussões dos aspectos ligados à leitura literária no contexto escolar têm disponibilizado pesquisas no campo da leitura e da escrita que podem incorporar o conceito de letramento, também, “aplicado à literatura, na convicção de que existe uma especificidade na leitura literária – a realizada ou a pretendida”. (PAIVA; RODRIGUES, 2009). Assim, ressalta-se a importância de discussão desses desafios, no que concerne à possibilidade de trabalhar a literatura em sala de aula no processo de letramento literário através da escolarização das crianças.

Parte das reflexões propostas nesta pesquisa decorre da experiência como docente nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo no sexto ano. Por meio da análise do papel do professor, da organização dos tempos escolares destinados ao trabalho com a leitura literária e das condições de acesso à produção literária na escola, as possibilidades práticas de letramento literário serão apresentadas.

Se ainda são muitos os desafios colocados por questões que impedem as possibilidades de trabalho com a literatura na escola, ainda assim, pode-se considerar que as alternativas de leitura literária na sala de aula, encontram-se, de certa forma, ampliadas. As políticas públicas de aquisição de livros, desde que amparadas em propostas adequadas de mediação, não dificilmente, podem tornar efetivo o processo de letramento literário.

A complexidade inerente ao trabalho com literatura em sala de aula exige a reflexão sobre três aspectos essenciais, pelo menos: i) a importância do texto literário, as formas e suportes em que a literatura circula em sala de aula; ii) a

importância do papel do professor nesse processo de mediação cultural e, iii) a constituição do acervo e a escolha da obra trabalhada.

Esta dissertação se orienta pelos três eixos que se encontram inter-relacionados ao letramento literário em sala de aula:

- a) o enfrentamento do desafio;
- b) a sistematização de possibilidades concretas de trabalho;
- c) discussão do acesso à literatura no contexto escolar.

Conhecer a história da literatura infanto-juvenil³ é essencial para qualquer projeto que se proponha a trabalhar a literatura em sala de aula e o consequente letramento literário. Dessa forma, é importante destacar que a literatura infantil, em sua origem, esteve associada aos intentos da educação. Zilberman (2003), ao discorrer sobre a questão, destaca que os fortes objetivos educativos e pedagógicos caracterizavam a produção dos primeiros livros para as crianças. Esta constatação exige, ao pretender levar a LIJ para a sala de aula, uma reflexão sobre o seu processo de produção, o seu estatuto de arte literária e principalmente a apropriação que a escola faz desse gênero literário, bem como as implicações do processo de didatização e escolarização pelo qual passam as obras literárias ao serem apresentadas na sala de aula.

A expansão da LIJ ocorreu quando, no século XIX, houve a sua associação ao novo modelo de escola que foi exigido, dada a ascensão da burguesia, naquela época (ZILBERMAN, 2003). Nesse longo caminho até os dias atuais, o desafio da produção literária para este segmento seria abandonar o caráter essencialmente educativo, embora o espaço de maior importância para formação de leitor ainda seja a escola. Por este motivo cabe àqueles, que são comprometidos com o campo educacional, a tarefa desafiadora de análise dessa produção e sua destinação educativa, buscando discutir os obstáculos teóricos oriundos de ideias reducionistas para dar à produção destinada às crianças o merecido valor com o devido acesso ao seu estatuto literário (PAIVA; RODRIGUES, 2009).

A análise dessa trajetória permite observar que múltiplos fatores contribuem para que a LIJ se faça bem presente nas escolas nos dias atuais. Talvez isso se deva, segundo Zilberman (2003, p. 205), à moldura de valorização da infância e seus desdobramentos. Também, de acordo com Paiva e Rodrigues (2009), o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento

³ LIJ, daqui por diante.

associado à qualidade das obras produzidas por escritoras e escritores brasileiros (com reconhecimento mundial), as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor⁴, a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados, além das recomendações expressas em documentos oficiais (PCN, dentre outros) buscam desenvolver as práticas de leitura em todos os níveis de ensino. Soma-se a isso o empenho das professoras e professores em levar, para a prática docente, a leitura literária com a consciência de que a escola pode cumprir a tarefa de democratizar o livro, “num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente a compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública” (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p. 106).

No ensejo de buscarmos formas significativas de diálogos com a literatura, ao querer proporcionar o letramento literário em sala de aula, os professores tendem a reduzir partes das leituras indicadas à função de coadjuvante pedagógico, simplificando conflitos, reforçando expectativas e códigos de valores prévios, podendo, às vezes, reduzir ainda mais, tornando-as apenas uma oferta de diversão ao leitor. Pode contribuir para isso a própria seleção dessa produção, por parte do mercado editorial, ao não distinguir as obras paradidáticas das obras literárias (PAIVA; RODRIGUES, 2009). Essa imperícia pode resultar num trabalho que não favoreça a exploração das potencialidades artísticas que textos e imagens oferecem aos leitores no processo de produção de sentidos.

Por outro lado, a consideração mais importante, na proposição desta pesquisa, reside no fato de a escola, muitas vezes, deixar de aproveitar a experiência ficcional iniciada em casa, no contato com adultos e outras crianças, em que se contam histórias, recitam-se parlendas, brinca-se de trava línguas e a maneira como se acessa o imaginário coletivo por meio das histórias míticas e lendárias da cultura local. Para Paiva e Rodrigues (2009), essas experiências, quando bem aproveitadas, deveriam ter entrada na escola ao contribuir para ampliação da visão de mundo e produzir um refinamento na compreensão de vivências por parte dos alunos.

⁴ Por uma Política Pública de Formação de Leitores – Documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica do MEC e apresentados às Secretarias de Educação dos estados, municípios, DF e às escolas dos sistemas públicos de ensino com o objetivo de incentivar o debate acerca do papel da escola no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os documentos estão assim organizados: vol. 1 - Por uma Política de Formação de Leitores, vol. 2 - Biblioteca na Escola e vol. 3 – Dicionários em Sala de Aula. (BRASIL. Por uma política de formação de leitores. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009).

Outro aspecto relevante é o lugar ocupado pela literatura na escola atualmente, tendo em vista que há uma multiplicidade de textos, a presença marcante de imagens e uma variedade de produtos culturais. Inclui-se, aqui, a preferência pelo trabalho com gêneros textuais, organizados em tempos escolares e presentes em materiais didáticos como os livros, por exemplo. A busca pelo equilíbrio necessário e a garantia do espaço para a formação do leitor literário tem sido um dos aspectos importantes debatidos sobre o ensino de literatura na escola. Esse contexto de variada produção exige a necessidade de escolhas que façam sentido e sejam representativas do amplo universo de gêneros e temas da literatura. Dentro dessa variedade, a atenção às escolhas por parte do professor é essencial para que o texto literário seja trabalhado em sala de aula com a presença de livros de literatura que correspondam a objetivos de leitura que levem ao desenvolvimento do processo de letramento literário, utilizando-se da diversidade de suporte que veiculam gêneros e temáticas na interação ficcional e poética.

Por fim, convém lembrar a questão que envolve a leitura dos textos literários em plena era da cultura digital cuja “[...] formação de leitores capazes de se apropriarem das novas textualidades produzidas e disponibilizadas no universo digital demanda um investimento em múltiplos letramentos os quais deverão abarcar variadas práticas e usos [...]”. (KIRCHOF, 2016, p. 222). Outra questão não menos importante é a reflexão sobre “a leitura na escola e o barulho do mundo” (GENS, 2008). Segundo o autor, é necessário que professoras e professores tomem consciência da representação do mundo atual que submete adultos, jovens e crianças a uma *realidade “acústico-visiva”*⁵, antes de elaborar qualquer projeto de leitura. No tempo presente, segundo o autor:

A força hegemônica da técnica afastou a todos do mundo. Vive-se entre telefones fixos, telefones móveis, i-pods, i-phones, mp4, mp3, vídeos, televisão, PCs, e-books, babás-eletrônicas, caixas eletrônicas, máquinas de débito, lojas virtuais. Diante de tal contexto, a possibilidade de existir parece estar plugada à capacidade de compra de aparelhos: inclusão digital. (GENS, 2008, p. 26).

Para ilustrar o uso de outros suportes e o acesso a eles, grande parte dos alunos participantes desta pesquisa, informou que o primeiro contato com a versão escrita dos contos populares de Paraty, se deu por via das mídias digitais.

⁵ Conceito, segundo o qual, cada vez mais, se torna difícil encontrar um lugar silencioso e não inundado por imagens que permita à alma humana um mínimo de introversão (GENS, 2008).

Entendendo que o texto literário, para ser objeto de ensino e aprendizagem na escola, deve estar adequado ao espaço escolar e à sua organização (SOARES, 1999), deve-se garantir a possibilidade de leitura de literatura no suporte livro. A interação com este tipo de suporte é fundamental ao letramento literário, porque permite o conhecimento das características materiais do objeto, tais como: os aspectos paratextuais e a sua relação com o autor e a editora, o projeto gráfico e o diálogo entre as imagens e o texto verbal bem como todos os demais aspectos passíveis de serem avaliados somente com a possibilidade do livro em mãos.

Os mecanismos de leitura e interpretação necessários para que um leitor aacione os sentidos de um texto deve ser ensinado na escola, cujo papel principal, é proporcionar o letramento que, segundo Soares (2003, p. 58), é “levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita”, envolvendo-os em práticas sociais de leitura e de escrita. Se os exercícios objetivarem o desenvolvimento da percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem, tem-se, então, *uma escolarização adequada da literatura* (SOARES, 1999). Igualmente, Cosson (2014), ao discorrer sobre a leitura, a descreve como o resultado de uma interação e como uma prática social. Segundo o autor, são três os modos de compreender a leitura e que devem ser aplicados durante o processo de letramento literário. A primeira etapa é denominada *antecipação*, que consiste no levantamento de hipóteses levantadas pelo autor antes de se aprofundar no texto propriamente dito. Esta etapa leva em consideração os objetivos da leitura (o leitor assume posturas diferenciadas diante de textos diferentes) e os elementos que compõem a materialidade do texto (capa, título, número de páginas, etc.). A *decifração*, correspondente à segunda etapa, ocorre quando o leitor entra no texto através da palavra. Quanto mais domínio e familiaridade o leitor possui com as palavras e letras, mais facilmente ocorre a decifração, enquanto que o leitor na fase alfabética necessita de um tempo maior para transpor esta etapa. Na terceira etapa, denominada de *interpretação*, é quando ocorre o processamento do texto pelo leitor. É por meio dela que se estabelece o sentido do texto pelo diálogo entre leitor, autor e comunidade (COSSON, 2014, p. 40-41).

Para que o ato de ler aconteça de forma que o letramento literário ocorra, é necessário que haja condições para isso. Para Soares (2003), o fato de os professores terem despertado para o fenômeno do letramento significa que já se compreendeu que o objetivo do ensino não se restringe mais a ler e escrever, mas é

também, sobretudo, instrumentalizar os indivíduos a fazer usos da leitura e da escrita, a fim de que se envolvam nessas práticas sociais (SOARES, 2003, p. 58).

Dada a relação fundamental entre o nível de letramento dos grupos sociais com as suas condições sociais, culturais e econômicas, é preciso que exista, então, condições para o letramento. A primeira condição é que a população tenha acesso a uma escolarização real e efetiva, pois a necessidade de letramento veio a lume em decorrência da ampliação do acesso à escolaridade. A segunda condição diz respeito à disponibilidade de material de leitura. Soares (2003) afirma que em países com as características socioeconômicas semelhantes às do Brasil, após o processo de alfabetização de crianças e adultos, não são oportunizadas condições para ler e escrever. Segundo ela, é importante que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento para que sua entrada no mundo letrado – um mundo no qual as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, aos livros, revistas e jornais, acesso às livrarias e bibliotecas – venha cercada de condições sociais, nas quais a leitura e a escrita, além de uma necessidade, tornem-se uma forma de lazer.

Nesse sentido, as políticas públicas de constituição de acervos escolares de LIJ tem se tornado uma ação relevante no incentivo à leitura e à formação de leitores, no entanto, para vislumbrar essas possibilidades, é preciso superar alguns desafios.

O Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)⁶ cumpre a função de distribuição de livros para leitura literária, no entanto, uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de distribuição, incluindo o entendimento das concepções sobre o que é leitura, a qualificação dos recursos humanos que atuam no âmbito da escola – *locus* privilegiado para políticas dessa natureza e a oferta de possibilidade de penetração no mundo letrado.

Assim, quando se fala dos possíveis resultados obtidos pelo trabalho com a LIJ em função de seus usos escolares, especificamente no processo de letramento, não se deve pensar como um trabalho a ser realizado por meio de procedimentos invariáveis e seleções aleatórias como forma de implementar práticas de leitura

⁶ Instituído em 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 584, o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementados pelo MEC desde 1983. Os programas e projetos nessa área, de 1983 a 1999, atenderam às bibliotecas das escolas por faixa de matrícula. A distribuição de obras voltadas para a formação do professor do 1º ao 5º ano foi a ação desenvolvida no ano 2000. O novo modelo de atendimento denominado Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em minha casa e Palavra da Gente, definido no período de 2001 a 2003, focou na distribuição de coleções de literatura para uso pessoal dos alunos, cujo objetivo foi dar possibilidade de acesso não só aos alunos como também aos seus familiares a obras de qualidade, representativas da literatura.

literária. Isto equivaleria a nada compreender do processo de letramento literário, cuja característica mais importante é a percepção da multiplicidade de sentidos que o texto literário pode gerar, garantindo a mobilidade de interpretação nas práticas de leitura por meio dos mecanismos metacognitivos. De acordo com Maria Luiza Batista Bretas (2012, p. 49-50), a prática da leitura promove “a melhoria no desempenho oral e escrito do aluno, enriquece seu vocabulário, eleva seu nível de informações e conhecimentos gerais, desenvolve seu senso crítico, desperta sua curiosidade, sua sensibilidade e seu raciocínio”.

Isto posto, as questões relacionadas ao processo de leitura de um texto literário devem estar associadas a procedimentos didáticos que garantam a formação do leitor, ressaltando o importante papel desempenhado pelo professor no processo de democratização da leitura literária ao garantir aos alunos o acesso ao acervo disponibilizado nas bibliotecas escolares.

1.4 O Insólito Literário: A delimitação de uma das modalidades do imaginário

A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo (LOVECRAFT, 2007), sendo o medo do desconhecido o antigo e mais poderoso. Essa premissa traz uma verdade que, embora contestada por poucos psicólogos, estabelece para todos os tempos a materialidade da ficção fantástica reconhecida como digna e autêntica.

Nesta acepção, considerando o fator sobrenatural presente no cerne de determinadas obras, a delimitação dessa modalidade literária tomará por referência os aspectos e as implicações postuladas por Tzvetan Todorov (2008), Remo Ceserani (2006), H.P. Lovecraft (2007), David Roas (2011), Selma Calasans Rodrigues (1988) e Ana Luiza Silva Camarani (2014).

Contra a ficção fantástica são direcionadas objeções materialistas sofisticadas que se atém, de forma superdimensionada, aos acontecimentos externos e às emoções corriqueiras. Para Lovecraft (2007), essa conduta busca desenvolver “uma literatura didática para ‘elevar’ o leitor a um nível adequado de pretensioso otimismo” (LOVECRAFT, 2007, p. 13). Ele afirma que a despeito de toda essa oposição, a ficção fantástica resistiu, prosperou e chegou a níveis importantes de perfeição, pois seu fundamento se baseia num princípio profundo e elementar de que há um apelo,

nem sempre universal, mas necessariamente permanente, de satisfação dos espíritos com a sensibilidade apropriada.

O apelo do insólito espectral, normalmente, exige do leitor uma certa carga de imaginação e uma habilidade para se distanciar da vida cotidiana. Lovecraft (2007) afirma que, se comparado à maioria, são poucos os que se afastam de maneira suficiente da rotina diária e seus feitiços para atender aos apelos de fora. De fato, segundo o autor, as histórias sobre emoções e acontecimentos ordinários, bem como as distorções sentimentais comuns e o gosto por elas, poderão ocupar o primeiro lugar na preferência da maioria. No entanto, a sensibilidade para a recepção do insólito existirá sempre. Para o autor,

[...] às vezes, um curioso rasgo de fantasia invade algum canto obscuro da mais dura das cabeças, de tal modo que soma nenhuma de racionalização, reforma ou análise freudiana pode anular por inteiro o frêmito do sussurro do canto da lareira ou do bosque deserto. (LOVECRAFT, 2007, p. 14).

Isto é possível pela presença de um padrão ou tradição psicológica muito real e de raízes profundas quanto qualquer outro padrão ou tradição da humanidade. Essas emoções próximas do sentimento religioso, e em exígua relação com ele em muitos aspectos, é parte integrada da herança biológica mais profunda, agindo de forma contundente sobre a espécie humana.

As considerações de Lovecraft remetem ao contexto dos tempos primitivos, quando o homem passou a perceber que os instintos e emoções eram formas de responder ao ambiente em que se encontrava. Assim, ele intuiu que suas sensações baseadas no prazer e na dor estavam associadas aos fenômenos que eram passíveis de compreensão. Já outros fenômenos que o homem primitivo não compreendia muito bem – fenômenos estes que sacudiam o Universo nas eras primitivas – foram elaborados como personificações, interpretações maravilhosas para “explicar” (purgar, extravasar) o medo e a sensação de pavor “que poderiam atingir uma raça com poucas e simples ideias, e limitada experiência” (LOVECRAFT, 2007, p. 14). Dessa forma, o desconhecido e o imprevisível serviram para que a ancestralidade justificasse a concessão de benesses ou calamidades à vida humana e se originavam de razões misteriosas e absolutamente extraterrestre, fazendo alusão às esferas das quais nada se sabe e nas quais não se pode ter parte.

Não menos relevante, é a ideia de que a construção de um mundo irreal (ou espiritual) se deu também pelo fenômeno do sonho, que no contexto e nas

condições da vida primitiva selvagem arrastava ao sentimento do sobrenatural, saturando a essência hereditária do homem de religião e superstição. Se encarada à luz do fato científico, essa condição virtualmente eterna diz respeito ao subconsciente e aos instintos mais profundos. Conforme afirma Lovecraft, ainda que a esfera do desconhecido venha se estreitando ao longo dos séculos, mesmo assim,

[...] um reservatório infinito de mistério ainda engolfa a maior parte do cosmos exterior, enquanto um vasto resíduo de associações poderosas herdadas se agarra a todos os objetos e processos que um dia foram misteriosos, por melhor que possam ser explicados. E, mais que isso, existe uma fixação fisiológica real dos velhos instintos em nosso tecido nervoso que os tornaria misteriosamente operantes mesmo se a mente consciente fosse expurgada de todas as fontes de assombro. (LOVECRAFT, 2007, p. 15).

Convém salientar que, se a religião se ocupou em captar e formalizar, por meio de rituais religiosos convencionais, os sentimentos para com os aspectos benfazejos do desconhecido como a dor e a morte e, mais reconhecidamente o prazer, por outro lado, coube ao folclore sobrenatural popular dar vazão ao lado mais escuro e maléfico. Dessa forma, o medo e o mal se associam à incerteza e ao perigo transformando qualquer tipo de mundo desconhecido num mundo de possibilidades maléficas. O inevitável fascínio do maravilhoso quando sobreposto a esse senso de bem e de mal, faz nascer “um conjunto composto de emoção aguda e provocação imaginativa cuja vitalidade deve necessariamente durar enquanto existir a raça humana” (LOVECRAFT, 2007, p. 15-16). Com base nisso, o autor afirma que, assim como as crianças poderão sempre ter medo do escuro, de igual forma, os indivíduos com a sensibilidade aos impulsos hereditários também sempre demonstrarão “temor” diante dos mundos ocultos e insondáveis que podem ser vislumbrados por meio da literatura fantástica.

Tratar do assunto do temor e do medo como prazer estético, implica necessariamente recuperar as próprias formulações do autor quando afirma que “uma literatura de medo cósmico” “sempre existiu e sempre existirá” (LOVECRAFT, 2007, p.16), sendo preciso estabelecer a diferença entre essa literatura e aquela que trata do simples medo físico e do horrível vulgar descrito de forma humorística ou mesmo excêntrica. Para o autor, o fantástico na literatura atua num nível emocional fora do convencional e seu ponto alto está na possibilidade de descortinar uma atmosfera inexplicável e empolgante de satisfação das exigências do cérebro humano.

Buscando a delimitação do fantástico como uma modalidade do imaginário, Ceserani (2006) afirma que coube a Todorov (2008) o mérito de chamar a atenção de estudiosos do mundo todo para um filão literário intacto da modernidade que é a literatura de modalidade fantástica.

De fato, Todorov, em seu livro *Introdução à Literatura Fantástica* (2008), afirma que o fantástico se refere a uma variedade ou a um gênero da literatura. Esse teórico dedica o primeiro capítulo de sua obra aos questionamentos do que vem a ser uma obra fantástica e à descoberta de uma regra que possa avaliar a regularidade e a especificidade na perspectiva do gênero fantástico.

Após discorrer sobre o entendimento de que a elaboração das obras literárias acontece por meio de estruturas sistematicamente dispostas, Todorov, então, destaca as generalidades dos textos fantásticos, ressaltando as características constantes e aglutinadoras, que acabam por confirmar seu aspecto de gênero literário.

Para fundamentar seu ponto de vista, Todorov apresenta algumas questões fundamentais sobre o conceito de gênero. Para esse teórico, a primeira questão tem a ver com as justificativas de cunho científico, atribuídas à sua tese. Quanto à segunda questão, questiona a existência dos gêneros a partir da tripartição aristotélica: “Há somente alguns gêneros (poético, épico, dramático) ou muito mais? Os gêneros são de número finito ou infinito?” (TODOROV, 2008, p.9). Dessa forma, defende a possibilidade de existência de outros gêneros porque a feitura dos textos acontece em diferentes níveis de generalidades. Ao propor a terceira questão, Todorov aborda os aspectos da feitura literária de maneira paradoxal: ao mesmo tempo em que ocorre a necessidade de classificação das obras quanto ao gênero a que possam pertencer, admite-se a necessidade de a obra ser vista como única e singular, valorizada “pelo que tem de inimitável, de diferente de todas as outras obras, e não por aquilo que as torna semelhantes” (TODOROV, 2008, p. 9).

Diante do exposto, Todorov salienta não ser possível pensar em rejeitar a noção de gênero, para ele, tal rejeição implicaria a renúncia da linguagem. Ainda que a literatura, hoje, pareça abandonar a divisão em gêneros, fica claro que a literatura contemporânea necessita ser avaliada numa perspectiva que favoreça uma distinção genérica. Não as distinções genéricas correspondentes às noções herdadas das teorias do passado, mas as distinções oriundas da necessidade de elaboração de categorias abstratas condizentes com as obras de hoje:

De uma maneira mais geral, não reconhecer a existência de gêneros equivale a supor que a obra literária não mantém relações com as obras já existentes. Os gêneros são precisamente essas escalas através das quais a obra se relaciona com o universo da literatura. (TODOROV, 2008, p. 12).

Sempre defendendo a importância de se considerarem os gêneros literários, Todorov (2008, p. 13) discorre sobre a teoria e os estudos sobre essa temática. Tomando por base os pressupostos propostos por Frye e pelo grupo dos formalistas russos, o autor esclarece que é preciso dominar a questão dos gêneros que deve ser observada a partir de duas perspectivas. A primeira relacionada às questões mais teóricas, enquanto a segunda, se atém aos princípios mais descritivos. Devido o caráter da investigação dimensionada nesta dissertação, o olhar volta-se de forma mais precisa para o que Todorov expõe, levando em conta os aspectos descritivos. Para ele, as várias categorias e subdivisões em gêneros, apesar de puramente metodológica, resultaram em classificações que definem o modo da ficção (TODOROV, 2008, p.15). Dentre elas, convém mencionar, dado o interesse desta pesquisa, a abordagem do herói como possuidor de uma superioridade (de natureza) sobre o leitor e sobre as leis da natureza, dando origem ao gênero que se denomina *mito*. “Já o herói que possui uma superioridade (de grau) sobre o leitor e as leis da natureza” (TODOROV, 2008, p. 15), dá origem ao gênero denominado lenda ou conto de fadas.

Para Todorov (2008), o estudo dos gêneros requer a satisfação de duas ordens de exigências: práticas e teóricas, empíricas e abstratas. Ele considera que a teoria pode levar à dedução de que uma obra pertence a determinado gênero, no entanto, isso deve ser verificado no próprio texto. Será uma pista falsa se a dedução empenhada não corresponde a nenhuma obra, enquanto que um gênero, comprovadamente, encontrado numa história literária deve estar sob a explicação de uma teoria coerente. Isso evitaria a transmissão e a cristalização de preconceitos, evitando a transmissão destes através dos tempos. Dessa forma, “a definição dos gêneros será então um vaivém contínuo entre a descrição dos fatos e a teoria em sua abstração” (TODOROV, 2008, p. 26).

Partindo dos pressupostos apresentados, seria mais adequado, então, afirmar que uma obra pode manifestar um gênero tal e, não afirmar que esse tal gênero exista nesta obra, por esta relação ser caracterizada pela probabilidade. Em outras palavras, seria desnecessário que uma obra literária encarnasse seguramente seu

gênero, porque esta relação é de natureza probabilística. Todorov enfatiza que nenhuma teoria dos gêneros pode, exatamente, ser negada ou confirmada, tomando como base a observação de uma obra. O autor propõe, por exemplo, que uma obra pode “manifestar mais de uma categoria, mais de um gênero” (TODOROV, 2008, p. 26). Partindo de tais proposições, pode-se presenciar a manifestação da arte:

[...] a literatura, sabemos, existe precisamente enquanto esforço de dizer o que a linguagem comum não diz e não pode dizer. Por esta razão a crítica (a melhor) tende sempre a se tornar ela mesma literatura: só se pode falar do que faz a literatura fazendo literatura. (TODOROV, 2008, p. 27).

Mesmo que se tenha dito tudo sobre uma obra literária, ainda assim não terá dito nada. A própria literatura, por definição, implica que nada possa ser dito sobre ela, ou seja, “a literatura enuncia apenas o que ela pode enunciar” (TODOROV, 2008, p. 27).

1.4.1 O INSÓLITO LITERÁRIO – Tentativas de definição

Tzvetan Todorov formulou, em 1970, sua definição de fantástico, apoiado em propostas feitas anteriormente por vários estudiosos: James (1924), Castex (1951), Caillois (1965) e Vax (1965).

Segundo Todorov, há uma modalidade de literatura que permite a entrada no âmago do fantástico. Essa possibilidade se dá quando, num mundo exatamente real, ocorrem acontecimentos inexplicáveis. Ao perceber esses acontecimentos, o indivíduo deve buscar duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, fruto da imaginação; ou então o acontecimento de fato ocorreu, sendo parte integrante da realidade que, neste caso, é regida pelas leis do desconhecido.

É nesta incerteza que o fantástico se manifesta, dependendo da resposta dada aos acontecimentos regidos por tais leis, deixa-se o fantástico para se avizinhar com outros gêneros próximos: o estranho ou o maravilhoso. Para Todorov (2008), “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2008, p. 31). Dessa maneira, é na relação entre o real e o imaginário que se define o conceito de fantástico.

Quando os habitantes de um determinado local afirmam que o lugar é assombrado por almas de outro mundo, evidentemente, tais afirmações não se originam das leis da natureza na forma como são conhecidas. Aqueles que procuram explicar tais ocorrências afirmam se tratar de “acontecimentos estranhos, coincidências insólitas” (TODOROV, 2008, p. 33), acontecimentos que a razão não pode mais explicar.

As definições do fantástico encontradas na França à época de Todorov, se não forem idênticas à definição que ele propõe, parecem também não serem contrárias a ela. Castex (1951) afirma que o fantástico tem como característica a intromissão brutal do mistério no quadro da vida cotidiana. Para Louis Vax (1960), a narrativa fantástica gosta de nos apresentar, habitando o mundo real em que nos achamos, homens como nós, colocados subitamente em presença do inexplicável. De acordo com Roger Caillois (1965), o fantástico se manifesta quando a ordem estabelecida se rompe e surge o inadmissível em meio à legalidade do cotidiano.

Todorov (2008) considera que as contribuições trazidas por seus predecessores carecem de clareza no sentido de apontar se cabe ao leitor ou à personagem hesitar. Para o autor, há uma fórmula que resume o espírito do fantástico: por vezes a fé absoluta em contraste com a incredulidade total produz uma hesitação que faz manifestar o fantástico. É através da integração do leitor no mundo da personagem e da percepção ambígua que o próprio leitor tem dos acontecimentos narrados que se acessa o insólito presente na literatura fantástica.

Considerando esses aspectos, Todorov (2008) estabelece sua definição do fantástico. Segundo ele, essa definição requer o preenchimento de três condições fundamentais. A primeira está relacionada ao fato de o texto obrigar o leitor a perceber o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitação que ocorre entre a explicação do real e a explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A segunda condição aponta para a hesitação que pode ser experimentada de igual forma tanto pela personagem, quanto pelo leitor e, por fim, a importância de o leitor adotar uma atitude para com o texto: seja para recusá-lo enquanto uma interpretação alegórica, seja para entendê-lo indo além de uma interpretação poética.

Insistindo na busca de uma definição suficientemente explícita, Todorov retoma uma atitude bem difundida entre os teóricos que “consiste em se colocar, para situar o fantástico, no leitor: não o leitor implícito no texto, mas o leitor real”

(TODOROV, 2008, p. 40). Como representante desta corrente, está Lovecraft (2007), para quem, o principal critério do fantástico consiste na experiência particular do leitor e não na obra em si, de modo que esta experiência se expresse por meio do medo. Lovecraft (2007) afirma que um conto é fantástico quando, de forma muito simples, o leitor experimenta com profundidade um sentimento de temor e de terror, levado à presença de mundos e poderes insólitos.

Para alcançar o pressuposto da definição, Todorov afirma que o fantástico dura apenas o tempo de uma hesitação: aquela comum ao leitor e à personagem, que devem decidir, a partir de sua percepção, se o que presenciam depende ou não da realidade, de acordo com o que prescreve a opinião comum. Terminando a história, leitor ou personagem podem decidir por qual solução optar, saindo, dessa forma, pelo portal que delimita o mundo do fantástico.

Para o teórico russo, cabe examinar também o maravilhoso e o estranho por serem gêneros limítrofes ao fantástico, desdobrando-se nos compostos fantástico/estranho e fantástico/maravilhoso. Uma análise mais próxima revela, segundo Todorov, como surgem os subgêneros sob os quais são mantidas as obras que, apesar de passarem pela hesitação fantástica, vão na direção do maravilhoso e do estranho. Essa recategorização aparece bem dimensionada a partir da análise do diagrama:

Quadro 1: Quadro representativo das delimitações do fantástico

estranho puro	fantástico- estranho	fantástico- maravilhoso	maravilhoso puro
------------------	-------------------------	----------------------------	---------------------

Fonte: Todorov (2008).

Esta análise revela que o fantástico puro seria sinalizado pela linha que delimita o fantástico-estranho do fantástico-maravilhoso; esta é a localização perfeita para a natureza do fantástico, posicionando-se na fronteira entre os dois subgêneros vizinhos.

No tocante às características do *corpus* da presente pesquisa, convém mencionar a análise de Todorov (2008, p. 51) a respeito do fantástico-estranho que ocorre quando:

Acontecimentos que parecem sobrenaturais ao longo de toda a história, no fim recebem uma explicação racional. Se esses acontecimentos por muito tempo levaram a personagem e o leitor a acreditar na intervenção do sobrenatural, é porque tinham um caráter insólito.

Isto é o que parece ocorrer, a título de exemplo, em *A Noiva da Santa Rita*, conto da cultura popular de Paraty selecionado para o trabalho de letramento literário, conforme o propósito desta dissertação.

A opção pelo trabalho com os contos da cultura popular local constitui-se como um meio de dar visibilidade e valorizar os aspectos culturais presentes na cidade histórica, situada no litoral fluminense. A seleção dos contos deu-se pela percepção de que, nesses casos, há uma penetração no subgênero estranho pela necessidade de explicação do fantástico, resultando no estranho puro.

Segundo Todorov (2008), as obras que pertencem a este gênero, retratam acontecimentos que podem ser explicados pelas leis da razão, mas que trazem em si, de uma forma ou de outra, alusões ao incrível, ao extraordinário, ao chocante, ao singular, ao inquietante e, por fim, ao insólito; razão pela qual provocam na personagem e no leitor reações semelhantes às aquelas provocadas pelos textos fantásticos.

Ainda nesta perspectiva, fundamentado em Todorov, Carneiro (2004) apresenta de forma sucinta e inteligível os desdobramentos em subgêneros ao afirmar que o *estranho puro* corresponde a um acontecimento perfeitamente possível, de acordo com as leis da natureza, mesmo revelando-se de maneira especial, resultado de suas características insólitas e incomuns. O *fantástico estranho* ocorre quando os fatos e elementos acontecem, no início, sem justificativas, mas podem ser explicados pelas leis da natureza. Quando as narrativas relatam feitos e objetos incomuns, que, inicialmente, não aludem a nenhuma explicação, vistos como pertencentes ao domínio do sobrenatural, tem-se o fantástico maravilhoso.

O maravilhoso puro:

[...] representa as obras nas quais os acontecimentos e os seres sobrenaturais se configuram, desde o princípio, em um universo fantasioso, não sugerindo pelo seu próprio caráter de algo encantado, empirismo. São estruturados como produtos da fantasia imaginativa e nunca aludem a uma possibilidade concreta. O maravilhoso puro é totalmente identificado como o irreal, o inexistente, o mágico. (CARNEIRO, 2004, p. 16).

Discorrer sobre o assunto do insólito, pode levar a uma profusão de conceitos e definições, resultando muitas vezes em desencontros e contradições. Desse modo, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 2: Quadro sinóptico dos conceitos das narrativas do insólito

TODOROV (2008)		CAILLOIS (1965)		BESSIÈRE (1974)		MENTON (1999)		CHIAMPI (1980)	
Fantástico	Hesitação entre uma explicação racional ou ilógica, diante do sobrenatural.	Fantástico	Fato que promove intrusão indesejada, causando medo e terror (personagens e leitor)	Fantástico	<i>Tético</i> (Supõe a realidade do que representa)	Fantástico	A literatura fantástica traz o impossível.	Fantástico	O fantástico é um modo de produzir no leitor inquietações físicas e mentais.
Maravilhoso	Fatos e seres de um universo fantasioso único, regido por leis próprias.	Maravilhoso	Universo mágico ajustável ao mundo real, sem danos sua coerência.	Maravilhoso	<i>Não tético</i> (não supõe a realidade do que representa).	Realismo mágico	O realismo mágico traz o estranho.	Maravilhoso	<i>Mirabilia:</i> Foge à ordem natural das leis físicas
Estranho	Fatos incomuns, mais plausíveis, conforme as leis naturais.					Realismo maravilhoso	O cotidiano latino-americano com, sua cultura mestiça, incorpora o insólito no cotidiano.	Realismo maravilhoso	Eventos que estabelece contiguidade entre as ordens física e metafísica.

Fonte: Carneiro (2004).

A busca da identificação dos aspectos das narrativas insólitas, nos pressupostos teóricos, fez-se pela necessidade de lançar luz sobre esse assunto e

mostrar a maleabilidade artística de combinação dos mais variados recursos na produção e análise das narrativas do insólito.

Ao situar o fantástico em relação aos demais gêneros, Tzvetan Todorov afirma que nem toda ficção e nem todo sentido literal está ligado ao fantástico, mas, necessariamente, todo fantástico está ligado à ficção e ao sentido literal (TODOROV, 2008). O teórico afirma que uma das vias que conduz ao sobrenatural é o exagero. Se o fantástico coloca diante do leitor um dilema, o de acreditar ou não; o maravilhoso propõe ao leitor acreditar sem acreditar verdadeiramente. Relacionada à própria definição do fantástico, está a pessoa “que conta” e é ela que permite mais facilmente a identificação do leitor com a personagem, uma vez que o pronome “eu” pertence a todos. Alguns exemplos poderão provar a eficácia desse procedimento. Todo o suspense de um conto popular fantástico, talvez, possa repousar no fato de que os acontecimentos inexplicáveis serem (re)contados por um narrador, homem como os outros, possuidor de palavra digna de confiança, como afirma Todorov (2008), “os acontecimentos são sobrenaturais, o narrador é natural: excelentes condições para que o fantástico apareça” (TODOROV, 2008, p. 92).

Para Todorov, uma das funções que o fantástico tem dentro de uma obra é produzir um efeito particular sobre o leitor através do medo, ou o horror, ou mesmo a curiosidade, emoções que outros gêneros ou formas literárias não poderiam provocar.

Possivelmente isto aconteça pela unanimidade de métodos utilizados na construção do fantástico. Todorov (2008) traz exemplos de classificação de temas encontrados nos textos dedicados à questão do insólito. Entre eles estão os fantasmas modernos, o diabo e seus aliados, a vida sobrenatural. Pode-se encontrar ainda o fantasma, a alma-do-outro-mundo, o vampiro, o lobisomem, as feiticeiras e feitiçaria, o ser invisível, o espectro animal. Ou ainda, o pacto com o demônio, a alma penada, a condenação a um caminhar eterno e desordenado, a morte personificada aparecendo no meio dos vivos, a doença espantosa e sobrenatural, a mulher fantasma vinda do além, o apagamento de espaços familiares (o quarto, a casa, a rua), a parada ou a repetição do tempo, características estas que compõem os sistemas temáticos recorrentes na literatura fantástica (CESERANI, 2006).

A lista, como se vê, é longa e variada, e estabelece diálogo com a temática

presente no *corpus* aqui analisado: tanto os contos da cultura popular de Paraty⁷, quanto a obra *Contos de enganar a Morte* (AZEVEDO, 2003), particularmente selecionados para o trabalho com o insólito, no âmbito desta pesquisa, prendem-se nesta rede de temas do fantástico.

Cumprе ressaltar o continente latino-americano como ambiente propício ao desenvolvimento literário do fantástico, uma vez que a própria constituição geográfica, histórica, sociopolítica e cultural reporta a fatos maravilhosos, a começar pela mitologia dos povos originários que, repleta de miscigenação proporcionada pelo convívio de diferentes culturas, reúne uma mentalidade coletiva múltipla, onde habitam imagens que trazem a figuração do desconhecido, do funesto e do místico (CARNEIRO, 2004, p. 47).

Citando Vax, Carneiro (2004) afirma que para o contista fantástico pouco importa se os fenômenos paranormais existem ou não, ele os cria. A sua criatividade insiste na imaginação, justamente aquilo que os relatos científicos não consideram. Para os cientistas, a crença em fantasmas, almas de outro mundo, e ideias afins, são equivocadas, “mas, ao contrário, o contista cético que se volta para um público incrédulo imagina livremente a sua narrativa, pois quanto mais ela for engenhosa, mais o leitor ficará satisfeito”. (CARNEIRO, 2004, p. 55-56).

De fato, segundo Carneiro (2004, p. 56), contudo, as crenças populares não estão isentas de adquirirem veracidade para algumas pessoas, de acordo com a posição ideológica que assumem. Diferentemente do postulado por Vax, essas crenças podem não interferir na criação literária e na recepção do fantástico. Ao contrário, o trabalho com a linguagem, focos narrativos variados, *cronotopo* peculiar, dentre outros mecanismos, poderão transformar-se em índices motivadores, conferindo-lhes novos sentidos e efeitos.

A multiplicidade de narrativas insólitas reveladas no contexto literário da América Latina, possivelmente, trouxeram em suas feitura embrionárias, as marcas das matrizes fantásticas surgidas na Europa, firmando-se como uma literatura identificada por seu universo peculiar, o da América mestiça. (CARNEIRO, 2004, p. 48).

No Brasil, o início da literatura fantástica foi assinalada pela publicação do que se considera a primeira narrativa de cunho fantástico *A noite na taverna*, de

⁷ Disponível em: <http://www.paraty.com.br/blog/o-chafariz-do-pedreira-lendas-de-paraty/>. Acesso em 07/09/2018.
<https://flipzona.wordpress.com/2015/07/05/lendas-de-paraty/>. Acesso em 10/09/2018.

Álvares de Azevedo, em 1878. A obra foi escrita, provavelmente, por volta de 1850, tendo seu autor falecido em 1852, caracterizando, portanto, uma publicação póstuma. Nesta novela, o autor retomou a temática do *gothic novel*, projetando os efeitos do terror, aludindo a temas referentes a fantasmas, aves agourentas, ambientes mórbidos, dentre outras manifestações. Ainda de acordo com Carneiro (2004), depois de Álvares de Azevedo, muitos outros “autores brasileiros escreveram textos fantásticos, aplicando, porém, procedimentos distintos” (p. 49). Machado de Assis em *A chinela turca* (1882), com habilidade, utiliza narrativas que produzem ambiguidade sobrenatural (*metanarrativa*, segundo Genette).

Dentre os autores que transitaram pelo sobrenatural, convém mencionar a produção de Simões Lopes Neto, com *Lendas do sul* (1913) e *Contos gauchescos* (1926), explorando os mitos folclóricos brasileiros, embora, o destaque seja para a obra de Murilo Rubião e José J. Veiga, sob a perspectiva de um critério quantitativo, sem, obviamente, ignorar a qualidade de seus textos (CARNEIRO, 2004, p. 49).

As proposições consideradas até aqui, ponderam sobre a classificação do fantástico como um gênero literário (TODOROV, 2008), sem, contudo, desconsiderar o pensamento de Bessière (1974) concentrado na lógica narrativa e de José Paulo Paes (1985) que o considera um subgênero. Todos eles, ao seu modo, parecem concordar com o fato de que a escritura do fantástico apresenta, em comum, determinados traços e ênfases estruturais que se perpetuam, oscilando “da tradição à modernidade, configurando um tipo específico de produção literária” (CARNEIRO, 2004, p. 41).

Basta lembrar ainda que tais traços e ênfases estruturais não estão imunes a mudanças, porque a narrativa fantástica suscita transformações estéticas que terminam por confirmar o aspecto atual do gênero, o denominado hibridismo que, de acordo com teóricos modernos, é a possibilidade da mistura dos gêneros existentes e o surgimento de formas literárias novas. De acordo com Carneiro (2004), essa profícua miscigenação reflete, de certo modo, a essência da linguagem e suas variadas funções, que por sua vez traduzem a essência do homem, um ser plural por natureza.

A premissa de Tzvetan de que os textos narrativos são resultados de uma combinatória que se transmuta, coaduna-se com as variações temáticas do insólito nos contos de horror da cultura popular de Paraty.

Diante do exposto, as narrativas literárias do insólito poderiam ser classificadas como um gênero literário, desde que não de uma maneira rígida e fixa, mas partindo da noção de que estas narrativas constituem um conjunto de obras que, possuindo pontos em comum, dialogam ao compartilhar traços estruturais dominantes que ora as aproxima, ora as distancia. Nessas aproximações estruturais é que se encontram as variantes contextuais geradas pelas peculiaridades estéticas à semelhança do que ocorre no fantástico e no realismo maravilhoso.

2 A CULTURA POPULAR: um instrumento de aproximação do povo

Esta seção tem por objetivo apresentar um breve panorama a respeito da temática do popular, tomando por base o estudo relacionado à cultura popular elaborado por Ricardo Azevedo (2013) como resultado de pesquisas lapidadas e transformadas em tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, em 2004.

Diante da possibilidade de considerar o senso comum como um acervo paradigmático, Azevedo (2013) afirma que os paradigmas representam “o conhecimento, as crenças, concepções e valores reconhecidos por certa comunidade que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções dessa mesma comunidade ou cultura” (AZEVEDO, 2013, p. 22).

Para o autor a questão do popular é caracterizada por paradigmas diferentes dos que normalmente são aceitos e utilizados pela cultura dominante. Ele se refere à valorização da experiência concreta e contextualizada que leva à construção de uma estrutura de consciência e, também, a uma postura pouco individualizada diante da amplitude da vida, atitude que acredita na aprendizagem pelo que foi produzido no coletivo.

Azevedo (2013) dá exemplos de paradigmas que podem traduzir a crença, o conhecimento popular, as formas e a concepção dos valores de determinado grupo social. Em expressões como “a água molha”, “o fogo queima”, “a paixão cega”, “a morte tarda mas não falha”, e outras tantas expressões do tipo “a vida é ruim mas ninguém quer morrer”, “quem está de fora joga melhor”, “com boi sonso a cornada é certa”, “quem não sabe nadar bota a culpa no rio”, “quem desdenha quer comprar” ou “em briga de pedra garrafa não entra” (AZEVEDO, 2013, p. 22), fica evidente a valorização do que é universalmente conhecido dentro da mesma comunidade ou cultura.

O autor faz ainda referência à ideia de como se dá a transmissão do conhecimento expresso por esses paradigmas e de como é intensa a relação das pessoas baseadas na oralidade, com todas as suas implicações.

As premissas veiculadas pela cultura popular tende a estranhar as noções e conceitos afastados da experiência prática. De igual forma requer uma valorização da vida relacional e social, seguindo uma moral pouco ortodoxa e bem relativizada,

porque tem suas raízes na vida prática, nos costumes, nos interesses e não em princípios e valores firmados pela teoria. O paradigma que demonstra o popular propicia que a pessoa se identifique intimamente com os anseios da coletividade onde está inserida, demonstrando um vínculo profundo que, por meio do senso comum, acessa todo o acervo de conhecimentos disponíveis. A isso, soma-se a noção de que a vida humana, bem como sua existência, é parte indissociável de instituições hierárquicas como a família e muitas outras.

Para Ricardo Azevedo (2013), parece pairar sobre a consciência popular a percepção de que “a verdadeira sabedoria jamais poderia ser adquirida solitariamente, com livros, em escritórios, escolas e bibliotecas, mas, sim, necessariamente, por meio da experiência prática e concreta de vida” (AZEVEDO, 2013, p. 22-23), além das experiências de cunho pessoal resultante das relações pessoais, assim como a reverência “pelo ensinamento dos mais velhos ou mais experientes, pelo trabalho e pela tradição. Isso sem falar nas inspirações de uma fervorosa, profunda e assumida religiosidade” (AZEVEDO, 2013, p. 23).

O quadro de referências simbólicas retratado até aqui, associado às pessoas do “povo”, poderia ser descrito como uma “cultura popular”.

O autor ressalta ainda o sorriso habitual com o qual se costuma receber as puras manifestações da simplicidade popular como forma de desprezo pelo conhecimento do povo que, em geral, é considerado atrasado e ignorante. A análise do senso comum como um acervo paradigmático pode mostrar que as diferenças de fundo cultural precisam ser bem mais compreendidas.

Por isso, a utilização, seja no vocabulário do dia a dia das mais diversas camadas do tecido social, seja em estudos científicos, em discursos da política, nos ambientes acadêmicos, nas mídias televisivas das expressões “alma do povo”, “raízes populares”, “espírito e tradições populares”, “artista popular”, “povão” e “zé-povinho” (AZEVEDO, 2013, p. 23) parecem assumir um significado nítido, consensual, óbvio e indiscutível.

Entretanto, quando utilizada, a expressão “povo” ou “cultura popular” teria a mesma interpretação, tanto da parte de quem fala quanto da parte de quem escuta?

Esse questionamento exige outras abordagens. Para Marilena Chaui (2000), a dualidade “Povo” e “zé-povinho” levam a uma reflexão sobre seus significados. Ela aponta que “Povo” é visto como vontade universal e legislador soberano, unidade jurídica dos cidadãos definidos pela lei, enquanto “povinho” refere-se ao populacho,

classe ignorante, supersticiosa, irracional e, sobretudo, sedicioso – a massa perigosa.

Azevedo (2013, p. 23) convida a refletir:

Por que “massa perigosa”? Por poder um dia, se organizar para lutar por uma sociedade mais equilibrada? Por poder transformar-se em massa de manobra de ideologias diferentes da praticada pelo *status quo*? Por operar com modelos e padrões não oficiais que podem colocar sob suspeita os modelos e padrões vigentes?

Talvez um pouco de tudo isso. Diante de diferenças culturais, sempre acaba surgindo um impasse. Ricardo Azevedo, em *Abençoado & Danado do Samba: um estudo sobre o discurso popular* (2013), cita o pensamento de Berger e Luckmann (2002) para quem o impasse consiste em tratar algumas culturas como atrasadas e inferiores (ou loucas) ou simplesmente tratá-las como outro modelo cultural. Azevedo pondera que o fato de apreciar uma cultura como modelo cultural implica a discussão de um modelo considerado único.

Dessa forma, negar que existam diferenças sociais e culturais, seria negar de igual maneira, as confirmações que se veem a olho nu, isso acontece, justamente, por que as fronteiras sociais e culturais entre povo e povinho são vagas, imprecisas e ambíguas.

Que medida usar para estabelecer a distinção entre a alta cultura, a erudição e o conhecimento do povo, a cultura popular?

Segundo Azevedo, o popular se identifica com a classe trabalhadora, sem acesso ao consumo, com as camadas menos abastadas dos grandes centros e o homem do campo, formando a esfera social sem acesso às universidades, bibliotecas, museus, por ser classificada como não tendo condições de interpretar e compreender a alta cultura, despossuídos do conhecimento da história dos saberes e dos estilos.

De igual modo, convém mencionar as populações rurais, os estratos sociais empobrecidos nas periferias urbanas e aqueles que, mesmo mantendo uma proximidade com as camadas mais favorecidas, compartilham uma visão de mundo semelhante à da cultura popular.

Nessa perspectiva, as fronteiras que insistem numa estratificação cultural parecem confundir-se. Conforme Azevedo (2013, p. 24-25):

No Brasil, mesmo considerando os estratos sociais privilegiados, é fácil encontrar pessoas com educação formal estabelecida, nível

universitário, poder econômico, estilo de vida inserido na modernidade, acesso às chamadas tecnologias de ponta, às informações e aos serviços e bens de consumo que, ao mesmo tempo estejam profundamente identificadas com paradigmas relacionados ao modo popular e “subalterno” de ver as coisas. Pode haver, portanto, um grande diálogo entre os modelos “erudito” e “popular” que de forma alguma devem ser considerados excludentes.

De fato, Paul Zumthor (1993) acentua a originalidade e a possível autonomia, de uma coisa chamada de “cultura popular”, levando em conta as tensões assim produzidas. Segundo ele, a ideia de cultura popular é só uma comodidade que permite um enquadramento dos fatos, referindo-se aos usos, não a uma essência. Popularidade, no que se relaciona aos traços de costumes ou a um discurso, seria, então, unicamente, a sua relação histórica *hic et nunc* com este ou aquele traço, este ou aquele discurso. Zumthor (1993) prossegue afirmando que, quando se trata da voz e das artes da voz, a oposição do popular ao erudito aponta, apenas, para os costumes que predominam neste local, momento e meio.

Sendo assim, de acordo com Zumthor, a cultura popular pode atravessar as classes sociais, à semelhança do que ocorria nos séculos XI, XII, e XIII, perpassando a sensibilidade e o pensamento dos indivíduos. O teórico estabelece o pensamento de que *oral* não significa *popular*, da mesma forma que, *escrito* não significa *erudito*:

Na verdade, o que a palavra *erudito* designa é uma tendência, no seio de uma cultura comum, à satisfação de necessidades isoladas da globalidade da vida, à instauração de condutas autônomas, exprimíveis numa linguagem consciente de seus fins e móvel em relação a elas; popular, a tendência a alto grau de funcionalidade das formas, no interior de costumes ancorados na experiência cotidiana, com desígnios coletivos e em linguagem relativamente cristalizada. (ZUMTHOR, 1993, p. 119).

A adoção desses termos em estudos, antigamente, para estabelecer uma classificação sobre as diversas formas de poesia medieval, levava a muitos impasses. Para o autor, os historiadores, ao transpor para a atualidade a história da Europa medieval, em meados do século XIX, foram vítimas de preconceitos oriundos desta época, quando, ao descobrir (ou reescrever?) seu folclore, os europeus o fizeram baseados em ilusões cientificistas, imaginando-o dúplice. Assim, “o ensino obrigatório ia eliminando a metade vergonhosa” (ZUMTHOR, 1993, p. 119).

Partindo das discussões propostas por Zumthor (1993), Azevedo (2013) assegura a extraordinária sinergia entre as classes sociais, no contexto da cultura

brasileira, nos dias atuais, trazendo, como um dos exemplos, o que ocorre no âmbito da música popular brasileira. Diante da ocorrência do encontro entre os dois modelos: músicas e folias do modelo rural tradicional e popular – cavalos marinhos, forrós, cirandas e maracatus – e músicas representativas da modernidade – *jazz*, *rock*, *pop* e música eletrônica – observa-se que se trata de dois “modelos perfeitamente vivos, atuais, contemporâneos, influentes” e, sobretudo, “não excludentes” (AZEVEDO, 2013, p. 26).

Diante do exposto e, pela abordagem realizada a respeito de modelos culturais, convém discorrer sobre o que vem a ser cultura.

Na perspectiva convencional, o termo cultura parece corresponder ao modo de ser, viver, pensar, falar de certa sociedade (BOSI, 1992); ou a maneira como os grupos sociais (re)produzem seus modos de sobrevivência prática, criando normas de vida social e de conduta organizadas, bem como a forma de atribuírem “sentidos e significados à sua experiência – traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões de mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional etc.” (BRANDÃO, 1995, p. 85); ou ainda, um conjunto de mecanismos simbólicos que governam os comportamentos por meio de instrumentos de controle como planos, receitas, regras, instruções (GEERTZ, 1989); ou, finalmente, o conjunto dos significados, atitudes e valores compartilhados através da expressão de suas formas simbólicas (BURKE, 1995).

Sendo a cultura a representação de tudo isso, surgem, naturalmente, alguns questionamentos: há, de fato, uma correspondência entre o termo “cultura popular” e a formação social específica que leva a uma determinada maneira de ver a vida e o mundo?

A extraordinária diversidade identificada pelo arcabouço de significados, atitudes e valores compartilhados através das formas simbólicas poderia caracterizar a cultura das populações rurais ou das camadas empobrecidas das periferias urbanas? Inequivocamente, a resposta é sim (AZEVEDO, 2013).

A característica marcante da chamada cultura popular, por vezes descrita como cultura espontânea, não programática, não oficial, cultura da não elite, das classes subalternas é assim definida, justamente, pela sua heterogeneidade, pluralidade e heterodoxia. Sua tendência é não utilizar recursos de fixação escrita, existindo assim, um número considerável de caminhos, predominâncias e

recorrências, realçando, exatamente, seu ponto forte: o vínculo com a cultura oral e seu distanciamento da cultura escrita (AZEVEDO, 2013).

Em relação a este forte vínculo, deve-se levar em conta algumas considerações. Entre elas, trazer à luz conceitos importantes e necessários à discussão aqui empenhada de como se pode entender o “folclore” e a “tradição”.

As considerações a respeito da noção do termo “cultura popular” associam-se à ideia de esquemas, teorias, ambiguidades e imprecisões. Carlos Rodrigues Brandão (1995) pondera que estudiosos do assunto sugerem que esta expressão encanadora e pouco útil seja deixada de lado, justamente pelo fato de que, na prática, ela remeta a “um complicado emaranhado de coisas diferentes, com lugares e significados muito desiguais na vida e no pensamento social” (BRANDÃO, 1995, p. 126). Segundo Brandão (1995), é exatamente esse “complicado emaranhado de coisas diferentes” que permite identificar e diferenciar os fenômenos que se procura compreender como sendo parte da cultura popular ou não.

Os estudos sobre cultura popular seguem por múltiplas e variadas linhas, as quais apontam, não poucas vezes, a problemática da busca pela exatidão e a “impossibilidade de determinar com precisão e de forma absolutamente cabal, higiênica e indiscutível o que seria a ‘cultura popular’ ou mesmo a noção de ‘popular’”, motivo pelo qual, “certos pesquisadores chegam a propor banir o uso desses conceitos” (AZEVEDO, 2013, p. 27).

Diante do exposto, seria conveniente indagar o que, em ciências humanas, poderia ter seu conceito apresentado de forma milimetricamente precisa e absoluta: “Cultura? Sociedade? História? Arte? Literatura? Poesia?” (AZEVEDO, 2013, p. 27).

As mais diversas linhas de estudo sobre a cultura popular apontam para o surgimento de autores que criticam a existência de dois modelos: descrição e interpretação. Para Roger Chartier (1995), o modelo descritivo fala da cultura popular como “um sistema simbólico, coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à cultura letrada”, enquanto o modelo interpretativo, por se ater às relações de dominação que organizam o mundo social, que posiciona de um lado “uma cultura popular que constitui um mundo à parte [...] e, de outro uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual é privada” (CHARTIER, 1995, p. 179).

Concordando com Chartier (1995), Ricardo Azevedo (2013) afirma que esses modelos de definição são insuficientes, principalmente, porque enxergam a questão

de forma rígida e excludente, embora se apresentando de forma pertinente e merecendo atenção, só devem fazer sentido se forem cruzadas.

Conforme postula Azevedo (2013), mais importante que definir cultura popular é:

[...] compreender que cultura popular, pelo menos a brasileira, é viva e porosa, ou seja, é capaz de dialogar, de receber influências das elites e também de influenciá-las. Embora, indiscutivelmente, corra por vezes o risco de se descaracterizar, isso não significa necessariamente destruição, mas apenas um processo de ressignificação. (AZEVEDO, 2013, p. 28).

Possivelmente, foi isso o que Chartier (1995, p. 181) quis dizer ao afirmar que o destino da cultura popular é “ser sempre abafada, recalçada, arrasada, e, ao mesmo tempo, sempre renascer das cinzas”. Azevedo (2013) parece concordar ao dizer que “Uma coisa é certa: identidades culturais vivem sob constante processo de reconstrução e ressignificação. Implicam, portanto, contradição. Como pretender fixar algo que muda o tempo todo?” (AZEVEDO, 2013, p. 28).

Se voltado para o viés político, o enfoque do assunto cultura popular, de acordo com certos autores, partem da crença de que todo fenômeno da cultura popular está envolvido numa situação de luta de poder. Renato Ortiz (1980) afirma que uma folia tradicional e aparentemente ingênua pode apresentar itens de uma manifestação política. Aliás, Bakhtin (1995) afirmou que a realidade dos fenômenos ideológicos é a própria realidade objetiva dos signos sociais e, nesta realidade, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1995, p. 33). Logo, toda expressão humana é carregada de ideologia e, dessa forma, qualquer discurso terá sempre a sua dimensão política.

Outras linhas de estudo do popular, de acordo com Azevedo (2013), optam pela visão da cultura do povo como expressão de certa “identidade nacional” ou a criação de valores de afirmação de nacionalidades. O problema desta visão reside na reificação de noções abstratas e vagas como “identidade” e “nacionalidade” que são vistas como algo dado, palpável e coerente. Segundo o autor, toma “uma postura bastante idealizada e que costuma levar apenas a distorções, preconceitos e xenofobias” (AZEVEDO, 2013, p. 29).

No caso particular dos contos da cultura popular de Paraty, vê-se que se encontram indiscutivelmente enraizados em manifestações culturais brasileiras que, por definição, recebeu toda sorte de influências, desde quando foi gestado e

desenvolvido até sua consolidação nos dias atuais, embora suscetível a mudanças constantes, tendo em vista a máxima “quem conta um conto, aumenta um ponto”.

Este é um dos aspectos, “no caso brasileiro, de contextos em que as culturas populares estão vivas, mesmo em estado de transformação – como, aliás, tudo [...]”. (AZEVEDO, 2013, p. 31), porém, distante do que vem sendo chamado de hibridização⁸, ideia que, segundo o autor, serviria apenas para análises parciais ou como forma de tentar antever um futuro e hipotético cenário de transformações.

Nesse contexto, ainda, é importante a abordagem de mais aspectos sobre o estudo da cultura do povo.

Retomando o que foi dito por Chartier (1995), não se pode reduzir o estudo do popular a um mero acervo de elementos identificáveis e descritos, mas, sim promover um tipo de relação, um modo de utilizar os objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são percebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras, ou seja, o estudo do popular deveria estar associado a padrões de comportamento que, por sua vez, conduziria a um determinado modelo de consciência. A cultura do povo não deve ser definida contrastando com o que ela não é, a cultura letrada e dominante (CHARTIER, 1995); no entanto, comparar cultura oral e cultura letrada, imaginando-as como modelos interligados e não excludentes, pode ser uma ótima forma de compreender as duas (AZEVEDO, 2013).

2.1 O folclórico e o tradicional: das “representações da vida” à “autoridade dos antepassados”

Ainda que muito difundidas, as noções de folclore e tradição, às vezes, confundem mais do que esclarecem. Câmara Cascudo (1967) pressupõe o significado da palavra folclore, segundo ele, a palavra se origina de “*Folk* [significa] povo, nação, família, parentalha. *Lore*, instrução, conhecimento, sabedoria na concepção individual do saber. Saber que sabe. Contemporaneidade, atualização imediata do conhecimento” (CASCUDO, 1967, p. 9).

⁸ Partindo de esquemas claramente duais e dicotômicos, alguns autores supõem a existência de uma espécie de diacronia evolutiva ou evolução diacrônica que, definido como um processo histórico partiria do étnico, passaria pelo popular (sofrendo degeneração e transformando-se em mero produto comercial estéril, ou típico) podendo, mais adiante, desembocar num caminho de dupla saída resultando em uma cultura de massa ou cultura moderna. Esse processo faria surgir as “culturas híbridas” (CANCLINI, 2000), fenômeno cultural contemporâneo, com origem similar ao sincretismo no plano religioso e à mestiçagem no plano étnico. Isto seria, então, um processo globalizado, multicultural, autofágico e pluricultural com capacidade de abrangência das diversas e fragmentadas mesclas interculturais (BAUDRILLARD, 2003).

O folclore está associado a um conjunto do que se aprende na vida familiar e cotidiana, seja por meio da oralidade, da imitação, esse conjunto se organiza partindo do pressuposto ou da lógica de que as manifestações, as histórias, as crenças, as festas, etc., ou seja, são manifestações da vida (BRANDÃO, 1982).

Sendo o folclore uma configuração das formas provisórias e anônimas de criação, caracteriza-se pelo que é popular, coletivizado, persistente, tradicional e reproduzido “através dos sistemas comunitários não eruditos de comunicação do saber” (BRANDÃO, 1982, p. 57).

Para Azevedo (2013), costumam-se chamar de folclore as “manifestações populares, tradicionais e espontâneas, ritos, folias, cantos danças contos, lendas, costumes, crenças e técnicas praticadas e mantidas principalmente pelas populações rurais ao longo dos tempos” (AZEVEDO, 2013, p. 34). É um saber popular, ligado às tradições familiares, trazendo uma sabedoria prática das coisas, tudo sempre associado às formas de representação da vida.

Um dos problemas levantados por Ricardo Azevedo são os estereótipos vinculados à temática do folclore. A visão estereotipada e ingênua, amplamente propagada, dá conta de que as manifestações folclóricas por serem repetidas são mantidas intactas, da mesma forma há séculos. Esta visão resulta num outro problema: o “de que o folclore e, por tabela, a cultura popular tendem a ser estáticos e conservadores no pior sentido da palavra” (AZEVEDO, 2013, p. 34).

No sentido de desfazer esta visão equivocada, Brandão (1982) estabelece a base para a discussão do folclore, da cultura popular e, ainda, da própria cultura como conceito. A questão levantada por Brandão salienta a existência de não apenas um, mas de diferentes padrões culturais de desenvolvimento. Para ele, os padrões de longa duração aludem às culturas populares tradicionais, resultando a preservação cultural popular – a manutenção de costumes e valores por longos períodos de tempo. Contrariamente a este, estariam os padrões de curta duração, ou seja, aqueles que associados à questão de valor, levariam à “renovação dos costumes e paradigmas”, associados, ainda, “ao desenvolvimento sempre progressivo, ao dinamismo e ao modismo”, pontos característicos, “tanto das culturas eruditas e modernas como da chamada cultura de massa” (AZEVEDO, 2013, p. 34).

A lógica de funcionamento das culturas é permanecer e mudar simultaneamente. Isto está relacionado, obviamente, a qualquer cultura. Para

Habermas (2002), noções abstratas e ideias de fixação e imutabilidade não podem e nem devem ser associados aos processos humanos e sociais.

Cumprido, a respeito do assunto, observar o pensamento de Norbert Elias (1993), para o qual a compreensão das sociedades deve levar em consideração que são formadas por um entrelaçamento de processos de longa duração, ao longo do tempo, não previstos, nem planejados, sem objetivo nem fim (seriam o resultado da soma do caos da força de todos os indivíduos, de culturas, de acaso, etc.). Para o autor, saber para onde caminham esses processos, que estão além das ações individuais, levam à compreensão das tendências “civilizatórias” e, notadamente, “descivilizatórias”, sempre presentes nas sociedades humanas.

Enfim, processos de longa duração são, em suma, essenciais para a compreensão das trajetórias humanas (AZEVEDO, 2013).

O estudo do popular requer uma atenção ao que pode ser chamado de tradição. “Em outras palavras, implicações de qualquer discussão a respeito da noção de tradição podem ser, e são bastante relevantes”. (AZEVEDO, 2013, p. 35).

Para Hannah Arendt (2007), o entendimento do que vem a ser tradição (bem como o de História), desde os romanos, é apresentado como uma representação da “autoridade dos antepassados”. Nesta acepção, tradição representaria o “repertório de exemplos tomados do comportamento político real” (ARENDR, 2007, p. 97), funcionando como força, motivação para que cada geração conheça o que o passado acumulara para benefício do presente.

Rejeitar a noção de tradição, na verdade, para Azevedo (2013), significa, em tese, apresentar-se como não tradicional, isto é, acima de tradições, ou seja, desconsiderar os padrões de longa duração.

Posturas desta natureza inferem a desvalorização “de tudo o que veio antes, todo o substrato, toda a cultura, toda a história. Trata-se de um ponto de vista que só pode existir no plano ideal da abstração e da teoria, bastante distanciado de qualquer coisa que se possa chamar realidade”. (AZEVEDO, 2013, p. 36).

Portanto, cultura e tradição são, conceitualmente, análogas e dialéticas, não podendo uma existir sem a presença da outra. No âmbito do estudo da cultura popular, o termo tradição tem sua construção baseada em determinados postulados, muito diferentes daqueles utilizados pelo modelo erudito, cuja tendência é renegá-lo ao substituí-lo por outros nomes como, por exemplo, “epistemologia” ou “historiografia” (AZEVEDO, 2013, p. 36).

De acordo com Ricardo Azevedo (2013) que, citando Octavio Ianni (2002), reafirma que a narrativa popular se preocupa “com o tempo e o espaço, o eu e o outro, o aqui e o longe, o presente e o passado”, fazendo isso por meio de forma muito própria que escapa às exigências das “categorias lógicas, gramaticais, epistemológicas”, que comprovadamente permeiam “o universo da cultura erudita, consagrada, moderna ou de vanguarda” (AZEVEDO, 2013, p. 36).

Azevedo estabelece um contraponto entre o erudito e o popular ao questionar o fato de as culturas “tradicionais” (não modernas), “subalternas”, “rústicas”, “atrasadas”, “analfabetas” e “subdesenvolvidas” serem “dotadas de um sentido de liberdade de expressão e vida que a cultura erudita mal pode imaginar” (AZEVEDO, 2013, p. 36).

De fato, Paul Zumthor (1993) utiliza a expressão “estados latentes”, discorrendo sobre a possibilidade das obras tradicionais se manifestarem sempre em estado virtual, atreladas à memória e ao costume, podendo ser enriquecidas a cada apresentação.

Dessa maneira, no âmbito das culturas orais, sendo a cultura popular brasileira marcada essencialmente pela oralidade (AZEVEDO, 2013), as manifestações são sempre variáveis e não fixas, apresentadas e recriadas conforme a situação (ZUMTHOR, 1993).

Os estudos realizados sobre culturas populares demonstram que as manifestações, inclusive as tradicionais, vão ao encontro dos fatos, figuras e eventos do presente, além de apontarem também para:

[...] a existência de uma enorme plasticidade e diversificação, portanto, complexidade, em manifestações tidas como aparentemente iguais. Sabidamente, festas como as do Divino, Folia de Reis, festas do boi, carnavais e outras manifestações, adquirem características diferentes em cada contexto onde ocorrem, e estas, volta e meia se modificam. (AZEVEDO, 2013, p. 38).

Maneira pela qual, contrariamente do que ocorre com os modelos marcados pelo registro escrito e outros mecanismos de fixação, as culturas populares costumam não adotar padrões únicos, fórmulas fixas e procedimentos repetidos exatamente da mesma forma. Talvez, seja nisso que resida uma de suas maiores riquezas.

Diante desse pressuposto, considerar que as culturas populares ficaram paradas no tempo, configura-se um pensamento estereotipado muito difundido, o

qual deve ser debatido para, então, ser superado. Parece óbvio que tais culturas enaltecem o passado e a tradição, mas que isso tudo permanece “guardado na memória, recurso extremamente afetivo, interessado, poroso e plástico” (Azevedo, 2013, p. 38).

A melhor tradução de tudo o que foi exposto até agora, talvez, encontra-se nas palavras de um dançador de jongo de São Luís do Paraitinga: “É tudo igual, mas é sempre diferente!” (BRANDÃO, 1982, p. 39).

Assim, a noção de cultura popular, que mesmo partindo da ideia de que é espontânea e desprovida de mecanismos de fixação, é, por isso mesmo, ambígua e imprecisa. Da mesma forma, a noção de tradição, muitas vezes mal compreendida e mal utilizada, tem seus princípios baseados em paradigmas ligados à cultura letrada, dessa feita, estranha e avessa à cultura popular. O folclore, por sua vez, é a representação de uma complexidade heterogênea e fragmentada que dá origem às manifestações caracterizadas pela espontaneidade e surgidas na concepção de que é preciso seguir e manter, principalmente por meio da tradição oral, certos costumes, valores e tradições.

Ressalta-se, então, a óbvia e extraordinária complexidade, riqueza e importância das culturas populares, exatamente pela capacidade, como bem descreveu Octavio Ianni (1991), de se apresentar em diferentes versões: a cabocla, a operária, a indígena, a afro-brasileira, a imigrante de várias procedências. Observando a natureza específica das culturas assentadas na oralidade e, entendendo que essas manifestações não letradas, ou no limiar da escrita, não devem ser vistas como resíduos das diferentes versões culturais, é fundamental ampliar a questão. De acordo com Bosi (1992, p. 324):

Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como matéria prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores. No caso da cultura popular, não há separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão de tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, os modos de olhar, o modo de sentar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...].

Compartilhando da mesma compreensão, Miguel Rettenmaier (2004) afirma que uma das dificuldades de se estudar as culturas brasileiras, “sem uma necessidade de organização hierárquica, talvez passe por uma postura diferente de pesquisa, na qual se respeite a natureza diferente do objeto a ser observado” (RETTENMAIER, 2004, p. 196).

Empreender uma definição do que é tradicional, folclórico ou mesmo popular costuma ser um desafio e uma atividade, ainda que acadêmica, de valor discutível; o interesse maior desta questão, conforme o exposto, deveria estar voltado para a compreensão dos padrões cognitivos, culturais, éticos e estéticos que estão na base da constituição desses acervos e os tornam diferentes.

2.2 O popular e a infância

Quando surgiram no passado, as histórias que hoje se destinam ao público infantil, pela análise de seu percurso histórico, pode-se avaliar que eram escritas para o público adulto, mas com o tempo, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), “através de um misterioso processo, se transformaram em literatura para os pequenos” (COELHO, 2000, p. 40).

A análise da origem da literatura para crianças permite esta constatação (COELHO, 2000), indagando e procurando esclarecer “o que existiria originalmente em tais obras, para que esse processo de transformação se tivesse operado” (COELHO, 2000, p. 40). E, ainda, como explicar que alguns textos despertavam muito os interesses das crianças, enquanto outros não.

Nelly Novaes Coelho (2000) observa que o que há de comum, além de outros fatores, nas obras adultas que falavam e ainda falam, às crianças é a popularidade e a exemplaridade. Para a autora, as obras, que se transformaram em clássicos da literatura infantil, tiveram origem no meio popular, ainda que nascidas no meio culto, e popularizaram-se depois, por meio de adaptações. Dessa forma:

[...] antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular. Em todas elas havia a intenção de usar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento. Mostram as pesquisas que esta literatura inaugural nasceu no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso... (COELHO, 2000, p. 41).

Ainda sobre a identidade entre o popular e o infantil, Coelho (2000) propõe uma nova indagação: qual seria o ponto de aproximação e de identidade entre o popular e o infantil para que tal transformação acontecesse (ou ainda aconteça...)?

Para Nelly Novaes Coelho, esta identidade está, intrinsecamente, ligada à natureza ou à especificidade da literatura infantil, ou seja, considerando as contribuições da psicologia, tanto a mentalidade infantil quanto a popular são identificadas entre si por meio de uma consciência primária quer seja sobre a forma de apreender o eu interior quer seja sobre a apreensão da realidade exterior (a respeito do outro ou a respeito do mundo). A autora explica:

[...] o sentimento do eu predomina sobre a percepção do outro (seres ou coisas do mundo exterior). Em consequência as relações entre o eu e o outro são estabelecidas, basicamente, através da sensibilidade, dos sentidos e/ou das emoções. (COELHO, 2000, p. 41).

Diferente da mente adulta e culta, o conhecimento da realidade, na criança e no povo, se materializa por meio do sensível, do emotivo, da intuição, sem utilizar o racional ou a inteligência intelectual. Neles se aprofunda o pensamento mágico, com sua lógica própria, resultando as mesmas realidades pelas quais se sentem atraídos o popular e o infantil.

Partindo desse pressuposto, convém ampliar um pouco mais sobre como ocorre o registro das diferenças entre a mente “adulta/culta” e a “imatura/inculta” - cuja possibilidade de ação, reação e aspirações torna-se fundamental para compreender essa importante faixa que é a do povo e a da criança. Essa diferença, de acordo com O. Spengler (1952), é feita entre “história” e “natureza”, a primeira ligada a vida culta, a segunda, à vida instintiva. Ressalta-se que não se trata de uma alternativa entre duas possibilidades de conhecer, mas, conforme o autor, as possíveis formas que o mundo exterior pode assumir para cada um através de uma escala infinitamente rica e variada.

Para O. Spengler (1952), o homem primitivo (povo), com a sua consciência tal como se imagina, e a criança, tal como se recorda dos tempos de infância, não conseguem ainda estruturar seus conhecimentos de forma histórica e racional. Isto porque lhes falta uma condição para esta consciência superior a respeito do mundo: a linguagem. Não a linguagem humana, qualquer que seja, mas o idioma culto que para o homem primitivo (rudimentar) ainda não existe e para a criança, ainda que

exista, não está ao seu alcance. Isto é, falta-lhes uma clareza e distinção de pensamento, apercebem-se de algo, mas não conhecem a face real da história em suas relações com a natureza, onde sua própria existência está incluída.

Portanto, assim como o homem rudimentar, a criança compreende a vida somente no presente, tendo em vista a manifestação de uma consciência a-histórica da realidade em que estão situados (COELHO, 2000). Nesta perspectiva, é preciso estabelecer a diferença que existe entre *viver* uma coisa e *conhecer* uma coisa, ou ainda entre a *certeza imediata*, acarretada pelas muitas nuances de intuição e o *conhecimento* que resulta da *experiência intelectual* ou da *técnica experimental* (SPENGLER, 1952).

Posto isso, pode-se, então, perceber a forma como a literatura foi trabalhada, desde sua origem, funcionando como um instrumento de transmissão de valores. Tomando por base as especificidades da mente popular (rudimentar) e da infantil (imatura), Nelly Novaes Coelho (2000) afirma que este, talvez, tenha sido o motivo de a linguagem poética (ou literária em geral) servir de instrumento, desde os primórdios, para a transmissão de padrões de pensamento e de conduta às diferentes culturas. Sendo que esses valores ou padrões apresentam-se nas proximidades do abstrato, surge a dificuldade para a sua compreensão e assimilação por parte das mentes que estão próximas à natureza sensorial, concreta e, dessa forma, dispostas “a conhecerem as coisas através das emoções e da experiência concreta” (COELHO, 2000, p. 43).

Por outro lado, se tais valores fossem transmitidos em uma linguagem lógica, racionalizante e abstrata, não as atingiriam a fundo. Assim, fica assinalada a importância que a linguagem literária exerceu para a humanidade desde os inícios da civilização:

Ela é a *linguagem da representação, linguagem imagística* que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico abstrato, característico da mente culta). (COELHO, 2000, p. 43, itálico da autora).

Portanto, a relevância da literatura destinada às crianças reside no fato de ser ela o meio ideal para levá-las ao desenvolvimento das capacidades naturais, ao

mesmo tempo em que permite a maturidade exigida nas etapas que se sucedem desde a infância até a idade adulta.

O panorama apresentado aponta a permanência da literatura arcaica nas formas folclóricas e infantis. De fato, ao seguir esta linha de raciocínio, entende-se a razão pela qual uma determinada forma de literatura obteve grande sucesso entre os primeiros povos, cujos interesses já não dialogam mais com a contemporaneidade – e, ainda assim, consegue agradar não só as massas populares, como também às crianças de hoje, conforme é o caso da literatura folclórica ou a literatura infantil.

Possivelmente, isto se deve à natureza dessa literatura, uma vez que seu material está vinculado “à área do maravilhoso, da fábula, dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural nos seres intelectualmente imaturos” (COELHO, 2000, p. 44).

Em consonância com os aspectos apresentados, esse maravilhoso, traduzido por imagens, metáforas, símbolos, alegorias, faz a mediação, na melhor das hipóteses, dos valores a serem eventualmente assimilados por aqueles que entrarem em contato com estas manifestações literárias, seja como leitores ou como ouvintes, desfrutando do puro prazer proporcionado pela transmissão dessa linguagem específica.

Diante do exposto, Coelho (2000) indaga:

Se a exemplaridade foi das intenções básicas dessa literatura primordial, como explicar que ela continue interessando, apesar do abismo de diferenças que separam o mundo arcaico do contemporâneo? (COELHO, 2000, p. 44).

Parece evidente que, com o passar dos tempos e a transformação dos costumes, houve um apagamento da memória das circunstâncias particulares e imediatas que motivaram o surgimento dos textos originais (COELHO, 2000). No entanto, os valores veiculados pelos textos, mesmo no contexto de sua criação ancestral, permanecem atuais e perenes, transfigurados pela capacidade literária. Dessa forma, mesmo que desapareça no tempo a inspiração particular e real que deu origem à invenção do texto, tais valores (humanos, sociais, éticos, políticos, entre outros...) continuam “presentes e vivos na linguagem imagística e simbólica que os expressou em arte” (COELHO, 2000, p. 44).

Assim, esses textos continuam falando à humanidade, isto porque, têm em sua essência uma verdade geral que anunciam e o mundo de metáforas que acionam, permitindo ser constantemente atualizados, ao fazer alusão a milhares de outras e diferentes possibilidades e circunstâncias particulares.

Voltando o foco para o contexto cultural brasileiro, considerando a abordagem e o objetivo desta pesquisa, faz-se necessário compreender as contribuições de autores e obras que, na contemporaneidade, têm valorizado o diálogo com a tradição oral. Com destaque na literatura infantil brasileira, esses autores consideram Ricardo Azevedo (1949) o escritor “que se voltou de maneira mais sistemática à questão da cultura de tradição oral, seja na sua produção teórica, seja na sua vasta produção artística” (CECCANTINI; VALENTE; SANTOS, 2010, p. 202).

Falando sobre sua própria literatura e a possibilidade de os contos orais ajudarem na formação de leitores, Ricardo Azevedo (2008) declara:

Sem dúvida, por tratarem de temas humanos complexos de forma compartilhável, seja por crianças seja por adultos de diferentes graus de instrução e classes sociais, os contos populares podem servir como uma porta de entrada para outras formas literárias e poéticas. Digo mais: num país onde a grande maioria das pessoas, por razões sociais e familiares, está próxima da cultura popular e da oralidade, entrar em contato e valorizar as expressões de origem popular, sempre marcadas pela oralidade, pode ser extraordinariamente importante. (AZEVEDO, Ricardo. **Ricardo Azevedo**. 2008. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 18 novembro 2018.).

Ricardo Azevedo postula que, através dos contos populares, pode-se ter a oportunidade do contato com temas relacionados às buscas, aos anseios, aos conflitos e dúvidas, às transgressões e as suas ambiguidades, temas esses que dizem respeito à condição humana vital e concreta, considerando que o trabalho com a cultura popular não se resume a uma fórmula tradicional e morta, com a retomada de assuntos ultrapassados, mas como uma importante e viva referência que pode contribuir com o ensino da literatura, sobretudo a iniciação literária na infância.

Dessa forma:

Ricardo Azevedo tem se dedicado cada vez mais a esse rico acervo, produzindo livros que aproximam o leitor do imaginário popular. Entre muitos outros títulos, podem ser lembrados *Meu livro de folclore* (1997), *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (2001),

Histórias que o povo conta (2002), *Contos de enganar a morte* (2003), *Contos de bichos do mato* (2005), *Contos de espanto e alumbramento* (2005), *Contos de adivinhação* (2008) e *Cultura da terra* (2008). (CECCANTINI; VALENTE; SANTOS, 2010, p. 202).

Nesse sentido, o popular pode ser considerado uma espécie de ponte, que durante a infância, dá acesso ao modelo culto, principalmente no momento do chamado processo de alfabetização, quando se faz necessário o “sentimento de inclusão através do reconhecimento de que estão em jogo outros padrões de leitura do mundo, não apenas um” (AZEVEDO, 2004, p. 159).

É assim que as reescrituras do popular introduzem o leitor no jogo das palavras cuja tessitura, em formato de texto, traz ao leitor uma experiência, ao mesmo tempo próxima e distante, para crianças de qualquer meio, especialmente o meio urbano. Para isso, o popular recontado na obra de Ricardo Azevedo apresenta uma estratégia instigante, como a que se percebe, por exemplo, no livro *Armazém do Folclore* (2000, p. 31), onde a lenda popular *A Iara* (AZEVEDO, 2000, p.31) é recontada numa versão em que o narrador toma o cuidado de referenciar as matrizes culturais tornando-a compreensível a qualquer leitor. Dessa forma, o caráter referencial dos textos que explicam os mitos, o que não descarta momento de intenso lirismo como a definição do saci (p. 18), cede definitivamente o espaço ao imaginário nos contos populares. (CECCANTINI; VALENTE; SANTOS, 2010, p. 206-207).

Esse é o caráter fundamental da arte em geral (COELHO, 2000), particularmente, o da literatura: desdobrar a verdade geral e abrangente, traduzindo-a em verdades individuais, de tal maneira que, mesmo perdendo, com o tempo, a forma representativa escolhida e o motivo particular que a gerou, continua, com sua voz, a falar “aos homens por outros motivos, também verdadeiros, no momento em que surgem” (COELHO, 2000, p. 45), realizando o ideal da literatura, quando no circunstancial, o autor termina por expressar o eterno.

2.3 Contos e Recontos: a riqueza cultural de Paraty (uma lenda contada, escrita e lida)

Paraty é uma cidade histórica que ainda apresenta fortes traços da herança colonial. A comunidade é marcada pela presença de aldeias indígenas, quilombos e vastas extensões com vilarejos caiçaras, além do Centro Histórico, que conferem a

Paraty o status de um verdadeiro museu a céu aberto, devido às manifestações culturais espontâneas e cotidianas.

Levando-se em conta a importância do contexto na proposição de ações para despertar a ideia da leitura literária, apresenta-se aqui um panorama conciso do acervo cultural de interesse, no âmbito desta pesquisa, para promover o contato com as manifestações populares da cultura caiçara, no que diz respeito ao insólito nos contos fantásticos e maravilhosos, dentro dos limites geográficos da cidade de Paraty. Para tanto, faz-se necessário retomar a origem de tudo.

O colonizador português, provavelmente, passou pela região em meados do século XVI, entrando em contato com os índios guaianás, senhores das terras da região onde hoje se localiza a cidade. Devem ter sido esses índios que mostraram os caminhos que, utilizados por eles, possibilitavam a travessia da serra, ligando o litoral ao planalto, onde no final do século XVII foi encontrado ouro (SOUZA, 1994).

Muitas expedições, à época, se serviram desse caminho. Martim de Sá, em fins do século XVI, fez a travessia para o atual sudeste de Minas utilizando esta rota.

O comércio entre as vilas vicentinas e o Rio de Janeiro, durante o século XVII, era feito por uma rota marítimo-terrestre, pela qual se partia do Rio de Janeiro com destino a Paraty por mar e, depois de uma baldeação no local, seguia-se a viagem por terra, transpondo-se a serra que separa Paraty do Vale do Paraíba.

De acordo com Souza (1994), há os que defendem que Paraty já era habitada por gente civilizada antes de 1590, no entanto, seja no final do século XVI ou no começo do século XVII, o fato é que, assim como Ubatuba, São Sebastião e Ilha Grande – depois Angra dos Reis – teve como primeiros habitantes brancos aqueles trazidos das vilas vicentinas pelos contemplados com sesmarias. Os índios que não conseguiram fugir, “foram aprisionados, escravizados e quase todos exterminados pelos exploradores, sendo usados como guias no desbravamento do território e como os primeiros ‘animais’ de transporte através dos árduos caminhos” (SOUZA, 1994, p. 30).

A primeira povoação formou-se no alto do morro, atualmente chamado “do Forte”, segundo a tradição oral, e ali permaneceu até meados do século XIX. Em 1667, uma carta régia elevou Paraty à condição de vila, submetida à administração da Câmara de Ilha Grande (Angra dos Reis), mas a necessidade de maior rapidez nas decisões políticas, tendo em vista o crescimento da atividade econômica e da povoação, justamente por ser um importante entreposto em um dos caminhos mais

utilizados para o acesso a São Paulo de Piratininga e ponto mediano na rota entre São Sebastião do Rio de Janeiro e São Vicente.

A descoberta das Minas nos primeiros anos do século XVIII e o fato de o povoado ser o ponto de passagem dos exploradores e escravos, dos víveres e instrumentos que precisavam ir para o interior do Brasil, bem como todo o ouro e pedras preciosas que de lá vinham, trouxeram uma relativa prosperidade à vila de Paraty. Essa prosperidade tem sido a principal característica citada na construção da identidade da cidade e é muito difundida tanto nas tradições orais como nas narrativas escritas.

Com a abertura do “Caminho Novo”, mais curto e mais seguro, além da mudança da política metropolitana em relação à abertura de caminhos para Minas, a Coroa chegou a impedir que o ouro passasse por Paraty, marcando o declínio da economia que, antes, havia possibilitado o surgimento do esplendoroso casario com sobrados luxuosos e coloridos. Na base do triângulo formado por São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, Paraty participava de maneira marginal, mas sempre presente na movimentação comercial da região. A cidade dispunha de condições de produção de víveres, principalmente aguardente. Mesmo com a abertura do “Caminho Novo”, que desviou de Paraty o grosso do movimento comercial, a cidade continuou articulada com a efervescência mineira, através do Vale do Paraíba, importante polo de abastecimento das Minas Gerais. Mesmo de importância secundária, a partir de então, o porto de Paraty participava da florescente economia da região (SOUZA, 1994).

O escoamento do ouro das minas Gerais, agora realizado através do porto do Rio de Janeiro e a utilização do “Caminho Novo”, fez com que a lavoura canavieira se espalhasse para além do recôncavo da Guanabara, tornando o norte fluminense produtor de açúcar e o sul produtor de aguardente, produto que passou a ser largamente consumido, sobretudo, pelos escravos exauridos pelos árduos trabalhos nas minas e fazendas. Além disso, o tráfico negreiro utilizava a aguardente como moeda muito utilizada no comércio entre o Rio de Janeiro e a costa da África.

De acordo com Souza (1994), embora Paraty, a cidade colonial, tenha escoado através de seu porto a riqueza produzida nas Minas Gerais, o impacto dessa movimentação parece não ter durado muito tempo, sendo preterida pelos caminhos de Santos, Rio de Janeiro e Salvador. No entanto, manteve a participação significativa no quadro da economia colonial, por ser local de comércio e produção

de gêneros que abasteciam as Minas, principalmente, a produção “de aguardente de primeira qualidade, tornando-se seu sinônimo do produto” (SOUZA, 1994, p. 39). Paraty produzia a maior quantidade de aguardente da região. Em 1799, a capitania do Rio de Janeiro possuía 616 engenhos de açúcar e 253 de aguardente, dos quais 155 estavam localizados em Paraty.

A profusão de engenhos espalhados pelo território de Paraty pode ter contribuído, como ocorreu no restante do Brasil, conforme o postulado por Luís da Câmara Cascudo (1971), para o surgimento de lendas que povoam o imaginário popular de Paraty, algumas delas ligadas a tesouros enterrados, encantos e outras formas de narrativas insólitas.

Segundo Câmara Cascudo (1971), as superstições do povo canavieiro eram as mesmas de toda região:

Burrinha de Padre, a *fême* do Vigário, lobisomem correndo penitência, caipora protegendo a caça, fiscalizando a vassalagem montada num caititu veloz, a Visagem, informe, branca, sinistra, correspondendo ao “Medo” em Portugal, irradiando incontido pavor, o Fogo Corredor, perseguindo os fugitivos com a luz oscilante e teimosa, almas severas, hirtas amortalhadas e vagamente luminosas, imóveis em locais preferidos, encruzilhadas desertas, sombra espessa de árvores centenárias, recantos com defunto ou dinheiro enterrado, sedução ambivalente de ambição e terror; vozes errantes, assobios insistentes, rumores inexplicáveis, clarões bruscos e misteriosos, eram os modelos permanentes das assombrações. (CASCUDO, 1971, p. 247).

As superstições são restritas às áreas da propriedade do engenho. Um levantamento realizado em Pernambuco verificou que nenhum espectro dominava o território para além das porteiras velhas. Segundo Câmara Cascudo (1971), o mesmo foi verificado “nas zonas fluminense, paraibana, paulista, onde quer que vejam o listrão canavieiro e a chaminé dominadora das usinas. Os gerais não são típicos e os típicos não são gerais” (CASCUDO, 1971, p. 249-250).

Para o autor, há um intercâmbio aculturativo entre esses entes sobrenaturais. Imitam-se, repetem-se para uma melhor adaptação ou prestígio aos pavores circunjacentes.

Outro cenário associado às aparições e fortemente ligado às narrativas insólitas, em Paraty, são as igrejas. Os paratienses não construíram igrejas do porte das da região das Minas, de Salvador ou do Rio de Janeiro, mas erigiram no início do século XVIII, duas capelas: a de Santa Rita, que durante muitos anos serviu de matriz e a de Nossa Senhora do Rosário, mais modesta e frequentada pelos

homens pretos. Essas igrejas, à semelhança do que ocorria em outros lugares do Brasil, à época, eram erguidas pelos fiéis, organizados em corporações religiosas leigas, apenas com a ajuda da população local. A presença de importantes corporações religiosas e conventuais, com capacidade para construir conventos e templos imponentes, não existiu em Paraty, razão pela qual a população orientada pelo pároco, com o qual as relações nem sempre eram tranquilas, lutou para construir sua única igreja, a matriz de Nossa Senhora dos Remédios, iniciada em 1787 e concluída em 1873.

Em 1889, por ocasião da proclamação da República, Paraty não estava mais integrada ao movimento econômico da região. Eram claros os sinais de decadência econômica. A libertação dos escravos e a inauguração da estrada de ferro do Vale do Paraíba aniquilou o movimento do porto e levou ao abandono os engenhos de aguardente. A cidade, nesta época, mantinha o aspecto parecido com os dos primeiros tempos da colonização. A arquitetura, o traçado das ruas eram os mesmos do século XVIII, as ruas não eram calçadas, não havia saneamento, água encanada e nem luz. A população vivia nos moldes do passado com suas formas de sociabilidade e a realização de suas festas religiosas nos moldes da tradição. Paraty nunca perdeu o contato com os grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, por exemplo, mas a partir do final do século XIX, começou a ocorrer um afastamento crescente de transação de toda ordem com a sociedade mais abrangente, dando condições de conservar quase intactas a arquitetura e os modos de vida tradicionais (SOUZA, 1994).

Em 1890, morreu em Paraty, uma senhora de 83 anos de idade: era Dona Geralda Maria da Silva. Solteira, tida como grande benemérita da cidade, sem herdeiros, deixou seus bens para a irmandade religiosa e para a Santa Casa de Misericórdia. De acordo com Souza (1994), a conclusão das obras da Igreja da Matriz, em 1873, só foi possível devido às contribuições dessa rica senhora. Ao lado de seu pai, Roque, de quem herdou os bens, obtidos através da atividade comercial, Dona Geralda foi sepultada à direita da porta principal da Matriz de Nossa Senhora dos Remédios, o que foi considerada uma honraria, porque nesta época, já não se usava mais enterrar os mortos dentro das igrejas.

Convém ressaltar que, à semelhança dos comerciantes do século XVIII, que com seus escravos negros como meio de transporte fizeram fortuna negociando suas mercadorias, os do século XIX colocavam suas frotas de navios a serviço de

um comércio de cabotagem, que, segundo consta, alcançava Laguna e Recife. Segundo Souza (1994), Roque José da Silva, português de nascimento, Pai de Dona Geralda, tornou-se um comerciante dessa envergadura. Mas... Alguns moradores de Paraty, contam que, quando menino, Roque viu dois piratas enterrando um tesouro na praia do Caixadaço (uma das praias de Trindade, ponto turístico mais famoso, depois do Centro Histórico), e foi daí que veio sua fortuna. *A lenda do tesouro da Trindade:*

[...] mostra como ao cair o pano do século XIX, da escravidão e do Império, os habitantes de Paraty ainda cultivavam os casos ligados a um passado colonial, onde arcas de ouro e piratas ocupavam lugar central em sua memória. (SOUZA, 1994, p. 73).

A partir da citação, pode-se conjecturar que do final do século XIX até a década de 1960, a cidade pouco se alterou em sua materialidade, deixando transparecer a maneira de viver e de pensar das pessoas, muito parecidas com o que era há duzentos anos. Prova disso, é o testemunho de Gilberto Freyre, muito bem apontado por Souza (1994), que, recém-chegado da América do Norte, onde estivera a estudos, e, amadurecendo a ideia do que seria o clássico *Casa grande e senzala*, resolveu seguir o conselho de Paulo Prado (que já havia sido aconselhado por Capistrano de Abreu, mas não o havia atendido) e realizar uma viagem no tempo e no espaço em companhia de Cícero Dias. Conforme discorre Souza (1994), Freyre, ainda respirando a atmosfera dos intelectuais paulistas, embarcou em Santos rumo ao Rio de Janeiro, para atender à sua alma de pesquisador de campo, em busca de um Brasil arcaico, “querendo apalpar com os olhos e com as mãos os começos brasileiros” (SOUZA, 1994, p. 83). O próprio Freyre relata:

Viagem rara na época para quem não fosse iletrado – permitiu-me desintelectualizar-me, [...] pisar, apalpar, sentir não só pelos olhos como pelos pés, pelas mãos, pelo olfato, pelo paladar, pelo sexo, vivências de brasileiros do sul quase parados em tempos virgens. [...] Quem falava, então, no Rio ou em São Paulo, nessa joia de virgindade brasileira que era, de todo, no tempo, Paraty? Ninguém. Quando o bom do rebocador, cujo ritmo era o de navegar quase para não chegar ao Rio de Janeiro, demorou em Paraty como se não quisesse continuar viagem, vi que estava num Brasil que os novos paulistas, os novos centro-sulistas alvoroçadamente progressistas, não sabiam existir. (FREYRE apud SOUZA, 1994, p. 83).

Segundo Souza (1994), foi nessa viagem que, procurando redescobrir começos brasileiros, ao conviver com os moradores daqueles “brasileiríssimos sobrados” (SOUZA, 1994, p. 83), Freyre começou a ter seu interesse despertado para compreensão de que, para entender a formação brasileira, era necessário estar atento ao que, “na década de 30 do século XX, ainda permanecia no tempo colonial em Paraty e em Ubatuba” (SOUZA, 1994, p. 84).

Por aquela época, eram duas as formas de se chegar à cidade. Pelo mar, em vagarosos vapores, nem sempre seguros o suficiente para os perigos das águas; ou então a cavalo, margeando desfiladeiros assustadores pela serra numa viagem, também lenta e penosa (SOUZA, 1994).

Diante do exposto, constata-se a coexistência de diferentes temporalidades em Paraty. Até meados do século XX, a cidade não estava totalmente sem contato com o “mundo circundante, ou parada no tempo, como podia parecer a um viajante surpreendido pelo que encontrava, Paraty mantinha feições, hábitos, formas de sociabilidade, que a tornavam mais integrada ao passado do que ao presente” (SOUZA, 1994, p. 84). Há em Paraty um sentimento de solidariedade de grupo e de memória comum muito aguçado, constantemente reforçado por uma série de costumes, entre eles a celebração de festas religiosas cuja realização evoca um sentimento de pertencimento social e a apropriação do espaço urbano como local de convivência coletiva, de acordo com o estabelecido pela tradição.

O Centro Histórico mantém o traçado da cidade da forma como foi demarcado pelas regulamentações do início do século XVIII. O local é tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual desde 1945 e, a partir de 1958 também pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). As fachadas mantêm uma uniformidade, coladas uma à outra, mantendo com bastante fidelidade as características de como deveria ser há pelo menos duzentos e cinquenta anos. A maré, frequentemente, invade a cidade e lava as ruas calçadas com pedras grandes e arredondadas.

O passado mantido na memória de paratienses e que, até então, definia a identidade de Paraty, passou a significar a identidade também de setores mais abrangentes da sociedade, revelando símbolos da história comum, reconhecidos como parte de uma nação. Assim, o barroco colonial conquistou lugar de destaque na composição do ser brasileiro e as relíquias materiais, como Paraty, passaram a ser tratadas como talismãs nacionais, por conta do conjunto arquitetônico que,

considerado bem mais modesto, no caso de Paraty, preservam uma harmonia especial do que foi o período colonial brasileiro e sua contribuição para a formação de uma identidade nacional brasileira.

O conjunto urbano de feições coloniais atravessou os séculos e junto de si, fez sobreviver, também, um passado ali expresso por meio de sobrevivências palpáveis preservadas na memória.

Dessa forma, diante da moderna valorização de sítios históricos que aludem a passados nacionais e regionais, lugares que antes ficaram esquecidos e abandonados à própria sorte, agora, deixando para trás a estagnação, transformaram-se, por meio da exploração turística, em destinos nacionais e internacionais. O rápido desenvolvimento e o ritmo acelerado das transformações das cidades e sociedades, de acordo com Souza (1994), trazem consigo, uma tendência de volta nostálgica às raízes, de interesse pelo folclore, aumentando com isso o prestígio da noção de patrimônio. Nesse sentido, o retorno de Paraty ao contexto “da economia regional, e mesmo nacional, deu-se dentro desse processo de busca de definição de uma identidade nacional a partir de patrimônios históricos e da cultura popular tradicional” (SOUZA, 1994, p. 209).

Dessa maneira, o destino de Paraty parece oscilar entre a tradição e a modernização, entre os laços com um passado que confere a identidade e os anseios de integração numa ordem contemporânea com meios rápidos de comunicação e interação.

2.4 Conhecimento da cultura popular de Paraty: tabulação de dados diagnósticos

Com a finalidade de articular os conteúdos curriculares a temas relacionados à cultura popular local e às narrativas do insólito no ambiente escolar, apresentam-se, então, os resultados obtidos a partir da análise dos questionários impressos, distribuídos aos estudantes da turma selecionada. A sondagem realizada com os estudantes ocorreu da seguinte forma: i) o questionário sobre os contos da cultura popular de Paraty foi aplicado para nortear o início da escrita da proposta de intervenção didática; ii) na sequência, aplicou-se o questionário que identificaria a obra literária preferida e; iii) ao final, o questionário com a pesquisa sobre a recepção da obra fantástica.

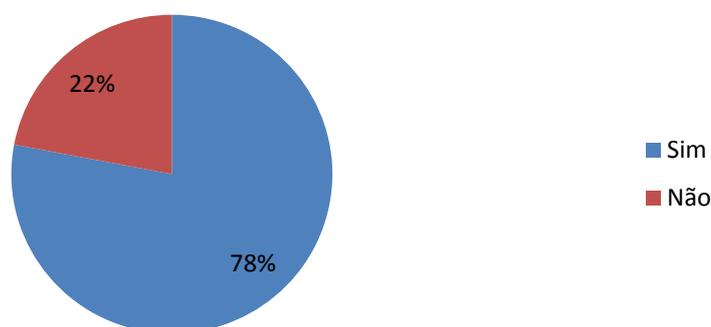
O objetivo era levantar a necessidade dessa articulação para, então, partir do conhecimento e experiências dos próprios alunos. O diagnóstico apontado pelos dados serviu para a elaboração do material didático, uma vez que, no questionário, os estudantes consideraram importante tal articulação. A harmonização entre os conteúdos curriculares e os temas ligados à cultura popular, bem sistematizados na proposta de intervenção didática, pode possibilitar ao leitor, a partir do universo da linguagem da literatura fantástica, experimentar determinadas emoções, por meio do confronto da realidade e o insólito a partir das especificidades da obra literária.

A seleção do *corpus* se deu da mesma forma, ouvindo os alunos após as devidas mediações para que respondessem com segurança e autonomia às perguntas dos questionários. O conhecimento prévio necessário foi devidamente previsto e trabalhado nas aulas de língua portuguesa por meio dos contos mais conhecidos, como mostrarão os gráficos, mais adiante.

A aplicação dos questionários ocorreu no segundo semestre de 2018, a cada um dos 27 alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, com a identidade devidamente protegida, do Colégio Estadual Eng.º Mário Moura Brasil do Amaral – popularmente conhecido pela sigla CEMBRA, localizado no Centro de Paraty, RJ. A faixa etária dos adolescentes variou entre 11 e 14 anos, sendo 14 do sexo feminino e 13 do masculino, todos moradores de bairros periféricos da zona urbana ou bairros mais afastados, da zona rural.

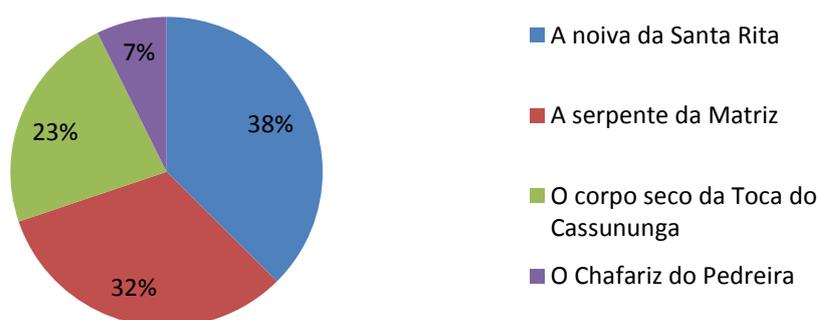
De forma genérica, as perguntas dos questionários versavam sobre o conhecimento e a apropriação dos contos populares da cultura local, no caso de conhecer, como tomou conhecimento, se teve a oportunidade de ter contato com algum desses contos na versão impressa e o que sentiu após o contato com a temática do insólito. Os gráficos abaixo refletem a opinião expressa pelos alunos, cada qual correspondendo a uma pergunta do questionário:

Gráfico 1 – Você conhece algum conto da cultura popular de Paraty? Se sim, quais?



Fonte: O próprio autor.

Gráfico 2 – Contos mais citados nas respostas à pergunta anterior:



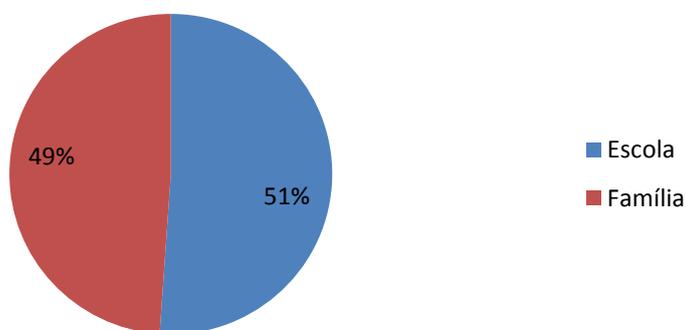
Fonte: O próprio autor

Em relação aos dois primeiros gráficos, chamou a atenção o fato de 22% dos discentes afirmarem não ter conhecimento dos contos populares da cidade de Paraty. Esta pergunta continha uma segunda parte: “Se conhece algum conto, quais?” Ou seja, caso o aluno respondesse afirmativamente, poderia citar os contos mais conhecidos. Como se observa nos resultados obtidos, os contos mais propagados, no âmbito desta classe, foram: “A noiva da Santa Rita” – 38%, “A serpente da Matriz” – 32%, “O corpo seco da Toca do Cassununga” – 23% e “O Chafariz do Pedreira” – 7%.

Pelos resultados, constata-se que o fato de 22% dos alunos afirmarem não conhecer nenhum conto popular local pode estar relacionado ao movimento migratório e ao aparecimento de moradores novos a cada temporada, cabendo ainda outra investigação, numa outra perspectiva, para verificar se a transmissão oral dos contos vem diminuindo, ou não, dentre outras hipóteses.

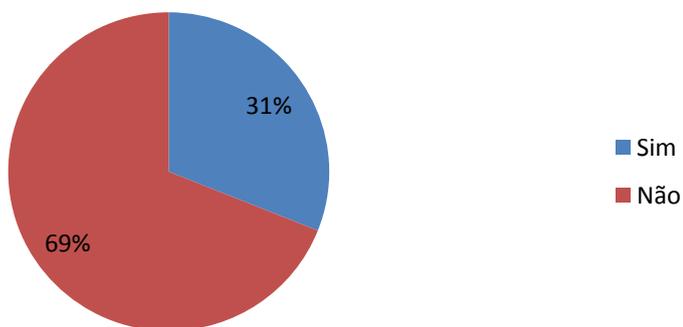
Ao mostrar que 78% dos alunos conheciam as narrativas da tradição oral, o levantamento de dados permitiu dar o ponto de partida na execução da sequência didática de letramento literário apresentada nesta dissertação, por considerar pertinente o trabalho com a temática que aborda as questões do insólito presente no cotidiano da sociedade contemporânea paratiense, sua ligação com o passado e a valorização do patrimônio cultural local.

Gráfico 3 - Como tomou conhecimento dos contos que afirma conhecer (locais de recontos)?



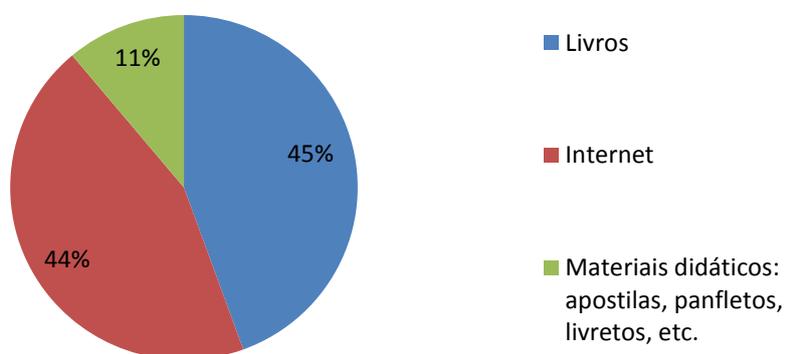
Fonte: O próprio autor.

Gráfico 4 – Você já teve a oportunidade de ler a versão impressa desses contos? Se sim, em que suporte?



Fonte: O próprio autor.

Gráfico 5 – Suportes mais citados nas respostas à pergunta anterior:



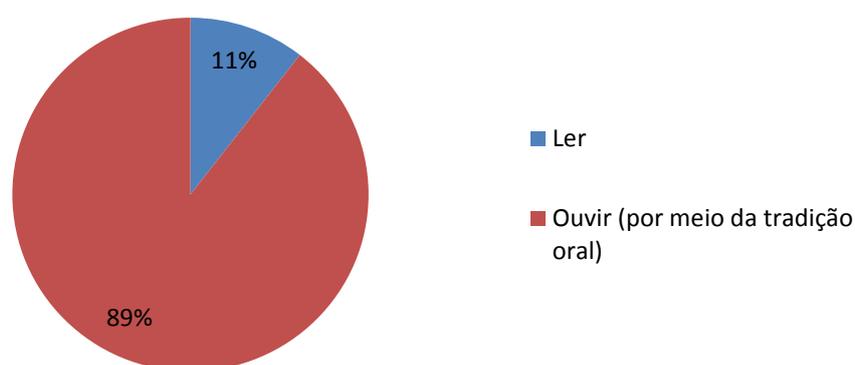
Fonte: O próprio autor.

O terceiro e o quarto gráfico confirmaram que a maioria dos alunos teve a escola como espaço privilegiado de reconto, embora a família também tenha uma participação representativa.

No que se refere ao contato com a versão impressa desses contos, os dados revelaram que 69% dos discentes não tiveram contato com nenhuma forma de retextualização dos contos que conheciam. No entanto, os índices demonstram também que 31% dos entrevistados, de uma forma ou outra, já tiveram contatos com contos retextualizados.

No gráfico 5, tem-se a dimensão de como os 31%, que afirmaram já ter lido os contos populares na versão escrita, puderam ter contato com esse tipo de versão.

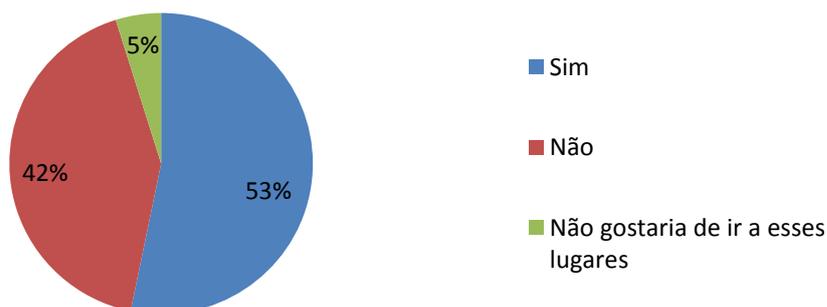
Gráfico 6 – O que você prefere: ouvir os contos recontados por alguém ou ler esses contos em versões impressas? Por quê?



Fonte: O próprio autor.

O percentual dos alunos que preferem ouvir os contos por meio da tradição oral, ao invés de lê-los em livros ou outros suportes, chamou a atenção e lançou luz sobre o desafio da implementação da sequência didática expandida de letramento literário (COSSON, 2014). Surpreendente foi a resposta encontrada no formulário preenchido pela aluna R., ao justificar a preferência pela oitiva: “Eu acho até estranho mas eu consigo entender melhor quando eu ouço”⁹. Surpreendente, por se tratar de uma aluna considerada por mim, docente de língua portuguesa, uma hábil leitora para o ano escolar em que se encontra.

Gráfico 7 – Você já visitou os locais, cenários dessas narrativas insólitas?



Fonte: O próprio autor.

A análise das respostas a essa pergunta revela a familiaridade de 53% dos alunos em relação aos locais onde se desenrolam as narrativas do insólito da cultura popular local. De fato, muitos deles são pontos turísticos famosos, como a Igreja da Santa Rita, um dos cartões postais da cidade. Chamou a atenção, o registro de pelo menos três respostas inesperadas: alunos que, apesar de não haver essa pergunta no questionário da pesquisa, escreveram na margem do papel que não gostariam de visitar, em hipótese nenhuma, esses locais¹⁰. Talvez, essa reação esteja associada ao que Lovecraft (2007, p. 16) define como o “medo físico” proveniente do “horível vulgar”. Por outro lado, 42% dos entrevistados demonstraram interesse em visitar os

⁹Ressalta-se que a transcrição das respostas dos alunos foi realizada exatamente como constam nos questionários.

¹⁰ Exceção estritamente observada quando da ida a esses locais para a contação das histórias *in loco*.

locais onde habitam os seres sobrenaturais e fantásticos que povoam o imaginário popular de Paraty.

Os questionamentos aqui tabulados foram importantes para o diagnóstico da realidade da turma, objetivando a melhor abordagem das questões do insólito numa classe de 6º Ano do Ensino Fundamental II, tendo em vista os pressupostos sob os quais foi apresentado o conceito do fantástico na presente pesquisa.

Imerso nesse cenário cultural está o aluno, que traz para a sala de aula, sua diversidade cultural e social, seu conhecimento de mundo e sua proximidade ou o seu distanciamento do mundo literário. Por isso, tornou-se relevante considerar este diagnóstico escolar, tendo em vista que nele estão traduzidos os aspectos referentes ao conhecimento dos contos populares e o insólito neles contido. Este direcionamento norteou a elaboração da proposta de intervenção didática a ser implementada articulando os conteúdos curriculares relacionados à temática do conto maravilhoso, tal como consta nas *Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro*¹¹, na perspectiva da cultura local. O contexto da cidade favorece as histórias baseadas no devaneio, na imaginação e na magia, caso dos gêneros narrativos particulares como a lenda e o mito.

¹¹ Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=405cae97-0aaa-4d56-83a1-b39a8a95171c&groupId=91317. Acesso em 15/07/18.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As discussões e reflexões realizadas na dissertação – O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental – culminaram na elaboração deste material para alunos do 6º ano que teve por objetivo abordar a temática da narrativa do insólito no ambiente escolar, a partir das histórias e lendas presentes no imaginário local, servindo como arcabouço para a leitura da obra de Ricardo Azevedo, por possibilitar o mergulho na leitura literária e a iniciação de outras leituras, por meio de um trabalho sistematizado de letramento literário. Vale lembrar que para a produção da Sequência Expandida foram levadas em consideração não apenas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (2010), a *Lei 13.696/18* e as *Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro* (Currículo Básico), mas também a análise de resultados de um questionário aplicado à turma em questão, que indicaram como os alunos preferiam o início dos trabalhos partindo dos contos de origem popular local para chegar à obra *Contos de enganar a morte* (AZEVEDO, 2003), dando continuidade ao programa de leitura idealizado para essa série escolar.

Considerando esses aspectos, nesta seção será apresentada, inicialmente, a análise da obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo e outros contos selecionados da cultura popular de Paraty, observando a intertextualidade como base para a proposta didática, a fim de evidenciar o insólito e os aspectos da narrativa fantástica nos textos e os recursos estilísticos e expressivos.

Em seguida, delinea-se a proposição do material didático alicerçado nos pressupostos metodológicos e voltado para o letramento literário, considerando a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2014). Também serão apresentadas as etapas da Sequência Expandida, as quais permitem a articulação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e as temáticas relacionadas às discussões do nosso tempo, como as questões das lendas urbanas, as artes plásticas e o cinema, bem como os instrumentos avaliativos. A reunião das atividades de leitura no portfólio (COSSON, 2014, p. 48) oferece-se como uma estratégia metodológica adequada. Desse modo, o uso do portfólio de leitura se fará no decorrer das etapas da Sequência Expandida.

Por fim, serão expostos os resultados obtidos a partir da implementação da proposta de intervenção. A finalidade é revelar os pontos positivos e as dificuldades encontradas na aplicação do material didático.

3.1 Contos da cultura popular de Paraty: o ponto de partida

Se considerarmos que em Paraty passado e presente encontram-se sempre entrelaçados, sendo visíveis nas tradições que são seguidas e com poucas mudanças a elas incorporadas, é comum que se evoquem, buscando na memória, as manifestações culturais, sobretudo as histórias passadas de geração em geração.

Nesse sentido, segundo Souza (1994, p. 21), em comunidades como a de Paraty, onde, independentemente dos contatos e influências vindas de segmentos e situações exteriores a ela, o sentimento de grupo prevalece, assim como o respeito às tradições ancestrais, transmitidas pela própria vivência, a memória do grupo e a individual tem lugar de destaque na reprodução dos traços culturais.

Por ser a memória coletiva espaço das tradições, que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém, de acordo com Souza (1994, p. 22), considerou-se a possibilidade de se apresentar, como ponto de partida para o trabalho de letramento literário, aqui explicitado, os contos da cultura popular local. Os textos foram selecionados a partir do conhecimento prévio da maioria dos alunos, conforme pesquisa realizada em formulário próprio e também por diálogos em rodas de conversa e contação de histórias. Os contos selecionados foram:

- a) *A noiva da Santa Rita* (como a maioria dos alunos conhecem), ou *A noiva Sedenta*;
- b) *A serpente da matriz* ou *A cobra que mama*;
- c) *O corpo seco da Toca do Cassununga*.

Esses são contos da vasta tradição oral da cultura da cidade histórica, que serão recontados, supondo-se que:

[...] como sugere o prefixo, recontar é contar de novo, podemos incluir nesse processo um leque muito amplo de produtos obtidos com base em textos anteriores. Recontar histórias pode tanto constituir uma atividade oral – uma modalidade do jogo dramático -, como uma elaboração escrita, processo de que resulta um texto a ser lido (SILVA, 2012, p. 13).

Tomamos por base o direcionamento do *Currículo Básico do Estado do Rio de Janeiro*, que em sua organização propõe a sequência dos assuntos a ser trabalhada no 6º ano, no terceiro bimestre (meses de agosto e setembro) com foco em habilidades e competências, com fixação de eixos bimestrais em torno de gêneros textuais tal como é a concepção das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como laboratórios de leitura e produção textual:

Figura 1: Currículo Básico – SEEDUC – 3º bimestre.

3º Bimestre	
Eixo	Contos de fadas e contos maravilhosos
Habilidades e Competências	LEITURA <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador. - Identificar o uso do imaginário e do ficcional da narrativa em busca da retratação do mundo real; - Identificar e interpretar a "moral da história", explorando as relações de causa e consequência; - Identificar pontos de convergência entre textos de narrativas tradicionais e suas versões adaptadas e reescritas de forma moderna; - Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto.
	USO DA LÍNGUA <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a função do substantivo na nomeação de personagens e lugares, diferenciando próprios de comuns. - Reconhecer o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens. - Reconhecer e usar com propriedade as letras maiúsculas. - Diferenciar sentido denotativo e conotativo. - Identificar a estrutura de diálogo presente nas narrativas. - Reconhecer o padrão de acentuação de paroxítonas. - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	PRODUÇÃO TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> - Empregar corretamente sinais gráficos para diálogos. - Elaborar resumos ou novas versões de narrativas dos gêneros estudados no bimestre.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC - Currículo Básico
www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742

A fim de estabelecer a intertextualidade com a obra de Ricardo Azevedo, evidenciando o parentesco que parece ligar as histórias populares (SILVA, 2012, p, 17) mesmo aquelas de lugares distantes entre si, como é o caso das lendas escolhidas para o início dos trabalhos de iniciação à leitura, passamos a descrever brevemente os contos. *A noiva sedenta*¹² narra o relato do provedor da Irmandade da Gloriosa Santa Rita, Nestor Benedito Miranda que, ao participar pessoalmente da restauração das catacumbas onde eram sepultados os irmãos na parede da igreja de Santa Rita, experimentou "a comprovação" de um fato há muito tempo guardado na memória do povo. Fato esse associado às aparições em noites enluaradas: a

¹²Disponível em: <http://www.paraty.com.br/blog/o-chafariz-do-pedreira-lendas-de-paraty/>. Acesso em 07/set./2018.

noiva da Santa Rita. Conta-se que uma jovem, de casamento marcado e vestido pronto, foi acometida de uma febre violenta, morrendo poucos dias depois. Com pavor do contágio, dadas as circunstâncias, os familiares sepultaram-na vestida de noiva. Na mesma noite do sepultamento, o noivo, delirando em sonhos, despertou gritando que a noiva o chamava! Que estava viva! Que estava com muita sede! Ele implorou para que o deixassem ir à catacumba, mas a família o impediu. Desde então, passou a ser vista uma aparição que saía do cemitério. Vestida de noiva e com um cântaro nas mãos, ia apanhar água no chafariz em frente à igreja da Santa Rita. Há quem diga que isso acontece nas noites de lua cheia ou na data próxima ao aniversário da jovem.

Outro conto popular bem presente na memória dos alunos e que a maioria sabe recontar é a história de *A Serpente da Matriz*¹³. Conta-se que uma criança, filha de um relacionamento extraconjugal, foi enterrada, ao nascer, ainda viva. Por ser enterrada próxima à Matriz de Nossa Senhora dos Remédios, por encantamento, a criança foi transformada numa grande serpente, cuja cabeça estaria sob os pés da imagem da Virgem e o corpo se estenderia ao longo do rio Perequê-açu. Se algum dia a imagem for tirada do lugar, a serpente se movimentará e destruirá a cidade. Outra versão diz que o encantamento se quebrará se a criança-serpente for amamentada por uma virgem.

Ainda fazendo parte da seleção de textos populares de origem local, escolhidos pelos alunos para o início dos trabalhos, está a lenda de *O Corpo-Seco da Toca do Cassununga*¹⁴. Relata a lenda que um homem muito mal, que havia seviciado a própria mãe, passando a vida a fazer maldades, ao morrer não foi sepultado no cemitério e, sim, na Toca do Cassununga, porque nem Deus, nem o diabo queriam seu corpo. Por castigo e sina, sai da sepultura em determinadas noites e vaga pela região assombrando os que por ali passam.

Importante ressaltar que as lendas *A Serpente da Matriz* e *O Corpo-seco da Toca do Cassununga* estão retextualizados na obra *Contos e Lendas de um Vale Encantado - Uma Viagem pela Cultura Popular do Vale do Paraíba* (AZEVEDO, 2010, p. 40 e 77), sob os títulos *A lenda da cobra que mama* e *A lenda do corpo-seco*. A fim de conferir desde o início a intertextualidade, os contos populares de

¹³Disponível em: <https://flipzona.wordpress.com/2015/07/05/lendas-de-paraty/>. Acesso em 10/09/2018.

¹⁴ <http://www.efecade.com.br/corpo-seco-da-toca-do-cassununga-paraty-estado-do-rio/>. Acesso em 10/09/2018.

Paraty serão apresentados sempre em paralelo com a obra citada de Ricardo Azevedo pela similitude apresentada entre os textos.

Assim como os contos de Paraty, para Azevedo (2010, p. 7), as paisagens, as histórias, as tradições, as crendices e as festas viram um lugar encantado dentro do autor, que passa a dividir suas emoções com o leitor dessas narrativas populares.

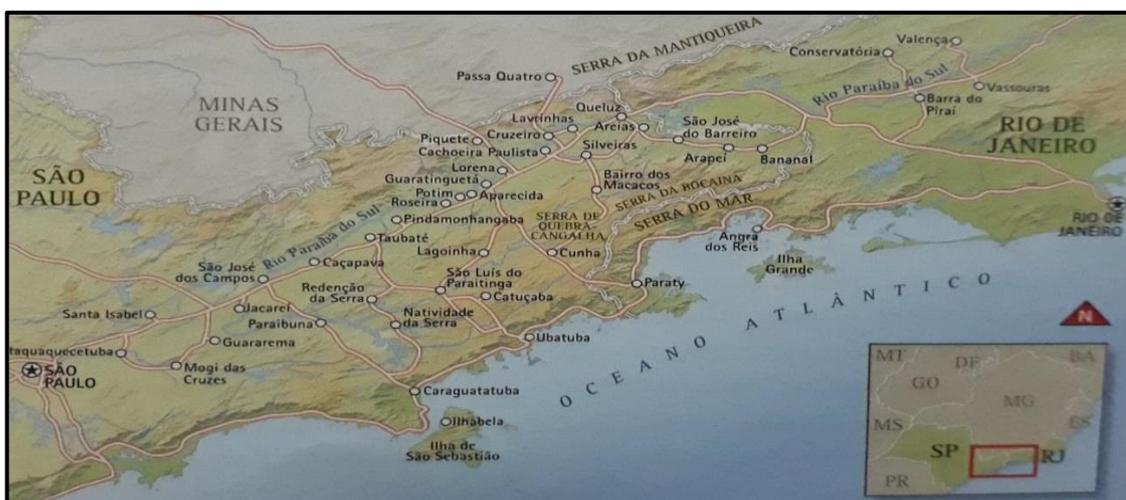
Ao localizar geograficamente a região de origem desses contos, Azevedo (2010, p. 125), informa a seu público leitor que o Vale do Paraíba fica entre São Paulo e Rio de Janeiro, vizinho de Minas Gerais, formando uma intercessão geográfica riquíssima, pelas características culturais do povo que ali habita, povoando diversas cidades, tais como

[...] Guararema, Jacareí, São José dos Campos, Taubaté, Caçapava, Pindamonhangaba, São Luís do Paraitinga, Redenção da Serra, Aparecida, Guaratinguetá, Cunha, Piquete, Cruzeiro, Queluz, Areias, Silveira, São José do Barreiro, Arapeí, Bananal, **Paraty**, Vassouras, Valença... (AZEVEDO, 2010, p. 125, grifo nosso).

O autor segue explicando que a região de origem desses contos é cheia de serras e paisagens bonitas. São várias e boas histórias para contar, porque é uma região muito antiga.

São trezentos e tantos anos de gente vivendo no vale, trabalhando, construindo vilas e cidades, plantando, comerciando, sonhando, festejando, rezando, lutando para viver, contando histórias e inventando tradições, lendas e crendices, ou seja, explicações para os mistérios da vida e mundo. (AZEVEDO, 2010, p. 125).

Figura 2: Região do Vale do Paraíba e Sul Fluminense



Fonte: AZEVEDO, 2010, p. 125.

Antigamente, no tempo em que os portugueses “mandavam” no Brasil, segundo Azevedo (2010), o vale do Paraíba servia de passagem para os famosos bandeirantes, que partiam de São Paulo em busca de tesouros e índios para escravizar.

Durante um certo período, a região teve também muitas plantações de cana-de-açúcar. Depois, descobriram ouro em Minas Gerais. Esse ouro era retirado das minas por escravos e levado até a cidade do Rio de Janeiro em lombo de burro. Em seguida, era enviado a Portugal. Para chegar aos portos do Rio de Janeiro ou de Paraty, era preciso atravessar o vale do Paraíba (AZEVEDO, 2010, p. 126).

As casas grandes e senzalas surgiram mais tarde, com a chegada das fazendas de café e, com elas, os escravos, suas plantações, suas festas e tradições. O vale do Paraíba e região recebeu gente de muitos lugares.

Nele vieram morar e trabalhar, em diferentes épocas, portugueses, africanos, italianos, alemães, espanhóis, suíços, húngaros, austríacos, entre outras nacionalidades. [...] Isso quer dizer que cada uma dessas pessoas chegou trazendo na bagagem sua cultura, suas histórias, crenças e tradições (AZEVEDO, 2010, p. 126).

Não menos importantes, na composição do mosaico cultural da região estão os índios que, como os Puri, enriqueceram a região com seus hábitos e cultura. Para o autor citado,

Com seus lugares sagrados, oratórios, milagres, santos padroeiros, devotos, suas festas folias, procissões, romarias e ex-votos, a região, fortemente enraizada na religiosidade popular é repleta de diabos, almas penadas e assombrações, personagens de muitas e boas histórias (AZEVEDO, 2010, p. 127).

O trabalho com os contos e as lendas pertencentes à região e ao imaginário local pretende possibilitar o encontro do leitor com esse imenso e rico universo cultural por meio das formas literárias de tradição oral, que circulam na comunidade: contos, lendas, crendices, receitas, adivinhas e ditados, embora, o foco nesta pesquisa sejam os contos de origem popular.

Esses contos e lendas, confirmados pelos recontos dos alunos, continuam vivos, fazendo parte do imaginário dos habitantes da cidade. Neste aspecto, podem, possivelmente, representar uma forma de ver a vida e o mundo. Outra hipótese é se tudo está se modificando, se está em vias de desaparecer um dia, ou não. Essa pesquisa pretende demonstrar, levando em conta a capacidade de humanização da

literatura através do letramento literário, que, onde quer que estejamos, teremos “no coração e na nossa maneira de ser, as marcas e as influências do nosso patrimônio cultural” (AZEVEDO, 2010, p. 127).

O contato com as manifestações populares da cultura local, no que diz respeito aos contos fantásticos ou maravilhosos, dentro dos limites geográficos da cidade de Paraty, tendo em vista ainda que este gênero é de forte apelo ao público infantojuvenil (SILVA, 2009, p. 63), privilegia o acionamento de saberes e de repertórios que proporcionam interação social, além de criar espaço de leitura em sala de aula. Por ser a literatura vista como um importante exercício de liberdade, que só pode ser constituído através da linguagem, tem-se, nesses contos, o ponto de partida para satisfazer as demandas subjetivas na formação do leitor literário, proporcionando, ao mesmo tempo, satisfação pessoal, conhecimento de mundo e gosto pela leitura literária.

3.2 Um olhar sobre *Contos de enganar a morte*

O trabalho de Ricardo Azevedo em (re)construir *narrativas populares* consiste em confrontar diferentes versões e recontar, a seu próprio modo, buscando sempre trazer a essência de cada conto. Para tanto, desde 1980, o autor seleciona histórias contadas pelo povo brasileiro em pesquisas que realiza sobre cultura popular. Para que os alunos compreendessem a estrutura do texto literário, foi realizada a análise de quatro narrativas dessa categoria, as quais fazem parte da obra *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo, sendo eles, respectivamente: “O homem que enxergava a morte”, “O último dia na vida do ferreiro”, “O moço que não queria morrer” e “A quase morte de Zé Malandro”.

Para estabelecer a possível relação entre leitura/ literatura e prazer, Ricardo Azevedo, ao retextualizar, joga para seus textos a expectativa das características do próprio texto literário.

Dessa forma, a fim de perceber o que há de especial nesses textos de origem popular, fez-se uma análise para verificar o trabalho estético com a linguagem, o mover do imaginário, o possível despertar das emoções e a possibilidade de fruição de sentidos múltiplos, por se tratar de texto literário. Segundo Azevedo (2003, p. 159), as narrativas apresentadas

[...] tem como ponto comum o herói que luta para vencer a morte. Além de levantarem o assunto possibilitando, portanto, uma

interessante reflexão, elas são, com sua poesia, graça e magia, uma verdadeira, divertida e apaixonada declaração de amor à vida.

A leitura dessas narrativas, face à curiosidade infantojuvenil ao mundo circundante, faz-se necessária, pois pode consistir num meio de estimular a leitura, apelando para o fantástico que revela o maravilhoso.

3.2.1 *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo: o objeto de análise

A obra *Contos de enganar a morte* (2003) pertence ao premiado acervo literário voltado ao público infantojuvenil produzido pelo escritor Ricardo Azevedo. Essa produção recebeu, no ano de 2004, o Prêmio Jabuti, na categoria Livro Infantil, e foi considerada, no mesmo ano, Altamente Recomendável pela FNLJ (Fundação Nacional da Literatura Juvenil).

As características que permeiam os textos desse livro se voltam para o cerne das narrativas de tradição oral pelo viés do maravilhoso, configurando-se no gênero *narrativas populares*, conforme exaltado pelo próprio autor: “Daí, a meu ver, a importância dessas histórias que chamei *Contos de enganar a morte*, **narrativas populares** [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 59, grifo nosso).

Ricardo Azevedo é escritor e pesquisador de textos pertencentes à categoria da tradição oral. O autor faz um intenso trabalho de resgate das narrativas da oralidade e transpõe os objetos orais para os gêneros escritos no âmbito literário, como é o caso dos textos analisados neste trabalho.

O gênero *narrativas populares* está vinculado à prática social das relações humanas, em seu caráter mais popular, narradas a partir do recurso ficcional. Trata-se de um gênero proveniente da oralidade, mas que no *corpus* em análise, na perspectiva de transposição, corresponde à modalidade escrita do gênero.

As *narrativas populares* pertencem à esfera literária e artística a qual insere textos que se valem de aspectos como a subjetividade, tanto do escritor quanto do leitor, para apreender os diversos sentidos que a obra pode proporcionar, sentidos esses submetidos a partir de uma linguagem dotada de poeticidade, por meio dos inúmeros recursos linguísticos utilizados por seu produtor, bem como mecanismos que referenciam questões de ordem estética.

A biografia, em livro do autor, nos informa:

Ricardo Azevedo, escritor, ilustrador, compositor e pesquisador paulista, nascido em 1949, é autor de vários livros para crianças e jovens. Tem, além disso, dado palestras e publicado estudos e artigos a respeito de temas como o discurso popular, literatura e poesia, problemas do uso da literatura na escola, cultura popular, música popular brasileira e questões relativas à ilustração de livros. (AZEVEDO, 2018, s/p).

Nesse sentido, é possível perceber que o **papel discursivo** desse autor se equivale ao de um escritor de livros para crianças que visa em suas obras o resgate da cultura popular no imaginário infantil, além de incentivar a formação do leitor e, conseqüentemente, o cidadão crítico que precisa conhecer, de maneira efetiva, seu contexto cultural. Sendo assim, o público infantil assume o papel discursivo de alguém que irá recepcionar contextos da cultura popular por meio das aventuras vivenciadas pelas personagens das histórias.

Dessa forma, percebe-se que o intuito dos textos em questão está intrinsecamente ligado à formação de um legado cultural vinculado ao popular em corrente atividade na vida cotidiana dos leitores de literatura infantojuvenil, os quais, vale ressaltar, são leitores em formação.

As temáticas abordadas nas *narrativas populares* podem ser de teores diversos: amor, desilusão, superstições, relação infância/ velhice, sabedoria, entre muitos outros. No entanto, comumente, nas quatro narrativas que compõem o *corpus* de análise, percebe-se que dizem respeito ao tema 'morte' a qual, inclusive, assume papel ativo nas aventuras como personagem. Nas palavras de Ricardo Azevedo (2003, p. 58), sobre a abordagem do tema na obra:

Trata-se de um grave erro considerar a morte um assunto proibido ou inadequado para crianças. [...] A morte é indifereçável, implacável e faz parte da vida. Porém é preciso deixar claro, falar sobre a morte com crianças não significa entrar em altas especulações ideológicas ou metafísicas. Nem em detalhes assustadores e macabros. Refiro-me a simplesmente colocar o assunto em pauta.

Seguem fragmentos das narrativas em que se menciona a temática do insólito, conforme tratamento declarado pelo escritor:

Quadro 3: Fragmentos das narrativas com a temática do insólito

<p>“O homem que enxergava a morte”</p>	<p>“- Se quiser, posso ser madrinha de seu filho – ofereceu-se a figura, com voz baixa. - Quem é você? – perguntou o homem. - Sou a Morte. O homem não pensou duas vezes: - Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim – continuou ele com voz firme -, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho.” (AZEVEDO, 2003, p. 13)</p>
<p>“O último dia na vida do ferreiro”</p>	<p>“Ao escutar aquela música mágica, a Morte estremeceu e saiu pela sala pulando, dançando e sapateando. - Pare com isso! – gritou ela, assustada. - Paro coisa nenhuma! – respondeu o homem rindo e tocando. [...] A Morte, enquanto isso, rebojava, gingava e requebrava descontrolada, sem conseguir parar.” (AZEVEDO, 2003, p. 29)</p>
<p>“O moço que não queria morrer”</p>	<p>“Conversa vai, conversa vem, descobriu que aquele vulto era a Morte. Em pé, com um pedaço de pau na mão, o rapaz gritou: - Se veio pra me levar vai ter que ser na marra. Não pretendo morrer de jeito nenhum. Tenho uma vida inteira pela frente! A Morte caiu na risada: - Calma, amigo. Não tenha medo. Só estou aqui de passagem. Você é muito jovem. Sua hora ainda está longe de chegar. Um dia eu pego você, mas não vai ser já!” (AZEVEDO, 2003, p. 35)</p>
<p>“A quase morte de Zé Malandro”</p>	<p>“Com a Morte aprisionada no alto da figueira, a confusão na cidade onde Zé Malandro vivia foi geral. Como ninguém mais morria, os coveiros e fabricantes de caixões ficaram sem trabalho. [...] - Isso é contra a natureza! – gritava a Morte revoltada, agarrada nos galhos</p>

	da figueira. – Você tem que me deixar sair daqui! E a Morte insistiu tanto, explicou tanto, argumentou tanto que Zé Malandro acabou cedendo.” (AZEVEDO, 2003, p. 51)
--	---

Fonte: Domingos; Silva (2018).

A relação estabelecida entre autor e leitores é a que confere ao primeiro a condição de criador de um produto cultural, artístico e ao segundo a condição de consumidor e leitor do produto do primeiro, mas, sem, necessariamente, estabelecer uma situação hierárquica entre ambos. Há, na verdade, um grau de complementaridade na figuração de seus papéis, já que para a ação de um é preciso a ação do outro.

As *narrativas populares* se apresentam como substanciais na formação identitária da sociedade, constituindo, assim, o seu valor, pois configuram um alto nível de representatividade da história de determinado grupo social. Dessa maneira, as *narrativas populares*, sendo um modelo integrante do campo da literatura e por estarem registradas via escrita, perpetuam os conhecimentos, os costumes e as vivências dos indivíduos e sua passagem pela vida, engendrando, assim, a conexão das histórias dos homens, incitando nos sujeitos percepções acerca do mundo que condizem com sua própria identidade.

Tendo como suporte os livros, os *sites* e os *blogs*, as *narrativas populares* podem circular em instituições escolares e nas casas dos leitores que se interessam por essas narrativas.

3.3 As capacidades discursivas das narrativas populares

O discurso utilizado, por fazer referência a contextos, às personagens e às aventuras que aludem ao imaginário popular, se envereda pelo narrar ficcional.

A estrutura textual configura-se em um texto em prosa, iniciado por um título, logo; tem-se o corpo do texto organizado em parágrafos, com a presença de marcações dialogais, como ilustra o exemplo a seguir:

O HOMEM QUE ENXERGAVA A MORTE

Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.

Um dia, sua esposa sentiu inchaço na barriga e descobriu que estava grávida de novo. Assim que o sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

- Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho. [...] [...] (AZEVEDO, 2003, p. 11).

As *narrativas populares* são de curta extensão, não ultrapassando a quantidade de dez páginas. Nas narrativas em análise, o texto escrito é intercalado por figuras e ilustrações.

Figura 3: *Contos de Enganar a morte* (2003) - ilustrações

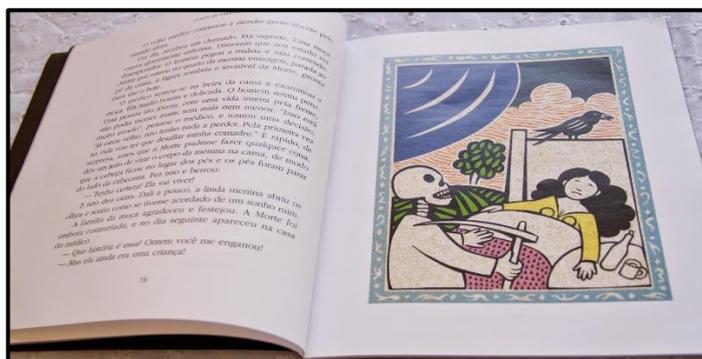


Imagem retirada da internet./2014/09/contos-de-enganar-morte/blog por Ketilyn

A sequência predominante é a narrativa, numa perspectiva que apresenta, respectivamente: 1) Situação inicial; 2) Complicação; 3) Ações; 4) Situação final; 5) Avaliação; e 6) Moral. Vale salientar que os itens 5 e 6 podem aparecer conjuntamente na situação final. Essa sequência linear pode ser observada nos quadros de análise a seguir:

Quadro 4: *Contos de enganar a morte* – Narrativa 1 “O homem que enxergava a morte”

Contos de enganar a morte – Narrativa 1 “O homem que enxergava a morte”

1. Situação inicial	“Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e os seis filhos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.” (AZEVEDO, 2003, p. 11)
2. Complicação	Um dia, sua esposa sentiu um inchaço na barriga e descobriu que estava grávida de novo. (AZEVEDO, 2003, p. 11).

<p>3. Ações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O homem sai à procura de um padrinho para seu filho;</i> • <i>Ele encontra pelo caminho a Morte e ela se oferece para ser madrinha do filho do homem;</i> • <i>O homem aceita;</i> • <i>A Morte, comovida com tanta consideração, concede ao homem a oportunidade de enriquecer, tornando-o um médico;</i> • <i>O homem, a mando da Morte, coloca em frente a sua casa uma placa anunciando que era um médico. As orientações da Morte eram: se visse a figura dela no pé da cama do enfermo, a pessoa morreria, mas, se a visse na cabeceira, a pessoa viveria. Assim, sem errar nenhum diagnóstico, o homem tornou-se médico consagrado e conseguiu enriquecer.</i> • <i>O tempo passou e, certo dia, a Morte volta para levar seu compadre. De tanto que implorou, o homem convenceu a Morte a lhe conceder mais um ano de vida;</i> • <i>Em certa ocasião, em que uma jovem moça se encontrava desenganada, o homem contraria a Morte, mesmo vendo-a no pé da cama da moça, disse que a moça viveria;</i> • <i>Por quebrar o acordo, a Morte disse que levaria o homem no lugar da jovem;</i> • <i>Percebendo que estava sem saída, o homem apelou mais uma vez, pediu a morte que não o levasse antes que ele terminasse de rezar um Pai-nosso;</i> • <i>A Morte concede o último desejo;</i> • <i>O homem, então, inicia a oração, mas não a termina, impedindo a Morte de levá-lo;</i>
<p>4. Situação final (Avaliação Moral)</p>	<p>“Dizem que aquele homem ainda durou muitos e muitos anos. Mas, um dia, viajando, deu com um corpo caído na estrada. O velho médico bem que tentou, mas não havia nada a fazer. [...] Antes de enterrar o infeliz, o bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-nosso. Mal acabou de dizer amém, o morto abriu os olhos e sorriu. Era a Morte fingindo-se de morto. [...] - Agora você não me escapa!” (AZEVEDO, 2003, p. 20).</p>

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

Quadro 5: Contos de enganar a morte – Narrativa 2 “O último dia na vida do ferreiro”

Contos de enganar a morte – Narrativa 2 “O último dia na vida do ferreiro”	
1. Situação inicial	<p><i>Um dia a morte chega para um rapaz e diz que dará a ele um prêmio:</i></p> <p>“A Morte falava macio. Anunciou que aquele era um dia de sorte para o rapaz. Que se ele largasse o trabalho e saísse correndo pelos campos, toda a extensão de terra que conseguisse percorrer seria sua.” (AZEVEDO, 2003, p. 23).</p> <p><i>O rapaz muito ambicioso correu mais do que pôde e seu corpo não aguentou. Assim, a Morte consegue desencarnar mais uma vida.</i></p>
2. Complicação	<p>“Com essa mesma conversa mole, a Morte apareceu, um dia, na casa de um ferreiro. O homem era jovem e vivia trabalhando o dia inteiro diante de um forno. Mesmo assim não tinha um tostão. É que aquele moço tinha bom coração e estava sempre repartindo suas coisas com as pessoas que precisavam.” (AZEVEDO, 2003, p. 24).</p> <p><i>O jovem ferreiro não caiu na tentação da proposta feita pela Morte e a expulsou de sua casa.</i></p>
3. Ações	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O jovem encontra uma pobre velha e dá a ela o único alimento que tinha.</i> • <i>Diante de sua bondade, a velha concede a ele três pedidos.</i> • <i>O jovem pede que nunca lhe falte ferro e carvão para o trabalho; pede que não lhe falte comida à mesa e pede uma viola que, quando fosse tocada fizesse quem estivesse perto dançar sem parar;</i> • <i>O tempo passa e a Morte volta para ceifar a vida do ferreiro;</i> • <i>O ferreiro pede para que ele possa tocar um pouco de sua viola como um último pedido para a Morte;</i> • <i>Quando o ferreiro começa a tocar a viola, a Morte começa a dançar, sem conseguir parar;</i> • <i>O ferreiro só para de tocar quando consegue da Morte mais um ano de vida;</i> • <i>Depois de um ano, a morte volta, mas não encontra o ferreiro em casa;</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E, assim, durante muito tempo, o ferreiro e sua esposa conseguiram enganar a Morte: sempre que a Morte chegava para buscar o ferreiro, a esposa dizia que ele não estava e a Morte contrariada ia embora.</i>
<p>4. Situação final (Avaliação e Moral)</p>	<p>“A Morte, então, mandou um recado ameaçador. Voltaria na semana seguinte. Garantiu que seria a última vez. Levaria o ferreiro na marra, por bem ou por mal.</p> <p>Quando a Morte foi embora, o ferreiro e a mulher bolaram um plano.” (AZEVEDO, 2003, p. 30).</p> <p><i>O ferreiro se disfarçou e quando, na semana seguinte, a Morte voltou, a mulher disse que seu marido havia saído e que só estava em casa um tio que tinha vindo visitá-los.</i></p> <p><i>A Morte ficou furiosa ao saber que o homem não estava em casa e como tinha que cumprir uma meta, decidiu levar no lugar do ferreiro, o tio da mulher que estava de visita na casa.</i></p> <p>“E, assim, dizem, o velho ferreiro teve seu último dia na vida.” (AZEVEDO, 2003, p. 32).</p>

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

Quadro 6: *Contos de enganar a morte* – Narrativa 3 “O moço que não queria morrer”

Contos de enganar a morte – Narrativa 3 “O moço que não queria morrer”	
<p>1. Situação inicial</p>	<p><i>Um dia, um jovem ao encontrar com a figura da Morte decide que não quer morrer. Então, ele inicia uma jornada para encontrar um lugar onde a morte não existisse.</i></p> <p><i>Pelo caminho, o moço se depara personagens que o ajudaria a encontrar o tão almejado lugar.</i></p>
<p>2. Complicação</p>	<p><i>Até que um dia, o jovem encontra o lugar onde a morte não existia:</i></p> <p>“- Este é o lugar aonde a Morte não vem – respondeu a moça. – Fique para sempre comigo – pediu ela.</p> <p>[...]</p> <p><i>A partir daquela manhã, passou a morar com a moça bonita no castelo dourado que ficava no alto do despenhadeiro.</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Mas o tempo é um vento que leva tudo.</i></p>

	<p>Acontece que o jovem viajante deu para sentir falta da família, dos amigos e da cidade onde tinha nascido.</p> <p>[...]</p> <p>A moça bem que tentou dissuadir o moço, mas não teve jeito. (AZEVEDO, 2003, p. 40).</p>
<p>3. Ações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A moça passa algumas instruções antes da partida do jovem viajante: <ul style="list-style-type: none"> “ – [...] <i>Nunca desça do cavalo e, principalmente, nunca, de jeito nenhum, coma qualquer coisa enquanto estiver fora do castelo dourado.</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 42). • O jovem inicia sua viagem e, pelo caminho, percebe o como a paisagem havia mudado; • Ao chegar em sua antiga vila, percebe que ninguém mais da sua família vivia por ali e ninguém lhe conhecia; • O jovem, então, inicia a viagem de retorno ao castelo dourado; • No caminho, encontra um homem com uma carroça de maçãs e como estava com fome, pede para que o homem lhe venda algumas.
<p>4. Situação final (Avaliação e Moral)</p>	<p>“[...] Não vai lhe custar nada. É por conta da casa.</p> <p>O jovem saltou do cavalo, escolheu uma maçã e mordeu.</p> <p>Foi quando uma mão fria e forte agarrou sua nuca.</p> <p>- Agora você não me escapa!</p> <p>O homem da carroça cheia de maçãs era ela, a Morte, o último suspiro, a treva sem fim, a vigília que nunca acaba, o derradeiro alento, o sono da noite sem horas.</p> <p>Conformado, o jovem viajante amoleceu o corpo e deixou que a escuridão tomasse conta de tudo.” (AZEVEDO, 2003, p. 44).</p>

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

Quadro 7: Contos de enganar a morte – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”

Contos de enganar a morte – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”	
1. Situação inicial	<p>“Zé Malandro era boa pessoa, mas malandro que nem ele só. Em vez de trabalhar como todo mundo, preferia passar a vida zanzando e jogando baralho. Ou então ficava deitado na rede, folgado, tocando viola de papo para o ar. Por causa disso era pobre, pobre, pobre.” (AZEVEDO, 2003, p. 47).</p> <p><i>Um dia, após um ato de bondade no qual compartilhou com um velho viajante o pouco de comida que tinha, recebeu do homem a possibilidade de ter realizado quatro pedidos.</i></p> <p><i>Então, ele pediu que fosse invencível no baralho, pediu uma figueira que quem subisse só conseguisse descer quando ele mandasse, pediu um banco que quem sentasse só saísse quando ele deixasse e pediu um saco de pano que quem entrasse nele só sairia se ele ordenasse.</i></p>
2. Complicação	O tempo passou e Zé Malandro ficou velho e a Morte apareceu na casa dele para buscá-lo.
3. Ações	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zé Malandro, como último pedido, fala para a Morte subir na figueira e pegar uma fruta. A Morte sobe e só consegue descer de lá quando cede a Zé Malandro mais sete anos de vida;</i> • <i>Sete anos depois, a Morte manda o Diabo para buscar Zé Malandro. Zé faz um pedido, convida o Diabo para tomar uma última dose de pinga e pede que o Diabo e sente no banquinho. Quando o Diabo senta, percebe que não consegue sair. E, é assim, que Zé Malandro ganha mais sete anos de vida;</i> • <i>O tempo passa, sete anos mais tarde, sabendo da visita de algum ser para levá-lo, Zé Malandro fecha sua casa inteira e deixa apenas uma pequena janela aberta com o saco de pano embaixo;</i> • <i>Quando o Diabo e a Diaba tentam entrar, caem direto no saco e não conseguem sair;</i> • <i>Zé Malandro deixou o casal preso durante um ano, mas acabou cansando e os libertou.</i>
4. Situação final e (Avaliação)	<p>“[...] Dias depois, o Zé fechou os olhos e entregou a rapadura.</p> <p>Foi direto para as profundezas do inferno.</p>

Moral)	<p>[...] Apareceu o Diabo que, ao vê-lo, recuou assustado e começou a gritar:</p> <p>- Vai embora! Aqui você não entra! Cai fora, Zé Malandro! No inferno você não fica.</p> <p>[...] Zé Malandro foi até o céu e bateu na porta. Apareceu São Pedro. O santo fez cara feia.</p> <p>- Você não quis ser protegido, não quis perdão para seus pecados, não quis a salvação nem vir para o céu. [...]</p> <p>Vai embora! No céu você não fica.</p> <p>E assim, sem ter para onde ir, Zé Malandro achou melhor voltar para Terra. Dizem que até hoje anda por aí, invencível, jogando seu baralhinho.” (AZEVEDO, 2003, p. 56).</p>
---------------	---

FONTE: DOMINGOS; SILVA (2018).

3.3.1 O caráter metalinguístico do texto literário: identificando e interpretando o uso da linguagem na construção da especificidade da literatura

Considerando que o *corpus* em análise tem sua origem na tradição oral brasileira e que o objetivo do autor é recontar, a seu modo, as narrativas trazidas pelos portugueses, percebe-se a preocupação em recuperar a essência de cada uma das *narrativas populares* recontadas e expressas por meio de um tom simples e bem humorado.

Segundo Silva (2012), o *reconto* circula bastante entre os educadores com a acepção didática de uma prática oral posterior à leitura de uma narrativa, focada como produção escrita, como texto literário disponível aos leitores. Nesta concepção, vamos nos ater à

[...] modalidade mais restrita e tradicional do reconto: o registro escrito de histórias nascidas na oralidade. Partindo do pressuposto de que o “texto zero” de tais narrativas seria a sua forma oral, seu melhor equivalente na escrita será a sua versão mais enxuta, aquela que mais se aproxima da voz de um contador do povo. (SILVA, 2012, p. 14).

A partir dessas assertivas, nas características **linguístico-discursivas** o *corpus* apresenta muitos traços em comum, a começar pela forma como são feitas as **retomadas textuais**, por nomes, cuja estratégia mais usada é a nominalização com grau considerável de afetividade.

A **coesão verbal** é marcada pela presença de verbos de ação ora no pretérito perfeito, ora no imperfeito, assinalando as características de literariedade. Por se tratar de contos da cultura popular, os **conectivos** presentes nos textos dão ideia de temporalidade. A **variedade linguística** privilegiada aproxima-se da norma padrão, respeitando a norma culta da língua, apesar do tom simples e bem humorado que identificam as histórias de origem popular, sem cair nos estereótipos. Isso é verificado no texto tanto pela **escolha lexical**, quanto pela **sintaxe** que se orienta por frases curtas e períodos construídos intencionalmente para adequar-se às características do gênero. Ainda sobre a escolha lexical, é marcante a presença de substantivos concretos, embora devido à temática do *corpus* analisado haja a presença de palavras abstratas, bem como de verbos de ação e adjetivos ora subjetivos, ora afetivos e físicos. A **pontuação** do texto privilegia o uso de exclamações, interrogações, reticências e muitos diálogos. Apesar da economia na linguagem e nos marcadores de espaço e tempo, a narrativa permanece aberta, fluida, com trânsito e propriedades para a renovação constante, fazendo acontecer na prática o ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”.

Quanto ao aspecto da utilização de linguagem figurada, é nítida a presença de **metáforas** e expressões de sentido conotativo. Em todo o *corpus* verifica-se a presença de um **tom** descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de **ironia**. As vozes mais frequentes no texto são as vozes dos personagens, do narrador, além da **voz social** que pretende diminuir o impacto definitivo que o assunto sobre a morte causa no imaginário popular, tratando o tema com leveza, humor e criatividade a partir das concepções do senso comum. O **discurso** insuflado nos textos é o discurso direto assinalado pelos recursos linguísticos/gráficos expressos por meio de travessão e dois pontos, a fim de aproximar-se da oralidade.

O *corpus* traz, ainda, **elementos de mobilização paratextuais e supratextuais**, como os desenhos inspirados na técnica de xilogravura com minúsculos detalhes decorativos, personagens em desproporção, símbolos e paisagens estáticas, recursos típicos da iconografia popular, como afirmam os próprios editores. As imagens dentro da página trazem a similitude com a literatura de cordel e a pintura primitivista, fazendo o leitor adentrar o universo proposto pelos textos que, apesar de assustador, também é capaz de causar boas gargalhadas.

A seguir, o dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas:

Quadro 8: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – *Contos de enganar a morte* – Narrativa 1 “O homem que enxergava a morte”

Contos de enganar a morte – Narrativa 1 “O homem que enxergava a morte”	
<p>1. Retomadas textuais: nominalização com grau considerável de afetividade.</p>	<p>“Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e os seis filhos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.” (AZEVEDO, 2003, p. 11).</p>
<p>2. Coesão verbal: presença de verbos de ação no pretérito perfeito e no imperfeito.</p>	<p>“O dia <u>passou</u>, o sol <u>caiu</u> na boca da noite e o homem ainda não <u>tinha encontrado</u> ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, <u>voltava</u> para casa, quando <u>deu</u> com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala <u>era</u> de osso.” (AZEVEDO, 2003, p. 11).</p>
<p>3. Conectivos: ideia de temporalidade.</p>	<p>“O doente podia estar muito mal e já desenganado. Se ele dizia que ia viver, <u>dali a pouco</u> o doente estava curado.” (AZEVEDO, 2003, p. 14).</p> <p>“<u>Certa noite</u>, bateram na porta da casa do médico. <u>Dessa vez</u> não era nenhum doente pedindo ajuda. Era uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala feita de osso.” (AZEVEDO, 2003, p. 15).</p> <p>“<u>Um dia</u>, recebeu um chamado.” (AZEVEDO, 2003, p. 16).</p>
<p>4. Variedade linguística: norma padrão, respeito à norma culta da língua.</p>	<p>“Mandou o homem voltar para casa e colocar uma placa <u>dizendo-se médico</u>. Daquele dia em diante, caso fosse chamado para examinar algum doente, se visse a figura dela [...]”. (AZEVEDO, 2003, p. 14).</p>

<p>5. Escolha lexical</p>	<p>“A <u>fama</u> do pobre <u>homem</u> que virou <u>médico</u> correu <u>mundo</u>. E com a <u>fama</u> veio a <u>fortuna</u>. Como muitas <u>pessoas</u> curadas costumavam pagar bem, o <u>sujeito</u> acabou ficando rico”. (AZEVEDO, 2003, p. 15).</p>
<p>6. Sintaxe: frases curtas e períodos construídos intencionalmente para adequar-se às características do gênero.</p>	<p>“Mas o médico não se conformava. E argumentou, e pediu, e suplicou tanto que a morte resolveu conceder mais um pouquinho de tempo.” (AZEVEDO, 2003, p. 15).</p>
<p>7. Pontuação: privilegia o uso de exclamações, interrogações, reticências e muitos diálogos.</p>	<p>“ - Se quiser, posso ser madrinha do seu filho – ofereceu-se a figura, com voz baixa.</p> <p>- Quem é você? – perguntou o homem.</p> <p>- Sou a morte.</p> <p>O homem não pensou duas vezes:</p> <p>- Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim – continuou ele com voz firme -, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho! ” (AZEVEDO, 2003, p. 13)</p> <p>“ - Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza...” (AZEVEDO, 2003, p. 20)</p>
<p>8. Metáforas: expressões de sentido conotativo</p>	<p>“O dia <u>passou</u>, o sol <u>caiu</u> na boca da noite [...]”</p> <p>“Estou aqui para levar você (a morte).” (Eufemismo/ personificação). (AZEVEDO, 2003, p. 15)</p> <p>“A morte sorriu.” (Paradoxo/ personificação). (AZEVEDO, 2003, p. 15).</p> <p>“Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação.” (Metáfora). (AZEVEDO, 2003, p. 15)</p> <p>“Mas então a minha vida está por um fio.” (AZEVEDO, 2003, p.18).</p>

<p>9. Tom: descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de ironia</p>	<p>“<i>Mal acabou de dizer amém, o morto abriu os olhos e sorriu. Era a Morte fingindo-se de morto.</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 20).</p> <p>“<i>Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.</i>” (<i>Linguagem poética</i>). (AZEVEDO, 2003, p. 20).</p> <p>“<i>Dito e feito</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 14).</p> <p>“<i>[...] a figura sombria e invisível da morte, pronta para dar o bote.</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 16).</p>
<p>10. Vozes: as mais frequentes no texto são as vozes dos personagens, do narrador, além da voz social.</p>	<p>“<i>Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e os seis filhos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 11).</p> <p>“<i>[...] Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 11).</p>
<p>11. Discurso: mobilizado nos textos é o discurso direto, assinalado pelos recursos linguísticos/gráficos expressos por meio de travessão e dois pontos.</p>	<p>“<i>[...] o homem disse à mulher:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>- Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Vestiu o casaco e saiu [...]</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 11).</p>
<p>12. Elementos de mobilização paratextuais e supratextuais</p>	<p>Desenhos inspirados na técnica de xilogravura com minúsculos detalhes decorativos, personagens em desproporção, símbolos e paisagens estáticas, recursos típicos da iconografia popular. As imagens dentro da página estabelecem a similitude com a literatura de cordel e a pintura primitivista, fazendo o leitor adentrar o universo proposto pelos textos.</p>

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

Quadro 9: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – *Contos de enganar a morte* – Narrativa 2 “O último dia na vida do ferreiro”

Contos de enganar a morte – Narrativa 2 “O último dia na vida do ferreiro”	
1. Retomadas textuais: nominalização com grau considerável de afetividade.	<i>“E lá se foi o jovem, a toda velocidade, atravessando planícies, subindo e descendo montanhas, saltando barrancos e rios, enfrentando florestas, correndo, correndo e correndo sem parar. Corria e pensava: “Tudo isso vai ser meu! Tudo isso vai ser meu!” (AZEVEDO, 2003, p. 24).</i>
2. Coesão verbal: presença de verbos de ação no pretérito perfeito e no imperfeito.	<i>“<u>Examinou</u> a velha. <u>Ficou</u> com pena. Ele e a esposa <u>eram</u> jovens e <u>podiam</u> ficar uma noite sem comer. Aquela mulher, ao contrário, se não <u>comesse</u> alguma coisa, <u>corria</u> o risco de morrer.” (AZEVEDO, 2003, p. 26).</i>
3. Conectivos: ideia de temporalidade	<p><i>“Uma vez, por exemplo, apareceu de manhã cedo diante de um jovem bonito [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 23).</i></p> <p><i>“Antes do fim do dia, seu corpo [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 24).</i></p> <p><i>“Depois de saciar a fome [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 26).</i></p> <p><i>“Depois pediu três coisas.” (AZEVEDO, 2003, p. 26).</i></p> <p><i>“A partir daquele dia, [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 27).</i></p>
4. Variedade linguística: norma padrão, respeito à norma culta da língua	<i>“O velho ferreiro tirou a viola do armário, <u>sentou-se</u> numa cadeira confortável e começou a tocar.” (AZEVEDO, 2003, p. 27).</i>
5. Escolha lexical	<p><i>“Na <u>sacola</u>, o <u>ferreiro</u> só tinha um <u>pedaço</u> de <u>pão</u> velho e um pouco de <u>carne</u>. Estava levando para <u>casa</u> para repartir com sua <u>mulher</u>. Na verdade, era a única coisa que tinham para comer.” (AZEVEDO, 2003, p. 26).</i></p> <p><i>“[...] <u>atravessando planícies, subindo e descendo montanhas, saltando barrancos e rios, enfrentando florestas, correndo, correndo e correndo sem parar. Corria e pensava [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 24).</u></i></p>
6. Sintaxe: frases curtas e períodos construídos intencionalmente para adequar-se às	<i>“A morte não queria fazer acordo. O homem insistiu. A negociação acabou durando a noite inteira. No começo da madrugada, os dois fizeram um pacto. A morte ficou de voltar dali a um ano.” (AZEVEDO, 2003, p. 29).</i>

características do gênero	
<p>7. Pontuação: privilegia o uso de exclamações, interrogações, reticências e muitos diálogos.</p>	<p><i>“Mas a Morte foi esperta.</i> <i>- Que é isso, rapaz! Que bobagem! – respondeu ela, com voz jeitosa. – Não é nada disso. Largue essa enxada! Vim aqui para lhe dar um prêmio!</i> <i>- Prêmio? – quis saber o outro desconfiado.</i> <i>(AZEVEDO, 2003, p. 23).</i></p>
<p>8. Metáforas: expressões de sentido conotativo.</p>	<p><i>“Infelizmente o tempo é uma roda que gira sem breque nem eixo”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 29). <i>“A Morte fez cara feia”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 30). <i>“A Morte fingiu espanto.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 24).</p>
<p>9. Tom: descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de ironia.</p>	<p><i>“Dizem que a Morte sempre foi cheia e truques.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 23). <i>“O jovem pegou um pedaço de ferro em brasa e atirou na cara da morte.</i> <i>- Cai fora, desgraçada! [...]”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 24). <i>“- Vim buscar seu marido – disse a terrível com a foice na mão.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 30). <i>“Mas a Morte foi esperta.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 23).</p>
<p>10. Vozes: as mais frequentes no texto são as vozes dos personagens, do narrador, além da voz social.</p>	<p><i>“Dizem que a Morte sempre foi cheia e truques.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 23). <i>“Acontece que por sorte o ferreiro não estava em casa.</i> <i>A Morte fez cara feia.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 30). <i>“E assim, dizem, o velho ferreiro teve seu último dia de vida”.</i> (AZEVEDO, 2003, p. 32).</p>
<p>11. Discurso: o discurso direto, assinalado pelos recursos linguísticos/gráficos expressos por meio de travessão e dois pontos.</p>	<p><i>“- Infelizmente ele teve que sair – explicou ela, sem jeito. – Era um caso urgente.</i> <i>A morte ficou furiosa:</i> <i>- Seu marido é um mentiroso! Está tentando me enganar!</i> <i>- talvez o jeito seja sair por aí à procura dele –</i></p>

		<p>sugeriu a mulher.</p> <p>- Mas nós fizemos um trato!” (AZEVEDO, 2003, p. 31).</p>
12. Elementos de mobilização paratextuais e supratextuais	de	<p>Desenhos inspirados na técnica de xilogravura com minúsculos detalhes decorativos, personagens em desproporção, símbolos e paisagens estáticas, recursos típicos da iconografia popular. As imagens dentro da página estabelecem a similitude com a literatura de cordel e a pintura primitivista, fazendo o leitor adentrar o universo proposto pelos textos.</p>

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

Quadro 10: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – *Contos de enganar a morte* – Narrativa 3 “O moço que não queria morrer”

Contos de enganar a morte – Narrativa 3 “O moço que não queria morrer”	
1. Retomadas textuais: nominalização com grau considerável de afetividade.	<p>“A <u>moça</u> bem que tentou dissuadir o <u>moço</u>, mas não teve jeito. Ao perceber que o <u>rapaz</u> estava mesmo decidido a visitar a família, a <u>jovem</u> achou que já estava na hora de falar a verdade.” (AZEVEDO, 2003, p. 40).</p>
2. Coesão verbal: presença de verbos de ação no pretérito perfeito e no imperfeito.	<p>“Andou, andou, andou. Andava e perguntava para todos que encontrava. Ninguém nunca tinha ouvido falar no tal lugar. Alguns até davam risadas. Outros balançavam a cabeça sem querer acreditar.” (AZEVEDO, 2003, p. 37).</p>
3. Conectivos: ideia de temporalidade	<p>“[...] Certa tarde, arranjou um lugar debaixo de uma árvore e sentou-se para descansar.” (AZEVEDO, 2003, p. 35).</p> <p>“Um dia encontrou um homem velho, conduzindo uma carroça velha puxada por um burro velho.” (AZEVEDO, 2003, p. 37).</p> <p>“Mais adiante, encontrou um homem muito velho, com um machado velho na mão.” (AZEVEDO, 2003, p. 38).</p> <p>“Certa noite, enxergou um castelo dourado no alto de um despenhadeiro.” (AZEVEDO, 2003, p. 39).</p> <p>“A partir daquela manhã, passou a morar com a moça bonita do castelo dourado que ficava no alto</p>

	<i>de despenhadeiro.” (AZEVEDO, 2003, p. 40).</i>
4. Variedade linguística: norma padrão, respeito à norma culta da língua	<i>“O jovem ficou pensando. Não queria morrer nem quando ficasse velho. Achava errado morrer. Para ele a morte era uma injustiça. Lembrou-se de sua conversa com o vulto misterioso e sorriu.” (AZEVEDO, 2003, p. 35).</i>
5. Escolha lexical: substantivos concretos e verbos de ação.	<i>“Por sorte, a vida onde ninguém morre era muito boa. Todos os dias na hora das refeições, a mesa aparecia posta cheia de comidas e bebidas deliciosas. À noite o jovem dormia com a bela moça numa cama de veludo vermelho.” (AZEVEDO, 2003, p. 40).</i> <i>“Chegando à pequena vila onde tinha nascido, encontrou uma cidade grande e muito movimentada. Falou seu nome. Ninguém conhecia. Perguntou sobre sua família. Ninguém mais lembrava. Procurou sua antiga casa. Não existia mais.” (AZEVEDO, 2003, p. 43).</i>
6. Sintaxe: frases curtas e períodos construídos intencionalmente para adequar-se às características do gênero	<i>“O moço subiu pelas pedras do penhasco. Chegou no castelo pouco depois do amanhecer. Bateu na porta. Silêncio. Bateu de novo. O lugar parecia desabitado.” (AZEVEDO, 2003, p. 39).</i>
7. Pontuação: privilegia o uso de exclamações, interrogações, reticências e muitos diálogos.	<i>“A jovem era a coisa mais linda que o moço já tinha visto na vida.</i> <i>- Por favor – disse ele aproximando-se, encantado.</i> <i>- Por acaso, sabe onde fica o lugar onde ninguém morre?</i> <i>A moça sorriu e seu sorriso era simplesmente luminoso.</i> <i>-Este é o lugar onde a morte não vem – respondeu a moça. – Fique para sempre comigo – pediu ela. E disse mais:</i> <i>- Enquanto estiver aqui, tenha certeza disso, você vai viver.</i>

	<p>- <i>Mas por quanto tempo?</i></p> <p>- <i>O tempo que você desejar!</i>" (AZEVEDO, 2003, p. 39-40).</p>
<p>8. Metáforas: expressões de sentido conotativo.</p>	<p><i>"Mais o tempo é um vento que leva tudo."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 40).</p> <p><i>"A tarde caía fria anunciando a noite."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 43).</p> <p><i>"Foi quando uma mão fria e forte agarrou sua nuca".</i> (AZEVEDO, 2003, p. 44).</p> <p><i>"O homem da carroça cheia de maçã era ela, a Morte, o último suspiro, a treva sem fim, a vigília que nunca acaba, o derradeiro alento, o sono da noite sem horas."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 44).</p>
<p>9. Tom: descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de ironia.</p>	<p><i>"Um vulto apareceu, só Deus sabe onde."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 35).</p> <p><i>"A Morte caiu na risada:"</i> (AZEVEDO, 2003, p. 35).</p> <p><i>"Conformado, o jovem viajante amoleceu o corpo e deixou que a escuridão tomasse conta de tudo."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 44).</p>
<p>10. Vozes: as mais frequentes no texto são as vozes dos personagens, do narrador, além da voz social.</p>	<p><i>"Um viajante andava pelas estradas do mundo."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 35).</p> <p><i>"O moço puxou assunto com o recém-chegado. Conversa vai, conversa vem, descobriu que aquele vulto era a morte."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 35).</p>
<p>11. Discurso: mobilizado nos textos é o discurso direto, assinalado pelos recursos linguísticos/gráficos expressos por meio de travessão e dois pontos.</p>	<p><i>"A fome apertou a barriga do jovem viajante. 'uma ou duas maçãs não vão me fazer mal', pensou ele e gritou:</i></p> <p>- <i>Dá pra me vender duas maçãs?</i></p> <p>- <i>Quantas? – quis saber o sujeito, parando a carroça.</i></p> <p>- <i>Uma ou duas.</i></p> <p>- <i>Só isso? – exclamou o homem com uma voz desanimada. – Pode pegar. Não vai custar nada. É por conta da casa."</i> (AZEVEDO, 2003, p. 44).</p>
<p>12. Elementos de mobilização paratextuais e</p>	<p><i>Desenhos inspirados na técnica de xilogravura com minúsculos detalhes decorativos, personagens em desproporção, símbolos e paisagens estáticas, recursos típicos da iconografia popular. As imagens dentro da página estabelecem a similitude com a</i></p>

supratextuais	<i>literatura de cordel e a pintura primitivista, fazendo o leitor adentrar o universo proposto pelos textos.</i>
----------------------	---

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

Quadro 11: Dispositivo didático para a modelização do gênero, com a identificação das capacidades linguístico-discursivas – *Contos de enganar a morte* – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”

Contos de enganar a morte – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”	
<p>1. Retomadas textuais: nominalização com grau considerável de afetividade.</p>	<p><i>“Zé Malandro deu risada, despediu-se e foi jogar baralho. Deixou a Morte presa lá em cima furiosa. Com a Morte aprisionada no alto da figueira, a confusão na cidade onde Zé Malandro vivia foi geral.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 50).</p>
<p>2. Coesão verbal: presença de verbos de ação no pretérito perfeito e no imperfeito.</p>	<p><i>“A partir daquele dia, Zé Malandro plantou um pé de figo ao lado de sua casa e nunca mais se preocupou com nada vezes nada. Passava o dia inteiro ou deitado na rede de papo para o ar ou jogando baralho. Como ganhava todas, sempre tinha dinheiro para comprar comida, roupa e as coisas de casa. Era tudo o que Zé precisava”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 48).</p>
<p>3. Conectivos: ideia de temporalidade</p>	<p><i>“Certo dia estava em casa preparando o jantar, [...]”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 47).</p> <p><i>“A partir daquele dia, Zé Malandro plantou um pé de figo [...]”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 48).</p> <p><i>“Certa noite bateram em sua porta.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 51).</p>
<p>4. Variedade linguística: norma padrão, respeito à norma culta da língua.</p>	<p><i>“E, além disso, houve desemprego, pois as pessoas não se aposentavam mais, nem cediam lugar para as outras mais jovens.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 51).</p>
<p>5. Escolha lexical</p>	<p><i>“Certo <u>dia</u>, estava em <u>casa</u> preparando o <u>jantar</u>, um pouquinho de <u>feijão</u> e um <u>pedaço</u> de <u>pão</u> seco, quando bateram na <u>porta</u>. Era um <u>viajante</u>. O <u>homem</u> muito velho, pedia um pouco de <u>comida</u>.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 47).</p> <p><i>“- Por favor, Dona Morte, faça isso por mim! É o</i></p>

	<p><i>último desejo de um pobre velho miserável raquítico esclerosado caindo aos pedaços.</i>” (AZEVEDO, 2003, p. 50).</p>
<p>6. Sintaxe: frases curtas e períodos construídos intencionalmente para adequar-se às características do gênero.</p>	<p>“O velho coçou a cabeça, concedeu, despediu-se e seguiu viagem.” (AZEVEDO, 2003, p. 48).</p> <p>“A Morte resmungou mas aceitou. Subiu na árvore, arrancou um figo e lá ficou. Não conseguiu mais descer de jeito nenhum.” (AZEVEDO, 2003, p. 50).</p>
<p>7. Pontuação: privilegia o uso de exclamações, interrogações, reticências e muitos diálogos.</p>	<p>“Certa noite, bateram na porta de sua casa. Era a morte vestida com sua capa preta. - Zé, pode se preparar. Sua hora chegou – disse ela segurando uma foice. - Mas como! – exclamou ele espantado. – Já? Deve haver algum engano! Ainda me sinto tão bem! A Morte não era de muita conversa.” (AZEVEDO, 2003, p. 50).</p>
<p>8. Metáforas: expressões de sentido conotativo.</p>	<p>“Mas o tempo é invisível. Passa dia e noite e ninguém vê.” (AZEVEDO, 2003, p. 48).</p> <p>“[...] Dias depois, o Zé fechou os olhos e entregou a rapadura.” (AZEVEDO, 2003, p. 56).</p>
<p>9. Tom: descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de ironia.</p>	<p>“[...] a população começou a aumentar muito. - Isso é contra a natureza! – gritava a morte revoltada [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 51).</p> <p>“O Diabo lambeu os beiços.” “[...] Mas o pior não foi isso. Acontece que o Diabo passava o dia inteiro sentado no banquinho gritando, guinchando e falando os piores palavrões. (AZEVEDO, 2003, p. 53).</p> <p>“Naquela mesma noite, o Diabo apareceu, ele e sua mulher. A Diaba não tinha acreditado nem um pouco na história do banco[...]” (AZEVEDO, 2003, p. 54).</p> <p>“Dito e feito. O Diabo sentou e de lá não saiu mais. - Me tira daqui! – gritou ele assustado. (AZEVEDO, 2003, p. 53).</p>

<p>10. Vozes: as mais frequentes no texto são as vozes dos personagens, do narrador, além da voz social.</p>	<p>“Com o Diabo preso no banquinho, acabaram-se os crimes na cidade [...]” (AZEVEDO, 2003, p.53).</p> <p>“- Minha mulher me mata! – berrava o Diabo furioso. – Saí para buscar você já faz mais de um ano e ainda não voltei para casa! Quando eu voltar, ela me arreventa!” (AZEVEDO. 2003 ,p. 53).</p>
<p>11. Discurso: mobilizado nos textos é o discurso direto, assinalado pelos recursos linguísticos/gráficos expressos por meio de travessão e dois pontos.</p>	<p>“A Morte não era de muita conversa. - Se está pronto, vamos. Zé Malandro baixou a cabeça. - Posso fazer um último pedido? – perguntou ele com lágrimas nos olhos [...]” (AZEVEDO, 2003, p. 50).</p>
<p>12. Elementos de mobilização paratextuais e supratextuais.</p>	<p>Desenhos inspirados na técnica de xilogravura com minúsculos detalhes decorativos, personagens em desproporção, símbolos e paisagens estáticas, recursos típicos da iconografia popular. As imagens dentro da página estabelecem a similitude com a literatura de cordel e a pintura primitivista, fazendo o leitor adentrar o universo proposto pelos textos.</p>

Fonte: DOMINGOS; SILVA (2018).

A forma como foi apresentada a análise dos contos estudados permite um (re)conhecimento desses textos de narrativas populares em seu caráter mais profundo, perpassando por todos os seus meandros e, por isso, pode oferecer ao leitor uma ferramenta substancial para o processo de conhecimento desse modelo de narração fantástica.

Nesse sentido, essa forma de apresentação das *narrativas populares* contribuiu para o conhecimento, por parte dos alunos, de mais essa modalidade de texto que circula na sociedade e se configura com certa importância, visto que sua função social está intrinsecamente ligada à formação histórico-cultural dessa mesma sociedade.

3.4 O letramento literário em sala de aula: possibilidade de formação do leitor

Quando se fala em formação de leitores, sobretudo literário, é importante destacar o desafio de oportunizar na escola um trabalho que colabore com a formação crítica desse leitor, apresentando para crianças e jovens a literatura com a qual a aprendizagem esteja relacionada, ou seja, que o aluno perceba relevância no seu desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural, confluindo para a função de despertar no leitor o gosto e o prazer da leitura.

Uma parte do conhecimento significativo que adquirimos na vida advém da sala de aula (AZEVEDO, 2005, p. 26). É lá que recebemos um conjunto variado de informação sobre assuntos que vão da nossa Língua à nossa História, bem como determinados aspectos do mundo, da natureza, da cultura hegemônica, das sociedades e da vida humana.

Segundo Ricardo Azevedo (2005), o desafio enfrentado do ensino de literatura nas escolas brasileiras se dá pelas condições de existirem poucas bibliotecas, poucas livrarias e, acima de tudo, livros caros para os padrões de renda da maioria da população. Possivelmente por isso, é baixo também o número de leitores regulares, pessoas que sabem utilizar livros em benefício próprio e que, portanto, poderiam construir algo como uma “cultura de leitura”.

Nesse contexto adverso, a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia (AZEVEDO, 2005, p. 25-26).

A articulação entre os conteúdos curriculares que envolvem o ensino de literatura e a questão do insólito nos contos da cultura popular, culminando com a leitura da obra de Ricardo Azevedo, mostrou-se relevante a partir dos resultados obtidos por meio de um questionário, no qual os estudantes das turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II, partindo dos conhecimentos e/ou das vivências, demonstraram a importância da abordagem da temática relacionada aos contos populares como degrau para a iniciação da leitura literária com possíveis desdobramentos para o surgimento de leitores profícuos.

Optamos, nesta perspectiva, pela abordagem dos contos populares como ponto de partida para o trabalho de letramento literário com alunos do sexto ano, para evitar, segundo Ricardo Azevedo,

[...] o lamentável equívoco de deixar de fora do âmbito escolar, ou do universo educacional oficial, as questões subjetivas, os aspectos psicológicos e emocionais, as contradições e ambiguidades, as vivências concretas, a efemeridade humana, as questões do imaginário coletivo e dos imaginários individuais, entre outros temas relevantes e relativos (AZEVEDO, 2005, p, 32).

Ainda sobre a relevância do assunto para os alunos, verificou-se que a maioria já conhecia algum conto relacionado às temáticas do insólito, mas que nunca haviam lido livros que abordassem as narrativas do fantástico e/ou do maravilhoso. Segundo Jacqueline Held (1980), o fantástico privilegia a imaginação, a fantasia porque reúne todo o mundo de desejos que permeia o universo infantojuvenil, cuja essência reside na interpenetração entre sonho e realidade.

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa recriação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (HELD, 1980, p. 234).

Somam-se a isso, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (2010), a *Lei 13.696/18* e as *Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro* (Currículo Básico), as quais expõem a necessidade de abordar temáticas que façam desenvolver as capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos, associadas aos conteúdos dos componentes curriculares.

Diante de todos esses aspectos, é fundamental que, em sala de aula, sejam propiciadas possibilidades de acesso ao mundo literário, fomentando no aluno um

posicionamento quanto à importância da literatura e o estímulo à reflexão crítica, a partir da obra e do entendimento das características específicas do discurso literário. Dessa forma, a prática da literatura seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, porque

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelo discurso padronizado da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem (COSSON, 2014, p. 16).

Para que possa contribuir de fato para a formação, não apenas do aluno leitor, mas também do sujeito crítico, é preciso que se trabalhe o texto literário, no ambiente escolar, de forma planejada e sistemática. Para que o leitor crítico atue na esfera social, é necessário um trabalho organizado, pautado por objetivos, que utilize uma metodologia que atenda às peculiaridades da obra lida e que contemple as necessidades dos dias atuais, provendo contribuições para a construção do conhecimento. Para Cosson (2014, p. 46),

[...] o professor determina a leitura de obras literárias [...]. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvam a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados e um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.

As práticas planejadas no ensino de literatura poderão proporcionar outras condições de leitura que, paralelamente, conduzam ao encantamento, às emoções e aos significados atribuídos à realidade do leitor, bem como às contradições existentes na sociedade. No sentido de levar o aluno ao letramento literário, evidencia-se a importância da utilização de uma metodologia de ensino que não apenas sistematize as atividades que serão trabalhadas, mas que possibilite espaços de interação, interpretação e recriação do texto pelo leitor:

Pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Almejando o letramento literário e considerando essas questões, foi selecionada uma obra que expõe temáticas do insólito, apresentadas por narrações fantásticas de contos de textos de origem popular, que será articulada com a proposta metodológica da Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2014). Para compreender as estratégias do ensino sistematizado da literatura, é necessária uma breve apresentação das especificidades de cada etapa da Sequência: **Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.**

A Sequência Expandida inicia-se com a etapa da **Motivação**. Esse momento consiste na apresentação de uma atividade cujo objetivo é preparar os alunos para adentrarem o universo da obra que será lida: esse primeiro passo “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” (COSSON, 2014, p. 54). Para o autor citado, os mais estreitos laços estabelecidos com a obra a ser lida terão sido as práticas de motivação mais bem sucedidas. Como o ensino de Língua Portuguesa e Literatura constituem uma só disciplina, a motivação poderá envolver, conjuntamente, atividades de leitura, escrita e oralidade. Aqui, com valorização dos aspectos da oralidade, dando aos alunos oportunidade para comentários, exposição de conhecimentos prévios, recontos de lendas e/ou histórias, posicionamento sobre a temática apresentada.

A segunda etapa, que consiste na apresentação do autor e da obra, aparece na **Introdução**, com o cuidado de não transformar esse momento em aula expositiva de longa duração com detalhes superficiais, mas sim apresentar informações básicas, indispensáveis.

A obra escolhida deve ser apresentada aos alunos, fisicamente, considerando os elementos paratextuais como a capa e a orelha, entre outros. Esclarecer e justificar o motivo da escolha, falando sobre a importância dessa leitura nesse momento, cuidando para não apresentar a síntese do enredo. Como enfatiza

Cosson (2014, p. 61), a introdução não pode ser muito estendida, devendo ser observados os seguintes aspectos:

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos do paratexto e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução.

A **Leitura** compreende o ato, propriamente dito, de ler a obra, e deverá vir acompanhada de procedimentos denominados intervalos de leitura, que são momentos em que serão propostas atividades variadas para permitir que o estudante, gradualmente, faça aproximações entre a obra literária e os demais textos e atividades, possibilitando o acionamento de saberes. Cosson afirma que, “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2014, p. 81). Os intervalos funcionam, ainda, como um sistema de verificações, seja da leitura da obra principal, ou como um diagnóstico, que o professor poderá lançar mão, para elucidar dificuldades que possam aparecer, relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional, dentre outros aspectos.

Nessa etapa, dada à importância dos prazos, é necessário que o professor estabeleça, em conjunto com os estudantes, o tempo adequado para a leitura. O docente deverá, ainda, perceber a conveniência da disponibilidade de tempo dos alunos para a realização da leitura, observando as demais tarefas que se fazem importantes no seu cotidiano escolar. Cosson (2014, p. 81) observa: “Independentemente do tipo de acerto feito e suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro. Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura”.

Na **Primeira Interpretação**, o objetivo é verificar se está havendo a compreensão global da obra. A intervenção do professor nessa atividade proposta ao aluno deverá ser mínima, porque a intenção “[...] é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2014, p. 83). Sendo esse um momento de aferição das impressões individuais, o ideal é que o professor se reserve ao papel de apenas estabelecer

balizas para a produção do texto, “pois o aluno precisa ser livre para escrever dentro dos limites dados”. Por isso, a primeira interpretação

[...] deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário. (COSSON, 2014, p. 84).

Há também, a necessidade de aprofundamento da leitura, e isso deve ser feito por meio da **Contextualização**. Nesta etapa, prepara-se o leitor para observar os contextos que a obra possa trazer consigo, pois é isso que a torna inteligível para o aluno enquanto leitor. Para Cosson (2014), é dessa forma que certos contextos parecem mais evidentes para determinados leitores do que para outros. É assim que determinados aspectos da obra podem ser explorados em sala de aula, mesmo que o contexto a ser explorado em uma obra pareça ilimitado. Há sete tipos de contextualizações que podem ser trabalhadas: a Teórica, a Histórica, a Estilística, a Poética, a Crítica, a Presentificadora e a Temática.

A **Contextualização Teórica** pretende trazer à tona, deixando explícitas, as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra, “não se trata, porém, de fazer história das ideias a partir do texto literário, mas sim de verificar como em certas obras, determinados conceitos são fundamentais” (COSSON, 2014, p. 86). A **Contextualização Histórica** busca a localização da obra na época em que ela encena ou o período de sua publicação, “Aqui é pertinente que se evite uma visão estreita da história como mera sucessão de eventos” (2014, p. 87). Deve-se procurar a dimensão histórica que toda obra literária possui. Para Cosson (2014, p. 87), não convém fazer “[...] uma caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificá-los a exatidão”.

Centrada nos estilos de época ou períodos literários, temos a **Contextualização Estilística**. Por responder pela grande demanda dos professores pelo saber literário tradicional, ela precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais. De acordo com Cosson, são as obras que informam os períodos e não o inverso. Porém, elas participam do período,

no sentido de que este é construído a partir delas. “A contextualização estilística deverá buscar analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como um alimenta o outro” (COSSON, 2014, p. 87).

A **Poética**, por sua vez, é assim denominada porque responde pela estruturação ou composição da obra, expondo os princípios de sua organização. Para esse fim, segundo Cosson (COSSON, 2014, p. 88), “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro, como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem”. Ainda, segundo o autor, a contextualização poética diz respeito à leitura da obra realizada de dentro para fora, isto é, a forma como foi constituída em termos de sua tessitura verbal.

A **Contextualização Crítica** trata da recepção do texto literário. Ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra. O importante é entender essa contextualização, deixando de considerar a crítica especializada como a única voz autorizada a abordar o texto e também não assumir essa voz como sendo sua, mas utilizá-la como uma análise que pode contribuir para a ampliação do horizonte de leitura dos alunos.

A **Presentificadora** “[...] é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2014, p. 89). É o momento em que o aluno faz a ponte entre os elementos do seu mundo social com a identidade da obra lida, revelando a atualidade do texto.

A **Contextualização Temática** é a referência que se faz aos temas abordados na obra, portanto, “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (COSSON, 2014, p. 90), procurando não relegar a obra ao segundo plano, focando apenas nas questões de estudo do tema, de modo a não limitar a abrangência do estudo literário.

As etapas finais são a **Segunda Interpretação** e a **Expansão**. Se na primeira interpretação o que se quer é a apreensão global da obra, na **Segunda**, o objetivo é a leitura aprofundada de um de seus aspectos: a viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. “Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2014, p. 92). É necessário que haja um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. Quanto à **Expansão**, segundo o autor, é o

momento de se investir nas relações intertextuais. Concluindo a segunda interpretação, encerra-se também a leitura centrada na obra, e esse movimento exige que se ultrapasse o limite de um texto para outros, seja como extrapolação do processo de leitura, seja como a prática da intertextualidade no campo literário. Assim, “[...] a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p. 94).

Faz-se relevante destacar que, após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, convém mencionar que a Sequência Básica, assim como a outra, sistematiza a abordagem do texto literário, integrando três perspectivas metodológicas (COSSON, 2014, p. 48). A técnica da oficina refere-se à primeira delas, e consiste em permitir ao aluno construir seu conhecimento pela prática. O princípio do trabalho por meio de oficina, por exemplo, permite a alternância de atividades de leitura e escrita, atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. A segunda técnica é a do andaime que, nessa perspectiva, propõe-se a dividir com o aluno, e em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Nesse caso, caberia ao professor atuar como um andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de forma autônoma pelos discentes. A terceira perspectiva consiste na confecção do portfólio. A possibilidade de uso dessa técnica permite ao aluno e ao professor fazer o registro das várias atividades realizadas no processo, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento alcançado e a comparação dos resultados, tanto da turma quanto individual.

Quanto ao procedimento de avaliação, de acordo com Cosson (2014), se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve ser feita a fim de registrar os avanços para ampliá-los, bem como identificar as dificuldades para superá-las. Ainda segundo o autor, o objetivo central da avaliação é mobilizar o aluno para a leitura literária e dividir essa mobilização com o professor e os colegas, ou seja, com a comunidade de leitores.

A concepção de avaliação do processo de letramento literário deve levar em conta a literatura como experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. Cosson (2014, p. 113) esclarece que

[...] a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura

da turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma.

Importa dizer ainda que a avaliação ocorre em diferentes momentos no processo de leitura e que se faz basicamente por meio de discussões e registros escritos.

A atividade oral como prática na escola, segundo Rildo Cosson (2014), trata-se de uma ação muito importante relativa à leitura e à escrita. O processo de letramento literário considera como investimento atividades do campo da oralidade como debates e exposições orais. As discussões coordenadas pelo professor devem trazer perguntas daqueles que têm dúvidas e respostas daqueles que acreditam ter entendido o assunto. Daí a importância das discussões serem iniciadas em pequenos grupos para os ajustes da leitura e, só depois, diante da turma, de maneira mais consolidada, assinalar os pontos convergentes e divergentes; nada impede, ainda, que as discussões sejam realizadas, em momentos específicos, reservados para esse fim, combinadas com registros escritos que, por sua vez, podem contemplar os variados tipos de gêneros textuais.

Ressalta-se, também, que os pressupostos metodológicos apresentados aqui estão em conformidade com três dos quatro eixos propostos pelas *Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro de Língua Portuguesa e Literatura para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* (Currículo Básico, 2011), que compreendem a leitura, a produção textual e a análise linguística. Sendo assim, a proposta de intervenção da presente pesquisa tem como base as orientações presentes no documento citado, cuja finalidade é guiar a atividade do professor e fundamentar o trabalho pedagógico na Educação Básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Diante do exposto, apresenta-se, a seguir, a proposta didática que aborda **O Insólito em Contos da Cultura Popular de Paraty**, servindo de mote para a introdução da leitura literária, ao apontar para a obra de Ricardo Azevedo, em especial, o livro *Contos de Enganar a Morte*. Essa proposta didática visa o letramento literário a partir do fantástico nas narrativas populares dentro dos Estudos das Narrativas do Insólito no Ambiente Escolar. Em cada etapa são expostos os objetivos, o tempo de duração, a descrição das atividades e as sugestões para o professor.

As atividades elencadas trazem sugestões de textos, tópicos de orientação quanto à leitura do aluno, questões relacionadas aos contos e à obra selecionada, propostas de produção textual, para as quais se apresentam as definições e especificidades teóricas dos gêneros textuais solicitados. Enfatiza-se, ainda, a necessidade de uma estratégia metodológica que oportunize a expressão do discente, dando a ele a consciência de autor para retextualizar ou recontar as narrativas populares. Para isso, baseado em Cosson (2014), ao invés de contos de fadas modernos, é apresentada a possibilidade de contos populares modernos, em que os alunos poderão adaptar as histórias ouvidas, com criatividade e coerência, para uma versão atual. Isso pode permitir o confronto das impressões de leitura, além de ser “uma ótima atividade para introduzir a leitura de narrativas que reescrevem outras narrativas ou partem delas para gerar nova história [...]” (COSSON, 2014, p. 125). Ao final, depois de muitas idas e voltas, no processo de escrita e reescrita, os textos poderão ser reunidos num livro a ser publicado e divulgado no ambiente escolar.

Ressalta-se, por fim, que esta proposta de intervenção foi elaborada para a turma do 6º Ano do Ensino Fundamental II (ano letivo de 2018) e que este material didático pode ser readaptado pelo professor, ampliando as produções, revendo textos e atividades, adaptando à realidade de cada uma das turmas com as quais se pretende trabalhar esse modelo de letramento literário.

3.4.1 A proposta didática para o estudo literário dos contos populares: a Sequência Expandida de Leitura

Turma: 6º Ano do Ensino Fundamental II

Duração: 34 aulas

Obra: Contos de enganar a morte (2003)

Autor da obra: Ricardo Azevedo

PRIMEIRA ETAPA: Motivação

“O ponto de partida”¹⁵

Duração: 02 aulas.

Objetivo: Preparar o aluno para a leitura do texto literário, despertando e incentivando o interesse pela leitura dos Contos populares.

Atividade 1: Apresentar aos alunos fotos e imagens dos locais considerados assombrados e suas respectivas figuras/ personagens do folclore de Paraty. Incentivar o diálogo para que os alunos exponham seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Atividade 2: Realizar a dinâmica, reunindo os alunos em duplas ou grupos maiores para comentarem as imagens, fotos e gravuras apresentadas, explanando, acrescentando seus conhecimentos, posicionando-se sobre o tema.

(Apresentar fotos: Igreja da Matriz, Igreja da Santa Rita, Toca do Cassununga, praias da Trindade, Ruas de Paraty, Santa Casa de Misericórdia, a Noiva da santa Rita, o Boronoff, a Serpente da Matriz, o Corpo Seco, a Cobra que mama...)

Professor:

Viabilizar a apresentação de imagens sobre o tema abordado. O insólito e o fantástico em outras manifestações artísticas como as artes plásticas, por exemplo.

<https://www.megacurioso.com.br/terror/98570-10-pinturas-macabras-mostram-que-a-arte-tambem-pode-ser-perturbadora.htm>

<http://malditosnerds.com/notas/id/6049/TOP-10-PINTORES-DEL-TERROR#1>

<https://culturacolectiva.com/arte/las-mejores-pinturas-de-miedo-en-la-historia-del-arte-parte-1/>

https://www.google.com/search?q=pintores+famosos+e+o+terror&safe=active&rlz=1C2GGGE_pt-

<BRBR503BR526&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwi76cb63srcAhWM7oMKHfccDuEQsAR6BAqFEAE&biw=1280&bih=662>

De posse dessas informações, solicitar aos alunos que se produza por escrito o que mais chamou a atenção. Em seguida, as duplas deverão socializar suas percepções e explicar o porquê de tais informações terem despertado o interesse. Tem início, aqui, a construção do **portfólio**.

¹⁵ Projeto de Letramento literário com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do C.E. Engº Mário Moura Brasil do Amaral – CEMBRA.

Professor:

É o momento de explicar que todas as produções serão organizadas em uma pasta, orientando sobre a realização do portfólio.

Essa forma de registro permite ao aluno e ao professor a oportunidade de acompanhar a realização das atividades, bem como visualizar o crescimento, além de possibilitar a comparação entre os resultados iniciais aos resultados alcançados por último, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2014, p. 48).

Cada grupo ainda responderá oralmente a alguns questionamentos suscitados pelas atividades apresentadas:

1. As imagens, fotos, gravuras apresentam algo em comum? Indique aspectos comuns e os aspectos particulares.
2. Analisando os conhecimentos vivenciados e as histórias populares (re)contadas em Paraty, você considera importante a valorização dessas histórias? Por quê?
3. O que você sentiu ao entrar em contato com essa temática?
4. Em sua opinião, o que as pessoas sentem quando entram em contato com esse tipo de assunto?
5. Você já leu ou ouviu algumas dessas histórias? Qual(quais)?

SEGUNDA ETAPA: Introdução

"Contos da cultura popular de Paraty"

Duração: 06 aulas

Objetivos:

- Apresentar os contos populares de Paraty aos alunos, desenvolvendo percepções prévias a respeito das narrativas populares.
- Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a origem e a importância dos contos da cultura popular como a identidade de um povo.

Atenção!

Nesta etapa é importante que os alunos tenham em mãos versões impressas dos contos populares. Fontes de pesquisa:

<http://www.paraty.com.br/blog/o-chafariz-do-pedreira-lendas-de-paraty/>.

<https://flipzona.wordpress.com/2015/07/05/lendas-de-paraty/>.

<http://www.efecade.com.br/corpo-seco-da-toca-do-cassununga-paraty-estado-do-rio/>

AZEVEDO, Ricardo. **Contos e lendas de um vale encantado**. São Paulo: Ática, 2010.

Atividade 03: Acordo de leitura (I) – leitura dos contos textualizados, recontos de textos da cultura popular em sala de aula.

Atividade 04: Trazer para a sala de aula personagens da cultura caiçara (local) para recontar as histórias vivas através da tradição do povo, permitindo interação entre leitores e contadores.

Professor:

Contatar historiadores e especialistas na cultura local. Possibilidades de contatos:

[www.ecparaty.org.br/Grupo Contadores de Estórias :: Paraty :: RJ :: Brasil ::](http://www.ecparaty.org.br/Grupo%20Contadores%20de%20Est%C3%B3rias%20::%20Paraty%20::%20RJ%20::%20Brasil%20::)

<http://www.teatroespaco.com.br/>

<http://paratyvip.com.br/teatro-espaco-e-grupo-contadores-de-historis/>

<http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/casa-da-cultura-de-paraty>

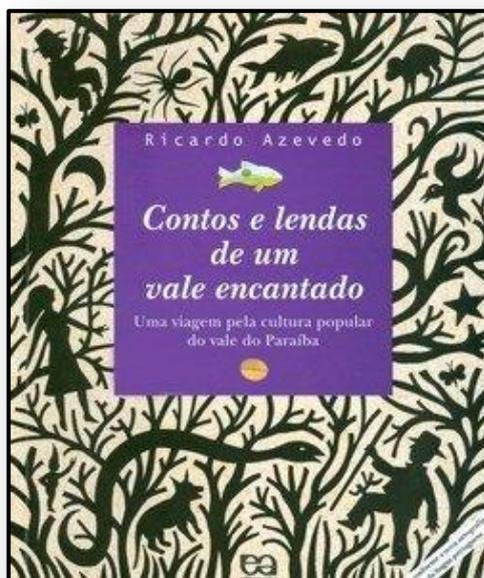
<http://casadaculturaparaty.org.br/>

Atividade 05: Acordo de leitura II (em sala de aula): apresentação da obra de Ricardo Azevedo *Contos e lendas de um vale encantado* – leitura dos contos *A lenda da cobra que mama* e *A lenda do Corpo-seco* (AZEVEDO, 2010, p. 41 e 77).

Atividade 6: Conhecendo os detalhes dos locais onde se desenrolam as narrativas populares de Paraty. Excursão com os alunos pelas ruas de Paraty, visitando os locais descritos nas narrativas com a presença de contadores de histórias existentes ainda entre o povo da cidade.

Atividade 7: Apresentar outros textos do livro *Contos e lendas de um vale encantado*, em *slides*, incentivando a leitura do livro *Contos de enganar a morte*, também de autoria de Ricardo Azevedo.

Atividade 08: Acordo de leitura III – leitura, em sala de aula, dos contos *A lenda do galope dentro da noite*, p. 64; *A lenda do Curupira*, p. 88 e *De como Pedro Malazarte foi parar no céu*, p. 109 (AZEVEDO, 2010. Contos e lendas de um vale encantado).



Fonte: <https://www.saraiva.com.br/contos-e-lendas-de-um-vale-encantado-conforme-novo-acordo-ortografico-3045139.html>

LEITURA (em sala de aula): a realização de dois intervalos que focalizem e permitam a aproximação com o tema do insólito trazido pelos contos populares.

TERCEIRA ETAPA: Apresentação da obra literária
“Contos de enganar a morte”

Duração: 01 aula.

Objetivo: Apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, motivando os alunos à construção de hipóteses de leitura.

Atenção, professor!

Aqui é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para serem feitas as explorações dos aspectos paratextuais.

Atividade 9: Fazer a exploração (oral) dos elementos paratextuais do exemplar, interagindo com a turma.

Chamar a atenção para:

a) Capa: observação do projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustração, etc.), nome do autor, ilustrador, título da obra.



Fonte: <https://www.saraiva.com.br/contos-de-enganar-a-morte-129792.html>

b) Folha de rosto: explicar aos alunos que a folha de rosto do livro em estudo, além de apresentar novamente o título, no caso dessa obra, apresenta uma ilustração diferente da capa; no verso, traz a ficha catalográfica (autoria, título, editora, ilustrador, ano da edição, local de publicação), bem como outras ilustrações, como: dados da equipe editorial e outras informações.

Lembrete...

Professor, neste momento você poderá, também, ressaltar uma informação importante que consta na folha de rosto: a premiação que a obra recebeu (2º lugar Prêmio Jabuti – 2004) e a consideração de altamente recomendável pela FNLIJ, 2004.

c) Prefácio: ler com os alunos. O prefácio é escrito de forma a estabelecer um diálogo com os jovens leitores, sinalizando o assunto do livro, apelando para a curiosidade juvenil, indagando ao leitor “Você tem medo da Morte?” O objetivo é seduzir o leitor para o desafio de encarar essa temática, percebendo que “o tema da

morte assusta, mas ele também é capaz de fazer pensar e de provocar boas risadas” (COSSON, 2003, s/p).

d) Outro paratexto: na página 60, há uma breve biografia do autor. Pode-se, aqui, destacar os principais aspectos da biografia e da produção literária.

Ver também a possibilidade de...

Neste momento, apresentar o vídeo, no qual, o próprio autor fala de sua relação com os livros e da lembrança de uma professora que o incentivou. A literatura por Ricardo Azevedo – YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=xKlnp5j2DLQ>

Veja ainda...

No site do autor, há muitos detalhes sobre ele:

- ✓ Biografia,
- ✓ Bibliografia,
- ✓ Resenhas,
- ✓ Fotos,
- ✓ Entre outros. Acesse:
<http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo/>



e) Contracapa: destacar a cor de fundo da contracapa, frisando o texto que ali se encontra: uma breve apresentação da obra com ilustração do próprio autor.

Atividade 10: Após a exploração dos elementos paratextuais, deve-se trazer algumas questões para debate e reflexão:

1. Considerando os elementos externos da obra, por que, em sua opinião, a obra tem como título *Contos de enganar a morte*?
2. Como você imagina as personagens (características físicas, gostos, personalidades, poderes sobrenaturais...).
3. Você sentiu vontade de ler o livro? Por quê?

Nesta etapa, ainda...

Atividade 11: Solicitar que os alunos façam anotações sobre as perguntas anteriores, para que, durante o percurso da leitura, possa ser verificado se as hipóteses se confirmaram ou não. Principalmente, em relação ao item de número 3,

avaliar se houve mudança de expectativa: se alguém passou a ter vontade de ler a obra, ou se a vontade de ler a obra aumentou naqueles que já haviam decidido.

QUARTA ETAPA: Leitura

“Visitando os mundos dos contos populares”

Este é o momento em que o professor deverá estabelecer o prazo de leitura do livro, que deverá ser realizada extraclasse. Trata-se de um livro de narrativas populares não muito longo, mesmo assim, para efeitos didáticos e metodológicos, considerando que alguns estudantes ainda se encontram em processo de alfabetização, a leitura deverá ser realizada em duas etapas, com prazo de sete dias entre cada uma: primeiro intervalo da página 7 a 32 e, segundo, da página 33 a 58.

Atenção, professor!

Deverá ser informado aos estudantes que, num dado momento, ocorrerá a checagem de leitura (prevista para a atividade número 13). Por isso, os alunos deverão ler o número de páginas solicitado, sempre reforçando a orientação para realização da leitura extraclasse.

Avaliação: Orientar os alunos a fazerem uso de um pequeno caderno no qual poderão fazer o registro de sua viagem pela literatura. Deve-se anotar as dúvidas de vocabulário, o que entenderam ou não, considerando a estrutura da narrativa, ou dúvidas de qualquer natureza. Para que haja fruição, é necessário a resolução e o esclarecimento desses problemas e dúvidas. Daí a importância de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar solução para as dificuldades encontradas. A cada intervalo de leitura, é conveniente que o professor verifique esses cadernos para fazer o acompanhamento desse processo de leitura. Igualmente importante, é franquear a palavra aos alunos para, ao longo da aplicação da Sequência Didática, expor suas impressões e registros sobre a leitura empenhada.

Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que deve estar no centro do processo de ensino aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou e como ele pensou aquilo. (COSSON, 2014, p. 113).

PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA:**“Cada conto com sua magia”**

Duração: 7 aulas.

Objetivos:

- Verificar a compreensão dos dois contos iniciais (da página 7 a 32).
- Oportunizar o compartilhamento das impressões de leitura dos alunos.
- Trabalhar a criatividade no aluno por meio da reescrita dos títulos dos contos.
- Trazer a leitura da obra para a realidade do aluno.
- Estabelecer diálogo textual com o conto popular *A Noiva da Santa Rita (Noiva Sedenta)*.

Atividade 12: Fomentar o diálogo entre os alunos para compartilharem suas impressões de leitura sobre o livro, a partir de suas anotações pessoais.

Aluno(a)...

Depois de haver feito a leitura dos dois primeiros contos da obra, pense bastante sobre as questões abaixo e escreva suas percepções e opiniões. Pode responder fora de ordem, mas é importante que responda a todas as perguntas. Esses questionamentos vão auxiliar você a pensar sobre os contos retratados. Esse momento é para compartilhar as ideias, conferir interpretações e emitir opiniões sobre o enredo e o conteúdo temático, trazendo para o coletivo cada um dos pensamentos individuais.

a) O que sentiu ao ler essas páginas iniciais?

- repulsa
- angústia
- tristeza
- interesse
- alegria, etc

b) Você achou a linguagem empregada pelo autor de fácil ou difícil entendimento? Reconheceu alguma expressão típica, algum ditado popular ou modo de falar do povo em geral?

c) Você teve dúvida quanto ao significado de alguma palavra? Quais?

d) Durante a leitura, apareceram outras dúvidas? Foi possível saná-las sozinho(a)?

- e) Como você encarou o assunto da morte retratado nas leituras? Você tem algum tipo de receio em falar desses assuntos?
- f) Alguma das personagens chamou sua atenção? Qual (quais)? Por quê?
- g) A leitura desses contos, até aqui, trouxe alguma lembrança de algo que você já viu ou viveu?
- h) Você costuma conversar com alguém sobre os assuntos tratados nos textos? O que exatamente vocês conversam?
- i) Até esta etapa da leitura da obra, há algo de que não gostou? O quê? Explique.
- j) As páginas lidas até agora sugeriram que você se lembrasse de alguma outra história, filme, música, outros livros? Se você se lembrou, explique.
- k) Você tem alguma expectativa quanto à leitura dos próximos capítulos?
- l) Alguma passagem até aqui surpreendeu você? Por quê?
- m) A leitura fez você refletir sobre a vida ou sobre a morte? Especifique.
- n) O texto verbal mantém alguma relação com as ilustrações? Na sua opinião, elas auxiliaram na compreensão do texto? Que outras imagens apareceram em sua imaginação durante a leitura? Explique.
- o) A forma como o conto foi narrado possibilitou que você entrasse na história, participando e conhecendo melhor as personagens, pensamentos, sentimentos, situações? Você se sentiu inserido, participando do texto Narrativo? Discorra sobre isso.

Atividade 13 (checagem de leitura): Uma vez compartilhadas as impressões de leitura dos alunos sobre a primeira parte do livro delimitada para este momento, permitir que eles recriem outros títulos para os contos lidos e façam ilustrações, justificando as escolhas dos novos títulos (por escrito, para composição do portfólio). Esta atividade deverá ser realizada fora do ambiente escolar. Os contos lidos nesta etapa foram **O homem que enxergava a morte** e **O último dia na vida do ferreiro**, cujos títulos foram modificados para serem socializados, oralmente, com a turma, apresentando as devidas justificativas.

Atividade 14: Entre os contos trabalhados anteriormente, cujos títulos foram recriados, chamar a atenção para o conto “*O homem que enxergava a morte*”,

retomando as justificativas para tal modificação. Chamar a atenção para o fato de que “um dia, [o médico] recebeu um chamado. Era urgente. Uma moça estava gravemente enferma. Disseram que seu estado era desesperador...” (AZEVEDO, 2003, p. 16). Acionar a memória dos leitores para recuperar esse episódio no conto lido. Em seguida, entregar impresso aos alunos o miniconto *A noiva da Santa Rita*¹⁶ (ou *A Noiva Sedenta*), da tradição oral de Paraty. Após a leitura do conto, estabelecer relações entre as duas narrativas, a fim de oportunizar que os alunos se posicionem e argumentem sobre as situações vivenciadas pelas personagens “A moça muito bonita e delicada, doente em estado desesperador” e a “Jovem noiva da Santa Rita, acometida de uma doença gravíssima, dias antes de casar”, instigados pelas reflexões de semelhanças entre elas e uma possível solução, fundindo um conto no outro.

Aluno(a)!

1. Sobre a temática, há alguma proximidade entre o conto recontado por Ricardo Azevedo e o conto da cultura popular de Paraty?
2. Quanto ao espaço em que as duas jovens se encontram, há algo em comum? Explique.
3. Em relação ao desfecho do episódio que fala das duas moças, em cada um dos contos, o que aconteceu com cada uma delas?
4. Como seria a história da Noiva da Santa Rita se tivesse sido atendida pelo médico que enganava a morte?
5. Tanto a moça muito bonita e delicada quanto a jovem noiva tiveram um encontro com a *figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso* (AZEVEDO, 2003, p. 11). Você consegue imaginar o diálogo que cada uma delas travou com a “terrível”? Que argumentos poderiam ter usado para explicar que ainda não era a hora de partir...?

Refletindo sobre o gênero textual conto popular...

Os motivos dos contos tradicionais são cinco, oito, dez mil, para todo mundo. As centenas de milhares que conhecemos e sabemos existir são combinações indefinidas desses motivos essenciais, ambientes, pormenores típicos, situações psicológicas. Os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos. (CASCUDO, Luís da Câmara. Contos Tradicionais do Brasil. 1ª ed. digital, São Paulo: Global, 2014, s/p.). Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-contos-tradicionais-do-brasil-luis-da-camara-cascudo-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>.

¹⁶ O conto pode ser acessado em: <http://www.paraty.com.br/blog/o-chafariz-do-pedreira-lendas-de-paraty/>.

O conto...

Assim como a crônica, o conto é um texto curto que pertencem ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos.

Os gêneros narrativos ficcionais têm, em comum, dois elementos essenciais: o tempo e o espaço. No conto, esses elementos são apresentados de forma mais contida, reduzidos ao essencial. Da época das narrativas orais feitas pelos povos antigos em volta de fogueiras até os dias atuais, o conto sofreu muitas alterações, no entanto os contos populares ainda conservam grande parte dessas características por se tratar de um relato produzido pelo povo e transmitido geralmente por meio da linguagem oral (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 74, 93 e 111). Nessa concepção, o que mais se destaca "é o **conto folclórico**, também chamado de popular que, geralmente, ocorre no contexto do maravilhoso e até o sobrenatural" (CASCUDO, 1954).

Apresentam temas diversos, mostrando a riqueza e criatividade do povo brasileiro, a maioria das histórias são adaptações das narrativas europeias e afro-lusitanas e, as demais, nativas. Alguns desses contos ganham forma escrita, enquanto os demais são repassados oralmente. Narrativas populares são contos no "osso", ou seja, abrem a possibilidade para o narrador fazer uma intromissão, seja nos relatos orais, ou nos escritos. Por isso mesmo permitem a existência de inúmeras variantes e versões, que se atêm ou se afastam em graus diversos do que se poderia considerar a sua versão original cristalizada (SILVA, 2012, p. 19).

Atividade 15: Apresentação do gênero textual conto popular¹⁷. Como atividade extraclasse, os alunos deverão reproduzir, depois de realizar entrevista e/ou pesquisa na comunidade, um conto da cultura popular de Paraty, para que percebam o mecanismo de perpetuação desses contos.

SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA:

“Dentro do mundo dos contos populares”

Duração: 07 aulas.

Objetivos:

- Averiguar a compreensão dos alunos sobre a obra lida (da página 33 a 58).
- Identificar a intertextualidade presente no texto e as implicações de sentido proporcionadas por esse recurso expressivo.

¹⁷ Outras informações em: <https://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/contopopular/481300>.

Atividade 16: Socialização do resultado da pesquisa realizada na comunidade para as atividades sobre a reprodução dos contos da cultura popular local. Entrega dos contos reescritos.

Atividade 17: (Checagem de leitura): Realização de uma dinâmica com o objetivo de verificar a compreensão dos alunos em relação à leitura do trecho da obra. A turma será dividida em dois grupos. Cada grupo irá designar um participante para responder às perguntas que já estão elaboradas e acondicionadas numa caixa. Caso o representante do grupo não saiba a resposta ou erre, será dada a chance para o representante do outro grupo que terá a oportunidade de responder. Se ninguém souber, haverá a mediação do professor que dará prosseguimento à atividade. O professor também fará o acompanhamento da contagem dos pontos para a entrega de premiação: prêmio para o grupo vencedor e também um prêmio de participação ao segundo colocado.

Perguntas possíveis de serem usadas:

Sobre o conto *O moço que não queria morrer*, responda:

- 1- Enquanto descansava, debaixo de uma árvore, o jovem viajante que andava pelas estradas do mundo teve um encontro com um vulto. Que vulto era esse e que tipo de diálogo eles travaram?
- 2- Depois do diálogo com o vulto o jovem ficou pensando, fez uma profunda reflexão. O que ele pensou e qual foi a ideia fixa que cresceu em sua cabeça, a partir daquele dia?
- 3- Enquanto andava, procurando a realização da ideia fixa em sua cabeça, o protagonista encontrou-se com algumas pessoas. Quem eram elas?
- 4- As pessoas com quem o protagonista conversava, todas elas, fizeram uma sugestão. Qual foi, em sua opinião, a sugestão mais interessante? Por quê?
- 5- Como foi o encontro do jovem viajante com a Morte? Por que isso aconteceu?

Agora, relembre o episódio do conto *A quase morte de Zé Malandro* para responder às perguntas:

- 6- Zé Malandro era um sujeito camarada e boa praça. Por que ele recebeu esse nome?
- 7- A pessoa a quem Zé Malandro recebeu em casa e repartiu com ela o jantar quis lhe retribuir algo. Qual foi a retribuição e como isso aconteceu?
- 8- O velho viajante com poderes mágicos, depois de conceder todos os pedidos de Zé Malandro, não entendeu o porquê de tais pedidos. Confirme com uma passagem do texto.

9- “Mas o tempo é invisível. Passa dia e noite e ninguém vê. [...] Zé Malandro acabou ficando velho, muito velho.” Certo dia, a Morte vestida com uma capa preta, bateu à porta de sua casa. O que ela trazia nas mãos e como foi aquele encontro?

10- Dados os detalhes do conto, a Morte desistiu de Zé Malandro. A quem ela encarregou de buscar Zé Malandro? Por quê?

11- De tanto enganar a morte e o diabo, que fim levou o protagonista do conto?

Atividade 18: Oportunizar, por meio de uma roda de conversa, que os alunos apresentem suas impressões sobre a obra lida. Logo após, poderão fazer também registros escritos para serem anexados ao portfólio.

Roteiro para nortear o diálogo na roda de conversa:

- a) O que você achou da leitura da obra?
- b) Como o final do último conto dialoga com o título da obra lida? Foi um final previsto ou inesperado? Por quê?
- c) Durante a leitura, você enfrentou alguma dificuldade? Se sim, qual (quais)? Conseguiu saná-las? Sim ou não? Por quê?
- d) Associe as atitudes das personagens principais com o título geral da obra. Qual a relação que pode ser estabelecida entre o título e a atitude dessas personagens?
- e) Dentre os contos lidos, houve algum que chamou sua atenção de modo especial? Foi negativo ou positivo? Explique.
- f) De acordo com sua interpretação, os lugares onde ocorrem as narrativas são descritos como urbanos ou rurais? Explique.
- g) As ilustrações presentes no livro têm alguma relação com o texto escrito? Elas te auxiliaram na compreensão da narrativa? Se sim ou não, explique por quê.
- h) De qual dos contos você mais gostou? Por quê?
- i) Dentre as histórias lidas, houve alguma da qual você não gostou? Se sim, por quê?
- j) Existe algo na obra (personagens, atitudes, nomes, acontecimento) que você discorde? Explique.
- k) Você gostaria de mudar algo na escrita dos contos? Justifique.
- l) Após a leitura, foi possível identificar quem é o narrador dos quatro contos lidos? Você poderia defini-lo?
- m) Em algum momento, pela conduta do narrador, você conseguiu entrar no mundo da história, conhecendo os sentimentos/ pensamentos das personagens? Conseguiu imaginar fatos, situações e interagir com as personagens do texto narrativo? Como?
- n) Você se surpreendeu com a leitura da obra? De que forma?
- o) A leitura desse livro fez você refletir sobre algo em sua vida? Explícite.

Atividade 19: No aspecto da **intertextualidade**, a obra dialoga com vários outros textos e produtos artísticos que circulam no mercado cultural brasileiro. A leitura dos

contos populares remete a outras manifestações artísticas a começar pela música de Zé Ramalho *Mistérios da meia-noite*¹⁸, filme *Pedro Malazartes e o duelo com a morte*¹⁹, além da obra *Lendas urbanas*, de Jorge Tadeu (PNBE 2012).

Para essa atividade, deverá ser apresentada, primeiramente, a música de Zé Ramalho, o professor disponibilizará a letra da canção impressa e, em seguida, a audição por meio do vídeo no *link*²⁰, para a compreensão/ interpretação/ análise dos aspectos composicionais (música, melodia, timbre da voz, letra, etc.).

Quanto ao filme, a exibição ocorrerá na sala de vídeo, para uma posterior análise e percepção da intertextualidade com a obra de Ricardo Azevedo. Por fim, serão entregues aos alunos, divididos em grupos, capítulos curtos do livro de Jorge Tadeu para leitura, a fim de instigar os estudantes no processo de identificação da intertextualidade.

Professor:

Nesse processo de letramento literário deverá ser oferecido um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo.

Para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2014, p. 47, 48).

Para pensar...

A intertextualidade decorre da relação entre textos diversos e do reconhecimento de que todo o texto é um mosaico de citações, aspecto que, a um só tempo, assegura renovação e diálogo com o que já existe. Ao ser estabelecida, pressupõe um leitor que já possua competências superiores à compreensão linear do texto e lance mão de sua história pessoal de leitura para atribuir sentido à produção simbólica constituída pelo novo texto com o qual se depara.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEvFuXYHQjs>.

¹⁹ Poderá ser acessado em: <https://www.filmesetorrent.net/download-malazartes-e-o-duelo-com-a-morte-2017-torrent-download-bluray-720p-e-1080p-nacional-dublado-dual-audio-via-torrent>.

²⁰ Zé Ramalho - Mistérios da Meia-Noite – YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=OEvFuXYHQjs>

Não se pode considerar um texto como autônomo, já que ele é produzido em contexto e materializa uma proposta de significação completada mediante a participação ativa do leitor nesse processo. A intertextualidade pode ocorrer tanto na produção como na recepção dos textos, compondo uma grande rede cultural da qual todos participam.

Para consolidar esse conceito, projetos que se proponham à formação de leitores podem valorizar filmes produzidos a partir da literatura, poemas escritos com versos alheios ou a partir deles, romances que retomam personagens ou partes de outras obras, ou seja, textos que estabeleçam diálogos com outros textos.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: 2009, p. 16.

Ainda sobre o temor e o fascínio pelo desconhecido, o professor poderá lançar mão das informações seguintes, a título de ampliação de possibilidades, conforme a conveniência.

Conto (oral e escrito)

Contação de histórias fantásticas

Seleção e leitura de contos das literaturas sul-americanas e universal:

- 13 melhores contos de vampiros (2002) e Os 100 melhores contos de crime e mistério (2002), org. por Flávio Moreira da Costa

<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/literatura-internacional/ficcao-policial/os-100-melhores-contos-de-crime-e-misterio-3105724>

<http://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/conheca-flavio-moreira-da-costa-e-as-suas-antologias/>

Audição de contação de histórias fantásticas para discussão e identificação do elemento comum para o acionamento de saberes sobre os contos locais. (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009).

Mais histórias de fantasia e mistério...

Os clássicos da literatura brasileira, como por exemplo, *Noites na taverna* (1855), Álvares de Azevedo; “Demônio” (Demônios, (1893), Aluísio de Azevedo; “Flor, telefone, moça” (Contos de aprendiz, 1963), Carlos Drummond de Andrade; “Marina”, “O espelho” (Contos, Contos avulsos, (1871), Machado de Assis; “O ex-mágico da Taverna Minhota” (O pirotécnico Zacarias, 1999), Murilo Rubião; “Conto de mistério” (Primo Altamirando e eu, 1962), Sérgio Porto.

Clássicos da literatura universal... Por que não?

Autores: Bran Stoker, Edgar Allan Poe, Gabriel García Márquez, H. P. Lovecraft, Henry James, Isabel Allende, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Julio Ramón Ribeyro, Mary Shelley, Oscar Wilde, R. L. Stevenson. (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 49).

Professor,

São muitas as opções para a comparação entre o registro canônico, o conto popular e as releituras contemporâneas, com destaque para o valor e a intenção das leituras em seus tempos de produção.

Reflexões sobre o filme *Pedro Malasartes e o duelo com a Morte*

Dá-se o nome de intertextualidade ao diálogo existente entre textos, isto é, ao fato de um texto fazer referências a outro ou retomar elementos e temas de outras obras, de forma implícita ou explícita.

Responda:

- 1- Qual a relação intertextual em que se baseia o filme, retomando as ideias dos textos estudados?
- 2- Há alguma semelhança entre o protagonista do filme e as personagens dos contos? Em quais as semelhanças são mais evidentes? Por quê?
- 3- O cenário retratado no filme descreve de forma aproximada o espaço narrativo de algum dos contos? Existem diferenças ou semelhanças? Quais? Descreva.
- 4- Nos contos de Ricardo Azevedo a Morte é descrita e sua imagem é apresentada de forma personificada. Como a Morte aparece no filme? Faça um paralelo entre o livro e o filme a respeito dessa personagem.
- 5- Ao falar sobre a temática da morte, o conto de Paraty, a obra de Ricardo Azevedo e o filme abordam as questões relativas a esses sentimentos e expectativas inerentes a todo ser humano. Você acha que narrativas como essas ajudam a encarar nossos medos, ajudando a lidar com aquilo que mais tememos?
- 6- Debater esses assuntos pode proporcionar algum tipo de alívio aos nossos medos? Você gosta desse tipo de histórias? Explique por que você sente atração, repulsa ou indiferença.
- 7- No final das contas, todos duelaram com a Morte, das personagens da obra literária a Pedro Malasartes, passando pela Noiva da Santa Rita. A que conclusões podemos chegar?

QUINTA ETAPA: Primeira interpretação

“O mundo dos contos populares de portas abertas”

Duração: 02 aulas.

Objetivo: Verificar a apreensão global da obra pelo aluno.

Atividade 20: Apresentação da atividade sobre as relações de efeitos de sentidos entre a obra e os intertextos.

Atividade 21: Apresentar exemplos de histórias em quadrinhos em geral e de histórias em quadrinhos de terror²¹, em particular, compreendendo a H.Q. como uma arte específica com a sua própria linguagem. Dessa forma, os alunos poderão adentrar o mundo dos contos estudados, retextualizando-os a partir de suas impressões pessoais.

Reflexões sobre as características das histórias em quadrinhos:

Estratégias didáticas a partir dos conceitos da teoria dos quadrinhos

O que são as histórias em quadrinhos?

Para desenvolver as estratégias didáticas é necessário que o professor compreenda alguns dos conceitos vindos da teoria dos quadrinhos propostas pelos quadrinistas estadunidenses Will Eisner e Scott McCloud. (SOBANSKI, Adriane de Quadros... [et al]. Curitiba: Base Editorial, 2009, p. 48).

Para um trabalho sistematizado como requer o letramento literário, as produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas como autônomas e não como à sombra da produção original. (ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 127).

Por isso a importância da compreensão por parte do professor e alunos sobre o que são as histórias em quadrinhos. Elas podem ser classificadas não como um subproduto da literatura ou das artes plásticas, são, na realidade, uma arte específica com sua própria linguagem, ou seja, são artefatos comunicativos em que não há separação entre imagem e palavra; mas, sim, uma circularidade entre elas.

As atividades aqui propostas partem do princípio de que a ênfase no ambiente didático para o trabalho com o universo literário deve aproveitar a proximidade dessas adaptações com o texto que lhe serviu de base, buscando uma leitura diferenciada, outra visão da obra literária. Daí a importância de uma reflexão teórica para o maior entendimento e, por consequência, maior aproveitamento das histórias em quadrinhos na sala de aula.

O que faz da história em quadrinhos uma arte sequencial?

²¹ Disponível em: <https://gibissaurus.wordpress.com/category/terror-2/>.

Para Will Eisner, a arte sequencial é uma série de imagens disposta em sequência. Os quadrinhos são uma antiga forma artística ou método de expressão humana, que se transformou em tiras e revistas em quadrinhos, lidas amplamente, que se firmaram em uma “posição inegável da cultura popular dos séculos XX e XXI”. (EISNER, 2005, p.10).

Importante...

Segundo McCloud (2005, p. 9), “as H.Q. são imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. Nesse aspecto, o aluno deve atentar para a história a ser narrada, compreendendo sua mensagem para transmiti-la da forma mais inteligível e razoável: retratando tempo implícito, espaço, movimento, som e emoções. Considerando que as H.Q. não passam de tinta e papel, quem fornece a interpretação e a concretização desses elementos da narrativa gráfica é o próprio leitor em sua mente, de acordo com as experiências culturais e históricas da comunidade na qual vive.

Ao produzir uma H.Q., o autor considera as **experiências** e **vivências culturais** de si mesmo e do leitor e as utiliza como instrumentos que permitam um contato emocional entre ambos, isto é, a característica fundamental da comunicação entre sujeitos: a **empatia**. As histórias em quadrinhos permitem a constituição de um sentido de identidade ligado a uma cultura juvenil de sua época (SOBANSKI, 2009, p. 56).

A adaptação da obra literária para a linguagem dos quadrinhos tem por finalidade rerepresentar a obra preexistente, dando ao Aluno (leitor) a possibilidade de adentrar o mundo da obra estudada por meio dos mecanismos necessários à transposição para o gênero quadrinístico.

Para a realização desta atividade, como prática didática, é necessária a observação de alguns aspectos desse gênero textual para um bom trabalho em sala de aula. Em busca de qual tipo de significação da linguagem gráfica sequencial, a ser utilizada pelo aluno para a expressão de sua interpretação sobre a obra estudada, o professor poderá conduzir a produção dos alunos, partindo das seguintes observações:

- A importância dos quadros (formatos, tamanho, linha de contorno);
- O papel do entrequadro (espaço entre um quadrinho e outro, cor, se haverá um padrão para toda a história, se as imagens dos quadrinhos seguirão esse padrão);
- As cores (serão fortes, tênues, preto e branco, qual a significação de cada uma delas nessa história?);
- O traço (desenhos, a representação do cenário);
- O tamanho do texto a ser elaborado (quantidade de quadrinhos, páginas, o suporte – livreto, cartaz, folder, etc.).

O objetivo é instigar nos alunos a descoberta de como esses elementos poderão ser úteis na construção da atividade proposta nesta etapa. Outra fonte de inspiração é a forma artística como Ricardo Azevedo ilustra a obra literária.

Atividade 22: Solicitar aos alunos a reprodução de um dos contos estudados em formato de H.Q., em dupla, considerando as especificidades do gênero textual. Esta atividade deverá ser realizada em sala de aula.

SEXTA ETAPA: Contextualizações

“Dos contos clássicos às lendas urbanas: ampliação do horizonte de leitura”

Duração: 04 aulas.

Objetivos:

- Aproximar a obra ao tempo presente da leitura.
- Relacionar a temática abordada ao contexto atual dos alunos como meio para a sua humanização.
- Ampliar o horizonte de leitura mediante a crítica existente sobre a obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo.

Entre as contextualizações propostas por Cosson (2014) e tendo em vista a leitura literária de *Contos de enganar a morte*, foram selecionadas as contextualizações *presentificadora, temática e histórica*.

Atividade 23: Neste momento do trabalho, como sugestão para o desenvolvimento da atividade, a turma poderá ser dividida em três equipes que realizarão a tarefa de apresentar cada uma das contextualizações escolhidas. O primeiro passo pode ser realizado no laboratório de informática, onde os grupos farão as pesquisas e também combinarão o local para a finalização do trabalho. Na aula seguinte, haverá a apresentação do trabalho concretizado pelas equipes, como forma de socialização das informações e estudos realizados. Na apresentação poderão ser utilizados *slides* ou cartazes para a exposição do assunto pesquisado, fazendo desta uma apresentação dialogada, oportunizando espaço para perguntas, discussões/debates, bem como esclarecimentos de dúvidas sobre os temas abordados.

Dessa forma, o professor deverá orientar quanto à elaboração do material para apresentação dos trabalhos no que diz respeito à utilização de imagens, infográficos, tamanho das letras, vídeos, etc., de forma que a comunicação seja efetivada.

Assim será organizada a realização das atividades da etapa de contextualizações:

a) **Contextualização presentificadora:** “[...] é a contextualização que busca a correspondência da obra com o momento da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2014, p. 89).

Grupo 1: Considerando que a obra *Contos de enganar a morte*, de certa forma, resgata a história e a cultura da comunidade, levando em conta as experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar, solicitar aos alunos uma pesquisa sobre as lendas urbanas²², identificando o diálogo que elas estabelecem com o *corpus* analisado. O grupo poderá utilizar cartazes, *slides*, vídeos, fotos/imagens. Nessa perspectiva, a atividade de pesquisa das narrativas míticas urbanas e o seu reconto, retextualizado em *sites* e livros, permite aos alunos perceber os mecanismos de perpetuação e transformação dessas histórias em instrumentos de valorização da memória coletiva.

b) **Contextualização temática:** esta contextualização busca “não entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra” (COSSON, 2014, p. 90).

Grupo 2: A temática presente na obra é a questão da morte e sua relação conflituosa com o público infantojuvenil. Considerar a morte como um assunto proibido ou inadequado para esse público, segundo Ricardo Azevedo, constitui-se num grave erro (AZEVEDO, 2003, p. 58). A obra ao abordar esse tema não o faz para que se adentre em altas especulações ideológicas, abstratas e metafísicas. Também não se atém aos detalhes macabros e inadequados para essa faixa etária. Assim, o livro simplesmente coloca o assunto em pauta, para que ele esteja presente, simbolicamente, na vida do leitor; para que a questão não seja jamais ignorada, ao contrário, que seja vista como uma referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida. Para Ricardo Azevedo (2003), entre os assuntos que os adultos sabem tanto quanto o público infantojuvenil e, por isso

²² É vasto o campo de pesquisa na internet. Por exemplo: <https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/1067908-lendas-urbanas-2-reune-nova-selecao-de-causos-sobrenaturais.shtml>. Há também obras literárias que tratam do assunto: TADEU, Jorge. **Lendas urbanas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

mesmo, não sabem dar muitas explicações, estão a fantasia, o sonho, a temporalidade e a busca do autoconhecimento.

A importância das histórias contidas em *Contos de enganar a morte* traz o ponto em comum do herói que luta para vencer a morte. Ao levantar o assunto, possibilitam, portanto, uma interessante reflexão porque esses contos, com sua poesia, graça e magia, constituem-se, na realidade, uma divertida e apaixonada declaração de amor à vida.

Os alunos deverão pesquisar histórias de pessoas que travaram uma luta contra a morte imediata e venceram. Pode ser por meio de pessoas comuns que conheçam, pessoas famosas ou pesquisa na internet. As apresentações podem ser por *slides*, imagens, vídeos, encenações e assim por diante.

c) Contextualização histórica: “[...] essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe abordar internamente.” (COSSON, 2014, p. 87).

Grupo 3: A sabedoria popular fez surgir histórias que são contadas e repassadas pela tradição oral. Chegaram ao Brasil, especialmente, com os portugueses e permanecem até hoje, como é o caso das narrativas em *Contos de enganar a morte*. No que se refere à *contextualização histórica*, o professor apresentará aos alunos a forma como os textos foram construídos para perceberem os mecanismos de sua elaboração e perpetuação. Para tanto devem ser exploradas a linguagem e a estrutura do texto, que despertam o interesse do leitor pela presença do insólito nas narrativas.

A abordagem dos contos populares tão difundidos entre os moradores de Paraty remete à valorização da cultura, do pensamento, das tradições e das pessoas que retransmitem essas narrativas preponderantemente na oralidade.

Narrativas desse tipo costumam apresentar várias versões, como diz o ditado, *quem conta um conto aumenta um ponto*, assim, os alunos poderão recontar a seu modo um dos contos estudados, inclusive trazendo a narrativa para o contexto contemporâneo, expressando os anseios e as expectativas dos dias atuais. Essa atividade deverá ser realizada extraclasse.

SÉTIMA ETAPA: Segunda interpretação
“A magia dos contos de enganar a morte”

Duração: 03 aulas.

Objetivos:

- Aprofundar a leitura realizada sobre a obra.
- Estimular a capacidade crítica dos alunos.
- Abordar o tema central das narrativas, tal como é tratado na obra, com sua poesia, magia e graça, levando os alunos à reflexão e posicionamento diante da obra estudada.

Por ser uma viagem guiada ao mundo do texto, a segunda interpretação tem por objetivo o aprofundamento da leitura. Nesta etapa, ela estará centrada na temática das narrativas populares dos *Contos de enganar a morte*, como parte associada à contextualização temática explicitada na etapa anterior.

Atividade 24: Os contos populares, tanto os que circulam em Paraty, quanto os que foram recontados por autores renomados da literatura, como é o caso da obra estudada *Contos de enganar a morte*, exploram a imagem do ser humano e fazem essa abordagem sob o aspecto da utilização de linguagem figurada, com a presença de **metáforas** e expressões de sentido conotativo. Verifica-se a presença de um **tom** descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de **ironia**. As vozes mais frequentes no texto são as dos personagens e do narrador, além da **voz social** que pretende divulgar o pensamento coletivo do imaginário popular, retratando a histórias por meio de narrativas com leveza, humor e criatividade a partir das concepções do senso comum.

Proposta 1: Analise a narrativa A quase morte de Zé malandro, da obra *Contos de enganar a morte* (2003) para preencher o quadro abaixo:

Contos de enganar a morte – Narrativa 4 “A quase morte de Zé Malandro”

<p>1. Retomadas textuais: Retire do texto expressões com grau considerável de afetividade.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. Coesão verbal: destaque os verbos de ação no pretérito perfeito e no imperfeito.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. Conectivos: que palavras ou expressões, no texto, dão ideia de temporalidade?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Variedade linguística: dê exemplos do uso da norma padrão, respeito à norma culta da língua.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. Escolha lexical: circule, nas citações ao lado, as palavras relacionadas ao mesmo campo semântico:</p>	<p><i>“Certo dia, estava em casa preparando o jantar, um pouquinho de feijão e um pedaço de pão seco, quando bateram na porta. Era um viajante. O homem muito velho, pedia um pouco de comida.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 47).</p> <p><i>“- Por favor, Dona Morte, faça isso por mim! É o último desejo de um pobre velho miserável raquítico esclerosado caindo aos pedaços.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 50).</p>
<p>6. Sintaxe: Dê exemplos de frases curtas e períodos construídos</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<p>intencionalmente para adequar-se às características do conto popular.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>7. Pontuação: Aponte o uso de exclamações, interrogações, reticências e diálogos.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>8. Metáforas: explique essas expressões de sentido conotativo.</p>	<p><i>“Mas o tempo é invisível. Passa dia e noite e ninguém vê.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 48).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p><i>“[...] Dias depois, o Zé fechou os olhos e entregou a rapadura.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 56).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>9. O texto apresenta um tom descontraído, por vezes humorístico e poético, aproximando-se sutilmente do coloquial, com pitadas de ironia. Por que você acha que isso acontece? Responda nas linhas ao lado:</p>	<p><i>“[...] a população começou a aumentar muito. - Isso é contra a natureza! – gritava a morte revoltada [...]”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 51).</p> <p><i>“O Diabo lambeu os beijos.”</i> <i>“[...] Mas o pior não foi isso. Acontece que o Diabo passava o dia inteiro sentado no banquinho gritando, guinchando e falando os piores palavrões.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 53).</p> <p><i>“Naquela mesma noite, o Diabo apareceu, ele e sua mulher. A Diaba não tinha acreditado nem um pouco na história do banco[...].”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 54).</p> <p><i>“Dito e feito. O Diabo sentou e de lá não saiu mais. - Me tira daqui! – gritou ele assustado.”</i> (AZEVEDO, 2003, p. 53).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	<hr/>
<p>10. Vozes: as mais frequentes no texto são as vozes dos personagens, do narrador, além da voz social. Identifique nas passagens ao lado, a voz social e a voz dos personagens.</p>	<p><i>“Com o Diabo preso no banquinho, acabaram-se os crimes na cidade [...]”</i> (AZEVEDO, 2003, p.53).</p> <hr/> <hr/> <p><i>“- Minha mulher me mata! – berrava o Diabo furioso. – Saí para buscar você já faz mais de um ano e ainda não voltei para casa! Quando eu voltar, ela me arrebenta!”</i> (AZEVEDO. 2003 ,p. 53).</p> <hr/> <hr/>
<p>11. Discurso: mobilizado nos textos é o discurso direto, assinalado pelos recursos linguísticos/gráficos expressos por meio de travessão e dois pontos. Retire do texto exemplos desse tipo de discurso.</p>	<hr/>
<p>12. Elementos de mobilização paratextuais e supratextuais. Faça uma análise dos desenhos presentes na obra: essas imagens permitem o leitor adentrar o universo proposto pelos textos? De que forma?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Proposta 2: Sugerir aos alunos que se coloquem na posição do protagonista do conto que mais gostou e, a partir disso, questionem-se: Como você se sentiria se tivesse um encontro com a senhora vestida de preto com a bengala de osso nas mãos? Reagiria de forma diferente da personagem da história? Teria uma ideia melhor? Você acha que o livro o ajudou a trabalhar seus sentimentos como medo, angústia, repulsa?

Proposta 3:

Segundo o ditado popular,
 Não é preciso se preocupar com
 A morte. Ela é garantida e
 Ninguém vai ser bobo de querer
 Roubá-la da gente.
 O importante é cuidar da vida,
 Que é boa, bela, rica,
 Preciosa e inesperada,
 Mas muito frágil.
 Ela, sim, pode ser roubada.

(RICARDO AZEVEDO, 2003, s/p)

Se pudesse mandar uma mensagem de amor à Vida, o que você diria?

Professor,

Crianças e jovens precisam aprender a lidar com a vida, da qual a morte é parte inseparável. Pretender minimizá-la ou escondê-la é um desrespeito à inteligência e à capacidade de observação de qualquer ser humano. Além de completamente inútil (AZEVEDO, 2003, p. 59).

A segunda interpretação busca uma apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto, como o tema da morte e da mortalidade, bem como o sonho, a fantasia, a temporalidade e a busca do autoconhecimento. Por serem assuntos essencialmente subjetivos, os alunos poderão, ao se expressar, utilizar o gênero textual relato pessoal escrito.

O relato pessoal é texto que apresenta informações básicas (fatos) referentes a um acontecimento específico, apresenta uma sequência de acontecimentos a partir de uma perspectiva pessoal. Por esse motivo esse gênero textual focaliza tanto as ações quanto as impressões e/ou sentimentos do autor sobre os fatos relatados. Ao contrário da maioria dos gêneros discursivos, os relatos ocorrem em muitos contextos diferentes, dessa forma, o público a que se destina e a linguagem utilizada no relato varia de acordo com o contexto em que é produzido.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Relato: definições e usos. In: _____. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007. p. 46-48.

OITAVA ETAPA: Expansão

“A continuidade do letramento literário”

Duração: 02 aulas.

Objetivos:

- Introduzir uma nova obra que estabeleça diálogo com *Contos de enganar a morte*.
- Iniciar uma nova sequência didática de leitura literária.

Atividade 25: A Expansão é o momento em que se extrapolam os limites da obra lida, é o momento em que o professor apresenta a segunda obra para a continuidade do processo de letramento literário. Sendo assim, selecionou-se a obra *Como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector (2001), de ampla circulação nos ambientes escolares, tendo em vista constar no PNBE 2005.

Esta obra pertencente à categoria das narrativas populares, oriundas do folclore brasileiro, traz o reconto de doze lendas, uma para cada mês do ano, como propõe a escrita da contracapa. Parte da premissa de que todos gostam de ouvir e contar histórias e que, por meio dessas narrativas, recontadas de geração em geração, é que se constrói o folclore de um país. As lendas retextualizadas por Clarice Lispector, todas, trazem uma lição de vida em que índio e caboclo são mestres. Ao focar nas narrativas míticas, transpondo-as para a linguagem literária, a autora movimentou o imaginário infantil e juvenil com questões instigantes: “Você já tinha pensado que as estrelas podem ser curumins gulosos levados por colibris?”

Ou, “[...] já ouviu falar no uirapuru, o pássaro encantado da sorte que mora na Amazônia?” Os contos retratados por Lispector (2001) abordam a temática do maravilhoso, provendo acesso à formação do leitor polivalente, permitindo que a estética se sobreponha ao didatismo (GIROTO; REVOREDO, 2011, p. 189).

Quanto à forma, *Como nasceram as estrelas* se vale igualmente da intertextualidade, identificada, por exemplo, em *As Narrativas Preferidas de um Contador de histórias*, de Ilan Brenman pela forma como dialoga com os contos da cultura popular – um passeio pelos (re)contos de narrativas populares africanas, brasileiras, gregas e asiáticas. O intertexto continua com *Moça Lua e outras lendas*²³ de Walmir Ayala (2012), ou, ainda, para uma abordagem mais contemporânea, *Contos de hoje e de ontem*²⁴, coletânea de contos de Lima Barreto, Lygia Bojunga e Leo Cunha (2003). A utilização de intertextos instiga o leitor a participar na obra, por meio de seus conhecimentos prévios e de suas referências de leitura, contribuindo para o aprimoramento do saber literário.

Acrescenta-se que, a obra de Ilan Brenman²⁵ amplia o horizonte do leitor ao apresentar contos populares de outros países; *Moça lua e outras lendas* são reinterpretações inferidas pelo poeta e romancista Walmir Ayala das lendas brasileiras, sobretudo as do sul do Brasil, mantendo a fantasia inventiva e o sabor da imaginação popular peculiares a essas narrativas primitivas (AYALA, 2012, s/p). Por meio de um texto claro, lúdico e densamente lírico ocorre a aproximação do leitor aos mistérios que liga o homem à natureza.

Por fim, *Contos de hoje e de ontem*, reúne três narrativas escritas por autores de diferentes gerações. A seleção dessa obra se justifica pela necessidade de uma abordagem de conhecimento dos contos no decorrer do tempo. A primeira narrativa é de Lima Barreto, “*O homem que sabia javanês*”, uma de suas criações mais famosas, mostra bem o espírito crítico que marca toda a obra. Fala de um homem muito esperto, que decide ensinar o idioma javanês do qual ele nada sabia e consegue enganar a todos, tornando-se uma “glória nacional”.

Na mesma obra – *Contos de hoje e de ontem* – Lygia Bojunga, vencedora de premiações no Brasil e no exterior, participa com o conto “*Lá no mar*”, história de um pescador e seu barco, unidos e sós, dependentes um do outro. Essa estreita ligação acaba quando o velho pescador morre; o conto é narrado de forma poética, ao

²³ Editora Nova Fronteira.

²⁴ Editora Agir – PNBE 2003.

²⁵ <http://www.ilan.com.br/104/home/>

mesmo tempo metafórica e realista. O barco é, tempos depois, encontrado por um menino, que cuida dele, pintando-o de cores bem fortes. E ele renasce, sua capacidade de amar é despertada... a vida recomeça!

Em boca fechada não entra estrela, de Leo Cunha, tem-se uma narrativa que contrapõe a fantasia e a curiosidade da infância ao natural temor dos pais quanto à segurança dos filhos. O autor, nesse conto, narra a história de Guta, uma garota que, como qualquer adolescente, adorava sair à noite para conversar com as estrelas. Numa linguagem cheia de poesia, o conto fala da necessidade que os adolescentes têm de isolar-se e da incompreensão de que tantas vezes são vítimas.

Formar alunos leitores é um processo que requer um trabalho sistematizado. Para tanto, segundo Cosson (2014, p. 47-48), é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

3.5 Movimentos e sons de leitura na sala de aula: a implementação da sequência expandida de leitura literária.

Considerando a implementação da Sequência Expandida de Leitura, elaborada a partir dos pressupostos metodológicos para o letramento literário (COSSON, 2014), torna-se relevante a análise da aplicação desse material didático em sala de aula. Ressalta-se que a proposta de intervenção foi elaborada para uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental II, e sua aplicação ocorreu no segundo semestre de 2018, tendo em vista os dados levantados pelo questionário aplicado aos alunos, para diagnóstico da realidade, em momento anterior.

As atividades práticas mostraram-se relevantes não só para o aluno, pela possibilidade de contato com um estudo mais sistematizado do texto literário, mas, sobretudo, para mim, pela expectativa de verificar se os objetivos pretendidos seriam alcançados com a execução da Sequência Didática Expandida de Leitura Literária.

A constatação inicial apontava para o eco que a temática teve sobre a turma. O interesse e a expectativa dos alunos em ter contato com histórias que acionavam suas emoções, em relatar o insólito nos contos da cultura local, proporcionou a motivação esperada, pois os dados coletados apontaram que o grupo entendia como fundamental o início dos trabalhos com as narrativas do insólito no ambiente

escolar, partindo dos contos populares locais. Além da amostra dos dados referentes a essa primeira questão, levou-se em conta as claras orientações das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos (2010)*, a *Lei 13696/2018* que estabelece a imprescindibilidade de fomentar projetos de leitura em consonância com a *Política Nacional de Leitura e Escrita* instituída como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil e o *Currículo Básico do Estado do Rio de Janeiro*, que prevê o trabalho com o fantástico e o maravilhoso no início do segundo semestre. Tais aspectos foram levados em consideração quando da proposição da presente dissertação.

A implementação da Sequência Didática ocorreu ao longo dos meses de agosto e setembro de 2018, período correspondente ao terceiro bimestre, conforme o prescrito no Calendário Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Apesar do cronograma e da organização prévia, o tempo não foi suficiente, sendo necessários ajustes e adaptações devido contratempos como feriados, recessos, semana da Pátria e atividades de integração Escola – Comunidade, evento destinado à valorização da cultura caiçara, todos previstos na programação escolar anual.

Essa aplicação exigiu esforço extra, uma vez que as sete etapas previstas na produção didática se mostraram indispensáveis, sendo necessário articular atividades em conjunto com a disciplina de Artes e algumas tarefas serem executadas como trabalho extraclasse. Contudo, as etapas “Motivação”, “Introdução”, “leitura”, “Primeira interpretação” e “Expansão” receberam enfoque mais rigoroso. Especialmente a “Primeira interpretação”, momento em que se traduz a experiência do aluno e o impacto da obra literária sobre sua sensibilidade. De acordo com Cosson (2014, p. 84), esta etapa precisa ser percebida, por aluno e professor, “como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel”. Ao dispor de uma aula para essa atividade, fica claro para o discente, o quanto a sua leitura individual é importante dentro do processo de letramento literário.

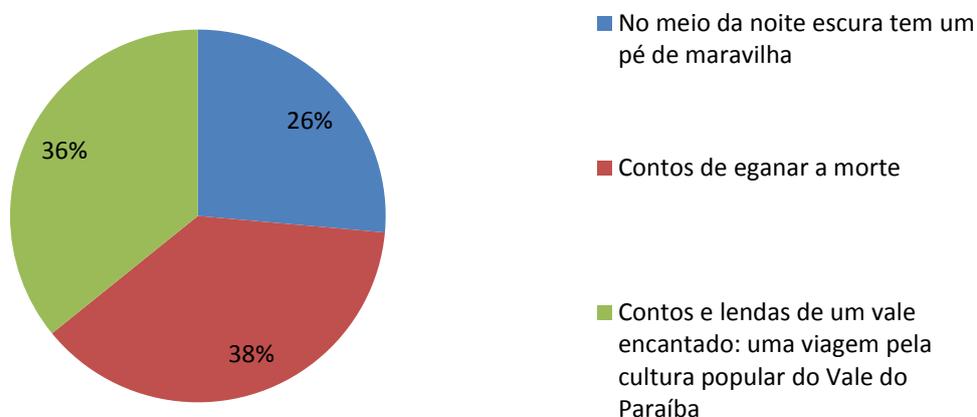
A “Expansão” também foi, dentre as etapas trabalhadas, outra que recebeu atenção especial. Desde o início da implementação, houve a necessidade de optar por uma das obras de Ricardo Azevedo, considerando os comentários do professor

em sala de aula, abrindo as possibilidades de trabalho com o autor escolhido e seus variados títulos sobre a temática. Uma vez decidida a obra a ser trabalhada na execução da proposta de intervenção, as outras, necessariamente, ficariam à disposição para o momento da “Expansão”, já como uma sugestão prévia, caso fosse o interesse, conforme os dados levantados, demonstrando o pressuposto por Cosson (2014, p. 94): a “Expansão” permite “a ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade dentro do campo literário”.

Convém, ainda, descrever como se deu o processo de escolha da obra *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo. Após a etapa da “Motivação” e a realização de todos os procedimentos previstos nesta proposta de intervenção, foram levados para a sala de aula três títulos de autoria de Ricardo Azevedo: *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* (2002), *Contos de enganar a morte* (2003) e *Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba* (2010). Depois dos comentários do professor, instigando a leitura, as obras passaram de mão em mão, para a apreciação e exploração dos aspectos paratextuais, permitindo aos alunos tempo suficiente para comentários e exposição oral. Foram levantadas observações, embora rápidas, muito relevantes, sobre a capa das obras, projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustrações, etc.), ilustrador, título, além da folha de rosto com a análise das informações da ficha catalográfica; se a obra foi premiada ou concorreu a algum prêmio, o prefácio com suas informações. Depois disso, os alunos puderam escolher a obra a ser lida dentro da prática de letramento literário.

A análise dos dados revelou a aceitação da obra de Ricardo Azevedo pelo público estudado. Embora *Contos de enganar a morte* (2003) tenha sido o preferido, os demais títulos também foram lembrados de forma expressiva, como o demonstrado a seguir:

Gráfico 8 – Qual dos livros de Ricardo Azevedo chamou mais sua atenção?



Fonte: O próprio autor.

Escolhida a obra, apresentou-se a primeira dificuldade: como disponibilizar tantos exemplares? Procurada, a Direção da Escola se dispôs a adquirir alguns outros, mas não em quantidade para todos, sob a justificativa de que a obra está incluída no PNBE/ 2019. Desta feita, o próprio docente fez as aquisições necessárias para a continuidade dos trabalhos.

De posse do material, deu-se início à terceira etapa da Sequência Didática: a apresentação da obra literária e a sua distribuição para que fosse levada para casa. Convém descrever o momento da chegada em sala de aula e a distribuição dos livros, a euforia presenciada e o clima de motivação. No entanto, uma preocupação pairou sobre o docente. Poderia a temática do insólito como o sobrenatural e o fantástico causar algum incômodo em pais e responsáveis? Poderiam eles, embora cientes através das autorizações para passeios e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentar alguma objeção, por motivos diversos? Com o desenrolar das atividades, tal preocupação demonstrou-se ultrapassada.

As apresentações selecionadas para a atividade 1 abordam o contato mais próximo com os aspectos da cultura local por meio das personagens e figuras do folclore e dos locais considerados com presença do sobrenatural, onde essas figuras e personagens podem ser “vistas”, de acordo com a tradição popular. A atividade 1 estabelece um link com a atividade 6, na segunda etapa, momento em que foi realizada a aula guiada pelo Centro Histórico. Alguns alunos se sentiram indispostos para essa atividade, conforme o demonstrado no gráfico 7 e já devidamente analisado. Ainda na segunda etapa, os alunos puderam ter contato com versões

impressas e retextualizações dos contos de Paraty como *A lenda da cobra que mama* e *A lenda do corpo seco*, com fortes semelhanças com a versão oral contada na cidade, recontadas por Ricardo Azevedo no livro *Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba* (2010).

Durante a participação oral das atividades 2, 3 e 4, em que os alunos puderam comentar, recontar e ouvir as histórias recontadas por personagens da cultura caiçara, foi necessária, devido ao fato de todos quererem participar, a mediação do professor para que não se perdesse o foco ou não houvesse um prolongamento demasiado, podendo tornar-se enfadonho. A interferência do docente nos debates fez-se necessária porque, comprovadamente, “[...] uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (COSSON, 2014, p. 79).

Na finalização da segunda etapa, após as atividades 5, 6, 7 e 8, ficou evidente que o objetivo de preparar os alunos para a leitura da obra foi alcançado. A verificação disso se deu quando muitos alunos, ao final da aula, perguntaram ao professor sobre a possibilidade de levar para casa a obra *Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba* (2010), por não imaginar que *Contos de enganar a morte* (2003) seria distribuído na etapa imediatamente seguinte. Nada, entretanto, foi revelado. Apenas foi dito que toda a temática da narrativa do insólito seria abordada na obra escolhida por eles. A animação e o entusiasmo para iniciar logo a leitura demonstrou a aproximação com o livro a ser lido, cumprindo, portanto, com o objetivo desta etapa que é preparar o aluno para o universo da obra a ser trabalhada (COSSON, 2014).

Posteriormente à entrega dos livros, e realizada a observação dos elementos paratextuais, chamou-se a atenção para a página 60, onde há uma breve biografia do autor Ricardo Azevedo. Esta ação ajudou os discentes a conhecerem o autor, buscando ainda mais uma aproximação entre o leitor, a obra e seu autor. A análise dos elementos paratextuais, no 6º Ano do Ensino Fundamental II, despertou o interesse dos leitores para os aspectos ainda não percebidos numa obra literária. Todos eles pouco sabiam sobre a epígrafe, a orelha e o prefácio. Também sobre a folha de rosto, informaram que não sabiam para que servia, demonstrando dificuldades em entender as informações nela contidas. Os alunos relataram que o exame desses elementos não era feito ou considerado nas leituras anteriores. Levar em consideração esses recursos que integram uma obra literária contribuiu para a

compreensão de que esses elementos apresentam informações importantes que familiarizam o leitor durante o contato inicial com a obra. A partir do título e dos demais elementos, de modo instigante, o professor propôs aos alunos hipóteses de leitura, conforme as atividades 10 e 11, bem como a fazer os registros dessas primeiras impressões, de acordo com o objetivo referente a essa etapa: “[...] permitir que o leitor receba a obra de maneira positiva” (COSSON, 2014, p. 61).

Na quarta etapa, “Leitura”, antes de estabelecer os combinados, retomou-se a questão da justificativa sobre a obra escolhida. Explicou-se aos alunos porque tiveram que escolher uma dentre as demais obras do autor. Foram apresentados a eles alguns fatores: autor especializado em contos da cultura popular, ter em um de seus livros recontos de histórias da cultura popular de Paraty, abordar a temática do insólito, apresentar qualidade estética e possibilitar a expansão dos limites textuais e a ampliação das referências culturais, sociais, históricas e intertextuais dos leitores.

Ainda na etapa “Leitura”, combinaram-se os prazos para a leitura a ser realizada. Essencial à verificação do cumprimento da leitura, foi, também, o momento de acompanhar e aferir pedagogicamente o processo de leitura. Para isso, os alunos foram orientados a fazer uso do caderno destinado a essas anotações.

Nos intervalos de leitura, tanto no primeiro, quanto no segundo, as atividades realizadas instigaram os alunos a ampliarem o conhecimento sobre a obra, sobre o mundo e sobre si. Através do roteiro proposto nas atividades 12, 14 e 17, os alunos puderam discutir e ressignificar o texto literário pela possibilidade de não apenas registrar pontos que considerem importantes no decorrer da leitura, mas também, reconhecer o próprio crescimento, comparando os resultados até então obtidos. O caderno de anotações revelou-se um instrumento de auxílio no desenvolvimento da capacidade de se posicionar diante da temática do insólito e questionar a leitura realizada.

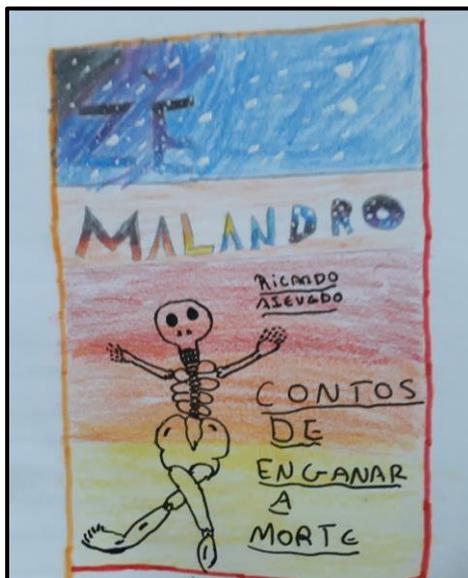
Durante os intervalos de leitura, algumas ocorrências chamaram a atenção. Na atividade 14 do primeiro intervalo houve a possibilidade de intertextualidade entre o conto *A noiva sedenta* e *O homem que enxergava a morte*. Os alunos levantaram hipóteses de que se a noiva sedenta pudesse ter um encontro com o médico do conto de Ricardo Azevedo, sua história poderia ter sido diferente. Outro fato que chamou a atenção foi a dúvida que alguns alunos demonstraram sobre se o conto *O homem que enxergava a morte* poderia acontecer no cotidiano. Percebeu-se que estas dúvidas ocorreram, entre outros motivos, pela dificuldade de leitura e

alfabetização ainda em processo e compreensão limitada de alguns trechos do conto.

Ainda no segundo intervalo de leitura, no aspecto da intertextualidade, na atividade 19, não foi possível a exibição do filme *Pedro Malasartes e o duelo com a morte* devido às dificuldades de agendamento da sala de vídeo e equipamentos em manutenção. Assim, a intertextualidade se deu por meio da música de Zé Ramalho, *Mistérios da meia-noite* e mediação de leitura da obra *Lendas urbanas*, de Jorge Tadeu (PNBE 2012). Dessa forma, a discussão a partir do diálogo entre o filme e a obra de Ricardo Azevedo ficou comprometida. No entanto, o conceito de intertextualidade foi trabalhado a partir das condições possíveis. O interesse, então, estava em fazer os alunos estabelecerem relações entre a obra de Ricardo Azevedo, os contos de Paraty e as lendas urbanas. Nesse momento, os estudantes puderam constatar que a intertextualidade é um recurso muito utilizado em textos literários, por isso a importância da comparação dos conteúdos apresentados desde a motivação, na primeira etapa, entre a literatura, as artes plásticas, a música, os contos populares locais e as histórias em quadrinhos, lamentando o fato de não poder incluir o cinema devido a não exibição do filme.

Na “Primeira interpretação”, ainda sob a ótica dos intertextos e sua relação de efeitos e sentidos, foram trabalhadas as especificidades das histórias em quadrinhos, atividade 21. Durante toda a realização, os alunos demonstraram receptividade e envolvimento, por ser um gênero amplamente trabalhado no Fundamental I, segmento de onde eles acabaram de chegar. Para o início dos trabalhos, os alunos tiveram contato com histórias em quadrinhos em geral, em seguida, histórias em quadrinhos de terror, conforme descrito na atividade. Também foi apresentada explicação para sanar possíveis dúvidas, principalmente relacionadas à composição estrutural do gênero como, por exemplo, quadros, formatos, tamanhos, contornos, cores, traços e suporte, levando os alunos a entenderem a H.Q. como uma arte específica, com sua linguagem própria.

Figura 4: produção de H.Q.



No conjunto das atividades propostas, a produção de H.Q. foi bastante relevante, através delas os alunos demonstraram que a apreensão global da obra ocorreu de forma satisfatória. Foram apresentadas apreciações criativas sobre o conto estudado, que retratava a obra literária de Ricardo Azevedo ou um conto da cultura local. As produções dos alunos estiveram relacionadas às questões abordadas na proposta da atividade como as vinculadas à linguagem, enredo, temáticas, personagens e intertextos. Durante a elaboração da H.Q., foi identificado que os problemas mais frequentes estavam relacionados à ortografia e à concordância, sendo dada a oportunidade de adequação às normas da linguagem escrita.

Um dos instrumentos pedagógicos utilizados que permitiu o acompanhamento da leitura dos alunos foi o caderno para anotações de dúvidas e observações. Como uma ferramenta de apoio, constitui-se numa estratégia de trabalho que favoreceu a abordagem do texto literário em sala de aula. Nele, os estudantes se expressaram subjetivamente, registraram sua recepção relativa à obra selecionada e puderam obter auxílio quanto à interpretação adequada. Durante todo o processo, o professor esteve disponível para esclarecer as dúvidas, na medida em que o processo de letramento se aprofundava. Por vezes, os alunos deixavam escapar aspectos importantes do conto em relação às especificidades da narrativa fantástica, não sabendo distanciar o cotidiano da imaginação, aspectos esses muito importantes

para a compreensão da obra, a construção dos sentidos e, por conseguinte, a fruição do texto literário.

Apesar da aceitação em registrar as próprias experiências no caderno de apoio, alguns alunos sentiram dificuldades na organização do mesmo, precisando sempre das orientações do professor, especialmente, quanto à sequência da narrativa.

Outra observação importante tem a ver com a infreqüência de alguns alunos, o que exigia do professor esforço extra para que ninguém ficasse para trás no andamento do processo de letramento literário.

Quanto à organização do portfólio, também por se tratar de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, foi necessária orientação do professor para a organização dos trabalhos em sequência cronológica, não havendo maiores dificuldades. Além do acompanhamento das dificuldades e do aprendizado ao longo do percurso, o portfólio também possibilitou o registro das vivências no período de implementação da proposta didática. Nele, através da visualização das produções escritas e das experiências relatadas no processo de leitura literária, foi possível confrontar as atividades do início da aplicação da Sequência Didática Expandida de letramento literário com as do final. Isto tornou possível mensurar o amadurecimento em relação não somente às características dos gêneros textuais e análise linguística, mas sobretudo, à capacidade argumentativa, reflexiva e crítica do aluno. Assim, como procedimento de avaliação formativa e contínua, o *portfolio* possibilitou visualizar os resultados obtidos a partir da sistematização das atividades trabalhadas.

O letramento literário, como processo, precisa estar vinculado a uma comunidade de leitores. Nesse sentido, deve oportunizar espaços para socialização de ideias e reflexões instigadas por meio de atividades, sejam orais ou escritas. Por isso, a utilização de estratégias de acompanhamento do trabalho desenvolvido como o portfólio é fundamental. Que outro instrumento possibilitaria tal abrangência? Nele é possível acompanhar o aluno na aquisição da escrita e da leitura, esclarecer dúvidas, propor reflexão, colocar-se no lugar do personagem, estimular a sensibilidade, a criatividade e poder de argumentação; posicionar-se criticamente; buscar intertextos, explorando seus efeitos de sentido; desenvolver a habilidade de ler as entrelinhas; refutar ou confirmar hipóteses elaboradas antes do contato com a obra; superar expectativas; trabalhar em equipe; desenvolver a oralidade e a análise

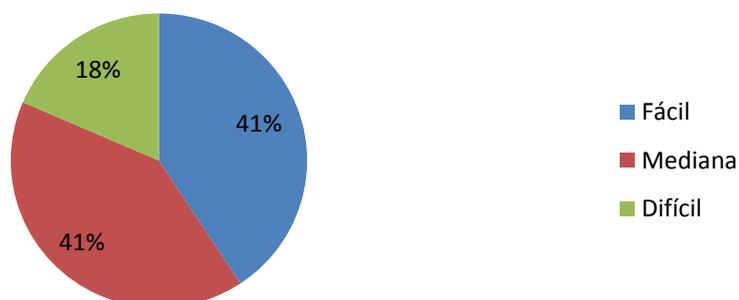
linguística; repensar valores, refletir e compreender a função do texto literário e seu poder de humanização sobre o homem.

A respeito da etapa “Expansão”, convém destacar que para este momento, os alunos foram levados à biblioteca da escola, tendo sido a bibliotecária comunicada com antecedência, para manusear o acervo selecionado e ter contato com ele. A descrição desse acervo encontra-se bem explanada no material didático. Vale lembrar ainda que a biblioteca do Colégio trabalha em parceria com a Casa Azul, organizadora da Festa Literária Internacional de Paraty – FLIP, e isto possibilita algumas facilidades de acesso às obras. Cada aluno pôde manusear, folhear, olhar os detalhes paratextuais com atenção, podendo escolher obras entre as sugeridas pelo professor, conforme consta na proposta de intervenção, ou mesmo, optar por qualquer outra obra de seu interesse. O importante era o prosseguimento do projeto e a constatação de que a Sequência Didática Expandida de letramento literário demonstrava surtir o efeito desejado.

Ainda em relação à “Expansão”, uma das atividades consistia em visitar, também, a Biblioteca Pública Municipal, localizada no Centro Histórico, principalmente para atender à **Lei 13696/18**, que estabelece diretrizes para a apropriação e usos dos espaços públicos destinados à leitura. Nesta visita, o único inconveniente encontrado foi a exigência de atendimento de dez alunos por vez. O prédio tombado pelo Patrimônio Histórico não disponibilizava espaço para que os alunos entrassem todos juntos. Isso exigiu uma reorganização da atividade e a criação de um cronograma específico para visita, o que trouxe certo transtorno devido ao tempo cronometrado para a implementação da referida proposta de intervenção. No entanto, para os alunos, a divisão em pequenos grupos pareceu interessante, porque foram atendidos e orientados de forma satisfatória pelos funcionários.

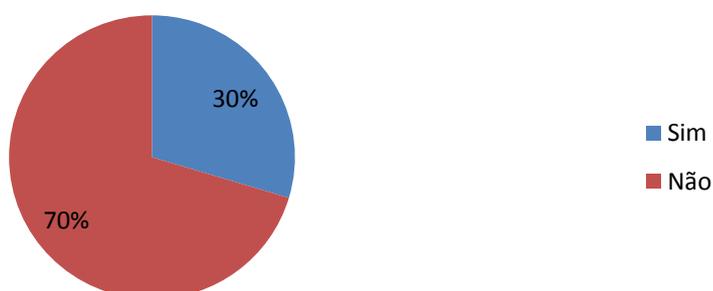
Considera-se ainda que as atividades elaboradas para a Sequência Didática Expandida de Leitura Literária também procuraram investigar a recepção do insólito pelos alunos. A análise, a seguir, reflete as respostas dadas ao questionário de recepção sobre a obra fantástica²⁶ e mostra o resultado, após o encerramento, da aplicação da proposta de intervenção.

²⁶Questionário de recepção sobre a obra fantástica, elaborado a partir dos trabalhos do Grupo de Pesquisa coordenado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Nerynei Meira Carneiro Bellini, no âmbito do PIBIC, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, para a linha de pesquisa Narrativas do Insólito no Ambiente Escolar.

Gráfico 9 - O que você achou da leitura?

Fonte: o próprio autor.

As amostras do gráfico refletem a intenção do professor de apresentar uma obra literária que, ao mesmo tempo, proporcionasse fruição e se revelasse acessível ao público. Ser considerada pela maioria como uma leitura mediana e fácil, atende à precaução tomada pelo professor pelo fato de que, provavelmente, seja a primeira vez que os alunos entram em contato com um estudo sistematizado de literatura e, por isso mesmo, deve-se partir “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2014, p. 47-48).

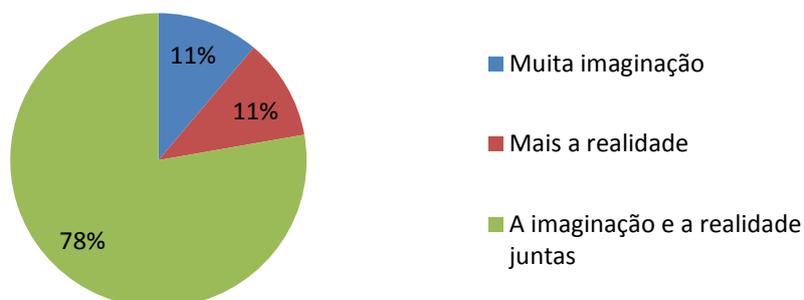
Gráfico 10 – Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?

Fonte: o próprio autor.

Para esta pergunta constata-se que 70% dos leitores associaram não ser possível o desenrolar da narrativa no plano das percepções cotidianas. Já os outros 30%, afirmaram acreditar que a história pudesse acontecer no cotidiano deles. Esta realidade verificada confirma que “o fantástico começa a insinuar-se

dissimuladamente em um universo cotidiano e termina por transformá-lo completamente; em consequência, a natureza do fantástico seria puramente subjetiva, embora ele se pretenda perfeitamente objetivo” (CAMARANI, 2014, p. 50).

Gráfico 11 – Para você uma história é mais interessante quando mostra:

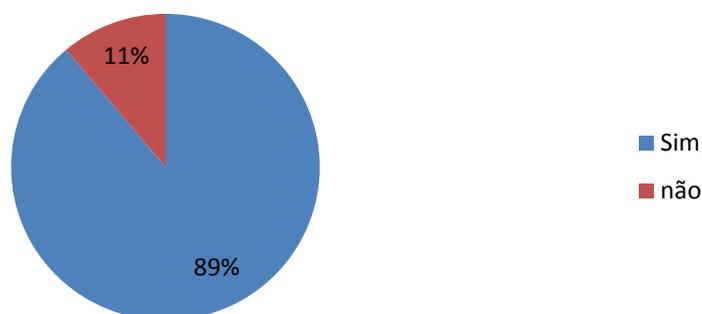


Fonte: o próprio autor.

Quando perguntados sobre a questão da presença da realidade e/ou da imaginação numa narrativa literária, 78% afirmaram preferir a imaginação e a realidade integradas ao texto. Os dados também mostram que há os que preferem muita imaginação, na mesma proporção dos que desejam mais a realidade. Para Nelly Novaes Coelho (2000), esta preferência está relacionada a cada uma das formas básicas da literatura infantil e do que seria o ideal para os pequenos leitores: a literatura realista ou fantasista? De acordo com a autora, “esse problema se coloca também para a literatura em geral” (COELHO, 2000, p. 51) quando o realismo ou imaginário acabam por predominar no *ato criativo* ou no *gosto do público*. Essa preferência, ora pelo registro realista, ora pelo registro fantasista, revela a atração pela descrição da realidade (do mundo, a vida real...) representada diretamente pelo processo mimético (imitação fiel) e a descoberta do *outro lado* dessa mesma realidade, isto é, o não imediatamente visível e conhecido, o metafórico. É quando a matéria literária deixa de se identificar com a realidade concreta e passa a se identificar com a realidade imaginada, com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido.

A preferência pela forma fantasista ou realista não oferece problemas porque “nenhuma dessas formas é *melhor* ou *pior*, literariamente. São apenas diferentes e dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo em que vivem” (COELHO, 2000, p. 52).

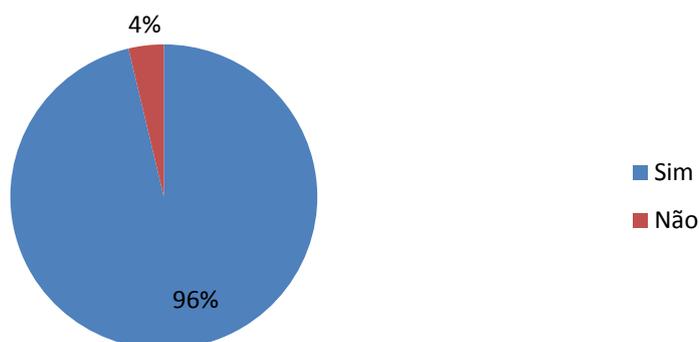
Gráfico 12 – Você percebeu uma simbologia por trás desta história?



Fonte: o próprio autor.

Nesse gráfico, tem-se o percentual dos leitores que perceberam uma simbologia por trás da história narrada pelo autor. A “segunda interpretação”, na atividade 24, destacou que os contos populares têm por característica a presença de metáforas e expressões de sentido conotativo. “Uma metáfora isolada indica apenas uma maneira figurada de falar, mas se a metáfora é contínua, seguida, revela a intenção segura de falar também de outra coisa além do objeto primeiro do enunciado” (TODOROV, 2008, p. 70). Quando solicitados a justificarem as respostas, os alunos responderam: “A morte é sempre uma surpresa, aparece do nada e no final”, “a morte apareceu como um anjo” (J.), “As pessoas falam que a morte tem capa preta e bengala de osso só que na verdade ninguém sabe como ela é” (J.2), “Que nunca se pode fugir da morte” (N.), “A morte no livro é um símbolo, não existe” (L.), demonstrando a hesitação que o fantástico proporciona.

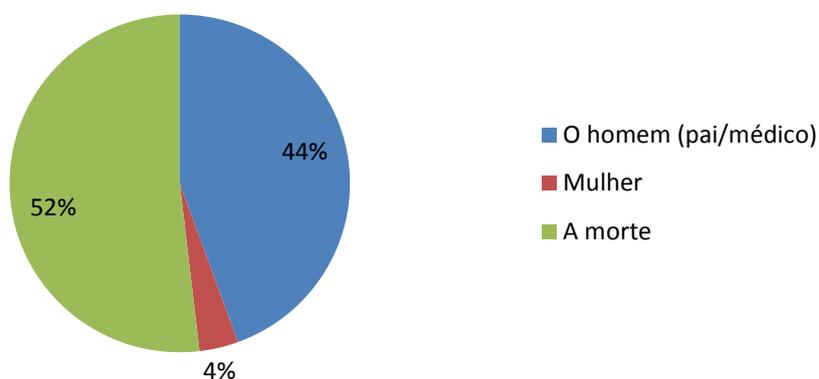
Gráfico 13 – Você identificou no conto acontecimentos sobrenaturais?



Fonte: o próprio autor.

Quando indagados sobre a presença do sobrenatural, 96% disseram ter identificado, no texto, acontecimentos sobrenaturais, talvez pelas etapas de mobilização para a leitura realizada anteriormente. Nota-se, neste gráfico, a compreensão, por parte dos alunos, das coincidências insólitas e dos acontecimentos estranhos (TODOROV, 2008), que foram apresentados desde o ponto de partida, com os contos de Paraty. Motivados a responder onde e como perceberam a presença do sobrenatural, responderam: “Quando acontecem as aparições da morte” (J1), “Quando a Morte venceu o homem, foi bem legal” (J2), “Sim, eu vi o inferno com velas” (G), “A Morte e o salão cheio de velas” (R). Interessante ressaltar que, em pelo menos um formulário, associada à resposta a essa pergunta, apareceu a palavra “Deus” (MV), provavelmente vinculada ao medo pelo acionamento dos mundos ocultos e insondáveis (LOVECRAFT, 2007), característicos das narrativas insólitas.

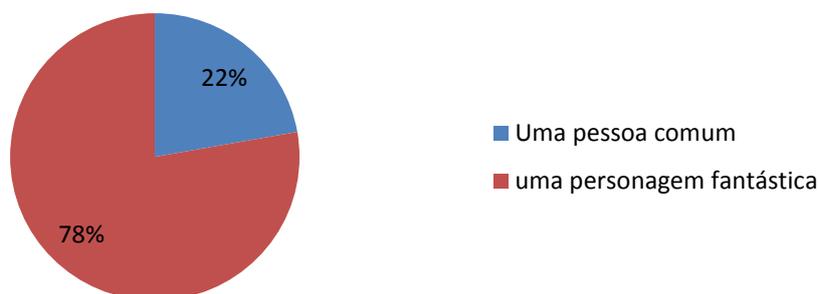
Gráfico 14 – De qual personagem você mais gostou?



Fonte: o próprio autor.

Em relação ao conto *O homem que enxergava a morte* (AZEVEDO, 2003), para verificar o nível de compreensão da obra, aspecto este trabalhado no “Primeiro intervalo de leitura” – atividade 12, foi solicitado que apontassem a personagem da qual mais gostaram, o resultado está apontado no gráfico 14. Algumas justificativas para a escolha da personagem preferida foram assim descritas: “Do homem (médico). Porque apesar de ser muito difícil enganar a morte ele a enrolou bastante” (R.), “A Morte. Porque o homem traiu ela e ela se vingou, eu teria feito o homem ter uma morte diferente. E porque eu achei a Morte legal” (G.).

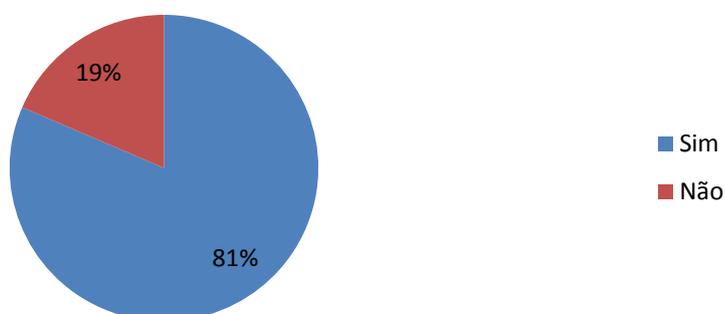
Gráfico 15 – A personagem que você mais gostou poderia ser descrita como:



Fonte: o próprio autor.

Perguntados se a personagem da qual mais gostaram poderia ser descrita como uma pessoa comum ou uma personagem fantástica, 78% optou pela descrição do fantástico. Desta feita, os alunos conseguiram identificar “uma das constantes da literatura fantástica: a existência de seres sobrenaturais, mais poderosos que os homens” (TODOROV, 2008, p. 118).

Gráfico 16 – Você achou o final da história interessante?

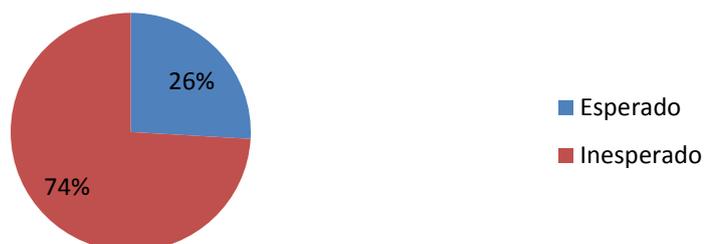


Fonte: o próprio autor.

Tornou-se importante, no desenvolver da pesquisa, saber a opinião a respeito do final dos *Contos de enganar a morte*. Para tanto, foi perguntado o que acharam e 81% considerou o final dos contos interessante. Quando solicitados a justificarem a escolha, dentre os que disseram sim, alguns afirmaram: “Sim. Porque o homem *tava* morto e um bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso e o morto abriu os olhos e sorriu” (V.H.), “Sim. Ele tentou ajudar a Morte sem saber que era ela e acabou morrendo, gostei da surpresa da morte para ele” (J.), “Sim muito, por que... não sei, eu só achei” (N.). Dentre os que disseram não achar interessante, citam

como exemplo as justificativas: “Não. Porque já era esperado e eu gosto de me surpreender, uma história sobre a Morte todo mundo sabe o que vai dar no final” (M.C.). “Não. Porque já era provável que a Morte ia matar ele” (G.).

Gráfico 17 – O final da história foi:



Fonte: o próprio autor.

Os gráficos 16 e 17 estabelecem relações e devem ser analisados em conjunto, porque as justificativas atribuídas ao gráfico 17 mantêm semelhanças com as do gráfico anterior. Relatar se o final da história foi interessante ou não e dizer se foi esperado ou inesperado, motivou respostas, como, por exemplo: i) final inesperado: “Porque eu não esperava que a Morte ia se passar por uma pessoa morta para levar o velho com ela” (J.) e, ii) final esperado: “Porque a Morte avisou que voltaria para buscá-lo” (M.C.), “Bem, porque na minha opinião não dá pra ninguém viver eternamente por isso eu sabia que ele morreria ali” (R.). O curioso dessas questões é que, considerando esperado ou inesperado, final interessante ou não, todos os alunos demonstraram interesse e motivação para participar das atividades de letramento literário.

Sublinha-se que a Sequência Didática de Leitura Literária contemplou atividades voltadas para as técnicas da oficina e do andaime. O intuito de tal iniciativa foi o de levar o aluno a construir o conhecimento pela prática (COSSON, 2014) ao longo de todo o processo de letramento literário. A alternância entre as atividades de leitura e de escrita, permeadas de atividades consideradas mais lúdicas, mostrou-se bem significativa, como, por exemplo, as atividades 04, 06, 13 e 21. Nessas atividades ocorreu a contação de histórias com as narrativas do insólito locais; passeios pelos pontos turísticos, considerados pela tradição, como lugares de ocorrência do sobrenatural para reviver *in loco* as emoções proporcionadas por essas narrativas; trabalhos com cores, ilustração de contos, produção de H.Q. e

atividades realizadas em grupo além da alternância do local de trabalho entre sala de aula e biblioteca e casa dos alunos.

A técnica do andaime (COSSON, 2014), utilizada numa perspectiva metodológica, possibilitou compartilhar com o aluno e/ou transferir para ele a construção do conhecimento tal como o proposto no material didático. Esta técnica parte do pressuposto de que é papel do professor proporcionar ao aluno oportunidades de trabalho com o texto literário, por meio da construção, interpretação e interação com a obra literária. Dentre as intervenções realizadas, destacam-se: a atividade 14, na qual ocorreu o acionamento dos intertextos e a fusão do conto *A noiva da Santa Rita* com *O homem que enxergava a morte* (AZEVEDO, 2003), surgindo uma nova narrativa; a atividade 18 que permitiu a socialização das impressões sobre a obra lida numa roda de conversa e a anexação desses registros ao *portfolio* e a atividade 19, pela ampliação do contato com outras obras da literatura fantástica, em forma de pesquisa extraclasse (em casa ou nos computadores da biblioteca no contraturno). Desta forma, com a mediação do professor, os alunos trabalharam para a aquisição do saber literário de maneira autônoma, ampliando a construção dos sentidos da obra *Contos de enganar a morte*.

Quanto à utilização da Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2014), como pressuposto metodológico de ensino para a elaboração da proposta de intervenção, pode-se afirmar que foi um método que deu certo. A integração das três perspectivas metodológicas – técnica de oficina, técnica do andaime e o *portfolio* – mostrou-se adequada no processo de letramento literário, porque permitiu ao aluno percorrer as etapas programadas, ultrapassando a mera decodificação do texto literário, permitindo uma leitura mais abrangente e densa dos contos, levando em consideração os aspectos da composição e do conteúdo. A sistematização da proposta de leitura literária envolveu o aluno na temática do insólito e suas especificidades, auxiliando, portanto, para que fossem alcançados os objetivos.

Os contos da cultura popular de Paraty, base para a produção da Sequência Expandida e mote para a articulação entre o conto fantástico e maravilhoso, os conteúdos curriculares e a cultura popular, oportunizaram que os estudantes conhecessem e se aprofundassem nas narrativas do insólito e iniciassem um movimento de leitura literária através da obra de Ricardo Azevedo (2003), *Contos de enganar a morte*.

O processo de letramento literário, iniciado com os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, despertou neles o postulado por Candido (1995) a respeito do poder de humanização da literatura. Isso porque a literatura possibilita a obtenção do saber, o exercício da reflexão, o refinamento das emoções, a capacidade de organizar o caos interior, a compreensão da complexidade da vida, dos seres e do mundo, a boa disposição para com a condição humana, tornando o homem tolerante e aberto para a sociedade e o semelhante.

No caso dos alunos que participaram desta intervenção, as discussões sobre as questões da vida e a luta dos heróis dos contos para vencer a morte, a sensibilidade nas respostas, o empenho na produção escrita, a expressão de cada opinião, puderam ser percebidas como uma forma de exteriorizar o lado humano pela força da arte literária. A percepção dos aspectos para além do que a realidade pode mostrar, a perplexidade diante do insólito, o trabalho com o ficcional, o estranhamento e o encantamento diante das possibilidades do fantástico e do maravilhoso, o devido valor às manifestações do popular e da tradição, o debate no coletivo de pensamentos individuais, o lidar com a repulsa, a angústia, o medo, a esperança, certamente contribuíram para que a humanização fosse despertada.

É certo que, durante a implementação, surgiram dificuldades. Algumas relacionadas à aquisição da quantidade suficiente de livros para os alunos, o cronograma apertado para a execução das atividades com apenas 34 aulas previstas e a realidade socioeconômica da maioria dos alunos. No entanto, todas foram superadas, chamando a atenção o fato da adesão e do interesse dos alunos, que toparam participar dessa viagem pelo mundo dos contos populares. Esta proposta de intervenção mostrou que qualquer sujeito, independentemente de sua condição social, pode ser mobilizado para se aproximar da leitura e adentrar as portas da leitura literária. Ao participar das atividades, cumprir prazos e combinados, demonstrar interesse pela leitura das narrativas do insólito, contribuir para configuração de uma comunidade de leitores formada pela turma 601, do ano de 2018, do C. E. Eng.º Mário Moura Brasil do Amaral, os alunos demonstraram pela postura e receptividade que a literatura é para todos.

Acredito que um dos aspectos que contribuiu para que a intervenção prática de letramento literário demonstrasse êxito foi o ponto de partida considerando a cultura popular local e todo o aparato descrito na Sequência Expandida de Leitura Literária. Seja nas rodas de conversa, nas mediações de leitura, nas visitas aos

lugares “assombrados”, seja nas produções escritas de recontos, todos tinham algo a dizer.

Ressalta-se, ainda, o papel do professor como mediador do processo de leitura literária. Ele é o responsável por auxiliar e ajudar os discentes a descobrirem os significados da obra que leem, a confirmar ou refutar as percepções e inferências que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras. As experiências de leitura mais significativas, na maioria das vezes, ocorrem no ambiente escolar, sendo o professor o elemento vital na condução dessas experiências, por mediar e entrelaçar a comunhão autor – texto – leitor. Nesse sentido, ele é o protagonista na formação do leitor de literatura. Em outras palavras, segundo Cosson (2014, p. 29): “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

De fato, a relevância da função docente mostrou-se fundamental na execução da proposta de intervenção e confirmou também a importância da metodologia utilizada na implementação da Sequência Expandida de Leitura Literária. A metodologia baseada em Cosson (2014) conduziu os alunos e o professor no caminho que partiu dos contos da cultura popular de origem local ao mundo ficcional literário e estético, através dos estudos das narrativas do insólito, por ser a sala de aula o local onde discentes e docente estabelecem suas relações humanas.

Enfim, a elaboração dessa proposta instigou o debate sobre a temática do insólito em contos da cultura popular, discorrendo a respeito do sobrenatural e do fantástico. A conexão entre a obra estudada e os temas que compõem a existência humana como, por exemplo, a paixão, o sublime, a determinação do que seja realidade e fantasia, o sonho, a temporalidade e o autoconhecimento foi abordado como referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida, entendendo que o impulso para “ler”, analisar e compreender o espaço em que se vive e os seres e as coisas com que se convive, é a condição básica capaz de nos tornar humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dos assuntos abordados nesta dissertação, seja no levantamento da produção bibliográfica a respeito das temáticas discutidas e/ou analisadas, seja na construção da Sequência Expandida de Leitura Literária a partir da interpretação dos dados levantados, procurou apontar para um caminho rumo à reflexão sobre o ensino de literatura, suas relações com a leitura e a importância dos aspectos da cultura popular na escolha dos textos com caracterizações estéticas da modalidade do insólito.

De início, pela importância de se pensar os conceitos que a literatura adquiriu em diferentes épocas e contextos, bem como as suas diversas funções, apresentou-se um breve panorama para entendê-la como a arte da representação e, como tal, também das narrativas do insólito, em especial, as de origem popular. A reflexão desses aspectos norteou a articulação do conteúdo curricular com a perspectiva do letramento literário, conforme preconizam as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos*, a *Lei 13696/2018* e as *Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro*, quanto à orientação de se trabalhar os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulados a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, abordando temas abrangentes relacionados à vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.

Um dos caminhos possíveis, apontados para a formação do leitor, baseou-se nos pressupostos metodológicos do letramento literário por considerar que, no espaço escolar, o processo de ensino e aprendizagem resulta da interação entre os sujeitos – alunos e professor.

Peça fundamental na proposição desta dissertação, o estudo da cultura popular contribuiu para a fundamentação da escolha do *corpus*, que por sua vez, veicula narrativas do insólito de origem na tradição do povo.

As discussões e reflexões anteriores levaram, na última seção, a uma breve análise do livro *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo (2003), base para o material didático cujas etapas seguiram o pressuposto metodológico de Rildo Cosson (2014) voltado para o letramento literário. A implementação, em sala de aula, ocorreu por meio da Sequência Expandida de Leitura Literária, elaborada para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II com o objetivo de apresentar as

primeiras noções sobre a literatura fantástica. Convém ressaltar, que a elaboração da Sequência Expandida considerou não apenas a documentação oficial, mas também a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários à turma. Os dados indicaram que o melhor caminho seria utilizar o insólito nos contos da cultura popular como ponto de partida para o processo de letramento literário, articulando a seleção das narrativas populares de Paraty com a obra de Ricardo Azevedo.

A implementação do material didático, a partir da cultura popular local, resultou de uma prática pedagógica sistematizada em que os conteúdos curriculares puderam dialogar com temáticas vivenciadas pelos próprios estudantes, demonstrando como as especificidades da literatura podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do leitor, se trabalhadas como prática social e política.

A intervenção através das atividades didáticas permitiu confirmar que o trabalho sistematizado nas aulas, atendendo ao pressuposto metodológico do letramento literário (COSSON, 2014), pode apresentar-se como uma alternativa para a formação do leitor literário. Também aponta para a resignificação do fazer pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa, dando ao texto literário e às atividades de leitura a devida valorização. As técnicas da oficina, do andaime e do *portfolio* na abordagem do material literário em sala de aula, aproximaram a obra literária do aluno, desconsiderando qualquer entrave de ordem social; criaram um ambiente propício à leitura, alternando momentos de *ler sozinho* e *ler com os outros* (COLOMER, 2007); permitiram a construção de sentidos do texto e a ampliação da capacidade crítica; posicionou o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e nas questões que caracterizam o popular, a literatura e o insólito.

A leitura do livro *Contos de enganar a morte* como finalidade maior da proposta de intervenção demonstrou que os passos seguidos na condução do processo de letramento literário alcançaram seu objetivo. Para alguns alunos, foi o primeiro livro lido de acordo com os critérios de leitura literária. Além disso, mostrou que a distância entre a obra literária e o público, quando ocorre, está ligada às questões de acesso e de oportunidades.

Ao selecionar a obra literária, pensou-se na importância de disponibilizar leituras voltadas para as narrativas do insólito, sobretudo as de origem popular,

como ponto de partida, para que no ambiente escolar, o jovem leitor se aproprie de outras linguagens, reconheça as vozes sociais e repense a realidade do mundo e perceba a imbricação das concepções do popular e do erudito, tendo como mote o insólito nos contos tradicionais.

Tão importante quanto a seleção da obra, é a necessidade de inserir na rotina do trabalho escolar, as oportunidades de leitura literária disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. Considerando tais aspectos, bem como o fato de a obra, baseada em recontos populares, apresentar qualidade estética, é que esta dissertação pretendeu selecionar, como objeto de estudo para a elaboração do material didático, uma obra que estabelecesse intertexto sobretudo com as obras do PNBE disponíveis na biblioteca, visando à conclusão da implementação com a etapa da “Expansão”, instante em que se encerra uma leitura para o início de outra.

A obra de Azevedo abriu oportunidade de trazer para a dinâmica escolar as questões que envolvem as narrativas do insólito e as formas literárias populares, considerando de que maneira poderiam contribuir para a formação de leitores (AZEVEDO, 2004). Ainda a respeito do popular, esta dissertação discorreu sobre o contexto de produção e circulação dos contos locais, uma vez que a manutenção das feições arquitetônicas básicas da cidade, assim como as tradições culturais, contribui para que Paraty continue vivendo e guardando essas tradições muito antigas. Isso justifica a circulação de narrativas com teor fantástico, explicadas a partir de uma lógica da magia e do sobrenatural, surgidas numa época em que as superstições irracionais, repassadas pela tradição, orientavam o dia a dia da maioria das pessoas e forneciam os elementos através dos quais elas se relacionavam com o mundo (SOUZA, 1994).

Os resultados expostos, a partir da aplicação dos questionários, traduzem a importância dada, no âmbito deste trabalho, à valorização da bagagem cultural de cada indivíduo e do grupo escolhido para o início do processo de letramento literário. Abordando questões a serem consideradas tanto antes, quanto depois da aplicação do material didático, os resultados obtidos, após a intervenção, revelaram como se deu a recepção do insólito em contos da cultura popular e as impressões de leitura ao final do processo.

A análise desses aspectos confirma a capacidade da literatura de possibilitar novos olhares, ao trazer para a sala de aula, vinculadas à leitura de uma obra

literária, as questões relacionadas ao universo de contato dos leitores. O trabalho sistematizado de leitura literária permitiu (re)pensar certos valores, alterar comportamentos, discursos e opiniões acerca do valor dos aspectos da cultura popular como forma de construção da identidade de um grupo e o conseqüente processo emancipatório, bem como entender como o passado, com suas tradições, pode retornar à realidade contemporânea, acionado pelos intertextos com a literatura fantástica.

A respeito da formação do leitor literário, além dos conhecimentos necessários ao professor (o saber teórico e o fazer pedagógico), destaca-se a importância do papel de mediador no processo de letramento literário. Cabe a ele a função de selecionar a obra, optar por uma metodologia, elaborar a proposta de intervenção e acompanhar todo o processo de leitura realizado pelo aluno. Ao mediar as práticas de leitura, em sala de aula, o professor, ao mesmo tempo, avalia seu próprio trabalho. Não raro, é necessária a revisão de questões e atividades do material didático, (re)adequando-o à realidade a que se propõe. Um trabalho, por vezes, complexo, porém necessário.

Enfim, é a maneira pela qual o universo literário é apresentado ao aluno que pode ou não despertar o gosto e o interesse pela leitura. Daí a importância de conhecer e utilizar diferentes metodologias, traçar estratégias pedagógicas coerentes à realidade da turma e valorizar os conhecimentos que o aluno já possui. Para tanto, é fundamental que o professor invista esforços e se apresente como investigador, condição imprescindível para o desenvolvimento de pesquisa que levem a práticas de ensino inovadoras, tão necessárias nos tempos atuais. Tempos estes marcados pela necessidade de aprofundamento no macrocosmo literário para a fruição da experiência estética, o fascínio diante da leitura de cada página, a atemporalidade do objeto literário, a resignificação do mundo real para que alunos e professores se tornem humanos mediante a recepção da obra literária.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Relato: definições e usos. In: _____. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p. 46-48.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AYALA, Walmir. **Moça Lua e outras lendas**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Abençoado & danado do samba: um estudo sobre o discurso popular**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Formas literárias populares e a formação de leitores. In: RÖSING, Tania M. K, et al. **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 153-159.

_____. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Contos e lendas de vale encantado: uma viagem pela cultura popular do vale do Paraíba**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

AZEVEDO, Ricardo. **Biografia**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/>. Acesso em: 11/07/18 18h 11min.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n. 02, p. 05-25, 2001.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução Octavio Mendes Cajado. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BARRETO, Lima; BOJUNGA, Lygia; CUNHA, Leo; REZENDE, Vania Maria (org.). **Contos de hoje e de ontem**. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **A Transparência do Mal: ensaios sobre os fenômenos extremos**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Cultura literária e formação de professores. In: **Colóquio de Didáctica, Língua e Literatura**. Coimbra: Faculdade de Letras, 2010, p. 29-62.

BESSIÈRE, Irène. **Le récit fantastique: la poétique de l'incertain**. Paris: Larousse, 1974.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 324.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Letramento literário e formação de leitores**. Comunicação oral apresentada em: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2015. Lecce, Universita del Salento, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/2018, Página 1 (Publicação Original).

BRENMAN, Ilan. **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. São Paulo: DCL, 2007.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Leitura é fundamental: desafios na formação de jovens leitores**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. Trad. Denise Bottmann. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

CAILLOS, Roger. De la féerie à la science-fiction. In: _____. (Org.). **Anthologie du fantastique**. Paris: 1966, p. 7-24.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica**: caminhos teóricos. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2014.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 4, n. 9, p. 83-84, set/1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3ª. ed. São Paulo: das Cidades, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil**: Pesquisas e Notas. Rio de Janeiro/ Lisboa: Fundo de Cultura, 1967.

_____. **Sociologia do Açúcar**: pesquisa e dedução. Rio de Janeiro: Coleção Canavieira, 1971, nº 5.

_____. **Contos Tradicionais do Brasil**. 1ª ed. digital, São Paulo: Global, 2014, s/p. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-contos-tradicionais-do-brasil-luis-da-camara-cascudo-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>.

CARNEIRO, Nerynei Meira Bellini. **O caleidoscópio de José J. Veiga**: intersecções estruturais em narrativas insólitas. 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2004.

CASTEX, Pierre Georges. **Le conte fantastique em France**. Paris: Corti, 1962.

CECCANTINNI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves; SANTOS, Geovana Gentili. Entre fadas e sacis: a literatura infantil brasileira e a tradição oral. In: RECHOU, Blanca Ana Roig; LÓPEZ, Isabel Souto; RODRÍGUEZ, Marta Neira (org.). **Reescrituras do conto popular (2000-2009)**. Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia, 2010, p. 189-2013.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens, 6º ano**. 9ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARTIER, Roger. A cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, pp. 179-192, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOMINGOS, Juliete Rosa; SILVA, Eliezer Ribeiro da. **Modelo teórico do gênero narrativas populares**. 2018. Trabalho apresentado à Disciplina de Gêneros Discursivos/ Textuais e Prática Sociais para o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2 vol. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI; Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: 2009, p. 16.

FREYRE, Gilberto. “**Gilberto Freyre**”. In: D. O. Leitura, São Paulo, 9 (100) setembro de 1990. Publicado originalmente na edição nº 35 de 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENS, Armando. **Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos**. Revista Fórum Identidades, Ano 2, volume 4, p. 26, 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_21_36.pdf. Acesso: dez. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, Cyntia Graziella Guizelim; REVOREDO, Mariana. Narrativas míticas e a apropriação da leitura/Escreta literária: uma proposta prática. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliare (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

IANNI, Octavio. **Ensaio de sociologia da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Imagem do livro. Disponível em <http://www.estranhoameumodo.com/2014/09/contos-de-enganar-morte.html>. Acesso em: 13 Jul.18.

JAMES, M. R. Introduction. In: COLLINS, V. H. (Org.). **Ghosts and Marvels: A selection of uncanny tales**. London: Oxford University Press, 1924.

JOLLES, André. **Formas simples**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. p. 203-228, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100203&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 15 jul. 2018.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Nova Cultural/ Brasiliense: 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Como nasceram as estrelas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOVECRAFT, H.P. **O horror sobrenatural em literatura**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MACCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

_____. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2006.

MAIA, Thereza; MAIA, Tom. **Paraty: religião e folclore ontem & hoje**. Aparecida, SP: Editora O Lince, 2015.

_____. **Paraty: encantos e Malassombras: guia cultural, história, festas, folclore**. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018.

_____. **Paraty para ti**. Lorena: Stiliano, 2000.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. (Org.) **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MELLO, Diuner. **Paraty Estudante.** 2ª. ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty/ Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRAS, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

RETTENMAIER, Miguel. Cultura, escrita e identidade(s): difíceis contornos. In: RÖSING, Tania M. K, et al. **Leitura, identidade e patrimônio cultural.** Passo Fundo: UPF, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano - 2012.** Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

RODRIGUES, Selma Calazans. **O fantástico.** São Paulo: Ática, 1988.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 2ª. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre contos recontos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado. (Org.) **Conto e reconto: das fontes à invenção.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy. *et al* (Org.). **A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções.** Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Marina de Melo e. **Paraty: a cidade e as festas.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/ Tempo Brasileiro, 1994.

SPENGLER, Oswald. **La decadência de Occidente.** Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, 1952.

TADEU, Jorge. **Lendas urbanas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução Maria Clara Correa Castello. 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VAX, L. **L'art et la littérature fantastiques**. Paris: P.U.F., 1960.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A "literatura" medieval**. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionários de pesquisa

Questionário I: O contato com os contos populares



Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Programa de Mestrado em Letras em Rede
PROFLETRAS



Pesquisa: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1. Você conhece alguma lenda da cultura popular de Paraty?

() Sim () Não

Em caso afirmativo,
qual/quais? _____

2. Se você conhece algum conto, como tomou conhecimento?

3. Você já leu algum desses contos na versão impressa?

() Sim () Não

4. O que você prefere?

() Ouvir os contos recontados por alguém?

() Ler os contos na versão impressa?

Justifique: _____

5. Você já visitou os locais onde os contos acontecem?

() Sim () Não

6. Se não visitou ainda, gostaria de visitar?

() Sim () Não

APÊNDICE B
Questionário II: O contato com a obra de Ricardo Azevedo



Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
 CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
 Programa de Mestrado em Letras em Rede
 PROFLETRAS



Pesquisa: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

1 – Qual dos livros de Ricardo Azevedo chamou mais sua atenção?

a. ()



Fonte: <http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/contos-e-lendas-de-um-vale-encantado-uma-viagem-pela-cultura-popular-do-vale-do-paraiba/>. Acesso em 29 de julho de 2018.

b. ()



Fonte: <http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/contos-de-enganar-a-morte/>. Acesso em 29 de julho de 2018.

c. ()



Fonte: <http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/no-meio-da-noite-escura-tem-um-pe-de-maravilha/>. Acesso em 29 de julho de 2018.

APÊNDICE C

Questionário III: A recepção do insólito em contos da cultura popular



Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
Programa de Mestrado em Letras em Rede
PROFLETRAS



PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

QUESTIONÁRIO

1 – Nome do conto que você leu:

2 – O que você achou da leitura:

() FÁCIL () MEDIANA () DIFÍCIL

3 – Qual é a história do conto?

4 – Qual é o sentido que esta história tem para você?

5 – Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?

() SIM () NÃO

6 – Para você, uma história é mais interessante quando:

() MOSTRA MUITA IMAGINAÇÃO () MOSTRA MAIS A REALIDADE.
() MOSTRA A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE JUNTAS.

7 – Você percebeu uma simbologia por trás dessa história? Qual?

8 – Onde você identificou a presença do sobrenatural?

9 – De qual personagem você mais gostou? Por quê?

10 – E qual personagem mais lhe desagradou? Por quê?

11 – Ela se parece mais:

COM UMA PESSOA COMUM COM UM PERSONAGEM FANTÁSTICO

12 – Há alguma simbologia em relação a essa personagem? Ou, existe em outra personagem?

13 – Você achou o final da história interessante? Por quê?

14 – O final da história foi:

ESPERADO INESPERADO

15 – Justifique sua resposta:

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Paraty, RJ, 01 de agosto de 2018.

Prezado(a) Senhor(a) Responsável:

Este documento visa a formalizar sua aceitação para participar da minha pesquisa na qualidade de sujeito, mediante esclarecimentos sobre o estudo que pretendo realizar junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio.

O objetivo da minha pesquisa é compreender questões relativas ao insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental. Para realizar a análise, utilizarei dados da sua experiência que estejam disponíveis no questionário em anexo, bem como através de entrevistas caso seja necessário algum esclarecimento do mesmo. A análise a ser feita será submetida aos sujeitos para ser compartilhada, bem como para conhecer sua reação à interpretação e obter confirmação e/ou retificação de seu conteúdo.

Os nomes dos sujeitos serão referidos através de pseudônimos em todo e qualquer conjunto de dados a ser utilizado na análise. Gravações em vídeo e áudio, que possibilitem a identificação dos sujeitos por imagem ou som, não serão exibidas em hipótese alguma; se necessário, elas serão transcritas e terão os nomes dos sujeitos substituídos por pseudônimos, de modo a garantir sigilo. Fica, também, assegurada sua liberdade para retirar-se da pesquisa aqui referida, a qual não deverá acarretar-lhe despesas.

Caso concorde em formalizar sua aceitação mediante os esclarecimentos prestados, peço assinar este documento, no campo indicado abaixo, em suas duas vias.

Atenciosamente,

Eliezer Ribeiro da Silva.

Acadêmico do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - UENP, *campus* Cornélio Procópio.

End.: Rodovia Rio-Santos BR 101, Km 590. Independência – Paraty – RJ. Caixa Postal 74857. CEP 23970-000. Contatos: (24) 3371-7646 (res.) / 99956-9002 (cel.)

E-mail: eliezerparaty@gmail.com

Comitê de Ética (CEP/UENP, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes – PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43) 3542-8056), atendimento de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

Eu, _____, responsável pelo aluno(a) _____

estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Paraty, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE E
TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Paraty, 01 de agosto de 2018.

Prezada Senhora Diretora Gabriela Dutra Gibrail,

Solicito a autorização para realizar a coleta de dados referente ao meu projeto de pesquisa intitulado “O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º Ano do Ensino Fundamental”, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (campus Cornélio Procópio), sob orientação da Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini e co-orientação da Profa. Dra. Luciana Brito. A coleta de dados será realizada no segundo semestre de 2018, após assinatura dos termos de assentimento pelos alunos e dos termos de consentimento pelos pais dos alunos. O objetivo desta pesquisa é: (i) mostrar a importância do acervo da cultura popular local como forma de motivação para o início do projeto de letramento literário; (ii) estimular a leitura literária a partir do insólito em contos da cultura popular; (iii) aferir a recepção de narrativas do insólito no ambiente escolar como possibilidade de implementação do processo de letramento literário. Trata-se de uma proposta de caráter interventivo, que será realizada no Colégio Estadual Eng.º Mário Moura Brasil do Amaral – CEMBRA, (Rua Marechal Deodoro, s/n - Centro), no município de Paraty – RJ. Esclareço meu compromisso no manuseio das informações, anonimato dos sujeitos de pesquisa e observância de todos os preceitos éticos na condução de pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução CNS 196/96 e suas complementares.

Atenciosamente,

Prof. Eliezer Ribeiro da Silva
Pesquisador
Profa. Dra. Nerynei Meira Carneio Bellini
Profa. Dra. Luciana Brito
Docentes do PROFLETRAS (UENP-CCP)
Orientadoras do projeto

De acordo:

Assinatura do(a) Diretor(a) da Escola.

APÊNDICE F

TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6ª Ano do Ensino Fundamental**”, desenvolvida pelo professor Eliezer Ribeiro da Silva, no município de Paraty, Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, pretendemos estimular o contato com os contos da cultura popular como instrumento de estímulo para a leitura literária. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados desse trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Paraty, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) responsável do menor

Assinatura do professor (a)

ANEXOS

Anexo 1

Versão do conto *A noiva da Santa Rita*

A noiva do chafariz

Ana Carolina Barreto Cordeiro - 11 anos

No dia do casamento, uma noiva estava com muita febre e acabou morrendo. Todos ficaram tristes e sem saber qual era a doença enterraram a moça no mesmo dia com o vestido que ela tinha preparado para o casamento. O noivo sonhava toda noite que ela estava viva e com muita sede dentro do caixão.

Uma noite ele estava perto do chafariz e viu uma moça de branco atravessando uma porta fechada e indo em sua direção com um pote na mão. Ela disse que foi enterrada com sede e logo depois sumiu. O noivo contou para os pais da noiva mas eles não acreditaram. Ele falou com a polícia, abriram o caixão e viram que a tampa estava arranhada e o esqueleto debruços. Diz a lenda que os pescadores que chegam de madrugada no cais sempre veem uma moça de branco com um pote na mão indo em direção ao chafariz.



Local do insólito



A igreja funcionou como matriz, ainda no século XVIII, em substituição à Sé, que então se encontrava em precário estado de conservação e incapacitada de atender à crescente população da cidade. Para este fim, a Igreja de Santa Rita passou por obras de reforma e ampliação. O conjunto encontra-se tombado pelo IPHAN desde 1952. No período de 1967 a 1976 tiveram lugar campanhas de restauração, requalificando o conjunto como Museu de Arte Sacra de Paraty (1976).

Fonte: <https://www.facebook.com/InstitutoParatydaImagem/>. Acesso em 14/01/2019.



Fonte: <https://paratyvip.com.br/igrejas/igreja-de-santa-rita/>. Acesso em 14/01/2019.

Anexo 2

Versão do conto *A serpente da Matriz*

A cobra da Igreja da Matriz

Ana Carolina Barreto Cordeiro - 11 anos

Era uma vez uma mulher que estava grávida. O bebê nasceu e ninguém sabia quem era o pai. A mãe foi à igreja e colocou a criança aos pés da santa.

Toda noite o padre ouvia um choro: Uéééé... Uéééé... E descobriu que a criança estava se transformando em uma cobra. O padre pediu que todas as mães dessem de mamar para a cobra. Mas ninguém queria, nem mesmo a mãe. Ele então prendeu a cabeça da cobra embaixo da santa.

Até hoje dizem que a cobra continua crescendo em direção ao Pontal. E se alguém retirar a santa do lugar a igreja afunda e a cobra destruirá a cidade.



Local de ocorrência do insólito



O primitivo templo foi erguido, de acordo com a tradição, como uma das condições exigidas por Maria Jácome de Melo para a doação da sesmaria para onde se expandiu o núcleo de povoamento original, em 1640. As suas obras só se iniciaram, entretanto, em 1646. Pouco tempo depois, em 1668, este templo foi demolido, dando lugar a um novo, posteriormente ampliado, e cujas obras só foram concluídas em 1873, graças aos recursos (em espécie e em mão-de-obra escrava) assegurados por Geralda Maria da Silva. Ainda assim, o templo não teve o seu projeto original concluído, tendo ficado inacabadas as torres sineiras e os fundos do templo, como ainda hoje é possível observar.

Fonte: <https://www.facebook.com/InstitutoParatydaImagem/>. Acesso em 14/01/2019.



Fonte: <http://www.ebc.com.br/cultura/2013/04/festa-do-divino-de-paraty-agora-e-patrimonio-cultural-brasileiro>

Anexo 3Versão do conto *O corpo seco da Toca do Cassununga*

O corpo seco da Toca do Cassununga

Rayssa Nawane Costa Pacheco da Silva - 9 anos

Um homem botou a mãe para ser sua escrava e no dia em que morreu foi para o céu.

Deus não quis que ele ficasse lá e o mandou para o inferno. No inferno o Diabo falou: "Eu também não quero você aqui". E mandou o homem para a Toca do Cassununga.

Algumas pessoas que passam perto da Toca do Cassununga dizem que já viram um corpo seco andando por lá.



Local de ocorrência do insólito



Fonte: <https://paratyvip.com.br/gruta-toca-do-cassununga/>. Acesso em 14/01/2019.



Fonte: Acervo João da Silva Miranda (recolhido da Internet).
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150217957912215&set=a.10150217940677215.314750.684942214&type=3&theater>. Acesso em 14/01/2019²⁷.

²⁷ Praia da Jabaquara vista do alto do Forte Defensor Perpétuo, foto de 1930 – local onde está situada a Toca do Cassununga.



Fonte: <http://www.paraty.com.br/bairros/jabaquara/>. Acesso em 14/01/2019.



Fonte: <http://www.paraty.com.br/noticiasparaty.asp?id=5400>. Acesso em 14/01/2019.

Anexo 4

Versão do conto *O Chafariz do Pedreira*²⁸

Conta-se que um marido traído descobriu que sua mulher se encontrava com seu “cumpadre”, assim rogou-lhes uma praga que os transformou em “Mulas sem Cabeças” e nas noites de lua cheia, próximo a meia noite, elas se encontram no Chafariz do Pedreira para namorar e assustar os passantes.

*Esta lenda, possivelmente, se originou no século XX, quando dois jovens resolveram pregar uma peça nas pessoas que vinham pegar água na parte da noite. O Chafariz ficava próximo do local onde hoje está localizado o colégio CEMBRA. Na época, um grande lago foi formado com a água desviada para dar de beber aos cavalos. Um dia, estes jovens pegaram um cavalo branco de um tropeiro paulista e pintaram-lhe a cabeça com pó preto. Com o cair da noite quando moradores da Fortaleza vieram pegar água, o cavalo foi espantado de onde estava pelos jovens, e com a luz bastante fraca só foi possível ver o corpo do animal, sem a cabeça. Foi uma correria geral, com as pessoas jogando suas latas de água para o alto e correndo sem olhar pra trás.

O Chafariz foi construído em 1851, com verba cedida pelo Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, Presidente da Província que bebeu as primeiras águas no dia da inauguração em um cálice de ouro.

²⁸ Disponível em: <http://www.paraty.com.br/blog/o-chafariz-do-pedreira-lendas-de-paraty/>. Acesso: 14/01/2019.

Local de ocorrência do insólito



Fonte: Acervo João da Silva Miranda (recolhido da Internet).

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150217957912215&set=a.10150217940677215.314750.684942214&type=3&theater>. Acesso em 14/01/2019.



Fonte: <http://comunidadesdeparaty.blogspot.com/2011/02/paraty-igrejas-e-monumentos.html>. Acesso em 14/01/2019.

Anexo 5Versão do conto *O tesouro da Trindade**O tesouro de Trindade**Isabelli Lua Freitas Costa - 9 anos*

Dizem que na região de Trindade está escondido um fabuloso tesouro. Há muito tempo as pessoas procuram por sua localização, que estaria indicada em estranhas inscrições nas pedras.

No século passado muitas pessoas estiveram à procura do tesouro com mapas e informações, mas não conseguiram encontrar. Encontraram somente restos de móveis, roupas e ossos, que formavam um cemitério.

Dizem ainda que alguém achou esse tesouro, guardou muito bem e ajudou a construir a Igreja da Matriz.



Local de ocorrência do insólito

Praia do Caixa d'áço - Trindade²⁹



Fonte: <http://www.icmbio.gov.br/parnaserradabocaina/guia-do-visitante.html>. Acesso em 14/01/2019.

²⁹ *O Tesouro da Trindade*: diz-se que na região da trindade foi enterrado por piratas ingleses um fabuloso tesouro, fruto de saque à Catedral de Lima, no Peru, e que sua localização estaria indicada em estranhas inscrições nas pedras junto à Praia do Caixa d'áço. No século passado, muitas pessoas, munidas de mapas e informações orais, vasculharam a região à procura deste tesouro, não conseguindo encontrá-lo. Encontraram somente restos de móveis e muitas ossadas humanas que, transportadas para a praia, deram origem ao cemitério local. Dizem os antigos paratienses que este tesouro teria sido encontrado pelo armador naval Roque José da Silva, razão de sua imensa fortuna que, após sua morte, foi herança de sua filha Geralda Maria da Silva. Parte dessa riqueza teria sido aplicada nas obras de construção da nova Igreja Matriz. In: MELLO, Diuner. **Paraty estudante**. 2 ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty/ Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009, p. 52.

Anexo 6

Versão do conto *A procissão dos afogados*



Fonte: Acervo João da Silva Miranda (recolhido da Internet).

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150217957912215&set=a.10150217940677215.314750.684942214&type=3&theater>. Acesso em 14/01/2019.

Dizem testemunhas que, em Paraty, acontece não só a procissão, mas, igualmente, a missa dos afogados, e isso desde os antigos tempos.

É sempre na igreja de Santa Rita, ocasião em que toda a igreja se ilumina, vozes em coro sussurram um Deus vos salve, dando início a uma ladainha. No altar-mor, o sacerdote está ricamente paramentado.

Testemunhas que entram na igreja, acreditando ser uma missa normal, aterrorizaram-se quando o celebrante se voltou para a bênção final. No lugar da cabeça havia apenas uma caveira!

Não foram poucos os paratienses e mesmo turistas que também assistiram a procissão, que se segue à missa. Da igreja iluminada saem os fiéis, de cabeça baixa, murmurando orações, sendo apenas estranho o modo de pisarem o chão. Seguem deslizando mansamente sobre as pedras e sobre a grama. E ainda mais estranho é se dirigirem para o mar e seguirem sobre ele, para se diluírem ao longe. A igreja somente se apaga à saída do último devoto³⁰.



Fonte: Acervo João da Silva Miranda (recolhido da Internet).

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150217957912215&set=a.10150217940677215.314750.684942214&type=3&theater>. Acesso em 14/01/2019.

³⁰ MAIA, Thereza; MAIA Tom. **Paraty: encantos e Malassombas**: guia cultural, história, festas, folclore. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018, p. 76.

Anexo 7

Versão do conto *A canoa dos trinta*³¹

Em sua calma e mansidão de “baía para todos os ventos”, os mares de Paraty, como todas as águas sobre a Terra, guardam seus muitos mistérios e seus “malassombras”. Foi tal como aconteceu com violento vagalhão que, inesperadamente, atingindo a ilha do Itu, fez naufragar uma grande canoa, que conduzia um jovem casal de noivos, os padrinhos e muitos convidados.

Estavam retornando do casamento que havia sido realizado na Matriz de Nossa Senhora dos Remédios, dirigindo-se para o almoço festivo, que seria na Ilha do Araújo, quando a enorme onda emborcou a canoa. Morreram os noivos, os padrinhos e os convidados. Todos em número de trinta.

Com o impacto da tragédia, o evento ficou fortemente gravado na memória de Paraty, existindo, até os nossos dias, quem ainda aviste os noivos, os padrinhos e os convidados, acenando em seu regresso para a festa que nunca pôde acontecer.



Fonte: <http://www.paratynautica.com/nautica/barcos-yachts/paraty-ilha-do-araujo/>. Acesso em 14/01/2019.

³¹ MAIA, Thereza; MAIA Tom. **Paraty: encantos e Malassombras**: guia cultural, história, festas, folclore. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018, p. 120.

Anexo 8

Versão do conto *A canoa dos doze*³²



Fonte: <http://urquijo.com.br/paraty/?lang=en>. Acesso em 14/01/2019.

Pelas águas que banham o Engenho da Boa Vista, em muitas oportunidades já terá passado *A Canoa dos Doze*, com seus ziguezagues alucinados.

Cantada em prosa em verso, velha conhecida de todos os homens do mar em Paraty, *A Canoa dos Doze* tem uma estranha história. Seus doze remadores, sem dúvida “os tais”, como todos a eles se referem, teimam, sempre com algazarra e com grande alarido, em seguir remando em sentidos descontraídos, cada um direcionando a canoa para um lado. Discutem alucinados entre si.

Quando avisam essa canoa, todos os pescadores tratam de se distanciar. Porque, embora não tenha rumo definido, *A Canoa dos Doze* tem a desastrada sina de se atirar sobre os barcos desavisados.

³²MAIA, Thereza; MAIA Tom. **Paraty: encantos e Malassombrias**: guia cultural, história, festas, folclore. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018, p. 120.

Anexo 9

Outros monumentos históricos associados à manifestação do insólito

a) Santa Casa de Misericórdia



Fonte: <https://www.facebook.com/InstitutoParatydaImagem/>. Acesso em 14/01/2019.

Tendo por patrono “o glorioso São Pedro de Alcântara, santo do nome de Sua Majestade Imperial”, a Santa casa teve sua pedra fundamental programada para o dia 12 de outubro de 1822, data da aclamação do primeiro imperador do Brasil.

Os entornos da Santa Casa de Misericórdia de Paraty são, por muitos, considerados lugares pesados, sendo, por essa razão, bastante respeitados, existindo quem não se atreva a passar por lá sozinho, em horas tardias.



Fonte: <https://aventure-se.com/2013/11/13/roteiro-centro-historico-de-paraty/santa-casa-de-paraty/>. Acesso em: 14/01/2019.

b) Santa Cruz das Almas³³

Fonte: <http://comunidadesdeparaty.blogspot.com/2011/02/paraty-igrejas-e-monumentos.html>. Acesso em 14/01/2019.

É um altar público, um oratório, existente na Rua Presidente Pedreira. Trata-se de uma construção do século XIX e, segundo alguns, destinava-se à última oração dos que, condenados à morte, dirigiam-se ao Largo do Rocio, local da execução. Diz-se também, chamar-se “Caixa de Ossos” ou “Caixa das Almas” e destinava-se a arrecadar esmolas para a Irmandade de São Miguel e Almas, que as empregavam na celebração de missas pelos defuntos. O certo é que este local já era conhecido por este nome no século XVIII. A população mantém até hoje o costume de acender velas para as almas, às segundas-feiras, bem como depositar imagens de santos, quebradas ou não, que não querem ter mais em suas casas.

³³ MELLO, Diuner. **Paraty Estudante**. 2^a. ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty/ Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009, p. 36.

c) Capela da Generosa



Fonte: https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303503-d2328397-Reviews-Chapel_of_the_Generous_Woman-Paraty_State_of_Rio_de_Janeiro.html. Acesso em 14/01/2019.

A Capela de Santa Cruz foi erguida à margem do rio Perequê-açu, no Beco do Propósito, no local onde morreu afogado Teodoro, escravo liberto, quando se atreveu a pescar em uma Sexta-feira Santa. Em memória do fato, uma senhora de nome Maria Generosa aí mandou erguer a capela, que passou a ter o nome de sua construtora.

Essa é a história da Santa Cruz da Generosa, onde, há quem afirme, algumas vezes podem ser ouvidas orações pela alma do escravo Teodoro, que ousou desrespeitar uma Sexta-feira Maior, dia em que, estando Jesus morto, o Diabo fica à solta...³⁴

³⁴ MAIA, Thereza; MAIA Tom. **Paraty: encantos e Malassombrias**: guia cultural, história, festas, folclore. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018, p. 109-110.

d) Forte Defensor Perpétuo



Fonte: http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=34:perfil-museu-forte-defensor-perpetuo&catid=3&Itemid=64. Acesso em 14/01/2019.

Situado no Morro da Vila Velha, assim denominado pelo fato de lá ter existido o primitivo povoamento, foi construído em 1703 com a finalidade de defender o porto do ouro. Restaurado em 1822, recebeu o título de Defensor Perpétuo em homenagem ao Imperador Dom Pedro I, que tinha este título. Está aberto ao público, tendo sido restaurado para a instalação do *Museu do Forte* sob a administração do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM.³⁵



Fonte: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303503-d4376941-i112347407-Forte_Defensor_Perpetuo_Museum-Paraty_State_of_Rio_de_Janeiro.html. Acesso em 14/01/2019.

³⁵MELLO, Diuner. **Paraty Estudante**. 2ª. ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty/ Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009, p. 43.

Lembranças e “Malassombras”³⁶

O Defensor Perpétuo fazia parte do sistema de defesa do porto, que incluía outros fortes igualmente desativados durante o século XIX. Deles, restaram apenas alguns pequenos restos de amuradas, uns poucos canhões, além de muitas lembranças e de outros tantos “malassombras”, como os que vagam pela ilha da Bexiga, que ganhou este nome por abrigar os doentes da varíola, sendo lá sepultados os que não resistiram à doença.

Pessoas mais sensíveis afirmam que, por todo o Defensor Perpétuo, ainda há soldados executando ordens que vêm dos séculos passados. Muito apurados em seus uniformes, guardam o paiol, onde a pólvora já deixou de existir há muito tempo. Marchando, trocam a guarda ao som de cornetas distantes. Pescadores afirmam que, do mar, muitas vezes, são vistas bandeiras tremulando sobre o Forte, que assim, vai seguindo na perpétua defesa de Paraty.



Fonte: <https://www.viajenaviagem.com/2016/07/petropolis-e-paraty-roteiro/>. Acesso em 14/01/2019.

³⁶MAIA, Thereza; MAIA Tom. **Paraty: encantos e Malassombras**: guia cultural, história, festas, folclore. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018, p. 107-108.

e) Os sobrados



Fonte: Acervo João da Silva Miranda (recolhido da Internet).

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150217957912215&set=a.10150217940677215.314750.684942214&type=3&theater>. Acesso em 14/01/2019.

Aos fundos da Igreja da Matriz localiza-se um elegante conjunto de sobrados. Em um deles, em cuja porta está a data de 1848, funcionou um pequeno teatro. Entretanto, quarenta anos antes, em 1808, na mesma rua, já funcionava a Casa da Ópera, para a “educação do povo e sua ilustração”.

São casas e sobrados como esses que guardam em suas histórias inúmeras narrativas ligadas ao imaginário popular, onde tem lugar o sobrenatural. Conta-se que, do teatro que se ergue aos fundos da Matriz, que teve suas noites de glória nos tempos passados, em certas madrugadas saem bandos de espectadores e artistas, em alegre algazarra. Com elegantes roupas e antanho, logo vão se desfazendo, sumindo antes mesmo de alcançarem o cemitério da Matriz dos Remédios.



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-editorial-arquitetura-antiga-e-rua-na-cidade-de-paraty-rj-image62648864>. Acesso em 14/01/2019.

Anexo 10

Figuras e personagens associadas ao insólito em Paraty

a) O *Voronoff* (ou *Boronoff*, de acordo com a pronúncia popular)

De acordo com Diuner Mello (2009), essa figura tradicional é comumente encontrada no carnaval de Paraty. Fantasia que consiste em uma grande e redonda cabeça, feita de papel machê, usada sobre os ombros do brincante que usa túnica fortemente colorida e capa sobre as costas. Diz a tradição tratar-se de um médico russo que fazia experiências de transplante de órgãos em seres vivos: homens e animais. “Na realidade o Dr. Voronoff existiu, era um cientista da Rússia, que esteve no Brasil divulgando sua técnica de rejuvenescimento, no início do século XIX” (MELLO, 2009, p. 66).

Para Thereza e Tom Maia (2018), o *Boronoff*, gigantão mascarado paratiense, assemelha-se ao *Cabeção*, malassombra da Santa Casa de Misericórdia. Neste local, afirma-se a ocorrência de um fato sobrenatural: bem na esquina, algumas vezes, se levanta uma sombra que, vai ganhando a forma de uma cabeça, agigantando-se sempre. Ai de quem correr, pois logo será alcançado. O segredo é seguir de costas para que o *Cabeção* não alcance por detrás o infeliz descuidado. Há quem diga que a fisionomia dessa figura é idêntica à do *Boronoff* e, que esses “malassombras”, são “almas de quem tenha morrido na Santa Casa sem os benefícios da purificação de uma confissão, para sua feliz passagem para o além. Vagando em torno do hospital, por ali permanecem, no cumprimento de sua eterna sina” (MAIA; MAIA, 2018, p. 105-106).



Fonte: Otto Schellenberg, 1950. In: MAIA, Thereza; MAIA Tom. **Paraty: encantos e Malassombras:** guia cultural, história, festas, folclore. 2ª. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018.

b) O Peneirinha³⁷

Veste calça com a braguilha para trás e prende uma vara à altura da cintura, onde está o paletó também com o abotoamento para trás. Fica parecendo um duende: uma imensa cabeça sobre o corpo de anão, parecendo andar de costas. Tem uma grande peneira colocada sobre a cabeça, recoberta por um pano branco, amarrado à cintura. Diz-se que era a fantasia preferida dos homens casados ou autoridades que não podiam ou não queriam ser reconhecidos em suas brincadeiras no carnaval.

c) A Miota ou Minhota

É uma figura grande, feita com armação de bambu, recoberta com blusa e saia longa e rodada. Sua cabeça é feita em tecido e tem um longo e fino pescoço, móvel, que se movimenta sob o controle do brincante que está dentro da boneca gigante. O nome original – Miota – mostra sua origem, a região do Minho, em Portugal, onde esses bonecos são chamados de gigantões. “Em Paraty, diz-se que ela é muito faladeira e fofqueira, estica o pescoço para ver o que se passa no interior das casas e sobrados para contar aos outros” (MELLO, 2009, p. 66-67). É uma personagem presente na Festa do Divino Espírito Santo. Hoje, a Miota também desfila no Bloco Carnavalesco *Assombrosos do Morro*, acompanhada de grandes bonecos, inspirados nela, uma das maiores figuras folclóricas de Paraty.



Fonte: MAIA, Thereza; MAIA Tom. Paraty para ti. Lorena, SP: Stiliano, 2000, p. 157.

³⁷ MELLO, Diuner. **Paraty Estudante**. 2ª. ed. Instituto Histórico e Artístico de Paraty/ Prefeitura Municipal de Paraty. Angra dos Reis: Gráfica Freitas, 2009, p. 66.

O Peneirinha e a Miota



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/557953841319865366/>. Acesso em 14/01/2019.

Anexo 11

Articulação entre teoria e prática: produção do aluno³⁸

Exemplo I



Alunas: R. e S., 6º Ano, 2018.

³⁸ Produção referente à Quinta Etapa: Primeira interpretação “O mundo dos contos populares de portas abertas”. Atividades 21 e 22 – reprodução de um dos contos estudados em formato de H.Q.



Exemplo II



Aluno: A., 6º Ano, 2018.



Exemplo III



Alunas: D. e A.J., 6º Ano, 2018.

Anexo 12

A recepção do insólito na obra *Contos de enganar a morte*
Aluno I


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

ENTREVISTADO(A): _____ Turma: _____ Data: 26/09/2018

QUESTIONÁRIO

1 – Nome do conto que você leu: O homem que enganou a morte.

2 – O que você achou da leitura: Muito.

FÁCIL () MEDIANA () DIFÍCIL

3 – Qual é a história do conto?
Eu entendi que não é em qualquer pessoa né e a morte não dá pra ser bem esperto.

4 – Qual é o sentido que esta história tem para você?
Primeiro apertar atenção nos textos, segundo explicar não é a redução pra os dois se juntarem juntas né que a morte foi mais exper-
ta.

5 – Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?
() SIM NÃO

6 – Para você, uma história é mais interessante quando:
() MOSTRA MUITA IMAGINAÇÃO () MOSTRA MAIS A REALIDADE (X) MOSTRA A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE JUNTAS

7 – Você percebeu uma simbologia por trás dessa história? Qual?
Sim. Aliás as pessoas sabem que a morte tem cura muita e facilidade de estar se que na verdade ninguém sabe como ele é.

8 – Onde você identificou a presença do sobrenatural?
Quando a morte morreu o homem foi bem legal.

9 – De qual personagem você mais gostou? Por quê?
Eu gostei mais da morte, porque ela é bem legal e bem experiente ali.

10 – E qual personagem mais lhe desagradou? Por quê?
O homem porque ele fez coisas e não acabou a realidade perto para seu filho.

11 – Ela se parece mais:
() COM UMA PESSOA COMUM COM UM PERSONAGEM FANTÁSTICO

12 – Há alguma simbologia em relação a essa personagem? Ou, existe em outra personagem?
A morte eu acho sempre imaginou não é bem difícil e o homem era um homem pobre e miserável.

13 – Você achou o final da história interessante? Por quê?
Sim, porque o homem achou que tinha vencido mas ele acabou se ferindo porque da morte.

14 – O final da história foi:
() ESPERADO INESPERADO

15 – Justifique sua resposta:
Oh eu acho experiente né da morte não.

Aluno II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

ENTREVISTADO(A): _____ Turma: _____ Data: 26/09/18

QUESTIONARIO

1 - Nome do conto que você leu: O homem que entregasse a morte.

2 - O que você achou da leitura:

() FÁCIL MEDIANA () DIFÍCIL

3 - Qual é a história do conto?

A Morte que virou comadre do filho do homem pobre

4 - Qual é o sentido que esta história tem para você?

O pacto que foi quebrado pelo homem e do homem entregar a morte por muito tempo.

5 - Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?

() SIM NÃO

6 - Para você, uma história é mais interessante quando:

() MOSTRA MUITA IMAGINAÇÃO () MOSTRA MAIS A REALIDADE MOSTRA A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE JUNTAS

7 - Você percebeu uma simbologia por trás dessa história? Qual?

quando fala a morte imagina uma pessoa de preto segurando um bastão apitado.

8 - Onde você identificou a presença do sobrenatural?

na hora que ele aparece na calçada da casa e no pé

9 - De qual personagem você mais gostou? Por quê?

A Morte porque ela se oferece para ser a madrinha do filho do homem

10 - E qual personagem mais lhe desagradou? Por quê?

O homem quebra o acordo com a morte para que a mesa não merdece.

11 - Ela se parece mais:

() COM UMA PESSOA COMUM COM UM PERSONAGEM FANTÁSTICO

12 - Há alguma simbologia em relação a essa personagem? Ou, existe em outra personagem?

Um velho de cabelos e barba branca.

13 - Você achou o final da história interessante? Por quê?

achei meio estranho porque o homem morre mais e a morte fingindo.

14 - O final da história foi:

() ESPERADO INESPERADO

15 - Justifique sua resposta:

Não esperava que o homem ia morrer do nada no meio da estrada

Aluno III



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

ENTREVISTADO(A): Luiz Henrique, Turma: C Data: 26/09/18

QUESTIONÁRIO

- 1 - Nome do conto que você leu: O Homem Que Ergueu a Montanha
- 2 - O que você achou da leitura:
 FÁCIL () MEDIANA () DIFÍCIL
- 3 - Qual é a história do conto?
Eu entendi que o pai teve carência após de um acidente e a morte se ofereceu a ela então ele quis de riqueza.
- 4 - Qual é o sentido que esta história tem para você?
Que a morte é uma pessoa barulhenta e vale enganar as pessoas.
- 5 - Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?
 SIM NÃO
- 6 - Para você, uma história é mais interessante quando:
 MOSTRA MUITA IMAGINAÇÃO MOSTRA MAIS A REALIDADE MOSTRA A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE JUNTAS
- 7 - Você percebeu uma simbologia por trás dessa história? Qual?
Eu imaginei uma pessoa branca cheia de ouro com capa preta parecendo um bruxo.
- 8 - Onde você identificou a presença do sobrenatural?
na morte quando ela fez aquelas coisas com o mar.
- 9 - De qual personagem você mais gostou? Por quê?
Da morte e por que ela se farte de preto e eu gosto muito de preto.
- 10 - E qual personagem mais lhe desagradou? Por quê?
O pai. Por que ele só pensa em riqueza sabe em dinheiro.
- 11 - Ela se parece mais:
 COM UMA PESSOA COMUM COM UM PERSONAGEM FANTÁSTICO
- 12 - Há alguma simbologia em relação a essa personagem? Ou, existe em outra personagem?
ela é branca com uma capa preta e o ouro com um machado feito de ouro na mão.
- 13 - Você achou o final da história interessante? Por quê?
sim. Por que o homem se sacrificou pela a cara na rua.
- 14 - O final da história foi:
 ESPERADO () INESPERADO
- 15 - Justifique sua resposta:
Por que ele tem que morrer assim logo.

Aluno IV



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

ENTREVISTADO(A): _____ Turma: _____ Data: 26/09/2018

QUESTIONÁRIO

1 - Nome do conto que você leu: O homem que enganava a morte

2 - O que você achou da leitura:

FÁCIL () MEDIANA () DIFÍCIL

3 - Qual é a história do conto?

O homem que pediu para a morte ser madrinha de seu 7º filho. E depois tentou enganar-la.

4 - Qual é o sentido que esta história tem para você?

Não dá para enganar a morte.

5 - Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?

() SIM NÃO

6 - Para você, uma história é mais interessante quando:

() MOSTRA MUITA IMAGINAÇÃO () MOSTRA MAIS A REALIDADE MOSTRA A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE JUNTAS

7 - Você percebeu uma simbologia por trás dessa história? Qual?

Sim, a morte.

8 - Onde você identificou a presença do sobrenatural?

A morte e o valão cheio de olhos.

9 - De qual personagem você mais gostou? Por quê?

Do homem (médico). Porque apesar de ser muito difícil enganar a morte ele conseguiu enganar.

10 - E qual personagem mais lhe desagradou? Por quê?

A morte, porque a ideia de que podia prender o homem não.

11 - Ela se parece mais:

() COM UMA PESSOA COMUM COM UM PERSONAGEM FANTÁSTICO

12 - Há alguma simbologia em relação a essa personagem? Ou, existe em outra personagem?

Sim. Na minha opinião ela era um copo e uma xícara para uma bebida de erro, e não tem erro.

13 - Você achou o final da história interessante? Por quê?

Sim, porque foi muito interessante o jeito que ele levou o homem (médico).

14 - O final da história foi:

ESPERADO () INESPERADO

15 - Justifique sua resposta:

Bem porque na minha opinião não dá pra alguém viver eternamente por isso eu sabia que ele morria ali.

Aluno V



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

PROJETO DE PESQUISA: O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no sexto ano do Ensino Fundamental

ENTREVISTADO(A): _____ Turma: _____ Data: 26/09/2018

QUESTIONÁRIO

1 - Nome do conto que você leu: O homem que escreveu a morte.

2 - O que você achou da leitura:

FÁCIL () MEDIANA () DIFÍCIL

3 - Qual é a história do conto?

A história do conto fala sobre a morte e sobre a morte que não quer morrer.

4 - Qual é o sentido que esta história tem para você?

Para mim, essa história tem o sentido de um pesadelo que acontece e com o nome.

5 - Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?

() SIM NÃO

6 - Para você, uma história é mais interessante quando:

() MOSTRA MUITA IMAGINAÇÃO () MOSTRA MAIS A REALIDADE MOSTRA A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE JUNTAS

7 - Você percebeu uma simbologia por trás dessa história? Qual?

Sim. Eu vi a inferno com o nome.

8 - Onde você identificou a presença do sobrenatural?

Quando a morte apareceu.

9 - De qual personagem você mais gostou? Por quê?

A morte. Porque o homem trouxe ela e ela viveu com ele. E depois o homem foi uma morte diferente. E porque eu acho a morte legal.

10 - E qual personagem mais lhe desagradou? Por quê?

O médico porque ele trouxe a morte e fez o nome da morte.

11 - Ela se parece mais:

COM UMA PESSOA COMUM () COM UM PERSONAGEM FANTÁSTICO

12 - Há alguma simbologia em relação a essa personagem? Ou, existe em outra personagem?

Não. Em outra vida.

13 - Você achou o final da história interessante? Por quê?

Não porque eu não gostei que a morte ia matar o homem.

14 - O final da história foi:

ESPERADO () INESPERADO

15 - Justifique sua resposta:

Porque eu não gostei que a morte ia matar o homem.