



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



Bruna Roberta Santos

TEARES MÁGICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRODUÇÃO DE MINIRRELATOS E MINICONTOS A PARTIR DE NARRATIVAS DE
MARINA COLASANTI

Maceió

2023

BRUNA ROBERTA SANTOS

**TEARES MÁGICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRODUÇÃO DE MINIRRELATOS E MINICONTOS A PARTIR DE NARRATIVAS DE
MARINA COLASANTI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao PROFLETRAS da FALE/UFAL, para Defesa Pública, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira

Maceió
2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- S237t Santos, Bruna Roberta.
Teares mágicos no 9º ano do ensino fundamental: produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti / Bruna Roberta Santos. – 2023.
80 f. : il.
- Orientadora: Lígia dos Santos Ferreira.
Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 61-63.
Apêndices: f. 64-69.
Anexos: f. 70-80.
1. Colasanti, Marina, 1937- . 2. Língua portuguesa. 3. Letramento literário. 4. Contos.. 5. Relatos. 6. Leitura. I. Título.

CDU: 869.0(81)-34



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

BRUNA ROBERTA SANTOS

Título do trabalho: "TEARES MÁGICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 25 de agosto de 2023, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente
LÍGIA DOS SANTOS FERREIRA
Data: 28/08/2023 09:07:32-9:00
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinador/a:

Documento assinado digitalmente
JORDÂNIA DE ARAÚJO SOUZA GAUDÊNCIO
Data: 28/08/2023 08:42:43-8:00
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudencio (CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
HELSON FLÁVIO DA SILVA SOBRINHO
Data: 28/08/2023 09:25:44-0:00
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 25 de agosto de 2023.

Dedico esta dissertação à minha avó, que apesar de se encontrar no plano espiritual, sempre mostrou a importância dos estudos na minha vida e na de todas as mulheres.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois creio que há a presença e a ajuda dele em todos os meus projetos;

À minha mãe, que sempre acreditou em mim e viu todo o esforço durante este percurso;

À minha professora orientadora Lígia, que foi sempre muito profissional, como também empática e paciente de me esperar até nos dias mais difíceis para que eu desse continuidade a esta dissertação, e que deu todo o auxílio e ajuda nas correções necessárias;

Aos/Às demais professores/as do Profletras que transmitiram seus conhecimentos com muita dedicação e empatia em todo o processo;

À banca examinadora composta pela Prof. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudêncio e pelo Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, pelos direcionamentos realizados no Exame de Qualificação que me fizeram repensar algumas práticas no decorrer da pesquisa;

À minha parceira de “fococas acadêmicas”, Edilayne, também discente do Programa, que foi a pessoa que compartilhou conhecimento, alegrias, medos e angústias durante o percurso.

Aos educandos e às educandas que se propuseram a participar com muita dedicação a esta pesquisa.

Aos/às amigos/as e familiares que sempre apoiaram e acreditaram em mim.

RESUMO

Esta pesquisa de intervenção pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, no período de 08/2022 a 05/2023, em turma de 9º ano do Ensino Fundamental (EF), de uma escola pública do município de Taquarana, no estado de Alagoas, e objetivou promover a reflexão sobre a prática de leitura literária em sala de aula; analisar as interações com os textos literários a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos/as educandos/as; além de incentivar a produção de minicontos e minirrelatos dos educandos/as sobre os efeitos estéticos experienciados com as leituras, considerando a perspectiva dos letramentos (FREIRE, 1981; SOARES, 1989; ROJO, 2012; STREET, 2014), em especial, o letramento literário (COSSON, 2006) que adota estratégias de leitura, compreensão, interação e interpretação. Ainda, como base de reflexão, defendemos a literatura como um direito humano inalienável, por desenvolver uma sensibilidade transformadora e reflexiva (CANDIDO, 1995), além desses fundamentos, abordamos as similitudes e as diferenças entre os gêneros conto e crônica (GOTLIB, 1995; CANDIDO, 2003), discutindo sobre o papel da mulher na sociedade e estereótipos a partir da leitura de Saffioti (1987) e Louro (1997). Adotamos como abordagem metodológica a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997), cujos procedimentos se desenvolveram a partir da participação dos/as educandos/as interlocutores da pesquisa durante todo o processo; para isso, foram promovidas rodas de leituras, discussões e análises dos textos literários que foram levados à sala de aula, com atividades e a produção do diário de campo da pesquisadora, professora da turma. Os resultados foram interessantes produções, acompanhadas de discussões e reflexões que passaram dos limites do texto; proporcionado e conseguindo o objetivo proposto com as atividades de letramento literário.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Leitura literária. Minirrelatos. Minicontos. Letramento Literário.

ABSTRACT

This research of pedagogical intervention in Portuguese language classes, in a 9th grade class of Elementary School (ES), in a public school in the city of Taquarana-AL, aimed to promote the reflection on the practice of literary reading in the classroom and analyze interactions with literary texts based on the students' development in reading and interpretation skills; in addition to encouraging the production of mini-stories and mini-reports by students about the aesthetic effects experienced with reading, considering the perspective of literacies (FREIRE, 1981; SOARES, 1989; ROJO, 2012; STREET, 2014), in particular, literary literacy (COSSON, 2006) which adopts strategies of reading, comprehension, interaction and interpretation. Still, as a basis for reflection, we stood up the conception of Literature as an inalienable human right, by developing a transforming and reflective sensitivity (CANDIDO, 1995), besides these fundamentals, we addressed the similarities and differences between short stories and chronicles (GOTLIB, 1995; CANDIDO, 2003). Therefore, in order to achieve these goals, we adopted an action research as a methodological approach (THIOLLENT, 1997) and the procedures focused on the participation of those involved throughout the process; for that, readings, discussions and analysis of texts were promoted, which were taken to the schoolroom, along with activities and the production of the researcher's field diary, teacher of the classroom. The results were interesting productions, accompanied by discussions and reflections that went beyond the limits of the text; proportionate and achieving the proposed objective with literary literacy activities.

Keywords: *Portuguese language. Literary reading. Mini-reports. Short stories. Literary Literacy.*

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção.

(Paulo Freire)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada da escola da pesquisa	28
Imagem 2 – Ginásio da escola da pesquisa	28
Imagem 3 – Entrada da escola da pesquisa	29
Imagem 4 – Educando folheando as páginas da obra “Uma moça tecelã”	52
Imagem 5 – Educando realizando a leitura e observando os detalhes do livro	54
Imagem 6 – Momento de socialização dos minicontos e finalização das etapas da pesquisa..	55
Imagem 7 – Educandos/as conversando sobre suas produções e terminando de montar o varal de minicontos.....	56
Imagem 8 – Como produção central do varal, o poema “Tecer”, produzido por um educando	56
Imagem 9 – Primeira educanda a colar seu miniconto, sempre participativa e fez questão de ler sua produção	57
Imagem 10 – Cartaz com algumas das produções referentes à crônica “Eu sei, mas não devia”	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O TECER FICCIONAL – DA LEITURA SOLITÁRIA À PRÁTICA COLETIVA	15
2.1	As práticas de leitura crítica dos textos literários – crônica e conto.....	16
2.2	Da crônica ao conto, “colasantiando por aí”	18
2.3	Conto.....	19
2.4	Tecendo e retecendo as palavras para dizer “o que eu sei e não devia”	22
3	A LITERATURA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO	23
3.1	O caráter provocador da literatura acerca das questões humanas.....	23
3.2	Prática de leitura utilizada na pesquisa	25
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	27
4.1	Natureza da pesquisa	27
4.2	Contexto de pesquisa	27
4.3	Procedimentos.....	29
4.4	Planos de atividades.....	30
5	REFLEXÕES, (RE)CONSTRUÇÕES DE PENSAMENTOS E VOZES DOS INTERLOCUTORES PARTICIPANTES	38
5.1	Diários de pesquisa – entre as falas dos interlocutores participantes e as minhas.....	38
5.1.1	Leitura – “Mas como é essa pesquisa, é com texto difícil?”	38
5.1.2	Maternidade – “Só sobra pra ‘gente’ mesmo!”	40
5.1.3	Analfabetismo – “Ah, professora, sempre querem que a gente não saiba de nada...” ..	43
5.1.4	Narrativas individuais – Eu sei, mas não devia... ..	45
5.1.5	Violências de gênero – “Conto? O de fadas, né?”	48
5.1.6	Teares mágicos – “Essa noite tudo acaba, pois tudo irei desfazer”	50
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICES	64
	ANEXOS.....	70

1 INTRODUÇÃO

Cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”

Rildo Cosson (2006)

A leitura chegou cedo em minha vida, logo nos primeiros anos. Através, principalmente, dos contos de fada, das bíblias ilustradas e dos gibis, além das histórias narradas oralmente. E assim, foi sendo consolidada minha imersão ao universo literário dentro das tantas histórias apresentadas a mim pelas figuras familiares que me cingiam. Do universo infanto-juvenil, aos romances adolescentes, clássicos, e às leituras acadêmicas. E foi esse entremear de histórias, processos de leitura e de letramento literário que me fizeram chegar até aqui. Hoje, na posição de professora e incentivadora da leitura, comecei a refletir ainda mais acerca do papel transformador que a literatura tem na vida de todas as pessoas e como pode nos conduzir a propostas transformadoras do ponto de vista reflexivo, emocional e social, em especial, a partir das concepções de Cosson. Ciente da importância sociohistórica, cultural, política e pedagógica da literatura no espaço educacional, propus desenvolver um projeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no período de 2021 a 2023, decorrente da minha prática docente de ensino de Língua Portuguesa e de Projeto Literário em turmas de ensino fundamental, no município de Taquarana-AL, com, aproximadamente, 20.162 habitantes, a 113,6 km da capital alagoana, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2021, foi de 4,6.

Apesar de entendermos que o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações são conceitos para quantificar os índices de acesso à educação básica, não são o bastante para compreendermos a complexidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de Alagoas. Outros conceitos decorrentes desse fluxo escolar, como a inclusão de pessoas com deficiência com igual acesso, um currículo que considere a diversidade étnico-racial e de gênero, além de considerar o aspecto psicossocial desses/as educandos/as visando o desenvolvimento de um percurso escolar em que são vistos na sua integralidade e não apenas no aspecto quantitativo.

O IDEB assume nas escolas um caráter balizador da qualidade do aprendizado dos/as educandos/as para o estabelecimento de metas que visem a melhoria do ensino no cenário local, regional e nacional. As metas são estabelecidas de acordo com as especificidades de cada região

e escola, pois há que se considerar os fatores socioeconômico, regional, o quantitativo de educandos/as dentre outros.

Esse fator quantitativo, forjado nas notas atribuídas a cada escola pelo desempenho naquele ano de avaliação, faz com que a educação engendre cada vez mais a lógica de mercado, que é o aligeiramento dos processos em prol da obtenção de resultados imediatos. A construção de um comportamento pedagógico que considere os sujeitos como participantes de suas histórias, cada um a seu modo e a seu tempo, segue na contramão do comportamento mercadológico que a educação brasileira assumiu nos últimos tempos, em especial, com a nova proposta aprovada para o Ensino Médio (BNCC, 2018), que propagandeia a ideia de uma opção por uma formação técnica e profissionalizante. De fato, questões nos vêm à mente sobre essa proposta educacional brasileira: a quem se destina essa ideia, esse discurso de que é possível optar? Qual papel desempenha o ensino de língua portuguesa e suas literaturas neste “novo” cenário de opções para a técnica e para a profissão? Como desenvolver experiências estético-literárias como experiências pedagógicas?

São esses e muitos outros questionamentos que me conduziram à reflexão crítica e à formação docente que deveria ser constante, de modo a propor o desenvolvimento de uma pesquisa que reflita, discuta e analise o ensino da língua portuguesa e suas literaturas como expressões, linguagens, compreensões e discursos oriundos das práticas sociais de homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos/as, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, povos indígenas, pessoas vivendo em situação de privação de liberdade, entre outros públicos, sem considerar os aspectos culturais, psicológicos, socioeconômicos, políticos, em suma, proporcionar, a partir do ensino da língua portuguesa e suas literaturas, o letramento literário.

Diante do exposto, concepções como “leitura”, “letramentos”, “letramento literário”, “livro didático”, “práticas de leitura literária”, “leitura crítica de gêneros narrativos”, “conto”, “crônica” entre outros nortearam esta pesquisa, desenvolvida com o propósito de contribuir para os estudos literários em língua portuguesa, em especial, para o ensino das literaturas no ensino fundamental, lançando discussões sobre o lugar que ocupam as literaturas nos currículos escolares.

Para tanto, partiremos da perspectiva de que as leituras literárias permitem a reflexão de que as diversas narrativas (histórias) com suas personagens, narradores/as, tempo e espaço ficcionais constroem assonâncias e dissonâncias em comparação às situações do mundo real que provocam os/as educandos/as a pensarem sobre si e sobre o mundo, imaginando-se em situações diferentes ou similares ao cotidiano vivenciadas por eles/as. Tal fato, promove,

também, a criação de novas imagens e novos discursos sobre determinadas situações, capazes de fazer os/as leitores/as contemplarem o mágico, o encantador, o poético, ao mesmo tempo em que outros aspectos socioculturais também suscitam reações do/a leitor/a através das palavras, ideias e sentidos atribuídos a elas, além do aspecto crítico de compreensão de mundo e da sua própria realidade enquanto leitor/a.

Nas escolas, percebi através de relatos dos/as próprios/as educandos/as ou da observação das práticas escolares nas instituições pelas quais passei, que a leitura permanece ainda restrita aos textos ou fragmentos de textos indicados nos livros didáticos, a partir de gêneros pré-definidos, em que, muitas vezes, não permite a escolha do livro pelo/a educando/a nem da temática, tampouco do tipo de gênero literário, o que provoca o desinteresse pela literatura como arte e começa a torná-la um dever, isto é, apenas uma tarefa para nota. Outros aspectos que promovem tal desinteresse são as poucas atividades de motivação prévia e a inexistência de discussões posteriores acerca das leituras realizadas entre e pelos/as leitores/as, justificada pela falta de tempo para concluir todo o conteúdo programático do ciclo.

Ao considerarmos que os textos literários resultam de relações sociais vivenciadas e/ou compreendidas por quem escreve e para quem se escreve, e abordam as mais variadas questões, de cujas consequências não se tem completo domínio, o tratamento dado aos textos pelos/as leitores/as pode provocar reações diversas. Ao lembrar da minha trajetória de leitora na escola, os textos que exploravam as tramas de forma emocionante, reflexiva, sempre me encantaram. Hoje, como professora, percebo que todo texto voltado a essas questões rende horas de discussões em sala. Isso fez com que eu começasse a refletir mais sobre a necessidade de apresentar outros gêneros à turma e adotar outra perspectiva, a do letramento literário.

Para realizar esse percurso de (re)construção da minha prática de ensino de literatura na escola, escolhi as crônicas e os contos de Marina Colasanti, porque quando os conheci fiquei encantada pela forma como a temática é tratada, pelos elementos estéticos, visuais, literários dos textos. Ao ler o conto “A moça tecelã”, apaixonei-me pela forma que Marina Colasanti aborda um tema tão forte, como a relação abusiva, utilizando-se de estratégias como o jogo simbólico com as palavras para prender o/a leitor/a em sua história. Pensei logo: quão rico seria trabalhar isso em sala! Pois, além da leitura ser de uma temática que prende o/a leitor/a à trama, por se tratar de assunto delicado aos dias atuais, que se refere às relações humanas e amorosas disfuncionais, o conto desenvolve a temática de maneira leve e reflexiva, tratando o tema ficcionalmente, num paralelo com os contos de fadas, os quais são referência para leitores/as infantis no processo iniciante de leitura em nosso país. Além desses elementos, ainda se têm outros que compõem as narrativas, os quais as deixam tão singular, a fim de possibilitar a

realização de atividades pedagógicas com discussões, análises, minicontos e minirrelatos com os/as educandos/as de minha turma de 9º ano do ensino fundamental.

O letramento literário como objeto de nossa pesquisa, possibilita o estudo do conto e da crônica como gêneros narrativos motivadores da prática social de leitura. Desse modo, o estudo sobre esses gêneros fez com que os/as educandos/as compreendessem as especificidades estruturais de cada gênero.

A pergunta que norteou a pesquisa que resultou nesta dissertação foi a seguinte: como promover o letramento literário em sala de aula para que os/as educandos/as vivenciem a leitura e a interpretação literárias e relatem suas experiências estéticas com os textos de Marina Colasanti?

E a partir dessa questão norteadora iniciei minhas investigações científicas para construir as etapas da pesquisa, cujo objetivo principal era analisar as interações dos/as educandos/as com os textos literários (conto e crônica, de Marina Colasanti), a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação literárias e da produção de minicontos e minirrelatos sobre os efeitos estéticos experienciados com essas leituras, proporcionados por uma metodologia de construção do material de análise com atividades realizadas nas aulas com duração de 16 horas no total, além do registro fotográfico.

Como resultado da pesquisa, apresento esta dissertação constituída das seguintes seções: seção 1, composta por esta introdução; a seção 2 – O tecer ficcional: da leitura solitária à prática coletiva, apresenta a ideia de leitura individualizada, com as percepções do indivíduo ao compartilhamento e mudanças significativas que o coletivo traz ao sentido do texto, com as diversas opiniões sendo compartilhadas, com seus subcapítulos discutindo a ideia de crônica e conto a partir das obras de Marina Colasanti, inclusive como promover a leitura reflexiva das obras da autora que foram utilizadas para a pesquisa; a seção 3 – A literatura e as relações de gênero, aborda as questões de gênero que perpassam a educação, o papel da mulher frente à sociedade e aos papéis que lhe são dados; a seção 4 – Metodologia e procedimentos da pesquisa aborda a natureza da pesquisa, o contexto, os procedimentos utilizados, etapas e apresentação da escola em que foi aplicada a pesquisa, bem como as reflexões, (re)construções de pensamentos e vozes dos interlocutores participantes, apresentando os diários de bordo e as discussões sobre leitura, analfabetismo, maternidade, violência de gênero e narrativas individuais; seção 5 – Considerações finais, com todas as percepções ao final do projeto de pesquisa e síntese das informações apresentadas.

2 O TECER FICCIONAL – DA LEITURA SOLITÁRIA À PRÁTICA COLETIVA

A leitura literária não deve ser encarada apenas como “ler por ler”, não que seja proibida a leitura apenas para deleite, mas que a literatura pode e deve abrir espaço para a produção de saberes críticos. E a escola exerce um papel muito importante no incentivo dos/as educandos/as, pois o trabalho feito com o letramento literário no ambiente escolar tem papel crucial na formação de leitores/leitoras críticos/as e reflexivos/as e abre espaço para fecundas discussões.

Ao considerar que a literatura é um bem incompressível da humanidade, Candido (1989, p. 113) afirma que a “literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Além disso, defende-a como um direito básico para qualquer pessoa e, portanto, ocupa um espaço muito mais significativo do que um componente curricular. A literatura tem uma importância sócio-histórica, cultural, socioeconômica e política para além da sala de aula.

Isso significa que a literatura pode também ter como função a denúncia social para a reflexão sobre os problemas que atingem a todos os indivíduos. (Zilberman; Lajolo, 1993, p.19) faz uma crítica ao afirmar que “as relações da Escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever-ser substituindo o fato real)”. O que de fato acontece, muitas vezes nas salas de aula, é o normativo sempre em situação de primazia em relação a outros aspectos de maior relevância.

O primeiro contato com uma obra literária, a primeira leitura, na maioria das vezes se dá de forma solitária. O/A educando/a lê, compreende, faz reflexões acerca do que foi lido por meio de associações com a realidade que o/a cerca, atribui significados ao texto de acordo com sua visão de mundo. E, posteriormente, entrará a ação do/a professor/a, fazendo mediações para que haja a leitura e a compreensão desse/a educando/a e dos/as demais, que seja realizada troca de experiências de leituras das palavras e do mundo desses interlocutores em sala de aula, configurando-se como um momento ímpar no processo de letramento.

Cosson (2006, p. 17), afirma que “a literatura torna o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”, é embasada nessa afirmação que o trabalho discorreu. O referido autor constrói uma teorização sobre o letramento literário que parte de uma sequência de ações relacionadas à leitura do texto literário que consiste em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Enquanto Roxane Rojo (2012) lastreará o conceito de letramento e sua importância, como prática social que envolve os aspectos multiculturais.

2.1 As práticas de leitura crítica dos textos literários – crônica e conto

Para Cosson (2006), a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Essa afirmação do autor se efetiva no meu cotidiano como professora do ensino básico, porque percebo o quanto se faz necessário compreender que a relação de indissociabilidade existente entre esses dois campos do saber humano engendra as práticas de leituras literárias realizadas na escola e conduz ou não a análise dos índices dos processos de leitura, produção e interpretação textuais pelos órgãos fomentadores da educação no país.

No contexto educacional brasileiro, a literatura é vista como funcional, quantitativa, e deve estar atrelada a alguma atividade para “testar” os conhecimentos adquiridos com aquela leitura, cuja fruição não se importa. Evita-se a pergunta: “Por que e para quê ler esse texto?”. Há muito tempo, as escolas vivem à funcionalidade literária: ensinar as crianças a decodificar as classes gramaticais encontradas no texto.

Na minha trajetória na educação básica, havia um olhar sobre a literatura apenas como escola literária com a preocupação com as datas e características de estilo. Quando, na verdade, faz-se necessário adentrar a história e as características do período para um melhor entendimento do texto, situar-se no momento que estava se passando por trás das produções, mas não colocar esses elementos como principais quando se trata de um universo tão rico e vasto como a literatura. As competências e habilidades propostas pelos PCN’s, Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerem um ensino de literatura voltado para o mundo e sem ser tão mecanizado:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p.55).

Essa é uma problemática tão enraizada nas escolas que vai passando ano após ano, por isso o texto literário leva a alcunha de “texto chato”. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), apesar de ser um documento de extrema importância no que concerne à educação, contempla a parte literária em apenas quatro páginas, pertencente ao campo artístico-literário. Na qual discorre sobre como deveria ser o ensino de literatura, visando às competências e habilidades a serem alcançadas. Esse campo artístico-literário é definido como um “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2016, p. 344).

Rojo (2011), ratifica a necessidade de formação dos alunos e o papel primordial da escola nesse processo. E é justamente na tentativa de mudar essa visão e aproximar os/as educandos/as do universo literário de uma forma realmente completa e significativa, que o letramento literário se propõe a um trabalho responsável, valorizando a obra e todos os processos que o/a educando/a passa até se chegar à compreensão e leitura completa de determinada obra.

Esse processo também se entrelaça ao conceito dos multiletramentos como prática literária, com sua multiplicidade de significações e culturas, pois apresentar as obras e apreciar a leitura literária como deleite exige também que se leve em consideração a cultura desses/as leitores/as, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos, é fazê-los sentir parte de todo o processo, como afirma Rojo e Moura (2012): “Se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os sujeitos contemporâneos compreenderão a importância desses contextos em tudo que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam [...]”

Quando se trata da literatura como desfrute, Cosson nos leva a refletir sobre o que é e como é escolhido o que é apresentado aos/às educandos/as. Nota-se que só é levado o que é conveniente e confortável para o/a professor/a, uma literatura que adentre o universo juvenil nem sempre é vista como a mais apropriada, como se todos os/as educandos/as tivessem a obrigação de dar início as suas leituras literárias com nomes consagrados da literatura nacional.

O trabalho com o letramento literário exige uma organização, sistematização e plano de trabalho para tentar alcançar o objetivo proposto. Cosson(2006), cita três tipos de processos de ensino e aprendizagem: o primeiro, passa pela experenciação do mundo, das memórias, das sensações, através das palavras; o segundo sobre a literatura, que parte para um lado mais histórico, mas que é necessário dentro de um contexto de leitura; e, por último, um processo não forçado, mas sim natural, dinâmico. E propõe uma sequência básica para o letramento na escola, composta de quatro processos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na motivação, busca-se aproximar o aluno, instigá-lo no assunto e na obra a ser estudada. Na introdução, apresenta-se o autor e a obra, com seu contexto histórico, personagens, dentre outros aspectos. A leitura, que é o momento que os alunos já vão estar curiosos para conhecer melhor a obra, pois já foi feito um estímulo prévio. E, finalmente, a interpretação, que é o momento em que se faz o diálogo do texto com o mundo, que vão ser feitas as inferências, e colocadas as percepções e julgamentos dos leitores. Então, interessei-me por aplicar a pesquisa dentro dessa sequência, por achar que dentro de sala de aula, podemos observar um resultado muito positivo em relação ao letramento, e não chegar com o texto sem nenhum

estudo e apresentação prévia melhor estudada.

Nessa primeira parte do processo, os/As educandos/as precisam se inteirar do teor do texto a ser lido e estudado, tecer comentários, fazer reflexões antes mesmo de ler, colocar seu conhecimento de mundo sobre determinado assunto e se sentir motivados/as à determinada leitura.

Após a leitura, vem a próxima estratégia, a compreensão. Os/As educandos/as após lerem o texto partem para o processo de entendimento do texto, pois no decorrer da leitura pode haver um não entendimento das próprias palavras utilizadas, ou de uma crítica feita no decorrer do texto ou da essência em si do texto. E, conseqüentemente, compreensão e entendimento, é quando o/a educando/a pode falar sobre o que foi lido, fazer resumos escritos ou orais, que pode transmitir aquela história.

2.2 Da crônica ao conto, “colasantiando por aí”

Para Sá (1987), no Brasil, a crônica surgiu com Pero Vaz de Caminha retratando o que se encontrou nessa nova terra, o que classificamos como crônica de viagem. E ao passar dos anos, com o surgimento de folhetins, foi ganhando espaço nos jornais e se consolidando no meio jornalístico, por isso a relutância em aceitar a crônica como gênero que está em pé de igualdade com os demais gêneros literários.

De um lugarzinho discreto nos jornais e revistas, a um lugar na literatura. Crônica, o gênero por muitos considerado não tão importante e o mais recente entre outros consolidados, como o conto. Teve que conquistar seu espaço como gênero literário, mas o que começou de uma forma mais objetiva, mais jornalística, tornou-se uma forma de levar o dia a dia para o literário e vice-versa.

Sua principal característica é a fugacidade e sua linguagem com um traço maior de naturalidade, visto que o gênero trata de aspectos do cotidiano. Antonio Candido (1980) fala dessa informalidade, dessa aproximação do gênero com a literatura e com a vida dos interlocutores:

E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a Literatura [...] Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CANDIDO, 1980, pág.89)

Essa linguagem coloquial é a que encanta e proporciona, principalmente aos leitores iniciantes, uma abertura ao universo literário e que reflete também no processo de escrita,

revelando muitas vezes excelentes crônicas. Com os municípios e escolas incentivando as produções de textos para a Olimpíada de Língua Portuguesa¹, esse gênero ficou mais conhecido entre os/as educandos/as. Mas, de novo, esbarramos em uma zona conflitante a da literatura como proposta competitiva cuja funcionalidade é obter prêmios pelo melhor texto escrito. Mas não se pode negar que tal iniciativa poderia propor um olhar diferente para a literatura como reprodução sócio-histórica que se relaciona com as demais reproduções, talvez a função e o objetivo final tragam o incentivo à leitura e à escrita de textos literários por todos/as educandos/as. Dessa maneira, o processo se tornará importante na construção das narrativas dos interlocutores, encarando o lugar onde se vive, a realidade em que estão inseridos/as de uma forma diferente. Cândido (2003, pág.23), ao falar da crônica se remete à concepção de gênero menor e à aproximação com seus/suas leitores/as:

Parece mesmo que a crônica é um gênero menor. — Graças a Deus — seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...] Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque ela elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorradeira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição.

O que foi percebido por mim em minha trajetória com o ensino fundamental é que quando são apresentadas crônicas ao longo do plano escolar, os/as educandos/as vão percebendo que também podem ser autores/as de suas próprias histórias, cada um/a com seu mundo de sonhos, histórias e momentos únicos.

2.3 Conto

O conto é um gênero construído através da oralidade, então, ao contrário da crônica que foi construída dentro de um determinado formato, o conto nasceu da informalidade, da contação de histórias transmitida de geração para geração e de muito tempo antes das formas literárias mais elaboradas como o romance. Na verdade, acompanha o próprio desenvolvimento da humanidade.

¹ A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção textual de professores/as e estudantes, de caráter formativo, que foi criado em 2008 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Realizada a cada dois anos, intercalando com um ano de atividades voltadas à formação, a Olimpíada é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec, que integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. (Trecho publicado no site “Escrevendo o futuro”).

Narração oral é o fundante do conto, posteriormente é que foi estruturado para a escrita. Gotlib (2004) considera que enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história.

Atualmente, há muitos/as contistas que viram suas obras ganharem o mundo e muitos contos brasileiros são conhecidos e estudados nas escolas e Universidades. Na educação básica, através dos livros didáticos ou coleções que chegam à escola; no ensino superior, por meio da disseminação da produção literária para estudos em diversas áreas do conhecimento, principalmente, nos cursos de Letras.

O conto em sua forma literária, além da função de narrar uma história, tem a de encantar o/a leitor/a através da estética da palavra, da artesanaria da palavra. Gotlib (2004) ressalta que nem todo/a contador/a de histórias é um/a contista, pois há um contexto na criação dos contos, características que fazem o gênero ser o que ele é, a “arte do conto”, a ordem estética na construção dessa narrativa.

O conto passou por muitas transformações ao longo dos anos, a sociedade vai se transformando e a literatura acompanha esse processo, pois ela se configura como uma leitura do mundo em que vivemos. Então, dos contos fantasiosos, de fadas, infantis e toda a carga de idealização e fantasia extrema, passou-se também a ter contos modernos, que não deixaram a magia ficcional de lado, mas que começaram a introduzir elementos cada vez mais da realidade que nos rodeia. Para Gotlib (2004), o conto permanece com a mesma estrutura do conto antigo, o que muda é sua técnica. É a inversão dos elementos da narrativa, é a quebra de padrões narrativos, junções ousadas das imagens com o texto, todas essas técnicas fazem parte da estruturação do conto moderno:

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica (GOTLIB, 1990, p. 17).

O letramento literário é promovido por intermédio da prática de leitura dos gêneros literários, inclusive seu uso é incentivado pelo Referencial Curricular de Alagoas (2019, p. 67): “Levando em conta o ensino da língua, nas mais diversas formas em que aparecem a perspectiva dos multiletramentos, cabe ressaltar que é na escola, decerto, onde deve acontecer o contato com os mais diversos gêneros textuais”.

A escola segue o modelo do século XIX, os/as professores/as do século XX e o/a educando/a é do século XXI. Então, o letramento nesse novo modelo de sociedade que é multicultural e totalmente globalizada, de fato demanda novas necessidades, às quais a escola

ainda não está preparada, principalmente na questão estrutural e financeira. Uma das estratégias para chegar ao objetivo que a escola propõe, no que concerne à formação leitora dos/as educandos/as, é aprofundar-se nas práticas dos multiletramentos na escola. Rojo (2012) e Moura são defensores dessas práticas, inclusive defendem que o/a educando/a tenha contato com as práticas de letramento valorizadas, universais e institucionalizadas, mas sem apagar os da sua cultura local e defende a multiplicidade dos letramentos presentes na sociedade:

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbana, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 4).

O conto é um gênero literário bastante divulgado nos espaços literários, assim como a poesia, por ser uma narrativa concisa, na maioria das vezes, que aborda diversos temas. Tal qual afirma Fiorussi (2003, p. 103): “o conto é uma narrativa curta e nele tudo importa: cada palavra é uma pista”, e Alfredo Bosi (1974) complementa esse conceito expondo que a “narrativa curta condensa e potencializa no seu espaço todas as possibilidades da ficção”.

Enquanto que, na crônica, há forte mesclagem da linguagem escrita com elementos da cotidianidade, cujas falas, frequentemente, rompem com as regras gramaticais, o que aproxima o/a leitor/a do texto. Segundo Candido (1980, p. 5): “[...] a crônica pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...]. Pois os assuntos são abordados com uma linguagem mais próxima à falada”.

O conto e a crônica escolhidos para esta proposta de letramento literário são da escritora Marina Colasanti, autora de livros de gêneros variados, atingindo diversos públicos; ela consegue percorrer pelo caminho da poesia, dos contos, das crônicas e chegar, inclusive, ao universo das histórias infantis. Comumente, aborda em seus escritos temas sociais e feministas.

O conto “A moça tecelã” tem como protagonista uma moça que tecia tudo, inclusive sua própria vida e sonhos, mas o que era sonho se tornou um pesadelo quando o amor que ela teceu para sua vida, começou a desprezá-la e ser abusivo em suas atitudes: “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo” (Colasanti, 2003, p. 5)

A crônica escolhida para dialogar com o gênero “conto” em sala de aula, é intitulada “Eu sei, mas não devia”, publicada em 1972, que continua sendo atual e traz importantes reflexões de como diversas vezes fechamos os olhos diante das situações e ficamos presos/as em um comodismo e rotina repetitiva, circular: “A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta”

2.4 Tecendo e retecendo as palavras para dizer “o que eu sei e não devia”

Nesse processo de letramento e de troca de reflexões, a escrita tem uma importância dentro do contexto da experiência literária, pois, nesse processo de tessitura, os/as educandos/as ao construir e exporem suas opiniões, conseqüentemente, vão desenvolvendo outras habilidades, colocando-se como protagonistas do processo e se posicionando como sujeitos sociais, expondo direta ou indiretamente suas visões do que é certo ou não, do que sabem mas não deviam, como é o exemplo da produção do minirrelato. Nesse momento, o/a professor/a também conhecerá o estilo de escrita do/a seu/sua educando/a, ao analisar os posicionamentos utilizados, a escolha das palavras e utilização de elementos mais persuasivos na construção de seu texto, reflexivos, ou uma linguagem mais próxima da linguagem usada no dia a dia. Para Spalding (2012), o “miniconto é um gênero de texto extremamente contemporâneo, em que a brevidade do conto é levada a extremos como textos de um parágrafo e, até de uma frase”.

Na produção de minicontos, os/as educandos/as tiveram a oportunidade de construir e partilharem várias ideias e possibilidades na construção de um conto moderno, desenvolvendo as personagens física e/ou psicologicamente, pensando em todo o desenvolver do enredo, escolhendo a possibilidade do desfecho e, ao final, as produções não ficaram presas a uma folha de papel que somente eles teriam a possibilidade de conhecer, mas pôde ser sociabilizada com os/as demais.

Nos minirrelatos, os interlocutores participantes ganham vida e, seguindo a brevidade do miniconto, também se colocam através de concisas palavras, enquanto ser crítico e autor/a de suas próprias histórias.

3 A LITERATURA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

3.1 O caráter provocador da literatura acerca das questões humanas

A escola é um espaço heterogêneo com diversidades de pensamentos, crenças e modos de ser e é, ou pelo menos deveria ser, um espaço motivador de debates profícuos e de acolhimentos. No entanto, é no espaço escolar que também se desenvolvem muitas formas de controle dos corpos e mentes, principalmente através da linguagem, nos termos de Louro (1997, p. 62), posto que “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”.

Quando a autora fala desses mecanismos discretos, podemos refletir sobre como a escolha de textos literários a partir de seus temas, protagonizações, fábulas e autorias, também podem ser vistos como uma forma de manipulação desses corpos e mentes, além do fato de que a ausência do letramento literário de meninos e meninas contribui para a alienação literária, para a inutilidade crítica da literatura.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. [...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997, p. 64-65).

Tais diferenças entre meninos e meninas nesse espaço de educação formal são acolhidas como processo de distinção na construção de papéis sociais para o espaço interno e externo à escola, como uma maneira de atender ao que se espera desses corpos objetificados, controlados, vigiados, “educados”. Segundo Louro (1997, p. 68): “Aqui [na escola] o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis”.

Mesmo sendo um espaço que tende a educar os corpos para atender à uma lógica normativa de como cada sujeito deve ser e se comportar, muitas vezes desconsiderando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e de pensamento.

Freire (1987) conceitua a escola como sendo um espaço de grandes potencializações, que pode modificar a sociedade, a qual é um lugar de trabalho e de ensino-aprendizagem. É no “chão da escola” que estímulos são desenvolvidos, com isso, a importância dada à leitura e à literatura deveria ser bem maior, pois são primordiais na formação educacional e cultural do

indivíduo. No entanto, muitos/as profissionais da educação ao se depararem com temáticas e textos que abordam situações de preconceito, sexualidade, gênero, política ou qualquer outro assunto “ameaçador”, isto é, que demanda reflexões críticas por se tratarem de questões vivenciadas pelos/as educandos/as, cotidianamente, sequer discutem. Se os/as educandos/as começam a perguntar mais sobre essas questões, o/a professor/a imediatamente os/as direcionam de volta ao texto para responder o que foi solicitado na atividade. Ao não suscitar o diálogo, as interferências e inferências dos/as educandos/as no processo de leitura e aprofundamento da obra, cria uma barreira intransponível. Tal fato, contraria o que defende Freire (1987), ao propor uma pedagogia problematizadora, por isso, libertadora.

O ensino de literatura e a abordagem nos textos, muitas vezes, tornam-se “castradores” da criatividade, do debate de opiniões e de fazer uma melhor ponte com o mundo que o cerca, afinal “o ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2005, p.91).

Para uma efetiva leitura das obras, em que haja a devida compreensão e interpretação, o/a educando/a precisa ter a noção de pertencimento no mundo e o papel que exerce nele. Quando levamos textos literários para a sala de aula, levamos um mundo muitas vezes não explorado e proporcionar aos/às educandos/as um contato próximo com a linguagem literária, em que há transposição das emoções e dos sentimentos, possibilita a abordagem dos problemas sociais existentes através das palavras que encantam e levam o/a leitor/a à reflexão.

Lajolo (1982, p. 59) discute a questão da significação pessoal que o texto traz a cada leitor/a e que, ao rebelar-se ou não contra a leitura, está se posicionando enquanto pessoa e dono/a de suas próprias verdades e conceitos:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu/sua autor/a pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

A fala da autora expõe a importância do texto na formação do indivíduo e as múltiplas significações as quais podem proporcionar. Porém, nem sempre o/a leitor/a vai estar em consonância com a opinião do/a autor/a, portanto, deve expor sua opinião e se posicionar quanto à obra lida, discutir sobre as palavras e o estilo literário que o/a autor/a utilizou, o impacto que a obra causou ao tratar de determinado tema, dentre vários outros caminhos que a leitura e a literatura proporcionam. No que concerne à literatura, ela tem um papel humanizador na formação do indivíduo, como afirma Candido (1995), ela concede o papel de dar forma aos

sentimentos e à visão do mundo, não apenas isso, mas também sua negação é uma forma de mutilação da humanidade.

3.2 Prática de leitura utilizada na pesquisa

Para que o/a professor/a consiga trabalhar uma obra e promover o letramento literário há caminhos a serem percorridos, escolhas a serem feitas. Cosson (2006) defende uma leitura socializada, com interação entre os/as demais leitores/as: “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.”

E vai além, afirma que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas”. Foi nesse pensamento de não disassociar a leitura das práticas sociais, que vi na proposta de leitura do autor uma boa possibilidade de estudo e discussão com as obras propostas em sala de aula para o desenvolvimento da pesquisa.

Cosson (2006) propõe uma sequência básica e expandida, em que ambas começam pela motivação. Optei pela sequência básica, embora também tenha utilizado algumas propostas da sequência expandida, assim como a discussão da contextualização no momento em que foi realizada a interpretação.

Se a literatura é uma ponte para a realidade e “puxa” o/a leitor/a para a reflexão, faz-se necessário prepará-los/as para o que virá. No caso das obras lidas, foi suscitada a discussão sobre o que é ser mulher e ser homem na sociedade atual, nas décadas e séculos passados, as situações injustas que diante delas escolhemos nos calar e fingir que não estão acontecendo, dentre outros aspectos.

A próxima etapa é a da introdução, que diz respeito à apresentação das obras em si, das personagens, para só então partir para a leitura. Como cada realidade escolar é única, o/a professor/a regente é que tem o conhecimento sobre a realidade dos seus/suas educandos/as, que no caso da minha turma escolhida, optei por fazer as leituras em sala por perceber certa imaturidade escolar no que diz respeito às obrigações fora da escola, baseada em experiências de leituras e atividades para casa indicadas anteriormente e não realizadas.

Portanto, ao adotarmos a proposta do autor, procuramos ler e produzir debates em torno das obras literárias de uma forma completa, respeitando os/as leitores/as, fazendo-os/as ter voz e não restringindo o efeito do texto, mas permitindo que fossem muito além, fazendo com que a prática da leitura nessa sequência fosse prazerosa.

3.3 Literatura e discussões de gênero

Se a literatura cumpre uma função humanizadora de discutir o mundo, mudar ideias e de problematizar discussões, não poderia deixar de lado as discussões de gênero, pois, ao longo da história do mundo, as mulheres e suas histórias individuais, suas conquistas e opiniões foram deixadas de lado, sempre à sombra da figura masculina. E a literatura, cuja autoria das obras é predominantemente masculina, tratou o gênero feminino a partir da ideia de submissão ou sexualização.

Mas, atualmente, a mulher vem conquistando espaços de autoria e fala, está consciente dos seus direitos e, com isso, contando suas histórias por elas e para elas. E não só isso, a partir dessas histórias pode e deve haver uma problematização e discussão sobre os papéis na sociedade. Se literatura é um direito humano e está ligada à educação, à justiça social e aos campos da arte (CANDIDO, 1989), nada melhor que debater as desigualdades sócio-históricas na divisão de papéis vinculados ao homem e à mulher. A escola se configura como um espaço de formação de cidadãos/cidadãs, assim como a literatura e o processo de letramento também está diretamente ligado à mudança social, relacionado a “maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas [...]”. (STREET, 2014, p. 141).

Em relação às discussões de gênero dentro da escola, Saffioti (1987, p. 103) se coloca diante de uma problemática: “Quanto ao conteúdo do que é ensinado, pode-se denominá-lo história oficial. Trata-se dos grandes feitos dos grandes homens. A história real, feita por ricos e pobres, dominadores e dominados, brancos e negros, homens e mulheres, crianças, adolescentes, adultos e velhos, é considerada algo menor, menos importante [...]”.

E problematiza o porquê disso, achando a resposta nas contradições sociais que sempre fizeram parte da nossa sociedade. A partir das lutas e da conscientização do não reconhecimento e pertencimento na sociedade, as mulheres passaram a exigir mais. “Foi a partir dos próprios papéis tradicionais que a sociedade lhes atribuiu que as mulheres questionaram as práticas ditatoriais, procedendo ao resgate, pelo menos parcial, da história real. (SAFFIOTI, 1987, p.104).

As educandas e os educandos precisam se encontrar na leitura, entender as raízes dos debates pela igualdade. Ambos precisam se encontrar na leitura, “mergulhar” nas e com as histórias, presenciar mulheres em papéis de destaque e ler as histórias sendo contadas por ambas as óticas, não apenas pela masculina. Afinal, “É necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”, como afirma Louro (1997, p. 57).

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

4.1 Natureza da pesquisa

Para a aplicação da pesquisa, foi escolhido o método da pesquisa-ação, que é processo de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. É um tipo de pesquisa social concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os/as pesquisadores/as e os/as participantes estão envolvidos/as de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997). Esta pesquisa foi realizada articulando as obras estudadas e teorias que possibilitaram entender os fenômenos literários em sala de aula, considerando o gênero a que as obras literárias pertencem, as vozes dos interlocutores participantes e as práticas em sala de aulas.

4.2 Contexto de pesquisa

O presente estudo se tratou de uma pesquisa qualitativa realizada a partir da análise de dois textos da escritora Marina Colasanti (um conto e uma crônica), em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de escola pública do município de Taquarana, Alagoas, no período de maio à agosto de 2021. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal referência, localiza-se na zona urbana, mas a maioria dos/as educandos/as ainda necessitam de ônibus escolar para chegar até a instituição, pois são de bairros ou sítios mais afastados.

A escola (Imagens 1, 2, 3)² conta com 21 salas de aula e funciona nos três turnos. São ministradas quatro aulas no turno matutino e vespertino, com duração de uma hora cada, e o ensino noturno conta com três aulas.

² As fotos estão desfocadas para preservar a identidade da escola.

Imagem 1 – Fachada da escola da pesquisa



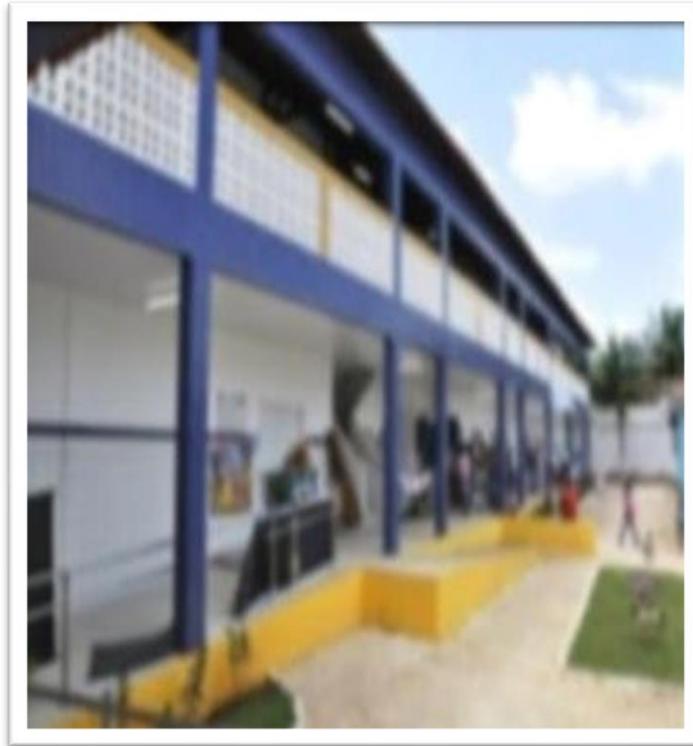
Fonte: Autora, 2021.

Imagem 2 – Ginásio da escola da pesquisa



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 3 – Entrada da escola da pesquisa



Fonte: Autora, 2021.

4.3 Procedimentos

Ao iniciar o trabalho com a leitura literária, foram utilizados alguns procedimentos baseados em Cosson (2006) que defende, em seu livro, que a leitura de um texto requer estímulos prévios aos/às educandos/as e, portanto, o primeiro passo é motivação, como explicamos na seção 2.1. Então, seguindo a proposta do autor para o letramento literário, começamos a fazer o trabalho de motivação em sala, promovendo discussões e questionamentos acerca da temática abordada no conto e na crônica, de Marina Colasanti. Após essa etapa, realizou-se a introdução e início efetivo da leitura, posteriormente, discussão e análise dos elementos narrativos e estéticos do texto que o configuram como literário.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa foram:

- Adoção de recursos audiovisuais para o levantamento de dados (fotografia, vídeos, gravação em áudio), conforme determina o art. 247, da Lei nº 8.069/90³);
- Apresentação do projeto para a turma;

³ Lei que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA).

- Discussão sobre o gênero literário crônica;
- Leitura e estudo da crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti;
- Produção de minirrelatos pelos/as educandos/as;
- Discussão sobre o gênero conto literário;
- Leitura e estudo do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti;
- Produção de minicontos pelos/as educandos/as;
- Socialização das produções.

4.4 Planos de atividades

Foram produzidos planos das oito etapas de atividades que foram desenvolvidas no processo de pesquisa com os interlocutores participantes:

Etapa 1: Vivenciando o texto literário e o não literário

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
<p>O que é literário e não literário;</p> <p>Escolha das palavras e seus efeitos na leitura e no entendimento.</p>	<p>Geral: Discutir sobre a linguagem literária e não literária, e suas implicações perante o/a leitor/a.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e distinguir a linguagem literária da linguagem não literária; • Apresentar mecanismos utilizados no processo de criação da linguagem literária; • Expor os elementos literários e não literários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição e explicação dos elementos literários e não literários; • Registro de observações e comentários dos/as educandos/as acerca da discussão proposta. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em sua vida escolar, como esses textos foram abordados pelos/as professores/as? • Quais as suas expectativas a respeito da pesquisa em que você será participante e dos textos que serão trabalhados?
Duração: 2 aulas		
Recursos: Data-show; quadro branco; marcador de quadro branco; cópia dos textos.		
Referência: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.		

Etapa 2: Dos assuntos rotineiros ao texto literário – introdução ao gênero crônica

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
Gênero literário: crônica; Experiências dos/as educandos/as com esse gênero.	<p>Geral: Apresentar o gênero crônica e suas especificidades.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar-se com as experiências dos/as educandos/as para melhor direcionamento da pesquisa; • Definir com maior precisão as atividades e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação de crônicas: “O pavão (Rubem Braga), “Eu sei, mas não devia” (Marina Colasanti); • Registro de observações e comentários acerca da discussão. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual seu primeiro contato com esse tipo de texto? ✓ Você considera importante a leitura desse tipo de texto para sua formação? ✓ Como podemos transformar um assunto rotineiro em uma crônica que interessem aos/às leitores/as e que utilize uma linguagem mais próxima à poética?
Duração: 2 aulas		
Recursos: material fotocopiado.		
<p>Referências:</p> <p>BRAGA, Rubem. O pavão. Extraído de Ai de Ti, Copacabana: Record,1960.</p> <p>CANDIDO, Antonio. A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.</p> <p>COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. Jornal do Brasil, 1972.</p>		

Etapa 3: Um olhar para a realidade em que estamos inseridos/as

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
<p>Motivação e leitura da crônica “Sei, mas não devia” (1972), de Marina Colasanti.</p>	<p>Geral: Incentivar a discussão e a leitura da crônica “Sei, mas não devia” (1972), de Marina Colasanti.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão crítica acerca das problemáticas sociais (pobreza, fome, corrupção, preconceito etc); • Fazer com que os/as educandos/as sejam instigados/as a ler a crônica; • Analisar aspectos estilísticos do texto e seu impacto no/a leitor/a; • Observar os elementos de construção da temática; • Discutir o tema abordado, fazendo uma ponte com a realidade que os/as cerca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expor a música “Dando milho aos pombos”, de Zé Geraldo, para complementar a discussão acerca da temática da crônica fazendo alusão aos acontecimentos atuais; • Expor imagens e manchetes de acontecimentos atuais para que cada educando/a pegue uma delas e façamos uma discussão em sala relacionando com a crônica de Marina Colasanti; • Registro de observações e comentários acerca da discussão. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Você se identificou com a temática da crônica? ✓ Quais os gêneros que você mais costuma ver abordando essa temática? ✓ De que forma é feita essa abordagem? ✓ Como você acha que a autora abordou a crônica, de forma humorística, reflexiva ou melancólica?
<p>Duração: 2 aulas</p>		
<p>Recursos: Data-show; fotocópias, gravuras.</p>		
<p>Referências:</p> <p>COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. Jornal do Brasil, 1972.</p> <p>GERALDO, Zé. Dando milho aos pombos. YouTube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tzgk5YMioM. Acesso em: 20 set. 2022.</p>		

Etapa 4: “Nós sabemos, mas não devíamos” – produção de minirrelatos

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
Minirrelatos e os textos literários.	<p>Geral: Produzir minirrelatos.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar aspectos linguísticos do texto e seu impacto no/a leitor/a; • Observar os elementos de construção da temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de minirrelatos; • Registro das produções, observações, dos comentários acerca da produção; • Utilizar o quadro como um mural em que os/as educandos/as coleem seus minirrelatos do “que sabem, mas não deviam” e suas opiniões pessoais acerca do que acharam da crônica e temática abordadas.
Duração: 2 aulas		
Recursos: quadro branco; folha de ofício.		
Referências:		
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola . Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.		
TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. Revista Educar , Curitiba/PR, s.n. UFPR, 2014. Disponível em:		
https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/36286/22633 . Acesso em: 19 mar. 2022.		

Etapa 5: Conhecendo o conto

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
Gênero literário: conto.	<p>Geral: Expor sobre os aspectos constitutivos do gênero literário conto, suas especificidades e características.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma sondagem das experiências e conhecimentos que os/as educandos/as têm acerca do gênero; • Estimular a capacidade criativa dos/as educandos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de observações e comentários acerca da discussão.
Duração: 2 aulas		
Recursos: Quadro branco; data-show.		
<p>Referências:</p> <p>GOTLIB, Nácia B. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.</p>		

Etapa 6: Adentrando no universo ficcional de Marina Colasanti

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
<p>Leitura e estudo do conto “A moça tecelã”, de Marina Colassanti.</p>	<p>Geral: Proporcionar aos/as educandos/as a leitura de uma obra literária, “A moça tecelã”, e promover a discussão da temática e dos elementos de construção do conto.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferências do que é abordado no texto, fazendo paralelos com a realidade que os/as cercam; • Desenvolver nos/as educandos/as a capacidade de se posicionar e argumentar diante do que é debatido no conto; • Promover a sensibilidade para adentrar no texto de forma profunda e não superficial, para que possa compreender a função da literatura perante as questões da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação da discussão para posterior transcrição e análise; • Registro de observações e comentários. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a temática abordada no conto? ✓ O que o diferencia de um conto de fadas? ✓ Como era o relacionamento entre a moça tecelã (protagonista narradora) e seu marido (antagonista)? ✓ O que você gostaria de tecer para a sua vida?
<p>Duração: 2 aulas</p>		
<p>Recurso: fotocópias.</p>		
<p>Referência: COLASSANTI, Marina. <i>A Moça Tecelã</i>. São Paulo: Global, 2004.</p>		

Etapa 7: Discussão da importância e do impacto da escolha de palavras na obra

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
<p>Escolha das palavras, figuras de linguagens e repetições empregadas no conto.</p>	<p>Geral: Analisar as palavras utilizadas no texto, a significação e o impacto delas na experiência de leitura e abordagem da temática.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre quais foram as figuras de linguagem empregadas na narrativa; • Analisar qual o impacto estético no texto com o uso das figuras de linguagem; • Observar a importância das repetições gramaticais para o sentido do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da caixa de som com a história sendo narrada para que eles/as escutem novamente a narrativa em outro formato. Posteriormente, apresenta-se o texto para que os/as educandos/as identifiquem as figuras de linguagem, discutam sua significação e recriem aqueles trechos em que são utilizadas tais figuras, adotando-se uma linguagem não literária, não poética e leiam em voz alta para os/as colegas, a fim de promover, assim, a discussão sobre os impactos que a escolha das palavras tem no texto; • Gravação do momento da discussão e registro de observações e comentários.
<p>Duração: 2 aulas.</p>		
<p>Recurso: Caixa de som.</p>		
<p>Referência: COLASANTI, Marina. <i>A moça tecelã</i>. São Paulo: Global, 2004.</p>		

Etapa 8: Produções “Tecendo histórias”

Conteúdo	Objetivos	Estratégias
<p>Produção de minicontos intitulada “Tecendo histórias”.</p>	<p>Geral: Estimular a criatividade dos/as educandos/as através da produção de minicontos.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar as produções feitas pelos/as educandos/as com a sala e a comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada educando/a escreverá um miniconto; • Cada produção será disposta no rolo de lã. Então, à medida que o rolo de lã for aberto, as histórias que cada um dos/as educandos/as construiu começará a ser contada.
<p>Duração: 2 aulas.</p>		
<p>Recurso: folhas de ofício.</p>		
<p>Referência:</p> <p>BUENO, Matheus Felipe Xavier. Minicontos e minicontos digitais: potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos. Campinas: Unicamp / Publicações IEL, 2021.</p>		

5 REFLEXÕES, (RE)CONSTRUÇÕES DE PENSAMENTOS E VOZES DOS INTERLOCUTORES PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 35 educandos/as na faixa etária de 14 à 16 anos. No comparativo com outras turmas, é uma das menos numerosas e tem predominância de educandas. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, notei que na leitura das obras, a preferência pela discussão de alguns subtemas abordados (equidade de gênero, consciência de classe, corrupção, dentre outros na temática social) era determinada pela identidade, faixa etária, condição socioeconômica e local onde vivem. Essas questões existentes em sala de aula são abordadas considerando a diversidade existente nesse espaço – conforme destacamos na seção 3 –, evidenciando as múltiplas culturas dos/as educandos/as e do/a professor/a e a sua relação com a educação.

Candau e Moreira (2008, p. 13), consideram que não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, os autores destacam: “Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa”. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Dessa maneira, as características que apresentava cada um dos interlocutores da pesquisa (vínculo familiar, escolaridade da família, histórico afetivo dos pais, nível de compreensão leitora) têm grande relevância para entendermos quem são esses/as educandos/as e qual a relação que estabelecem com os textos literários. E, foi, a partir desse ponto de vista que nossa pesquisa foi desenvolvida.

5.1 Diários de pesquisa – entre as falas dos interlocutores participantes e as minhas

5.1.1 Leitura – “Mas como é essa pesquisa, é com texto difícil?”

Mais um dia de aula e, finalmente, chegou o tão esperado início do percurso da pesquisa construído conjuntamente com os interlocutores participantes. Expliquei aos/às educandos/as que iríamos começar um projeto novo em sala de aula, projeto esse que eles/as participariam ativamente. Antes que eu pudesse continuar a explicação, vieram as indagações: “Mas como é essa pesquisa, é com texto difícil?”. Aproveitei o ensejo para continuar a discussão: “o que seria um texto difícil?”.

As respostas a essas indagações foram variadas: “texto grande, texto com palavras difíceis, textos chatos”. Disse-lhes que essa pergunta eu não poderia responder, apenas eles/as,

ao final da pesquisa.

Continuei a apresentação do projeto e disse que era uma pesquisa para o mestrado, e que eu era professora, mas também educanda. As indagações continuaram: “O que é um mestrado?”, “Mas para que você está fazendo?”, “É difícil?”. Todas elas foram respondidas da forma que julguei mais apropriada ao nível e à maturidade de educandos/as do ensino fundamental anos finais.

Comecei, então, a discutir sobre o que é literário e não literário. Com o marcador de quadro branco fiz uma linha divisória e coloquei de um lado o termo “literário”, do outro “não literário”. Pedi para que escrevessem o que viesse à mente em relação a cada um dos conceitos, e as palavras foram surgindo. No literário, lideraram: músicas, arte, imagem, poema, poesia, amor e rimas. No não literário: dicionário, jornal, textos de palavra difícil, texto grande.

Mesmo sem saberem conceituar, os/as educandos/as percebiam a diferença, pois o texto literário funciona de maneira a chamar a atenção para a própria língua (FARACO; MOURA, 1999). Portanto, elementos pontuados pelos/as educandos/as como rima, remonta à sonoridade das palavras; imagem ao estético da palavra e da articulação entre o verbal e não verbal para a construção do sentido de forma a aproxima-los/as do universo ficcional da palavra.

Então, questionei se lembravam, ao longo da trajetória escolar, como os/as ex-professores/as abordavam os textos literários e responderam que viam mais os textos do livro didático e depois faziam a atividade. O que nos remonta à problemática da leitura da funcionalidade, o texto tem que sempre servir a alguma atividade, a famosa concepção do uso do “texto como pretexto”, pois apenas para deleite não caberia no ambiente escolar.

Ainda assim, fiquei feliz ao saber que, nesse último ano escolar, tiveram um maior contato, tanto na disciplina que eu leciono, que é literatura, como também na disciplina de Português. Relataram que conheceram literatura estrangeira em um gênero diverso do habitual, que foi com textos do escritor estadunidense Edgar Allan Poe, um dos principais nomes da literatura de horror.

Antes de dar início ao processo de letramento, em especial o literário, é necessário que os/as educandos/as passem pelo processo da leitura, que é primordial na formação cultural e intelectual de todos os indivíduos. Os processos de leitura, os textos apresentados não podem ser totalmente desvinculados da realidade, Freire (1989, p. 9) refletia sobre a importância desse processo ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Tirando a leitura do patamar de apenas decodificação para pensar na leitura como um processo social e emancipatório.

Alguns alunos começam seu processo de leitura na própria família, desde cedo com a

leitura de alguns gêneros como contos, em especial os de fada, fábulas, dentre outros gêneros e já começam a despertar para esse universo. Entretanto, não é a realidade da maioria dos/as educandos/as, que têm como contato inicial, e muitas vezes único, a escola. E visto o importante papel que ela exerce, deve começar a pensar no processo de leitura não apenas como o processo de decodificação, mas de compreensão e inserção dos alunos à cidadania e à reflexão do mundo que os cerca e consequente formação destes como cidadãos, afinal “ler significa afirmar a existência do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca” (FREIRE, 2003).

Quanto a esse processo de incentivo, Freire (2001, p. 267) ratifica a importância do papel da escola nesse processo:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade[...], se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

E, de fato, leitura é um trabalho de base e que deve ser construído durante toda a trajetória escolar do indivíduo de forma reflexiva e prazerosa, e não impositiva, fazendo com que haja cada vez mais um distanciamento. Apliquei um questionário logo no início da pesquisa para conhecer melhor a trajetória leitora dos/as educandos/as, quais os gêneros preferidos, se já tinham tido contato com os gêneros conto e crônica, qual a frequência de leitura e o que os/as motivava a ler. Não foi respondido por todos/as, apenas por 20, mas, nesses/as que responderam, percebi uma dificuldade na questão dos gêneros e percebi que tinha que discutir mais sobre eles.

Na pergunta sobre motivação da leitura, a *educanda A⁴* disse que o que a motivava a ler era conhecer o mundo, outro/a educando/a que não se identificou, escreveu que lia por curiosidade e o *educando G* disse que gostava de ler histórias porque “me sinto dentro dela, isso me deixa alegre ou dependendo da história, até com medo, triste ou nervoso, como se eu estivesse na história”

5.1.2 Maternidade – “Só sobra pra ‘gente’ mesmo!”

Utilizei o quadro branco como apoio e escrevi vários gêneros: crônica, conto, carta, diário, painel, cordel entre outros. Perguntei se todos sabiam algo sobre eles. Alguns/Algumas se manifestaram: “Já ouvi falar o nome crônica, mas não estou lembrado do que se trata”;

outros/as disseram que nunca ouviram falar. A *educanda A*⁴ soltou um olhar de espanto e disse: “Não acredito que você chegou ao 9º ano sem saber o que é uma crônica!”. Confesso que até achei um tanto cômico o espanto com que ela encarou a situação. Apresentei sobre o gênero, a *educanda B* disse: “A crônica da minha prima foi selecionada aqui no município para as Olimpíadas de Língua Portuguesa”⁵.

No plano inicial, estava previsto que eu lesse a crônica “O pavão”, de Rubem Braga, mas o trabalho em sala necessita a todo momento de (re)adaptações, e nesse dia foi o que ocorreu. No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o coordenador pedagógico apresentou um texto notícia, cuja visão é objetiva, e um texto crônica, cuja visão é subjetiva sobre a mesma temática, “venda de bebês pelos próprios pais” e pediu que, se fosse possível, adotasse o texto como prática de leitura dos/as educandos/as. Quando fiz a leitura desses textos, para a pesquisa, achei interessante propor a leitura, seguida da discussão do material que ele havia disponibilizado.

Era importante que eles/as vissem também as duas construções textuais e essa mudança de gênero acerca de uma mesma temática e que, posteriormente, motivou a discussão. A leitura foi realizada sobre fortes julgamentos: “Como pode uma mãe vender a criança? Assim vai querer ter filho todo ano”. A *educanda C*, prontamente se posicionou: “Por que você está só falando da mãe? O pai também pode ter autorizado a venda”. O *educando D* respondeu: “Você viu alguém falando sobre o pai na notícia? Não”. A *educanda C* retrucou: Só sobra pra “gente” mesmo! Essa expressão “Só sobra pra gente”, demonstra o gesto empático e o quanto, mesmo muito jovem, ela tem a compreensão do papel de responsabilidade que a mulher possui, além do preconceito sofrido nesta sociedade.

Começamos, então, a ler a crônica “A casa das ilusões perdidas”, de Moacyr Scliar, e, nessa versão, vimos que o pai é que era o culpado pela venda do bebê. A *educanda C* novamente se posicionou: “Tá vendo? sabia que ele que era culpado, mulher dificilmente faria isso”. O *educando E* retrucou: “Porque não? Têm mulheres que não gostam de ser mães”⁶. E eu, enquanto mediadora, escutava o debate e os questionamentos e pensava em tantas questões

⁴ Adotaremos as letras do alfabeto para resguardar a identidade dos interlocutores participantes, e grifo em itálico para destacar.

⁵ As Olimpíadas se configuram como importante instrumento de incentivo aos/às educandos/as no que concerne às práticas de escrita, pois os/as mantêm motivados/as com as etapas do trabalho realizado em sala de aula até se chegar à produção da crônica final e os/as educandos/as vislumbrarem a possibilidade de ter o seu texto escolhido para representar o município em que residem.

⁶ Ambivalência materna é o dilema que muitas mães passam entre o sentimento pelo/a filho/a e as responsabilidades que o papel materno exige. “Eu amo meu filho, mas não amo ser mãe” é a fala que resume o sentimento. Principalmente na sociedade machista, em que o papel de cuidar fica majoritariamente para a mãe, eximindo os pais de suas responsabilidades, gerando uma sobrecarga e fazendo com que elas não gostem de estar na posição de mãe.

históricas e estruturais sobre o papel de mulher na sociedade.

A *educanda F*, em tom de riso, disse: “Minha avó fala que só ‘nós’ gosta de namorar, mas ela teve 10 filhos”. A *educanda G* complementou: “Ah, não tinha televisão...”. Falas reproduzidas há décadas, motivadoras da compreensão de que toda a responsabilidade e o compromisso da natalidade é exclusiva da mulher.

Após esse momento de debate, perguntei sobre como compreendiam a construção do texto lido, se entendiam a diferença do gênero literário crônica e do gênero notícia; o que eles/as tinham percebido de diferença nas abordagens. Em resposta, explicaram que, na crônica, podia-se colocar mais emoção; que, na notícia, era realmente só o fato que aconteceu e que tinha alguns elementos mais objetivos como datas, nomes, local onde aconteceu; acrescentaram ainda que, na crônica, era só uma reflexão sobre uma “coisa” ou um momento. Confesso que fiquei satisfeita com a resposta e em perceber que eles/as conseguiram aprender um pouco mais sobre os gêneros apresentados.

Com as discussões feitas e leituras realizadas, também percebi como o papel da maternidade culturalmente é visto como intrínseco à vida da mulher e aquela que não quer exercer esse papel é alvo de inúmeras críticas. Quando a mulher se posiciona em relação a não querer ser mãe por causa da sobrecarga que essa tarefa traz consigo, escuta: “Só está falando isso porque não é mãe”, “você vai mudar de opinião quando tiver”, e muitas dessas falas vêm de mulheres que são mães, mas que estão sobrecarregadas e que sonham com a vida que tinham antes, mesmo assim continuam perpetuando falas como essas.

A maternidade vem com um fardo enorme, pois o papel de mãe tem que ser exercido de forma “perfeita”, como se fosse o único que a mulher tivesse. As mulheres por trás dessa realidade, não têm mais voz nem identidade, agora são apenas mães. É o ideário de super-heroína, mulher guerreira, construída a partir de bases patriarcais, “sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem [...] e que a socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres” (SAFFIOTI, 1987). A mulher passa então por um processo de silenciamento de suas múltiplas faces femininas e passa a exercer apenas o papel de mãe, e essa nova identidade toma conta de todos os espaços, pois a sociedade cobra a perfeição.

Não que a maternidade deva ser vista como algo negativo, mas que essa etapa da vida não seja tão idealizada e fruto de tanta pressão social. Cada mulher tem sua realidade e exerce a maternidade de forma particular. A realidade da mãe negra e periférica difere daquelas de maior ascensão social, da mãe privada de liberdade ou da mãe solteira, por exemplo.

“Ser mãe é padecer no paraíso” essa famosa frase popular, passada de geração a geração

nos faz refletir o peso que a maternidade traz para a mulher. O significado dado ao verbo padecer, de acordo com o *Dicionário Aurélio* é “sofrer mal físico ou moral”, “ter resistência a aguentar, suportar”. Então, desde muito tempo, é sabido das responsabilidades que a escolha acarreta, é a dicotomia entre amar o filho, mas odiar a maternidade. Porém, a sociedade passou por transformações e esse papel quase “divinizado” está sendo contestado. Percebe-se essa mudança refletida nas indagações feitas em sala de aula, quando as educandas se posicionam e a contestam a realidade vivida pela geração de mulheres de sua família.

Nessa turma, leciono Projeto Literário, e ao pegar o caderno de um educando, me chamou atenção uma atividade realizada pela professora de Português, baseada no texto Circuito Fechado, de Ricardo Ramos, em que a rotina de um homem é retratada apenas por meio de substantivos e a professora solicitou que os/as educandos/as fizessem um texto contando suas rotinas, assim como no texto estudado.

Ao começar a ler os textos, percebi que na rotina das educandas sempre havia substantivos referentes às atividades domésticas e de cuidado com os/as irmãos/ãs menores, enquanto que os educandos, quase em sua totalidade, tinham a rotina preenchida com estudos, brincadeiras e, alguns, com trabalhos remunerados que exerciam junto a seus pais e tios.

Em uma atividade simples, percebe-se a divisão que a nossa sociedade impõe desde cedo a ambos os sexos, a enorme responsabilidade que é posta desde cedo para as meninas, inclusive fazendo as vezes de mãe para seus irmãos.

A partir das produções, aproveitei para discutir sobre a questão da divisão do trabalhos domésticos, e apesar dos/as educandos/as, em sua maioria, não participarem desses trabalhos, concordavam que não era correto, que era uma prática injusta, o que nos levou a refletir que as gerações anteriores, de seus pais/mães, avôs/avós é que designaram esses papéis a eles/as, e que há necessidade urgente de uma ruptura, senão o ciclo de desigualdade entre os sexos será eterno.

5.1.3 Analfabetismo – “Ah, professora, sempre querem que a gente não saiba de nada...”

Na semana seguinte, disse que continuaríamos explorando o gênero crônica, mas dessa vez com outra autora: Marina Colasanti, e apresentei apenas o título “Eu sei, mas não devia”. Perguntei o que lhes vinha à mente, do que achavam que ia se tratar. A *educanda F* respondeu: “Algo de adolescente, que sempre falam que a gente só aprende o que não deve”. Resposta que serviu de risadas para o restante da turma.

Ao final da leitura, perguntei o que os/as educandos/as poderiam falar dessa crônica, as respostas foram as mais variadas, tais como: “Lembrei da minha mãe que se acostumou com o

trabalho difícil”. A *educanda C* disse: “Ah, eu lembro é de mim, que trabalho com a minha mãe limpando peixe, o final de semana todo, e só ganho 50 reais, mas eu sei que mereço coisa melhor e acho que eu deveria saber sim que mereço, porque ‘se não devia’ saber ia me conformar com essa situação, mas quero coisa melhor”. A *educanda F* disse que o texto a fez pensar em política. Eu a questioneei sobre a correlação, e ela respondeu: “Ah, professora, sempre querem que a gente não saiba de nada...”.

Todas essas falas me fizeram pensar na problemática da desinformação, aceitação de empregos com baixíssimos salários e na permanência em casamentos infelizes que tem correlação com a questão financeira e social das mulheres, estando diretamente relacionada ao analfabetismo. Quanto menos capacitação e escolaridade, mais difícil fica a inserção e permanência no mercado de trabalho.

De acordo com dados do IBGE, publicados no último semestre de 2022, em Alagoas, 17, 1% da população com 14 anos ou mais é analfabeta, o que representa em números, 337 mil alagoanos. E deste número, 177 mil são mulheres, que, na maioria das vezes, abandonaram a escola para constituir família muito cedo, e esse ciclo da não alfabetização, de subempregos e subordinação ao marido continua muitas vezes por gerações.

Ler e escrever sempre foram instrumentos de controle social e manutenção do elitismo. A educação começou a ser oferecida às classes sociais mais baixas por uma questão de conveniência/necessidade política, Mortatti (2004), cita que de acordo com a Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882, os analfabetos não tinham direito ao voto, essa situação só foi revertida com a promulgação da constituição de 1988.

Mortatti (2004) ainda afirma que “o analfabetismo tem correlação direta com aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos e educacionais”. O indivíduo não-alfabetizado acaba sendo excluído da sociedade, principalmente nos dias de hoje, que se exige para atividades do dia a dia uma leitura efetiva e múltiplos letramentos, como o digital.

Apesar de atualmente o acesso à educação ter uma abrangência bem maior, o índice de analfabetismo, principalmente entre jovens, ainda é alto, o que está sendo centro de discussões da incapacidade da escola e do estado em formar indivíduos capazes de exercer efetivamente a prática da leitura e escrita, não apenas a decodificação, mas que se possuía entendimento do que está sendo lido e a utilização nas diferentes situações em que se é exigido.

É chegado o momento da produção dos minirrelatos, fui à sala munida de cartolina, *post-its* coloridos (papéis adesivos) e fui bombardeada pelos questionamentos e pela curiosidade sobre o que iriam produzir naquela aula. Fiz uma revisão dos assuntos que tínhamos estudado para as práticas de leitura literária e lembrei aos/às educandos/as de todas as

discussões feitas na aula passada, para que pudessem relatar o que sabem, mas não deviam.

5.1.4 Narrativas individuais – Eu sei, mas não devia...

As percepções e visões de mundo são bem individuais e diferem a depender de variados fatores, tais como faixa etária, nível sociocultural, gênero, entre outros. Ao se fazer o processo de narração de cada uma das histórias, com suas particularidades, adentramos um universo de histórias, experiências de vida dos interlocutores e percebemos alguns processos sociohistóricos.

Nas narrativas realizadas através dos minicontos, podemos perceber a raiz de diversos problemas encontrados na sala de aula, preconceitos enraizados, angústias. O processo de escrita de cada narrativa também se realiza de forma muito singular. Na produção da mininarrativa da obra “Eu sei, mas não devia”, a individualidade de cada narrativa, percepções políticas, a noção individual sobre certo e errado, reflexões e críticas acerca da conjuntura social.

Muitas vezes temos o costume de admirar e vangloriar narrativas consolidadas e a tomarmos como verdade e desconsiderarmos tantas histórias e tantos grupos que têm propriedade e lugar de fala, assim como reflete Guadanucci (2019):

Hoje em dia, fala-se muito em “narrativas” – sempre no plural. No lugar de uma leitura única do passado, cuja escrita ficaria reservada aos especialistas, assistimos a uma profusão de formas de revisitar outros tempos. Grupos diversos – quilombolas, indígenas, imigrantes, povos tradicionais, comunidades LGBTQIA+, entre outros – inventaram modos plurais de contar seus modos de vida, que não coincidem com a chamada história oficial. Contar suas próprias memórias tornou-se um direito reivindicado pelos cidadãos, transformando esse campo num terreno de disputas e resistências.

Essas narrativas das pessoas “comuns”, dos grupos marginalizados, não podem ser silenciadas, têm que ser contadas, publicadas, compartilhadas. Assim como as reflexões dos/as educandos/as, que estão na fase de construção do pensamento, perceberem-se na posição de escritores de suas próprias histórias e que são capazes de refletir criticamente. Nos minirrelatos sobre o que eles sabem, mas não deviam, percebemos o eu crítico se manifestando, a exemplo de relatos como estes:

- a) As pessoas normalizam o governo Bolsonaro, mas não deveriam;
- b) Não deveria saber que um dia a mulher da minha vida irá morrer;
- c) Que os pais namoram;
- d) Que as mulheres não têm os mesmos direitos que os homens;

- e) Acostumei a ser silenciada em público, a não poder expressar meus pensamentos, opiniões e ideias sem ser criticada e ser comparada com tudo e todos, mas não devia;
- f) Que várias pessoas estão passando fome e eu não posso fazer nada;
- g) Que o nosso país está prestes a cair nas mãos de um socialista, mas não deveria.

Todas essas respostas foram colocadas nos *post-its*, coladas na cartolina e afixadas na parede da sala de aula da turma, sem identificação de nomes, para que todos/as pudessem ler os minirrelatos dos/as colegas. Os/As educandos/as participantes gostaram bastante, ficaram tentando descobrir de quem era o minirrelato e discutimos sobre o que eles/as acharam de cada uma das respostas. Percebe-se que algumas respostas tem um viés político, de apoio a candidatos do partido de direita ou esquerda, culpabilizando-os pelos problemas. Fiquei feliz por compartilharem isso, afinal somos seres sociais, em meio a um período político bem turbulento e é natural que o descontentamento ou o medo que os/as cerca transpareça também em momentos como esse.

Para além das discussões, um fator relevante que percebi foi o silenciamento e exclusão das vozes dos/as adolescentes das práticas sociais, e até a escola, que deveria ser o ambiente mais acolhedor e que promove o senso crítico, faz isso. Os /as educandos/as não têm muito poder de fala e decisão e essa prática traz um prejuízo enorme, pois se não houver a integração e escuta das opiniões dos jovens, os problemas, preconceitos e estereótipos perpetuados na sociedade, nunca terão seu fim. Um exemplo disso é a exclusão nas discussões políticas, não é porque menores de 16 anos ainda não podem votar que devem ser excluídos, pois em pouco tempo serão os responsáveis por elegerem os nossos governantes e eles/as gostam muito de se posicionar, afinal o país está com discussões acaloradas nesse âmbito.

Questões políticas podem e devem ser discutidas em sala de aula, a exemplo da Constituição Federal, com os direitos e deveres inerentes a cada cidadão. E quando se fala nas vozes dos/as educandos/as, não estou falando apenas da forma oralizada, pois há muitos alunos que demonstram suas opiniões de forma escrita, como percebi nos minirrelatos feitos pelos educandos.

Por fim, um educando disse que queria me entregar uma produção diferente do que foi solicitado, um outro gênero literário, um poema:

Posso me acostumar com a realidade
 Que anda me perseguindo e não para
 Mas uma coisa é verdade
 Quase ninguém aqui vai com a minha cara

Normalmente tenho medo deles
 Mas já quis ser amigo
 Alguns tiram brincadeira comigo
 Por isso me afastei deles

Eles gostam de uma coisa, eu sou o oposto
 Mas nada consigo fazer
 Por ficar tremendo na frente dos outros
 Não consigo rebater

Mas calma, tem motivo para
 tanto medo
 Eles ficaram sabendo
 Do meu “segredo”

Ao chegar perto, falar eu mal conseguia
 E infelizmente...
 “Eu sei, mas não devia”.

O minirrelato, no formato de poema, retrata o preconceito e o *bullying* sofrido na sala de aula em decorrência de sua identidade de gênero. O/A educando/a me autorizou a ler em outro momento e a publicar neste trabalho de dissertação, mas não quis que eu colasse em meio aos outros, temendo ser descoberto, posto que, na escola “o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis” (LOURO, 1997, p. 68).

A relação entre os/as educandos/as é pacífica, mas ainda há reprodução de preconceitos e estereótipos, principalmente entre os indivíduos do sexo masculino. E o educando por não querer ser excluído do ciclo ou passar por esse processo de julgamento, prefere silenciar. Saffioti (1987, p.10) reflete que a identidade social é, portanto, socialmente construída, e é justamente nessa faixa etária que esse processo está sendo construído: “Rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída”. Foi isso que presenciei, adolescentes querendo uma validação social e se percebendo enquanto indivíduo, cheio de vontades, desejos e preferências.

O papel da escola, do/a professor/a e dos textos a serem estudados e discutidos em sala é de fundamental importância nesse processo:

Por isso a importância de debater, desconstruir e reconstruir discursos ancorados em estereótipos e preconceitos de gênero, através de mudanças de práticas escolares, [...] promover discussões [...] novos textos, não-sexistas e não-racistas; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia. (LOURO, 1997, p. 124).

Quando compartilhei o texto, os/as educandos/as ficaram maravilhados/as, olhei na direção do/a autor/a do poema e vi o brilho no olho e um sorrisinho, fiquei feliz. A sensação percebida foi de alívio e talvez tenha sido o pontapé para que o/a educando/a tenha confiança e não fique apenas se escondendo atrás da “cortina” das palavras.

5.1.5 Violências de gênero – “Conto? O de fadas, né?”

Após a realização das produções dos minirrelatos, deu-se a continuidade nas etapas previstas para a pesquisa para só então chegarmos à leitura do conto da Marina Colasanti. Faz-se necessário a abordagem do gênero que será exposto, pois pelas falas proferidas pelos/as educando/as, percebi a confusão feita entre tipologias e gêneros textuais. Quando se fala em tipos textuais, os/as educandos/as citam os gêneros. Portanto, tive que fazer a explanação das diferenças e quando cheguei aos gêneros, questionei o que lembravam de conto, a resposta foi quase unânime: “Conto? O de fadas, né?”

É uma sala predominantemente composta por educandas e, no decorrer das aulas, sempre escutava algum comentário sobre relacionamentos, filmes românticos e idealização romântica da mocinha e do mocinho que se apaixonam e vivem felizes para sempre. Talvez, por isso, quase a unanimidade associa contos apenas aos contos de fadas com finais felizes, quando se menciona o gênero conto.

E como, por vezes, a ficção imita a realidade, o conto escolhido foi “A moça tecelã” que, no desenvolver da narrativa, descreve a mudança que ocorre em uma relação, a transformação do encantamento de um relacionamento feliz ao despertar da realidade de um relacionamento infeliz.

Realizada a leitura do título, questionamentos sobre o que seria uma tecelã: “ah, é como se fosse uma costureira”. Primeiros parágrafos lidos e a expectativa inicial que eu, como professora e leitora, coloquei, não foi alcançada, era notório o desinteresse.

Reclamações de que não estavam entendendo a linguagem utilizada e de que apesar das palavras escolhidas serem “bonitas”, não estavam sendo compreensíveis. Como o trabalho com o texto exige uma constante readaptação, interrompi a leitura e expliquei que imaginassem que a protagonista era a “deusa” da sua vida e que as lãs se tornavam mágicas em suas mãos, criavam vida.

Em minha bolsa, possuía um rolo de lã que seria utilizado na produção final, tirei-o da bolsa, pedi que fechassem os olhos e fui passando por entre as cadeiras dos/as educandos/as, pedindo que tocassem a lã “mágica”. Finalizado esse momento, voltei a reler os primeiros

parágrafos e, dessa vez, percebi que a leitura fluiu melhor. Agora, os/as educandos/as estavam fazendo parte dela. E esse é o papel que a literatura deve promover nas salas de aula, “tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2006, p. 17).

Dando seguimento à leitura, chegamos ao trecho que dizia: “Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez, pensou em como seria bom ter um marido ao lado”. Nesse momento, escutei falas de desaprovação e perguntei o porquê das expressões e falas de descontentamento, uma boa parte dos/as educandos/as expuseram o quão casamento era ruim e indaguei como eles poderiam falar com tanta apropriação se não eram casados. Então comecei a escutar os relatos do que viam no ambiente familiar, o que passavam tias, mães e o peso que as responsabilidades matrimoniais trazem à mulher, por isso elas tiraram essas conclusões e não querem passar pela mesma violência. Em contrapartida, principalmente as educandas disseram que nem todas as relações estão fadadas ao fracasso, e expuseram suas idealizações.

Saffioti (1987) tece considerações a respeito dessas relações de poder e de desigualdades que são estruturantes da sociedade. Portanto, a fala da educanda, mesmo tão jovem, não é só dela, vem de sua mãe, tias e avós. Todas que vieram de um sistema de patriarcado, sistema esse de subordinação da mulher ao homem, ao “macho”, aquele que tem o poder na sociedade.

Então, mesmo sem maridos, elas têm o tratamento dado pelos pais, colocando-as sempre como inferior em relação a seus irmãos, por exemplo. A mulher é podada desde a infância pelas figuras masculinas que as rodeiam. À mãe fica a responsabilidade quase que integral pela criação dos/as filhos/as, pois muitos pais sequer se colocam nesse papel. No entanto, se os/as filhos/as cometem algum erro, algum desvio, a mãe é penalizada e culpabilizada pela incompetência em educar a prole.

Na descrição do homem que a mulher tecelã construiu, começamos a discutir estereótipos que a sociedade impõe para ambos os sexos, por exemplo, de que homem não chora. Jackson (1998) e Epstein (1998) mostram que a cultura escolar e também as atitudes de educadores/as reforçam essas associações, gerando medos e ansiedades sobre a própria masculinidade em muitos garotos. Esses comportamentos são perpetuados porque os/as educadores/as também vêm de uma construção social baseada em tais conceitos, como essa de que menino não chora, não pode usar nada que tenha a cor rosa, senão a masculinidade é posta à prova, entre tantos outros estereótipos difundidos na sociedade. O resultado disso, muitas vezes, transparece na agressividade e indisciplina em sala de aula, como uma forma de autoafirmação da masculinidade.

E no trecho que ele a coloca na torre mais alta com o pretexto de que era para resguardá-la, para que ninguém soubesse de suas habilidades, os/as educandos/as fizeram uma alusão à situação referente às vestimentas que, por obsessão e controle dos corpos das mulheres, os companheiros falam que a roupa das mulheres está inadequada, e justificam tal discurso como se estivessem preservando a integridade das mulheres quando na verdade é um meio de controle. E começamos a discutir quais eram os pensamentos iniciais da moça tecelã e sobre o processo que ela teve que passar para reconstruir os pensamentos e conseqüentemente, sua realidade.

Pela construção da nossa sociedade, constituída dentro de um modelo patriarcal, o gênero feminino é o mais acometido pelas mais diversas violências, principalmente dentro de relações amorosas, inclusive por muitas vezes romantizado, é o conceito da mocinha sofredora que tudo suporta por amor, inclusive a violência.

“Dizem que mulher é o sexo frágil”, esse trecho da música de Erasmo Carlos, composta em 1981, ainda se mantém atual. “Dizem”, esse sujeito indeterminado podemos definir como a sociedade no sentido amplo, e o tal discurso da fragilidade é um dos pilares de propagação para que o preconceito de gênero continue acontecendo, ancorado na desculpa do cuidado e zelo pelo sexo “frágil”.

Quando a moça tecelã começou a se perceber infeliz e resolveu destecer, era notória a expressão de alívio dos/as educandos/as como se eles/as também estivessem libertos/as e aliviados/as por meio da escolha da moça. E, finalmente, quando ela conseguiu destecer completamente a história que havia tecido, a *educanda C* se posicionou: “Que bom que ela conseguiu destecer antes que ele percebesse, senão apanharia ou estaria morta”. E, infelizmente, a fala dela é embasada nos índices de violência e feminicídio que acontecem no Brasil, especialmente em Alagoas.

De acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no mês de agosto de 2022, mês de conscientização contra todos os tipos de violência doméstica, apenas no primeiro semestre de 2022, foram registradas 31.398 denúncias e 169.676 violações envolvendo a violência doméstica contra as mulheres. Em Alagoas, o número de vítimas de feminicídio cresceu em 2022, de acordo com o Boletim de Feminicídio, emitido pela Secretaria de Segurança Pública, foram registrados 27 casos de janeiro a novembro.

5.1.6 Teares mágicos – “Essa noite tudo acaba, pois tudo irei desfazer”

Dia da tão esperada produção, reuni os/as educandos/as no pátio da escola, peguei o rolo

de lã e comecei a desenrolá-lo. Entreguei *post-its* a cada um/a para que começassem a escrever o que gostariam de tecer para a vida e que colocassem em uma parte da lã, tudo aquilo que não tenha sido produtivo e que gostariam de destecer. Muitos/as educandos/as pediram até mais que um, porque queriam tecer e destecer muitos acontecimentos.

Teceram a felicidade, o amor, um futuro melhor para o Brasil, e já que a lã é mágica, por que não tecer o tempo para que voltasse a abraçar pessoas queridas que se foram? amizades duradouras, riquezas, ideias filantrópicas e até saúde mental. Desteceram mágoas, problemas, brigas, não valia mais a pena.

Depois de tecido os contos da vida deles/as, os teares mágicos, chegou a hora de socializar com os/as demais colegas de outras salas. Esse momento foi concluído com a leitura de um poema inspirado na obra. Agora, a moça tecelã pode finalmente contar o seu relato em primeira pessoa. O educando disse que quis dar voz a ela:

TECER

Tecer me dá alegria
 Me acalma de verdade
 Pois qualquer coisa que eu costuraria
 Vinha a se tornar realidade
 Um dia pensei,
 Pensei e decidi
 Eu alegre costurarei um belo marido para mim

E assim foi feito por mim
 Fiz meu marido sem exagero
 Mas aos poucos veio a cair aquela pele de cordeiro.

Ele descobriu meu poder
 E começou a pensar horripilante
 Então me obrigou a riquezas tecer
 De ouro até diamante

Descansar eu não iria poder,
 Mas essa noite tudo acaba,
 Pois tudo eu irei desfazer...

Utilizando a linguagem poética e a criatividade, o aluno pode se expressar fazendo algo que achei de grande valia, dar voz, colocar o texto em primeira pessoa para que a moça tecelã pudesse ter voz e não ter sua história contada apenas por terceiros. Por que não ela mesma contar o processo de tecer e destecer o marido? A inquietação do educando deu vida a esse

lindo poema.

A leitura do conto e da crônica, para além do deleite, também promove um processo de reconhecimento dos interlocutores participantes nas histórias. E nesse processo de reconhecimento, mudança e (re)construção de pensamentos temos alguns grupos responsáveis, família é um deles, mas a escola também é de extrema importância, com grande responsabilidade e poder em transformar vidas, opiniões, construir e reconstruir conceitos, abrir horizontes nesse processo.

Foram feitas fotos de frente e sombreadas para que não sejam identificados/as os/as educandos/as participantes desta pesquisa.

Imagem 4 – Educando folheando as páginas da obra “Uma moça tecelã”



Fonte: Autora, 2021.

Esse momento foi quando eu apresentei o livro aos/às educandos/as para que folhassem todas as páginas e tivessem um outro contato com o texto, dessa vez através da obra física, proporcionando assim, uma experiência mais completa do/a leitor/a com a obra. Adquiri apenas dois livros e à medida que iam terminando, passavam para o/a colega, pois todos os materiais

para a pesquisa foram com custeio próprio, visto que, infelizmente, houve uma redução na oferta de bolsas do Profletras e não fui contemplada, então, não tive como arcar com custos maiores, fiz a pesquisa com o que estava ao meu alcance.

Como os/as educandos/as tinham realizado a leitura em sala, quando os/as apresentei o livro com as imagens, ficaram curiosos, gostaram, mas para a minha surpresa não teve tanto impacto, porém, não vi como algo negativo, pois percebi que a leitura aguçou a criatividade, visto que me relataram que o livro era “bonito”, as cores chamaram atenção, que as imagens criadas mentalmente por eles/as eram mais interessantes e diferentes daquelas vistas e que preferiam ficar com a imagem provinda da imaginação.

Essas imagens variavam e me surpreenderam bastante, alguns/as me relataram que imaginava uma mulher guerreira, forte, assim como as heroínas dos filmes de ação, ou totalmente sofredoras, assim como as mulheres dos contos de fada, como a Cinderela. Todos/as que fizeram uma descrição física da personagem, apresentaram características comuns: cabelos longos e corpo magro, que para eles/as lembrava feminilidade e fragilidade, cujo estereótipo, comprado da indústria cinematográfica, com suas mocinhas mantendo certo padrão e como o texto, em alguns momentos, assemelha-se a um conto de fadas, foi feita essa comparação.

Uma educanda imaginou a moça tecelã sendo sua mãe, em um universo que ela tivesse poder e coragem de desfazer a tessitura triste que é sua vida conjugal e profissional. E cada vez mais pensamentos reflexivos e indagações adentravam à sala. Por que ela se viu na situação de carência a ponto de tecer um marido? Onde estaria sua família? Onde estavam as pessoas da comunidade que não perceberam os abusos? Nesses momentos, é que se percebe de forma evidente, o papel que cumpre a literatura, que não é só ler, é refletir, é assumir um papel humanizador.

Imagem 5 – Educando realizando a leitura e observando os detalhes do livro



Fonte: Autora, 2021.

Esse educando atentou-se à escolha da autora na repetição do período: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado”, que foi colocado no início do texto. O educando frisou que a moça começa e termina a história por meio das linhas de seu tear, mas as expectativas e vontades se tornam totalmente diferentes desse início para o final: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo”.

Imagem 6 – Momento de socialização dos minicontos e finalização das etapas da pesquisa



Fonte: Autora, 2021.

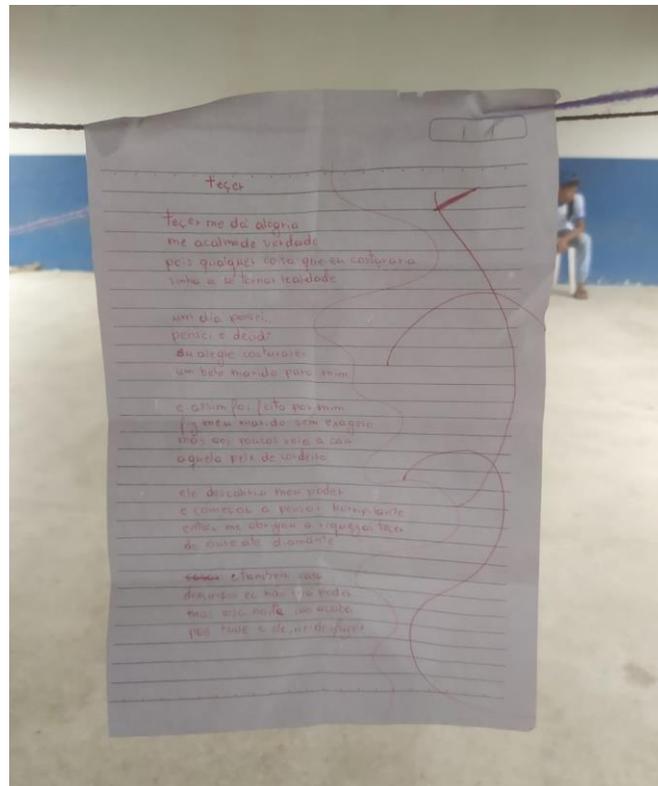
Direcionei os/as educandos/as ao pátio da escola e logo começou o desenrolar de lãs, as tesouras para cortar os fios e colas à mão para o trabalho em equipe. Um varal de histórias começara a ser montado. Minha intenção era ter escolhido duas árvores (dentro da instituição tem algumas), em uma delas arrodearíamos a lã com os minicontos “positivos” sobre o que queriam tecer para a sua vida e, na outra, tudo que eles/as gostariam de destecer, assim como a personagem fez. Porém, o dia estava muito chuvoso e não me permitiu realizar a proposta dessa forma. Então, mudamos a estratégia e apresentamos os minicontos em um varal, com uma animação típica de adolescentes, construindo o seu tear de histórias.

Imagem 7 – Educandos/as conversando sobre suas produções e terminando de montar o varal de minicontos



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 8 – Como produção central do varal, o poema “Tecer”, produzido por um educando



Fonte: Autora, 2021.

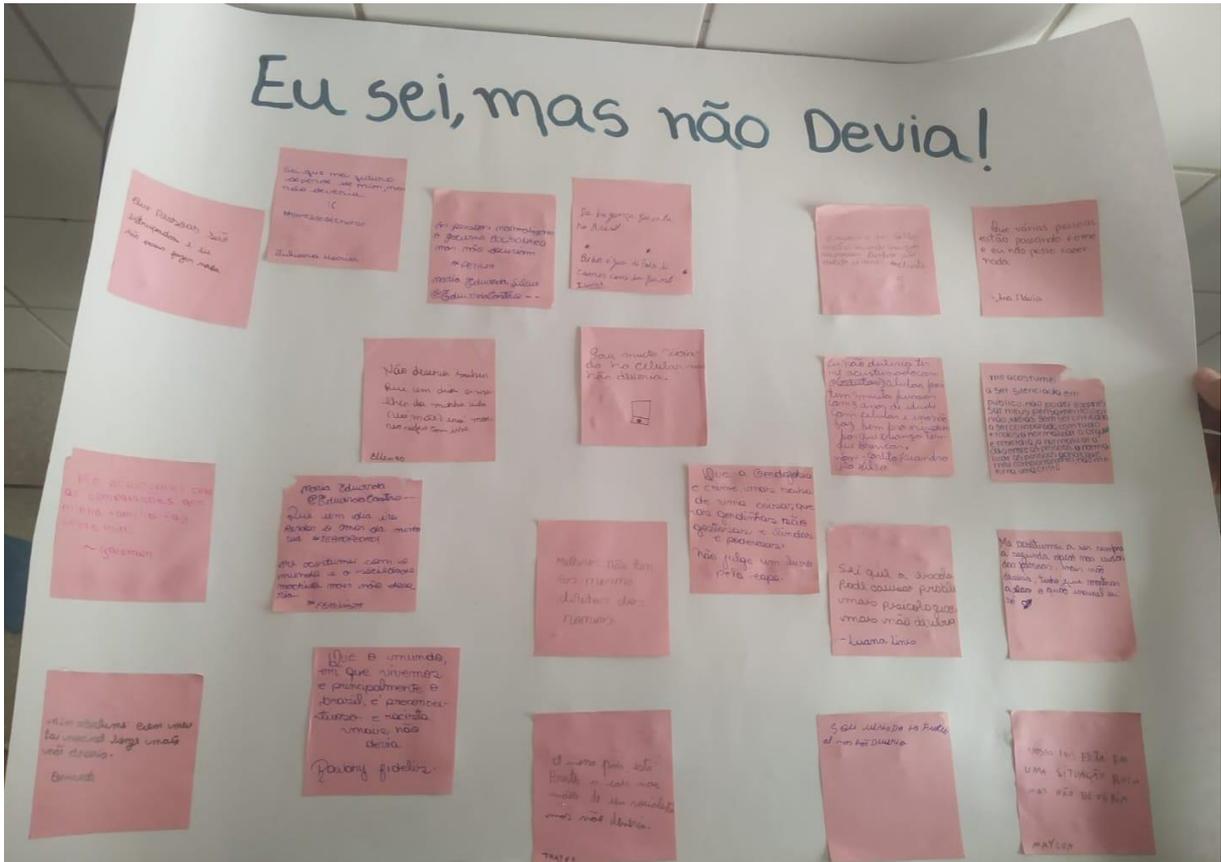
Na parte central, coloquei a produção do educando que fez o poema “Tecer”, apesar de não ser o gênero solicitado, não poderia deixar de considerar e deixá-la na exposição. Pedi que o educando fizesse a leitura, a timidez ganhou força nesse primeiro momento, mas mesmo sob os olhares curiosos, começou a recitar seu poema que foi muito apreciado por todos/as os/as presentes, e a vergonha deu lugar ao orgulho de sua produção.

Imagem 9 – Primeira educanda a colar seu miniconto, sempre participativa e fez questão de ler sua produção



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 10 – Cartaz com algumas das produções referentes à crônica “Eu sei, mas não devia”



Fonte: Autora, 2021.

Cada educando/a ficou em posse de um *post-it*, começou o processo criativo e após cada lembrete foi afixado. As produções abordaram diversas temáticas, desde assuntos cômicos (Eu sei, mas não devia, que os pais namoram!) a verdadeiros desabafos pessoais ou coletivos (Sei que me acostumei a ser sempre a segunda opção das pessoas, mas não devia !/Sei que o mundo em que vivemos e, principalmente, o Brasil, é preconceituoso e racista, mas não devia!).

Há diversos profissionais da educação e também os/as responsáveis pelos/as próprios/as adolescentes que acham, pela tenra idade, não deveriam fazer parte de algumas discussões; o que é um erro, pois eles/as estão em processo de formação da cidadania e são eles/as que serão os/as próximos/as profissionais e pais/mães da comunidade em que estão inseridos. Afinal, daqui há alguns anos, irão votar e devem começar a ter a tomada de consciência na atual fase, perceber o que está em desacordo tanto neles/as quanto na própria sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa, realizada através de leituras, discussões e produções textuais das duas obras “A moça tecelã” e “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, e com a descrição das práticas de letramento literário dentro da escola em que atuo, possibilitou a reflexão e criticidade dos/as educandos/as, que eles/as tivessem voz e espaço para discutir os textos e falar sobre as temáticas envolvidas nessa construção.

Percebi também o quão é prejudicial o silenciamento das falas e a nossa omissão enquanto cidadãos/ãs e construtores/as dessa nova sociedade, pois se tornam fatores de perpetuação de práticas preconceituosas e de estereótipos e que impedem a mudança e que afetam a sociedade como um todo.

Ao finalizar as etapas do letramento literário, ficou evidente a importância de “mergulhar” no texto de forma integral, passando por todas as etapas de construção e de sentido dos textos, palavras, sentidos, intencionalidades e conexões que as obras proporcionam aos/as educandos/as.

Essa pesquisa mudou meu jeito de ver e trabalhar o texto literário e também o de pensar questões de gênero em sala de aula e na vida pessoal. No processo de escrever a dissertação, por exemplo, eu tinha sempre que lembrar de colocar os marcadores de gênero e essa prática vou levar comigo.

Há também as expectativas não atendidas, afinal a pesquisa envolveu um público heterogêneo, e por ser um processo dinâmico, não tem como o/a professor/a pesquisador/a prever os resultados. Ao apresentar o livro “A moça tecelã” a reação diante das ilustrações não foi significativa, achei que ficariam impactados/as, o que não aconteceu, as palavras é que tiveram a maior importância diante do tema discutido; o que não é algo ruim, apenas estímulos e percepções diferentes das minhas. Todavia, houve surpresas, como por exemplo, os poemas feitos acerca da obra, que superaram as minhas expectativas e não estava no “roteiro”. De um “imprevisto” no planejamento, nasceu um autor e uma bela obra. Importante destacar também a criatividade nas produções escritas e as fecundas discussões em que pude conhecer melhor a vida, opiniões e crenças dos/as meus/minhas educandos/as.

Então, para professores/as e estudantes, assim como eu, em especial do Profletras, fica a reflexão da prática docente, da importância do planejar e replanejar quantas vezes forem necessárias, e de que independente do que a gente idealize, a pesquisa deve seguir o rumo natural, considerando os percalços, o que funcionou ou não.

Concluo esta pesquisa sabendo que tirei “uma gota” diante do imenso oceano de

possibilidades que a literatura traz consigo e que a sala de aula proporciona. Mas, acredito que iniciei ao menos um processo de inquietude, e plantei uma “sementinha” naqueles/as que sequer tinham tido a oportunidade de discutir e de desconstruir alguns pensamentos sobre a leitura.

É com essa magia e encanto das palavras que encerro por aqui esse tear acadêmico dentro do mestrado profissional, com a certeza de que novos teares serão construídos no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Referencial Curricular**, 2019. Disponível em: <http://educacao.al.gov.br/aviso/item/16996-referencial-curricular-de-alagoas>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- ALAGOAS. Secretaria de Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/censo/ideb>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BARTH, Pedro Afonso; SILVA, Leonardo Vinícius Sfordi da; TREVEJO, Diego Sanches Martins. A escrita literária como ferramenta de ensino de Literatura. **Cadernos Zigmund Bauman**, v. 9, n. 21, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12663>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 251-255.
- BRAGA, Rubem. O pavão. *In: Ai de Ti*. Rio de Janeiro: Record, 1960.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.7
- BUENO, Matheus Felipe Xavier. **Minicontos e minicontos digitais: potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos**. Campinas: Unicamp / Publicações IEL, 2021.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. *In: Para Gostar de Ler* (Prefácio). São Paulo: Ática, 1980. p. 4-13. v. 1.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In: FESTER, A. C. R. (Org.). Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Cjp /Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.
- CANDIDO, Antonio *et al.* **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- CARLOS, Erasmo. Mulher (Sexo Frágil). Letras. Disponível em: LETRAS.MUS.BR. Acesso em: em 08/07/2022.
- CAVALHEIRO, E. A correspondência entre Monteiro Lobato e Lima Barreto. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Serviço Monteiro Lobato, p. 243 de documentação, 1955. n.76.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. **Jornal do Brasil**, 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Ática, 1999.

FIORUSSI, André. De conto em conto. *In*: MACHADO, Antônio de Alcântara *et al.* **De conto em conto**. São Paulo: Ática, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDO, Zé. Dando milho aos pombos. **YouTube**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tzgz5YMioM>. Acesso em: 20 set. 2022.

GOTLIB, Nádía B. **Clarice: uma vida que se conta**. São Paulo: Ática, 1995.

GOTLIB, Nádía B. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GUADANUCCI, J. P. L. A memória como um campo de disputas. **SESC SP**, 2019. Disponível em:

https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13326_A+MEMORIA+COMO+UM+CAMPO+DE+DISPUTAS#aqui. Acesso em: 10 set. 2020.

IBGE-ANALFABETISMO. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 10 jul. 2023

INEP. Resultados e Metas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 22 fev. 2023.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations *In*: EPSTEIN, D. et al. (eds.). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998. p.77-95.

KLEIMAN, Angela. O conceito de letramento, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **A arte do conto**: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Disponível em: . Acesso em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁ, J. **A crônica**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

Saffioti, Heleieth I. B. **O poder do macho**. Sao. Paulo: Moderna, 1987.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCLIAR, MOACYR. A casa das ilusões perdidas. **Folha de São Paulo**, 14 jun. 1999.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SÃO PAULO. Polícia investiga troca de bebê por casa. **Folha**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10069907.htm>. Acesso em: 20 set. 2023.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola**: condições e obstáculos.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo. Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa (para menores de 18 anos de idade)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário/a da pesquisa e pelo/a responsável)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, educando/a do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Maria Iraci Teófilo de Castro, localizada à Rua Vinte e Quatro de Agosto nº 82, na cidade de Taquarana, em Alagoas; que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa **“Diálogos literários no 9º ano do ensino fundamental: produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti”**, recebi da Profa. Bruna Roberta Santos, mestranda do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver a leitura literária reconhecendo-a como fonte de conhecimento, prazer e senso crítico.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para a formação do leitor de textos literários no Ensino Fundamental.
- Que os resultados que se desejam alcançar com o/a menor são os seguintes:
 - Vivenciar leituras literárias diversificadas;
 - Melhorar o senso crítico e a análise de textos literários;
 - Desenvolver o prazer da leitura de textos literários;
 - Aprimorar a leitura expressiva individual.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - Análises de textos literários;
 - Produção de textos escritos em grupos e/ou individuais;
 - Realização de leitura de textos narrativos e poéticos;
 - Discussão sobre os textos lidos;
 - Realização de apresentação teatral;
 - Publicação de fotos dele/a, no trabalho da pesquisadora Bruna Roberta Santos (sob orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira), retratando o processo de elaboração desse estudo, bem como do material produzido.

- Que o/a menor _____ participará de todas as etapas.
- Que os incômodos que poderá sentir com a sua participação são os seguintes:
 - Algumas pessoas poderão tecer comentários sobre os textos dele/a, bem como de suas produções de material visual, expostos no espaço físico da escola;
 - Ele/a pode se apresentar nas fotos com a imagem sombreada.
- Que os possíveis riscos a sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado.
- Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.
- Que os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que indiretamente são:
 - Contribuir para uma análise sobre o processo de formação do/a leitor/a de textos literários no Ensino Fundamental II;
 - Colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino no processo da apreciação estética da leitura literária numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental no ensino da rede pública do estado de Alagoas.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela pesquisadora Bruna Roberta Santos.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os/as profissionais estudiosos/as do assunto.
- Que ele/a será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou no caso denexo causal comprovado.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa.
- Que receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço do/a menor (participante-voluntário/a):			
Domicílio (rua, praça, conjunto): _____			
n° _____ Complemento: _____			
Bairro: _____			
CEP _____	Cidade: _____	Estado: _____	Telefone: _____
Ponto de referência: _____			

Contato de urgência: Sr./a. _____			
Domicílio (rua, praça, conjunto): _____			
n° _____ Complemento: _____			
Bairro: _____	CEP _____	Cidade: _____	
Telefone: _____	Ponto de referência: _____		

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Mestranda: Bruna Roberta Santos

Instituição de Pesquisa: Universidade Federal de Alagoas (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras (FALE/UFAL)

Endereço profissional: Escola Municipal de Educação Básica Maria Iraci Teófilo de Castro n° 82 – Centro – CEP 57640-000 – Taquarana-AL – Telefone: 82 99600-6503

E-mail: *brunarobeerta@hotmail.com*

Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira

Endereço profissional: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras, Curso de Letras-Libras, sala 17, *Campus A. C. Simões*, Av. Lourival Melo Mota, s/n – Tabuleiro dos Martins – CEP 57.072-900 – Maceió/AL – Telefone: 82 99922-1481 (Tim)

E-mail: *ligia.ferreira@fale.ufal.br*

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Telefone: 82 3214-1041.

Taquarana-AL, _____ de _____ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal e rubricar as demais folhas.	Bruna Roberta Santos
	Lígia dos Santos Ferreira Responsáveis pela pesquisa

Apêndice B – Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “Diálogos literários no 9º ano do ensino fundamental: produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti”. Nesse estudo, pretendemos desenvolver atividades com textos literários a partir da leitura expressiva e experiência estética com o teatro e a fotografia. A razão que nos move a empreender uma ação de pesquisa é a percepção de que a literatura tem uma importância significativa na constituição humana dos sujeitos e a escola pode contribuir nesse sentido. Para esse estudo, adotaremos os seguintes procedimentos:

- Análises de textos literários;
- Produção de textos escritos em grupos e/ou individuais;
- Realização de leitura de textos narrativos e poéticos;
- Discussão sobre os textos lidos;
- Publicaremos fotos suas, no trabalho da pesquisadora Bruna Roberta Santos e também seu material produzido.

Para participar deste estudo, o/a responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá explicações em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar. O/A 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 pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta apenas o risco de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre seus textos, bem como de suas produções que ficarão expostas no espaço físico da escola; e também, você pode se apresentar nas fotos com a imagem sombreada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, comprovados através de documentos legais.

Os resultados estarão a sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do/a responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora

responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento será impresso em duas vias, sendo uma cópia arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, educando/a do 9º do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Maria Iraci Teófilo de Castro nº 82, na cidade de Taquarana, em Alagoas; portador/a do documento de Identidade XXXX, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira explicativa e detalhada, após dirimir todas as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o/a meu/minha responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o/a desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) e me foi dada a oportunidade de ler todo o documento para assina-lo ao final.

Taquarana-AL, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora do Projeto

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária – Telefone: (82) 3214-1041.**

Endereço da responsável pela pesquisa:

Mestranda: Bruna Roberta Santos

Instituição de Pesquisa: Universidade Federal de Alagoas (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras (FALE/UFAL)

Endereço profissional: Escola Municipal de Educação Básica Maria Iraci Teófilo de Castro nº 82 – Centro – CEP 57640-000 – Taquarana-AL – Telefone: 82 99600-6503

E-mail: *brunarobeerta@hotmail.com*

Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira

Endereço profissional: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras, Curso de Letras-Libras, sala 17, *Campus A. C. Simões*, Av. Lourival Melo Mota, s/n – Tabuleiro dos Martins – CEP 57.072-900 – Maceió/AL – Telefone: 82 99922-1481 (Tim)

E-mail: *ligia.ferreira@fale.ufal.br*

Apêndice C – Solicitação para autorização do desenvolvimento da pesquisa na escola

Maceió, 18 de maio de 2022.

Of. 01/2021

Ao Diretor da Escola Municipal de Educação Básica Maria Iraci Teófilo de Castro
Sr.

Da: Mestranda Bruna Roberta Santos
Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (Orientadora)

Prezado Educador:

Vimos, por meio deste, solicitar a V. Sa. autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado, intitulado **Teares mágicos no 9º ano do ensino fundamental**: produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti”, com duração de 12 meses, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A nossa proposta é realizar atividades de intervenção com o objetivo de promover o letramento literário no ensino fundamental II.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,

Bruna Roberta dos Santos
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL

Lígia dos Santos Ferreira
Professora-orientadora
PROFLETRAS-UFAL

ANEXOS

Anexo A – Declaração de cumprimento das normas da Resolução nº 466/12 e 510/16 de publicização dos resultados e sobre o uso e destinação do material/dados coletados

DECLARAÇÃO

Bruna Roberta Santos e a Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira, orientadora, pesquisadoras do projeto intitulado “**Teares mágicos no 9º ano do ensino fundamental:** produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti”, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, questionário, atividades didáticas e produção textual serão utilizados para analisar o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação literárias e, após conclusão da pesquisa, os dados coletados (questionário e produções dos/as educandos/as), serão digitalizados e ficarão armazenados em computador da professora Dra. Lígia dos Santos Ferreira, na sala nº 17, localizada na Universidade Federal de Alagoas, no curso de Letras-Libras, na Faculdade de Letras, situada no *Campus* A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n – Tabuleiro dos Martins – CEP 57.072-900 – Maceió/AL – Telefone: (82) 3214-1338, pelo período máximo de 5 (cinco) anos, sendo destruídos após esse período.

Maceió, 19 de maio de 2022.

Bruna Roberta dos Santos
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL

Lígia dos Santos Ferreira
Professora-orientadora
PROFLETRAS-UFAL

Anexo B – Declaração de inexistência de plágio**DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO**

(Prática ilegal de apropriar-se da obra de terceiros sem autorização e sem referência devida)

Título da Dissertação: “**TEARES MÁGICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRODUÇÃO DE MINIRRELATOS E MINICONTOS A PARTIR DE NARRATIVAS DE MARINA COLASANTI**”

MESTRANDA: BRUNA ROBERTA SANTOS

Eu, Bruna Roberta Santos, declaro que, com exceção das citações diretas e indiretas indicadas e referenciadas, esta dissertação foi escrita por mim, portanto, não contém plágio. Tenho consciência que a utilização de material de terceiros incluindo uso da paráfrase sem a devida indicação das fontes será considerada plágio, e estará sujeita a processos administrativos da Universidade Federal de Alagoas e sanções legais.

Maceió-AL, 18 de maio de 2022.

BRUNA ROBERTA SANTOS
Mestranda

Anexo C – Declaração de infraestrutura e instalações para o desenvolvimento da pesquisa e suas consequências

Título da Pesquisa: “**Teares mágicos no 9º ano do ensino fundamental**: produção de minirrelatos e minicontos a partir de narrativas de Marina Colasanti”

Pesquisadora responsável: Bruna Roberta Santos

Para a realização da pesquisa, serão necessárias as instalações e os equipamentos listados abaixo, que são de propriedade dos/as pesquisadores/as:

- Sala para a realização das atividades individuais e em grupos de interpretação de textos;
- Livro das obras utilizadas para a pesquisa;
- Data-show;
- Textos impressos e/ou fotocopiadas;
- Folhas de ofício;
- Caixa de som.

Em caso de ocorrência de riscos previstos ou não previstos no protocolo de pesquisa, a pesquisadora principal assumirá a responsabilidade legal em estabelecer a melhor estratégia de encaminhamento para o sujeito da pesquisa, conforme necessidade específica apresentada.

Atenciosamente,

Maceió, 19 de maio de 2022.

BRUNA ROBERTA SANTOS
Pesquisadora

Anexo D – Capas e textos literários sugeridos (digitados)

Capa do livro *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti



CRÔNICA: **EU SEI, MAS NÃO DEVIA** (Marina Colasanti) – Versão digitada

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

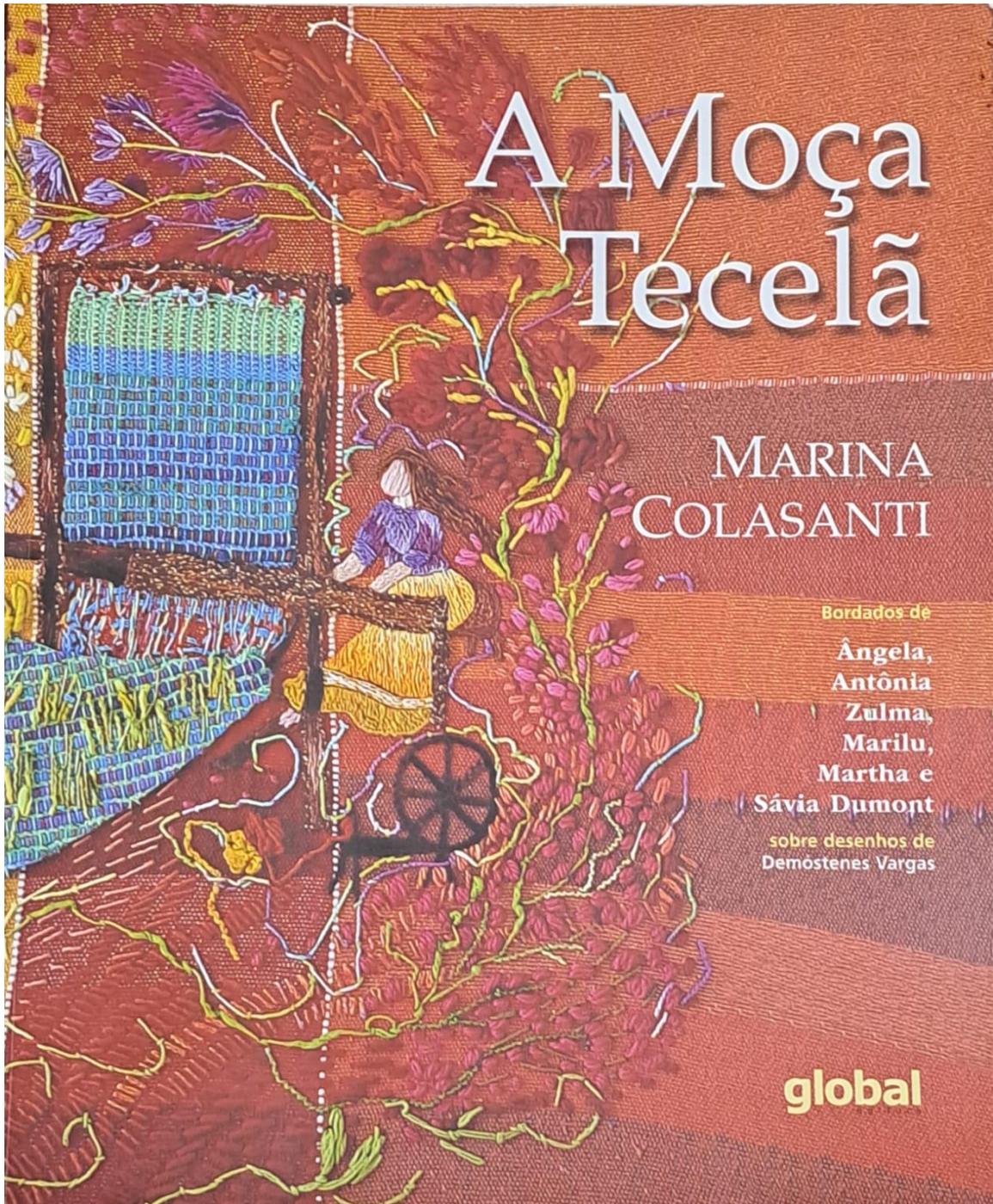
A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada,

a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Capa do livro *A moça tecelã*, de Marina Colasanti

CONTO: A MOÇA TECELÃ (Marina Colasanti) – Versão digitada

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas

todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear. Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha.

E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Crônica: a casa das ilusões perdidas (Moacyr Scliar)- Versão digitada

Quando ela anunciou que estava grávida, a primeira reação dele foi de desagrado, logo seguida de franca irritação. Que coisa, disse, você não podia tomar cuidado, engravidar logo agora que estou desempregado, numa pior, você não tem cabeça mesmo, não sei o que vi em você, já deveria ter trocado de mulher havia muito tempo. Ela, naturalmente, chorou, chorou muito. Disse que ele tinha razão, que aquilo fora uma irresponsabilidade, mas mesmo assim queria ter o filho. Sempre sonhara com isso, com a maternidade -e agora que o sonho estava prestes a se realizar, não deixaria que ele se desfizesse.

--Por favor, suplicou. --Eu faço tudo que você quiser, eu dou um jeito de arranjar trabalho, eu sustento o nenê, mas, por favor, me deixe ser mãe.

Ele disse que ia pensar. Ao fim de três dias daria a resposta. E sumiu.

Voltou, não ao cabo de três dias, mas de três meses. Àquela altura ela já estava com uma barriga avantajada que tornava impossível o aborto; ao vê-lo, esqueceu a desconsideração, esqueceu tudo - estava certo de que ele vinha com a mensagem que tanto esperava, você pode ter o nenê, eu ajudo você a criá-lo.

Estava errada. Ele vinha, sim, dizer-lhe que podia dar à luz a criança; mas não para ficar com ela. Já tinha feito o negócio: trocariam o recém-nascido por uma casa. A casa que não tinham e que agora seria o lar deles, o lar onde – agora ele prometia – ficariam para sempre.

Ela ficou desesperada. De novo caiu em prantos, de novo implorou. Ele se mostrou irredutível. E ela, como sempre, cedeu.

Entregue a criança, foram visitar a casa. Era uma modesta construção num bairro popular. Mas era o lar prometido e ela ficou extasiada. Ali mesmo, contudo, fez uma declaração:

-- Nós vamos encher esta casa de crianças. Quatro ou cinco, no mínimo.

Ele não disse nada, mas ficou pensando. Quatro ou cinco casas, aquilo era um bom começo.

Notícia Folha de São Paulo - Polícia investiga troca de bebê por casa

A polícia do Paraná está investigando três casos de doação ilegal de bebês no Estado, que teriam sido trocados pelos pais por material de construção, cestas básicas e por uma casa. Os três casos envolvem a troca de quatro crianças.

O caso mais recente aconteceu no mês passado, em Campina Grande do Sul. Elizabete Souza Brandão, 18, entregou no dia 11 de maio a filha, nascida dois dias antes, para um casal

de Santa Catarina, ainda não localizado ou identificado pela polícia. Elizabete está foragida e a polícia ainda não sabe onde está a menina nem tem pistas do casal que a levou.

Em outro caso, que aconteceu em abril, no município de Pontal do Paraná (litoral do Estado), Maria do Nascimento Silva, 38, entregou seu filho para Jurema Marcondes Frumento. Jurema, segundo a polícia, intermediou uma negociação com um casal que teria levado a criança para o Mato Grosso.

A mãe, Maria do Nascimento, disse à polícia que, em troca do bebê, receberia cestas básicas e uma casa em Pontal avaliada em R\$ 13 mil. Ela mesma denunciou o caso à polícia porque, apesar de ter recebido as cestas, não ganhou a casa.

Jurema Frumento disse à Agência Folha ontem que não ganhou nada intermediando a negociação. Em seu depoimento, ela disse que seu objetivo foi ajudar Maria.