



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**COM GRAÇA NA ESCOLA:  
DA FICÇÃO À REALIDADE DA SALA DE AULA**



Jacklaine de Almeida Silva

**Campina Grande – PB, Maio de 2008**

Jacklaine de Almeida Silva

**COM GRAÇA NA ESCOLA:  
DA FICÇÃO À REALIDADE DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino, área de concentração Literatura e Ensino.

Orientador:

Prof. Dr. José Edilson de Amorim.

**2008**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Prof. Dr. José Edilson de Amorim (UFCG)  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Genilda Alves de Azerêdo Rodrigues (UFPB)  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Tavares Silva (UFRN)  
Examinadora

---

Antonio Morais de Carvalho (UFCG)  
Examinador (suplente)

Aos meus dois filhos: Eric (*in memoriam*)  
e Otávio.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu filho, Otávio, pela motivação involuntária.

Ao meu esposo, pelo incentivo diário.

Ao meu orientador, Edilson, pela confiança, paciência e compreensão.

À CAPES, pelo auxílio no momento mais que oportuno.

À professora Denise Lino, por suas palavras de incentivo. Uma das pessoas mais humanas e competentes que já conheci.

Aos professores Helder Pinheiro e Marta Nóbrega, pelas experiências compartilhadas.

A todos que compõem a Escola Estadual Williams Arruda. Em especial, aos alunos que colaboraram para que esta pesquisa se desenvolvesse.

À professora Márcia Tavares, pelas inúmeras leituras às minhas desajeitadas observações.

Ao professor Moraes, pela leitura minuciosa de meu texto.

À professora Genilda de Azerêdo, por se disponibilizar a ler o meu trabalho.

Ao amigo Marcelo Medeiros, pela revisão deste texto.

Às secretárias da Pós: Simone e Michele, pelas informações, paciência e compreensão.

Às colegas de mestrado: Daniela, Janaina, Massillania e Raquel, pelo apoio e compreensão.

A todos que, de alguma forma, me apoiaram, acreditando no meu trabalho.

## RESUMO

Dentro do conjunto da obra de Graciliano Ramos, considerado um autor de textos complexos e, portanto, de difícil acesso ao público de um modo geral, a crítica literária tem abordado seus personagens infantis isoladamente, sem observar a relevância no conjunto de sua obra. De acordo com levantamento bibliográfico para esta pesquisa, observou-se que o autor é pouco explorado nos livros didáticos do ensino fundamental e médio e o viés infantil não é devidamente explorado pela crítica literária e/ou livros didáticos. Por esse motivo, este trabalho se propõe a trabalhar as seguintes narrativas: *A terra dos meninos pelados* (conto infantil: 1937); “Luciana” (1946) e “Minsk” (1945) (contos de *Insônia*), com objetivo de analisar a representação do personagem infantil em Graciliano Ramos e examinar a recepção desses contos em sala de aula, a partir das seguintes questões: Qual a relevância do personagem infantil na obra do autor? Como alunos do ensino fundamental receberiam a expressão de sofrimento e exclusão infantil, apresentada por Graciliano Ramos? Partiu-se da hipótese de que a representação do cotidiano, as ansiedades e expectativas, além das dificuldades que os personagens infantis possuem de compreender a si mesmos e situarem-se histórica e psicologicamente no meio social em que vivem, passando por momentos de descoberta e amadurecimento, possivelmente envolveriam o leitor “iniciante”, uma vez que os problemas desses sintetizam e projetam a experiência humana infanto-juvenil. Com esse intuito, a experiência pedagógica foi desenvolvida através de seqüência didática, em uma escola pública. A principal fonte de dados foram as respostas, dos alunos-colaboradores, aos roteiros de leitura e às perguntas formuladas em sala de aula. Do ponto de vista teórico, para a análise dos contos, esta pesquisa fundamentou-se na vertente da hermenêutica, filiando-se, para isso, a autores como Bosi (2003a), Eco (1993), Eagleton (1983), entre outros. No que se refere ao ensino de literatura, apoiou-se na teoria da estética da recepção e do efeito, baseando-se nas propostas de Jauss (1994), Chartier (2001), Iser (1979), Zilberman (1989) e nas propostas metodológicas de Chiappini (2005), Cosson (2006) e Pinheiro (2003), entre outros. Embora, inicialmente, a pesquisa se voltasse à recorrência do sofrimento dos personagens infantis na obra do autor, os alunos leram as narrativas por outro viés: o da diversão e brincadeira, ensinando à professora-pesquisadora a olhar os contos a partir de outra perspectiva. A pesquisa mostrou que há várias leituras para um mesmo texto e que a experiência do aluno deve ser levada em consideração.

## ABSTRACT

Inside of Graciliano Ramos' works, he is considered an author with complex texts also not available to the public in general, the literary critic has been approached on his infantile characters separately, hindering his work relevance at all. Through the bibliographical research data, it was observed that the author is little explored in the fundamental and high school teaching and text books, and his juvenile inclination is not properly explored by the literary critic or in text books. For that reason, this study intends to work in the following narratives: *The skinned boys' earth* (infantile story: 1937); *Luciana* (1946) and *Minsk* (1945) (Insomnia stories), in order to analyze the juvenile character's representation in Graciliano Ramos also to examine the reception of those stories in the classroom, from the following subjects: Which is the infantile character's relevance in the author's work? How fundamental teaching students would receive the suffering expression and infantile exclusion presented by Graciliano Ramos? It departs from an hypothesis of the daily representation, such as: anxieties and expectations, besides difficulties the young characters possess in understanding themselves being placed historically and psychologically on their social context, throughout discovery and ripening moments, possibly, the beginning reader should be involved, once that those problems synthesize and project the infant-juvenile human experience. With this intention, the pedagogic experience is developed through a didactic sequence, in a public school. The main source data were the student-collaborators answers to the reading routes and the questions done in the classroom. Through a theoretical point of view, this research story analysis is based on the comprehension slope, according to authors as Bosi (2003a), Echo (1993), Eagleton (1983), among others. It refers to the literature teaching; it leaned in the aesthetics, reception and effect theory, related to the proposals of Jauss (1994), Chartier (2001), Iser (1979), Zilberman (1989) and in Chiappini (2005), Cosson (2006) and Pinheiro (2003), methodological proposals among others. Although, initially, the research turned to the appealing the infantile characters' suffering, in the author's work, the students read the narratives through another point of view: the amusement and game, teaching the researcher teacher observe the stories from other perspective. This research shows that there are several interpretations for the same text that student's experience may be let in consideration.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Por que estudar Graciliano Ramos no ensino fundamental? . . . . .	09
---	----

### CAPÍTULO I

<b>1. Como fazer com Graça</b> . . . . .	14
1.1. Natureza da pesquisa . . . . .	15
1.2. Local da pesquisa . . . . .	17
1.3. Colaboradores da pesquisa: um olhar sobre o quadro sócio-histórico-cultural do leitor de escola pública . . . . .	24
1.4. <i>Corpus</i> . . . . .	34
1.5. Procedimentos de coleta de dados . . . . .	36

### CAPÍTULO II

<b>2. Personagens infantis do velho Graça</b> . . . . .	39
2.1. O retrato da infância na obra de Graciliano Ramos: uma visão do conjunto .40	
2.2. Um passeio pel’ <i>A terra dos meninos pelados</i> . . . . .	43
2.3. “Luciana” e a fuga pela janela da imaginação . . . . .	58
2.4. – Eh! eh!, “Minsk” . . . . .	65
2.5. Sofrimento, imaginação e brincadeiras de criança. . . . .	72

### CAPÍTULO III

<b>3. Fundamental com Graça</b> . . . . .	75
3.1. Em busca do prazer pela leitura . . . . .	76
3.2. Os meninos pelados na sala de aula: uma experiência prazerosa . . . . .	84
3.3. “Luciana” na sala (de aula): visita indesejada? . . . . .	106
3.4. “Minsk” na escola: “EH! eh!” . . . . .	111
3.5. O julgamento de Raimundo n’ <i>A terra dos meninos pelados</i> . . . . .	117

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> . . . . .	131
---------------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> . . . . .	139
---	-----

## INTRODUÇÃO

### **Por que estudar Graciliano Ramos no ensino fundamental?**

A escolha por Graciliano Ramos adveio da paixão e admiração da pesquisadora pela obra do autor. Mas foi assistindo, como ouvinte, às aulas do professor José Edilson de Amorim, na disciplina “Tópicos especiais de literatura: o romance de Graciliano Ramos”, no Mestrado da UFPB (em 2002), na cidade de Campina Grande, que o desejo de estudar o autor de *Vidas secas* se solidificou. Cursando “Especialização em literatura e ensino”, decidimos trabalhar algumas de suas narrativas com uma proposta voltada para o ensino, o que resultou no trabalho monográfico *Infância, de Graciliano Ramos: uma proposta para sala de aula*.

Contudo, foi a inquietação da pesquisadora e o desejo de ver solidificada sua proposta de ensino, elaborada na especialização, que a instigou a verticalizar a temática. Observando a recorrência de personagens infantis em toda obra do autor, analisamos, nesta pesquisa, três contos de Graciliano Ramos que trazem, como personagem principal, o infante. Além da análise literária, desenvolvemos uma seqüência didática em escola pública com os contos selecionados, observando como se daria sua recepção em sala de aula. Desenvolver uma proposta de ensino com um autor como Graciliano Ramos, considerado complexo pela crítica, é o desafio deste trabalho.

O “velho Graça”, como era chamado, é conhecido como aquele que levou ao limite o clima da tensão presente nas relações homem/ meio natural, homem/ meio social. É essa tensão entre o individual e o social que faz seus personagens

pensarem, agirem, reagirem, gerando atitudes, muitas vezes, violentas, capazes de formar personalidades. Nesse sentido, trabalhar com contos cujos personagens principais são crianças não foi uma escolha aleatória. Como procuramos despertar o gosto de nosso aluno por textos literários, acreditamos que oferecer narrativas cujos personagens, no plano da ficção, possuem a mesma idade que, no plano da realidade, apresentam nossos alunos, pode ser uma alternativa para que haja uma aceitação aos textos.

Por outro lado, observamos que Graciliano Ramos é pouco explorado nos livros didáticos do ensino fundamental e médio. Quando trabalhado, são abordados, geralmente, os romances *São Bernardo* (1934) e *Vidas secas* (1938), ou melhor, fragmentos não-representativos desses livros, ou resumos, apesar de fazerem parte de sua obra outros textos, como contos e memórias.

Nesse sentido, presumimos que o viés infantil não foi devidamente explorado pela crítica literária (esta apenas tem abordado os personagens infantis de Graciliano isoladamente, sem observar sua relevância no conjunto da obra do autor) e/ou pelos livros didáticos. Esta pesquisa se organiza, portanto, em torno das seguintes questões: Qual a representatividade do personagem infantil na obra do autor? Como alunos do ensino fundamental receberiam a expressão de sofrimento e exclusão infantil, apresentada por Graciliano Ramos? De que maneira o professor pode transformar o ato de ler textos literários numa atividade agradável que misture prazer e reflexão?

Partindo do pressuposto de que as narrativas escolhidas teriam uma boa aceitação entre alunos do ensino fundamental, traçamos os seguintes objetivos gerais: a) motivar o gosto pela leitura prazerosa de textos literários a partir de contos de Graciliano Ramos e b) estimular o senso crítico do alunado através da

leitura literária. Em decorrência desses objetivos, formulamos estes, de natureza mais específica: a) observar a relevância do personagem infantil em Graciliano Ramos; b) analisar a representação desses personagens na obra do autor, a partir dos contos *A Terra dos Meninos Pelados* (1937), “Luciana” (1946) e “Minsk” (1945) e c) examinar a recepção desses contos em sala de aula.

Dessa forma, partimos da hipótese de que a representação do cotidiano, as ansiedades e expectativas, além das dificuldades que os personagens infantis possuem de compreender a si mesmos e situarem-se histórica e psicologicamente no meio social em que vivem, passando por momentos de descoberta e amadurecimento, envolverão, possivelmente, o leitor “iniciante”, uma vez que os problemas desses sintetizam e projetam a experiência humana infanto-juvenil.

Do ponto de vista teórico, para a análise dos contos, fundamentamo-nos na vertente da hermenêutica<sup>1</sup>, procurando observar o detalhe e a representatividade dos personagens em seu meio social, filiando-nos, para isso, a autores como Bosi (2003a), Eco (1993), Eagleton (1983), entre outros, priorizando o texto literário (sua linguagem) como fonte para as interpretações.

No que se refere ao ensino de leitura literária, apoiamo-nos na teoria da estética da recepção e do efeito, baseando-nos nas propostas de Jauss (1994), Chartier (2001), Iser (1979), Zilberman (1989) e nas propostas metodológicas de Chiappini (2005), Cosson (2006) e Pinheiro (2003), entre outros, os quais privilegiam o leitor como centro dos estudos literários.

---

<sup>1</sup> Ao interpretar algo, desenterramos os pensamentos e as intenções do autor, imaginando-nos em sua posição, ou relacionamo-lo a um todo mais amplo que lhe dá significado? Essa última perspectiva reproduz a proposta do círculo hermenêutico: não podemos compreender o todo (um texto, por exemplo) sem compreender suas partes, ou compreender as partes sem compreender o todo.

Nesse sentido, dividimos esta pesquisa em três capítulos. No primeiro, intitulado “**Como fazer com Graça**”, apresentamos os procedimentos utilizados para a análise das atividades de ensino desenvolvidas e inserimos o trabalho no rol das pesquisas de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação. A investigadora trabalhou diretamente no local da pesquisa, sala de aula onde lecionou (6ª série do ensino fundamental, na EEEFM Prefeito Williams de Souza Arruda, bairro Cuités, na cidade de Campina Grande-PB), configurando-se uma interventora das atividades pedagógicas.

No segundo capítulo, “**Personagens infantis do velho Graça**”, fazemos uma leitura analítica dos seguintes contos: *A terra dos meninos pelados*, “Minsk” e “Luciana”, cujos personagens principais são crianças. Esses textos desvelam, por meio de linguagem simbólica, o significado de meninice na sociedade da época (século XX), apresentando as travessuras, assim como denunciando o sofrimento dos pequenos e a precariedade da relação estabelecida com os mais velhos. Esses aspectos sinalizam, respectivamente, para a (des) construção da noção empírica de infância apresentada pela sociedade atual (tempo de brincadeiras e diversão) e, em decorrência disso, para a realidade de exclusão pela qual passa a criança.

No terceiro capítulo, “**Fundamental com Graça**”, analisamos a recepção dos contos em sala de aula, através de gravações em áudio, de registros em diário de campo, de atividades e documentos produzidos pelos alunos durante a intervenção pedagógica e de suas respostas aos roteiros de leitura e ao questionário sócio-histórico-cultural. Estes dois últimos foram de suma importância para a reconstrução do horizonte de expectativa social dos alunos-colaboradores e para a construção de seus perfis.

Por fim, reiteramos a relevância deste trabalho, que, através da experiência realizada, comprova a possibilidade de interação ativa entre aluno e texto literário, priorizando a leitura integral, análise, debate, troca de experiências e ampliação do horizonte de expectativas<sup>2</sup> dos alunos e do próprio professor. Esperamos também que a metodologia utilizada possa contribuir para a instauração de um ensino que prime pela abordagem da literatura como fonte de prazer, sensibilização, reflexão e humanização.

---

<sup>2</sup> O termo “horizonte de expectativas”, utilizado pela estética da recepção, refere-se a certas expectativas que o leitor tem em relação aos textos que lêem em virtude de estarem condicionados por outras leituras já realizadas, sobretudo se pertencerem ao mesmo gênero literário.

## CAPÍTULO I

---

### COMO FAZER COM GRAÇA

*Sugestões a gente ouve, adapta à nossa realidade,  
desconfia delas, esquece-as, retoma noutra  
momento, recria, inventa outras.*

*Pinheiro e Lúcio (2001)*

## 1.1. Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se configura como de natureza qualitativo-interpretativa, visto que

os dados só fazem sentido através de um tratamento lógico secundário, feito pelo pesquisador. Em outros termos, a pesquisa qualitativa tem efeitos que se impõem como evidência empírica imediata. (SANTOS, 2000, p. 30)

Seus resultados necessitam do “olhar clínico” do pesquisador, ou seja, dependem da análise (avaliação subjetiva) do observador. Nesse sentido, segundo Bogdan e Bikler (1999), a investigação qualitativa possui cinco características: 1) o investigador é o principal instrumento; 2) é descritiva, buscando privilegiar o detalhe; 3) interessa mais o processo que o resultado; 4) é intuitiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados estão sendo recolhidos e 5) o significado do material coletado é o que importa, ou seja, o olhar do pesquisador sobre o material é significativo.

Este estudo pode ser visto também como uma pesquisa-ação, na medida em que, conforme Santos (2000, p. 30), o processo desenvolvido admite “pesquisadores e pesquisados no mesmo trabalho, já que a ambos interessaria a criação de respostas imediatas para uma certa necessidade.” Dessa forma, esse tipo de pesquisa examina as ações de sujeitos dentro de um microcontexto em que há uma estreita relação entre o pesquisador e os colaboradores da experiência pedagógica, visando ao progresso e melhoria da realidade existente, através da utilização de instrumentos adequados que propiciem benefícios à prática docente.

Nessa perspectiva, se configura como de intervenção em sala de aula, haja vista ser a pesquisadora não apenas observadora, mas uma interventora das

atividades organizadas e desenvolvidas por ela em conjunto com a turma. A pesquisadora foi a campo para desenvolver seu projeto, trabalhando diretamente com a comunidade escolar. Para adquirir os dados da pesquisa foi necessário que realizasse a experiência em uma sala de aula de escola pública estadual por cerca de quatro meses (agosto a dezembro de 2006). A experiência foi desenvolvida na própria sala de aula da professora-pesquisadora, onde já lecionava desde o ano anterior.

Diante do exposto, fica evidente que esse tipo de pesquisa parece ser o que funciona em educação, pois o processo de análise de atividades pedagógicas é bastante complexo, uma vez que não existem regras a serem seguidas. Assim, o pesquisador posiciona-se sobre o caso estudado e apresenta informações que podem servir como ponto de partida para uma reflexão a respeito do processo de ensino. A pesquisa (ação) pode servir de “modelo” para a reflexão de outros professores no que se refere à análise de textos literários e, sobretudo, para o ensino de leitura literária.

Nesse processo, é indispensável a presença e ação do pesquisador na situação de ensino-aprendizagem. No caso do ensino de leitura literária, a finalidade é levar o texto literário para sala de aula e aproximá-lo do aluno, cabendo ao investigador analisar essa situação. É só através dessa vivência efetiva em sala de aula que ele poderá analisar substancialmente seu material de pesquisa e comprovar a eficácia ou não de sua metodologia. Nesse sentido, duas idéias sustentam esta pesquisa: 1) é possível motivar o gosto pela leitura prazerosa de textos literários e 2) a reflexão sobre todo o processo de recepção dos contos lidos e analisados em sala de aula durante a pesquisa poderá auxiliar outros professores no seu fazer pedagógico.

## **1.2. Local de pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida na EEEFM Prefeito Williams de Souza Arruda, bairro dos Cuités, na cidade de Campina Grande-PB. Não obstante a escola ter sido inaugurada em 2001, já apresenta algumas avarias em sua estrutura física que, apesar disso, é organizada e limpa. Do ponto de vista físico, funciona num prédio novo e dispõe de 06 salas de aulas, 01 direção, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 03 banheiros, 01 biblioteca (inaugurada no decorrer da experiência pedagógica), 02 ginásios de esportes; mas não possui sala de vídeo, tampouco laboratório de informática.

Em 2004, foi apresentado um projeto para a construção da atual biblioteca escolar. A idéia de sua construção surgiu em 2003. Entretanto, como a escola não dispunha de um espaço físico, só com a desativação de uma das “salas de recursos” (pequena sala localizada entre a sala dos professores e a diretoria), a direção autorizou, aprovou e apoiou a idéia de construir uma biblioteca. É importante ressaltar que muitas das propostas contidas no seu projeto de criação partiram dos próprios alunos da escola, o que pode demonstrar certo interesse pela leitura. Além do mais, a montagem do espaço físico foi de responsabilidade dos próprios alunos do turno da tarde, que se empenharam para que a biblioteca fosse uma realidade na escola.



**(Biblioteca: de fora para dentro)**



**(Biblioteca: de dentro para fora)**

A biblioteca possui um total de 1870 volumes, sendo 1011 de literatura e 859 de gêneros diversos. Na área de Língua Portuguesa, além dos livros didáticos, não há sequer uma gramática. Na área de literatura, a grande maioria faz parte da coleção *Literatura em Minha Casa*. Os livros estão distribuídos de acordo com a tabela abaixo:

<b>“Gênero”</b>	<b>Quantidade de exemplares</b>
Português (livro didático)	101
Dicionários	20
Mini-manual compacto de redação	10
Matemática (livro didático)	61

Geografia (livro didático)	71
História (livro didático)	142
Ciências (livro didático)	121
Inglês (livro didático)	6
Gibi	222
Reportagem	13
Relato de viagem	24
Biografia	32
Ensaio	36
Revistas	(diversas)

#### Literatura:

<b>Texto</b>	<b>coleção <i>Literatura em Minha Casa</i></b>	<b>Outros<sup>3</sup></b>	<b>Total</b>
Poesia	177	4	181
Conto/crônica	205	23	228
Novela	173	16	189
Romance	2	2	4
Peça teatral	199	1	200
Tradição popular	69	1	70
Cordel	-	10	10
Conto de fada	-	3	3
Clássico	124	2	126

Quanto aos volumes da coleção *Literatura em Minha Casa*, sempre esclarecemos que fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), que, desde abril de 2002, vem distribuindo uma coleção de livros para estudantes do

<sup>3</sup> O termo nomeia todos os textos de literatura que não fazem parte da coleção *Literatura em minha casa*.

ensino fundamental. A doação dessa coleção visa possibilitar, aos alunos e seus familiares, o acesso a um conjunto de textos significativos para sua formação cultural e seu interesse pela leitura de obras literárias.

O livro *A terra dos meninos pelados* (2002), que faz parte da experiência pedagógica desta pesquisa e consta no rol de obras da coleção *Literatura em minha casa*, não está, entretanto, disponível na biblioteca. Diante dessa ausência, providenciamos dois exemplares (xerografados) para fazerem parte de seu acervo.

A escola dispõe de poucos recursos pedagógicos para o cotidiano escolar, resumindo-se ao livro didático e folhas de papel ofício e jornal. Não desfruta de computador nem máquina de xerox. Mas possui dois Dvds e um aparelho de tevê, adquiridos no ano desta intervenção pedagógica.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola dispõe de, distribuídos nos três turnos, 17 professores, 1 diretor geral, um diretor adjunto, 3 secretários, 2 merendeiras, 3 vigilantes e 3 auxiliares de serviços gerais.

A escola se encontra em atividade nos três turnos. Pela manhã, funcionam quatro turmas do ensino fundamental I: de 1ª a 4ª séries. À tarde, as quatro séries do ensino fundamental II: 5ª a 8ª séries. E, à noite, as três séries do ensino médio, em seu primeiro ano de funcionamento, uma vez que, nos anos anteriores, o turno era preenchido por turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Entre os anos de 2001 e 2005, os alunos, para cursarem o ensino médio, tinham de sair para escolas de bairros vizinhos.

Apesar das ínfimas condições, a escola vem crescendo: aquisição de tevê e Dvd, implantação do ensino médio, inauguração de biblioteca. Entretanto, na instituição não consta equipe pedagógica de apoio. Todas as atividades e eventos

são organizados e desenvolvidos pelos próprios professores e alunos em seus respectivos turnos.

Quanto ao número de alunos, no início do ano letivo de 2006, conforme dados fornecidos pela secretaria da escola, foram matriculados 364, distribuídos nos seguintes turnos:

Pela manhã, 107 alunos:

<b>Séries</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>
1 <sup>a</sup>	19
2 <sup>a</sup>	23
3 <sup>a</sup>	33
4 <sup>a</sup>	32

À tarde, 181 alunos:

<b>Séries</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>
5 <sup>a</sup> A	34
5 <sup>a</sup> B	34
<b>6<sup>a</sup> A</b>	<b>26</b>
6 <sup>a</sup> B	21
7 <sup>a</sup>	35
8 <sup>a</sup>	31

E, à noite, 76 alunos:

<b>Séries</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>
1º ano	38
2º ano	25
3º ano	13

No final do ano letivo, o quadro passou a ser de 313 alunos freqüentes.

No turno da manhã, 99 alunos:

<b>Séries</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>
1 <sup>a</sup>	19
2 <sup>a</sup>	23
3 <sup>a</sup>	29
4 <sup>a</sup>	28

À tarde, 145 alunos:

<b>Séries</b>	<b>Nº de alunos freqüentes</b>
5 <sup>a</sup> A	34
5 <sup>a</sup> B	18
<b>6<sup>a</sup> A</b>	<b>26</b>
6 <sup>a</sup> B	18
7 <sup>a</sup>	25
8 <sup>a</sup>	24

E, à noite, 56 alunos:

<b>Séries</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>
1º ano	27
2º ano	17
3º ano	12

Diante do exposto, podemos afirmar que a escola tem um número pequeno de evasão escolar, o que não é uma realidade freqüente na maioria das escolas públicas. Além do mais, a maior parte dos alunos que se afastaram da escola no turno da tarde saiu por solicitação de transferência.

Na série da experiência pedagógica não houve nenhuma evasão durante o ano de 2006, portanto, os alunos que se matricularam no início da intervenção pedagógica continuaram estudando durante todo o ano. Além do mais, a frequência da turma-colaboradora durante o ano foi de 95% a 100%. Esse fato não se apresenta apenas porque os alunos gostam de estudar, mas, principalmente, porque a escola é, conforme declararam em conversas informais, um dos únicos lugares de acesso ao lazer.

Todos os alunos dessa turma são novatos na série e apenas um, que morava no Jardim Continental, bairro vizinho, não foi aluno da escola no ano anterior, o que facilitou o desenvolvimento da experiência em sala de aula, uma vez que a professora-pesquisadora já tinha um trabalho de leitura literária iniciado com a turma desde o ano anterior (na 5ª série).

Esse fato aponta para a necessidade de percebermos que despertar o gosto pela leitura do texto literário é um processo que exige tempo e dedicação do professor e dos alunos, além de material didático disponível e adequado. Infelizmente, esta é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo professor de escola pública, pois, não fugindo à realidade, o material utilizado para esta experiência foi custeado pela pesquisadora, assim como todo texto que se deseja utilizar fora do livro didático.

Óbvio que a chegada dos livros da coleção *Literatura em Minha Casa* facilitou bastante a ação pedagógica do professor de escola pública. A prova é que, agora, com a ativação da biblioteca, os alunos estão levando, com frequência, livros de literatura para serem lidos em casa e na escola, sem outro objetivo a não ser o prazer pela leitura.

### **1.3. Colaboradores da pesquisa: um olhar sobre o quadro sócio-histórico-cultural do leitor de escola pública**

Os alunos que colaboraram com esta pesquisa são oriundos das zonas urbana e rural do bairro onde está situada a escola (Cuités) em cujo espaço se desenvolveu esta experiência pedagógica. A turma-colaboradora foi a 6ª série, turma A, do ensino fundamental, composta por 26 alunos (13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino).

É importante salientar que esta pesquisa analisa apenas algumas das 26 respostas e atividades, as mais significativas, produzidas pelos alunos-colaboradores, uma vez que seria desnecessário apresentar e analisar todo o material, devido à quantidade de atividades realizadas e à repetição de algumas respostas às atividades. Destarte, todo material coletado na pesquisa encontra-se em anexo para consultas.

Para analisar a recepção dos contos de Graciliano Ramos, se fez necessário um levantamento, através de questionário (em anexo), dos aspectos sócio-histórico-culturais dos alunos-colaboradores desta pesquisa.<sup>4</sup> A primeira pergunta foi: “Você se considera criança ou adolescente? Explique.” Essa questão visava investigar até que ponto eles se identificariam com os personagens infantis dos contos de Graciliano Ramos. Das 26 respostas analisadas, 9 alunos expuseram que se consideravam crianças; 11, pré-adolescentes (uma mistura de criança e adolescente, como alguns justificaram) e 6, adolescentes. Vale a pena darmos a conhecer algumas das justificativas apresentadas:

---

<sup>4</sup> Os alunos-colaboradores foram consultados e permitiram que seus nomes fossem expostos neste trabalho. A transcrição de suas respostas e atividades se apresenta fiel aos originais em anexo.

pré-adolescente, ou seja meia criança e meia adolescente. (ANA, anexo, p. 24)

Criança. porde eu so miconsidero adolescente quando eu estive com 15. (ARTHUR, anexo, p. 26)

adolescente, Porque a minha idade vai almentando e eu penso que estou ficando velho. (GEILSON, anexo, p. 34)

Os dois porque ás vezes tenho uma mente infantil e penso que sou adolescente porque não quero saber de nada de criança! (PAULIELY, anexo, p. 60)

Eu mi considero pré-adolescente porque não gosto de brincadeiras infantis. (RAYANE, anexo, p. 62)

Adolescente. Porque já tenho 11 anos e já tive namorado. (SABRINA, anexo, p. 68)

Podemos observar que a maioria dos alunos reflete sobre a fase da qual fazem parte, ou seja, estão na tentativa de distinguir seu espaço. Para eles, a infância, como declarado em conversa informal, é tempo de brincadeiras e diversão. Por esse motivo, pressupúnhamos que iriam interagir com os textos de Graciliano, visto que a noção de infância apresentada por eles difere da defendida pelos alunos-colaboradores.

Questionados se moravam com os pais, os alunos responderam que sim e que suas famílias eram muito unidas. Somente dois moravam apenas com a mãe porque seus pais eram separados, o que sugere uma sólida estrutura familiar (embora haja na escola uma grande incidência de pais separados nas demais séries). Nesse sentido, supúnhamos que haveria conflito entre a realidade vivida pelos alunos-colaboradores e a representada nos contos analisados, possibilitando ao leitor a quebra e, conseqüentemente, ampliação de seu horizonte de expectativas.

De acordo com o relatado nos questionários, as famílias dos alunos-colaboradores são constituídas de três a sete pessoas. A maior parte vive da renda produzida pelo pai, o que evidencia a dificuldade financeira, principalmente

para aquisição de livros, uma vez que houve relato, dos alunos, de pais desempregados. A maioria tem profissões cuja remuneração é relativamente curta para a manutenção do lar: vigilante, dona de casa, empregada doméstica, pedreiro, pintor, artesão, caminhoneiro, comerciante, frentista, agricultor, aposentado, vendedor, segurança, motorista, policial militar, agente comunitário de saúde, eletricista.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais, apenas três possuem ensino médio completo. A grande maioria possui o fundamental incompleto, chegando uns a serem analfabetos. Nesse sentido, é ainda maior a função da escola na formação desses alunos, uma vez que em casa dificilmente terão acesso ao texto literário.

Uma renda que complementa as despesas domésticas são as bolsas de auxílio que o governo disponibiliza a alguns alunos. Quando questionados se recebiam (ou alguém de suas casas) essa ajuda e o que faziam com ela, dos 26 alunos, 23 responderam que eram beneficiados e o destino da verba era: pagamento de dívidas, alimentação, água, energia, material escolar, despesas domésticas de um modo geral. Entretanto, houve quatro alunos relatando que compravam roupas, brinquedos, chocolate e crédito para celular e que o dinheiro servia para se divertirem.

Isso posto, notamos que, embora existam alunos que não necessitam do benefício, há uma carência financeira por parte da imensa maioria dos alunos dessa escola, o que parece ser semelhante nas demais escolas da rede pública. Essa situação só vem confirmar a dificuldade desse aluno no acesso à leitura. O dinheiro não é suficiente para as despesas domésticas, portanto, a aquisição de

livros é utópica. Além disso, a grande parte da população não tem interesse pela compra de livros, os quais são vistos como objetos supérfluos.

Indagados sobre a relação afetiva familiar, todos os alunos expuseram que era carinhosa, unida, amorosa, de respeito, agradável e harmoniosa. A maior parte das respostas se reportou à união. O objetivo desse questionamento era saber até que ponto poderia haver uma aproximação ou não entre os alunos e os personagens infantis de Graciliano, visto que o ambiente familiar se faz presente em dois dos três contos estudados e destoa do apresentado pelos alunos-colaboradores. Possivelmente essa disparidade incitaria debates, reflexões e, conseqüentemente, a ampliação do horizonte de expectativas da turma.

Além disso, procuramos saber se eles tinham tempo para brincar ou se divertirem em casa. Todos foram unânimes em responder que sim. Diante disso, podemos inferir que não é a falta de tempo que faz com que os alunos não leiam com mais freqüência. É possível que a falta de estímulo do professor, da escola e dos pais seja fator preponderante nessa situação.

As atividades realizadas com os textos literários em sala de aula, na maioria das vezes, desestimulam e causam, inclusive, aversões à leitura, haja vista a literatura ser usada como pretexto para estudos gramaticais e exercícios escritos que não favorecem a reflexão. A ausência de debate, bem como a apresentação de textos que não estabelecem relação com a realidade dos alunos é outro fator de desestímulo.

O tempo disponível em casa é preenchido por brincadeiras porque criança gosta mesmo é de brincar. Se o professor e a escola realizarem um trabalho efetivo de motivação à leitura, o livro poderá ter espaço nas famílias e até os pais poderão ser estimulados a ler. Aliás, esse é um dos objetivos da coleção

*Literatura em minha casa*: fazer com que o livro, saindo das paredes da sala de aula, se torne um objeto acessível não só ao aluno mas a toda sua família. Para tanto, a metodologia do ensino de leitura, principalmente a literária, deve ser reformulada. Assim,

O estudo da literatura, por exemplo, já não pode se ater tão somente a autores e obras, mas deve voltar-se para o papel do leitor, pois é através dele que os textos adquirem sentidos. Por seu turno, analisar o processo de leitura significa investigar as condições intrínsecas e extrínsecas de seu desenvolvimento, tendo como foco o sujeito enquanto persona individual e social, imbricando-se formulações teóricas da psicologia e da sociologia. A esse “construto” denominamos psicossociologia. (AGUIAR, 1999, p. 248)

Por esse motivo, se torna importante fazer um levantamento do horizonte de expectativas dos alunos, o que pode ser feito mediante questionário e conversas formais e informais. Esse levantamento é importante, para, por exemplo, sondar as brincadeiras ou passatempos preferidos dos alunos. Perguntados sobre isso, os estudantes apontaram quais eram suas formas preferidas de passar o tempo: ler, assistir tevê, brincar, jogar baleada e jogos eletrônicos, jogar bola, andar de bicicleta, soltar pipa, ler a bíblia. A leitura, percebemos, principalmente a literária, não é parte essencial nesse contexto. Os alunos preferem se divertir de outras maneiras. Eles só podem escolher aquilo que lhes é oferecido. E o texto literário não tem sido apresentado como fruição ao aluno, tampouco como objeto de escolha. Na maioria das vezes, é imposto sem que se saibam os gostos dos alunos, o que tem provocado desencontros entre texto (literário) e leitor.

As profissões por eles almejadas foram justificadas da seguinte forma: médico (para ajudar as pessoas); jogador (para ajudar os pais financeiramente); professora (por prazer); fuzileiro (porque serve à pátria), piloto de avião (porque gosta de altura e do vento); policial (por causa do salário), advogada (porque não

gosta de injustiça), veterinário (porque gosta de animais); pediatra (porque adora criança). Uma parte das profissões está relacionada a ajudar as pessoas, o que confirma a solidariedade dos alunos para com o próximo. Esperamos que essa solidariedade os sensibilizasse em relação aos personagens Raimundo e Luciana. A outra parte está preocupada com a questão financeira, haja vista a situação atual de cada um.

Indagados sobre se gostavam da escola onde estudavam e o que mais e menos gostavam, a grande maioria dos alunos respondeu que sim, que a escola era um espaço agradável, uma vez que sentiam prazer em estudar, gostavam da biblioteca, da quadra de esportes, dos professores, funcionários e colegas. Apenas três afirmaram que não. Dentre eles, um enfatizou que o motivo era “porque [a escola] é muito longe e o sol é quente de mais” (DAVID, anexo, p. 31).

A escola se torna um lugar agradável porque proporciona momentos em que eles mesmos, em conversas informais, consideram inesquecíveis, como festas, gincanas, amostras pedagógicas, amizade dos colegas, uma vez que o bairro não oferece alternativas de lazer e entretenimento.

De acordo com os próprios alunos, a biblioteca é um lugar a que vão assiduamente. O relato da aluna Julliana chama a atenção. Indagada sobre sua frequência à biblioteca escolar, ela respondeu: “So vou [à biblioteca] na aula de português [...] porque ela [a professora] tem a chave e eu não gosto de pedir pra secretária ela é chata de mais.” (anexo, p. 55) Como a escola não dispõe de bibliotecário ou funcionário para ficar na biblioteca, a professora ficava com a chave e, quando um aluno precisava de um livro, ia até sua sala solicitá-la. Foi a partir desse relato que a educadora percebeu a necessidade de fazer com que a

biblioteca ficasse sempre de portas abertas. E assim foi feito, para que os alunos ficassem à vontade para entrar quando quisessem.

Outra aluna (KÉCIA, anexo, p. 57) afirmou: “A biblioteca da minha escola não tem tudo o que precisamos, e eu só pego livros 1 vez por causa da disqualificação.” A fala dessa aluna torna-se importante porque evidenciamos que o fato de os alunos serem de uma classe social menos favorecida, estudarem em escola pública, morarem em um bairro de periferia não os faz pessoas acríticas. Enquanto a maioria estava entusiasmada com a chegada de uma biblioteca na escola, essa aluna já visava a algo maior, na medida em que já percebia a limitação do espaço e da quantidade de volumes.

Foi perguntado se eles gostavam de ler. A maioria respondeu que sim. Um aluno, Maxssuel, afirmou “porque acho bonito a literatura.” (anexo, p. 65) Kécia asseverou: “[...] viajo no mundo da literatura.” (anexo, p. 57) Julliana expôs que “ler é entrar em uma história é entrar num mundo novo com os personagens.” (anexo, p. 55) Júlia enfatizou que através da leitura pode-se “[...] imaginar outro mundo diferente do nosso.” (anexo, p. 51) Percebemos, na fala desses alunos, o desejo de aproximação em relação à leitura literatura. Falta convertermos esse sentimento em prática e conquistarmos, assim, os que ainda não estão envolvidos.

Sobre suas preferências de leitura, a maioria indicou a literatura. Gisele apontou a “literatura. porque é bom ler literatura e mais divertido” (anexo, p. 41). Kécia respondeu: “Literatura, porque é uma história em que agente pode viajar em mundos que agente não conhece.” (anexo, p. 57) Thamires citou “fábula, histórias mágicas, histórias engraçadas e que tenham histórias de animais.” (anexo, p. 73) Através do exposto por esses alunos, podemos notar que o texto

literário atrai porque, através da leitura, os alunos se divertem, podendo, pela imaginação, conhecer e experimentar situações que, talvez, jamais experimentariam se não fosse a literatura. O lugar preferido para essas leituras foi a casa, pois expuseram a necessidade de calma e silêncio.

Quanto à quantidade de livros lidos no ano de 2006, afirmaram entre 5 e 40, cada aluno, o que é uma quantidade considerável, haja vista a limitação do acervo escolar.

Apesar de terem afirmado que gostavam de ler outros gêneros, como gibi, questionados sobre a quantidade de livros lidos durante o ano da pesquisa e qual (is) mais gostaram, a maioria apresentou títulos de obras literárias como: *A bolsa amarela*, *Palavra de poeta*, “A galinha dos ovos de ouro”, de Sclyar (foi levado para ser analisado em sala), *O gato malhado e a andorinha sinhá*, *A árvore que dava dinheiro*, *A brisa e a flor*, *Historinhas pescadas*, *Aprendendo a amar e a curar*, *Uma história de futebol*, *De conto em conto*, *Branca de Neve*, *Carmelita* (cordel), *O diamante do Grão-Mogol*, além d’*A terra dos meninos pelados*, livro que estava sendo estudado no momento da aplicação do questionário.<sup>5</sup>

É importante observarmos que quase todos os volumes citados fazem parte da coleção *Literatura em Minha Casa*, podendo-se concluir que a chegada da biblioteca instigou o gosto pela leitura literária. Isso demonstra que falta o incentivo ao trabalho efetivo com o texto literário na escola, para que os alunos reconheçam a literatura como um bem simbólico a que devem ter acesso, já que, vista como um bem humanizador, segundo Candido (1999), é um direito humano, uma vez que pertence à categoria de bens que não podem ser negados a

---

<sup>5</sup> As respostas apresentadas até aqui podem ser confirmadas no questionário sócio-histórico-cultural, em anexo.

ninguém. Nesse sentido, é preciso defender a necessidade da leitura literária porque se configura como uma das mais profundas necessidades do ser humano.

Questionados se conheciam Graciliano Ramos, verificamos que nenhum aluno tinha lido qualquer texto do escritor. Embora muitos soubessem que *A terra dos meninos pelados* havia sido adaptada em mini-série e apresentada pela tevê Globo, nenhum havia assistido a ela.<sup>6</sup>

O texto literário se tornou o gênero preferido dos alunos a partir do momento em que eles perceberam, nas aulas, que eram capazes de, cada um a seu modo, fazer sua leitura e compartilhá-la com o restante da turma, com o professor, com colegas de outras séries, com os pais, familiares, vizinhos e amigos.

A falta de livros e do estímulo dos pais, dos professores e da escola se configura como uma barreira para a leitura do texto literário. Por isso, podemos desconfiar da afirmação que se tornou quase um axioma e segundo a qual os alunos não gostam de ler. O pequeno espaço criado para funcionar a biblioteca revelou isso: falta a presença do livro na biblioteca (muitas vezes falta a própria biblioteca), na sala de aula, em casa, na vida dos alunos.

Na presente pesquisa, o perfil da professora tem importância salutar para a investigação já que ela também se configura como colaboradora, na medida em que constitui parte atuante da experiência. Licenciada em Letras, possui Especialização em Literatura e Ensino e, atualmente, está cursando o Mestrado em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande. Além disso, ela conta com sete anos de experiência nos ensinos fundamental e médio,

---

<sup>6</sup> Os alunos-colaboradores se interessaram por assistir à minissérie. Todavia, não nos foi possível apresentá-la aos alunos devido a dificuldade a seu acesso.

em escolas da rede pública, além de um ano no ensino superior, encontrando-se, no ano de 2006, em pleno exercício de suas atividades docentes, mesmo porque seu espaço de trabalho foi o campo onde se desenvolveu a experiência pedagógica desta pesquisa.

Os dados desta experiência mostram que os alunos de escolas públicas têm carências, as quais impedem que se tornem leitores mais atuantes. O fato de serem, na maioria das vezes, filhos de assalariados com baixo grau de escolaridade que não possuem, muitas vezes, formação para perceberem a importância da leitura, além de renda familiar limitada, dificulta a aquisição e o hábito de comprar e, portanto, possuir livros. Por isso, o tempo que sobra em casa é preenchido por brincadeiras e passatempos que poderia ser dividido com a entrada da leitura.

A escola torna-se, nesse sentido, o único lugar de acesso ao livro literário. Apesar desses fatores nocivos à formação de leitores, verificamos que os alunos se identificam com a literatura, pois leram muitas obras durante o ano letivo, retiradas da biblioteca. Para esse avanço, cremos que a metodologia do professor foi o principal fator que instigou o gosto pela leitura.

O trabalho do professor em sala de aula é apresentar o texto literário ao aluno, visto que, na ausência desse conhecimento, não há como acontecer a leitura, o debate, o prazer. Para isso, o professor deve estar sempre se atualizando, em constante formação, procurando materiais e técnicas de leitura que priorizem a leitura integral dos textos, o debate, a troca constante de experiência, a reflexão e, com isso, a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos. Claro que a escola também tem o seu papel. Contudo,

Importa perguntar qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com

propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia. (WALTY, 1999, p. 52)

É função da escola formar alunos-leitores crítico-reflexivos e esta pesquisa vem comprovar que, mesmo diante de poucos recursos, há possibilidade de desenvolvimento de um trabalho significativo de incentivo à leitura. A carência da escola, inclusive, pode instigar o desejo pelo novo. E o livro literário é novidade para os alunos dessa escola e, acreditamos, para os da maioria das escolas de ensino fundamental e médio. Portanto, não é apenas a estrutura escolar que determina o desenvolvimento de leitores críticos, mas, sobretudo, o trabalho efetivo de leitura, guiado pelo professor, dentro e fora da escola.

#### **1.4. Corpus**

Três contos de Graciliano Ramos, cujos personagens principais são crianças, foram selecionados para serem trabalhados durante a pesquisa: *A terra dos meninos pelados* (1937), "Luciana" (1946) e "Minsk" (1945). O primeiro texto é mais extenso e os dois seguintes são relativamente curtos.

A seleção dos contos foi uma ação conjunta entre a pesquisadora e o orientador, considerando-se o grau de complexidade dos textos para a série, uma vez que foram escolhidos os aparentemente mais acessíveis. Pensamos que esses poderiam despertar o interesse dos alunos, já que os personagens analisados (infantis) faziam parte de uma fase (infância) ainda próxima da fase atual dos alunos-colaboradores (pré-adolescência e adolescência).

Além do mais, acreditamos que o sofrimento e a exclusão pelos quais passa cada personagem interessariam à turma, visto que o universo ficcional vivido pelos personagens infantis de Graciliano Ramos difere do mundo empírico dos alunos-colaboradores. Nesse sentido, a escolha de textos para sala de aula é ponto fundamental no ensino de leitura literária, visto que aqueles ligados, de alguma forma, ao cotidiano do aluno, atraem a atenção, principalmente quando acompanhados de uma metodologia adequada. Acreditamos que essa seja uma forma para conquistar leitores: a escolha do texto, atrelada a uma metodologia que envolva o leitor.

*A terra dos meninos pelados* é o único texto de Graciliano, com personagem infantil, dirigido ao público mirim. Os demais são voltados para leitores adultos. É sabido que a construção dos personagens infantis manifesta o sentimento de infância da sociedade em que a obra foi concebida, de modo que a forma como a criança é apresentada permite apreender a visão social que há no texto, advinda da imagem que o contexto de produção tem dessa fase.

Não obstante, cumpre ressaltarmos que o objetivo deste trabalho não é apenas fazer uma análise crítico-literária desses três contos, mas, principalmente, verificar a possibilidade de despertar o gosto de alunos pela leitura de textos literários e, conseqüentemente, refletir sobre a recepção desses textos.

Para tanto, foi fundamental que o capítulo de análise dos contos tivesse sido elaborado antes da intervenção pedagógica, a fim de que pudesse servir de suporte para a pesquisadora conduzir adequadamente as aulas e auxiliar os alunos na análise dos textos. Não que ela fosse aplicar sua análise em sala de aula, mas uma leitura prévia deve existir para que o professor consiga orientar a si próprio em seu exercício e a sua turma, buscando despertar nos alunos o gosto

pela leitura a partir de pequenos detalhes que eles mesmos podem passar a perceber se bem orientados.

### **1.5. Procedimentos de coleta de dados**

Nesta pesquisa, as atividades pedagógicas foram realizadas em dois momentos: 1º: estudo do conto *A terra dos meninos pelados*. 2º: análise dos contos “Luciana” e “Minsk”.

A principal fonte de dados foi a resposta dos alunos-colaboradores aos roteiros de leitura e às perguntas formuladas em sala de aula. Como fontes secundárias, foram utilizadas a observação participante, o registro em diário de campo, gravação em áudio, atividades escritas de análise e interpretação realizadas pelos alunos e questionário sócio-histórico-cultural.

Foi, para isso, elaborado um roteiro de atividades<sup>7</sup>, desenvolvido através de seqüência didática, em cerca de 35 aulas, ao longo das quais os alunos não ficaram sabendo que estavam participando como colaboradores de uma pesquisa. Esse fato se deu para que este trabalho pudesse se desenvolver dentro dos padrões da “normalidade” escolar. Aliás, depois da coleta dos dados, lhes foi revelado que estavam fazendo parte de uma pesquisa universitária. Gostaram e disseram que desejariam uma cópia do trabalho. Então, ficou combinado que, quando a pesquisa estivesse concluída, uma cópia seria enviada à biblioteca para o manuseio dos interessados.

---

<sup>7</sup> Em anexo, encontrar-se-á o roteiro de atividades para os estudos dos contos escolhidos, o qual foi elaborado pela professora-pesquisadora.

Dessas 35 aulas, as 2 primeiras foram destinadas à sondagem do que os alunos sabiam sobre o autor e seus textos. *A terra dos meninos pelados*, apesar de ser o conto mais extenso, foi escolhida para iniciar a experiência pelo fato de ser o único texto de Graciliano dirigido ao público infantil, portanto, talvez, o mais acessível ao leitor iniciante.

A professora propôs o ensaio de uma peça para ser encenada na *Amostra Pedagógica* da escola no final do ano letivo. A dramatização se daria em torno da questão da volta ou não do personagem principal do conto *A terra dos meninos pelados* para seu mundo.

Após a leitura, análise e atividade com o conto, a pesquisadora ofereceu um roteiro de leitura (em anexo) para sondar a recepção individual dos alunos. Para essas atividades foram utilizadas 23 aulas.

Para iniciar a análise de “Luciana” e, logo após, a de “Minsk”, foi feito um debate em torno das questões: A posição hierárquica ocupada por cada membro da família gera falta de comunicação (diálogo) e, conseqüentemente, o desequilíbrio familiar? A indiferença dos adultos para com as crianças pode gerar conseqüências para o espírito infantil? Qual (is)?

Os alunos fizeram, em sala de aula, uma leitura silenciosa do conto “Luciana”, seguida de uma leitura oral e expressiva, realizada pela professora. Em seguida, foi iniciada uma análise do texto, que foi sendo interpretado de acordo com os pontos observados pelos alunos. Essas aulas foram registradas através de gravações em áudio. Para o estudo desse conto, foram utilizadas 5 aulas.

Concluída essa etapa, foi entregue o conto “Minsk” para que os alunos, em casa e individualmente, fizessem uma análise escrita do texto, seguindo os procedimentos adotados nas análises anteriores: observar as partes (detalhes)

para entender o todo. Essas atividades (análises) serviram como ponto de partida para o estudo do conto, que foi realizado através de debate, sempre privilegiando as experiências pessoais dos alunos. Após a análise coletiva, foi solicitada uma outra atividade escrita, uma produção de texto, continuando a história de “Minsk” a partir de onde o autor havia parado.

Na aula seguinte, os alunos que se dispusessem deveriam ler seus textos, e seria aberto um espaço para que a turma fizesse seus comentários sobre a coerência e a criatividade da produção de cada colega, pois escrever a “continuação” de um texto também é uma atividade de interpretação, segundo Cosson (2006). Nesta ocasião, foi entregue o segundo roteiro de leitura (em anexo).

Por fim, foram comentados os pontos comuns entre os textos de Graciliano, trabalhados em sala: a recorrência de personagens infantis nas narrativas. A essas atividades, foram destinadas 5 aulas. Além disso, a professora-pesquisadora comentou com a turma a recorrência de personagens infantis em outros textos do autor e anunciou que os livros *Insônia*, *Alexandre e outros heróis*, *Vidas secas* e *A terra dos meninos pelados* estavam disponíveis na biblioteca para os alunos interessados.

Após os momentos descritos anteriormente, os dados coletados foram analisados e se encontram no terceiro capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO II

---

### PERSONAGENS INFANTIS DO VELHO GRAÇA

*Há um país chamado Infância, cuja localização  
ninguém conhece ao certo.*

*(Moacyr Scliar, 2004)*

## 2.1. O retrato da infância na obra de Graciliano Ramos: uma visão do conjunto

Além dos contos *A terra dos meninos pelados*, “Luciana” e “Minsk”, analisados nesta pesquisa, descrevemos a presença de personagens infantis em outros textos escritos por Graciliano Ramos.

“Pequeno pedinte” é o título do primeiro texto (conto) escrito pelo autor, publicado no primeiro número de *Dilúculo* (jornal infantil da escola onde estudava, editado em Maceió), divulgado em junho de 1904. Este primeiro texto já narra a história de um personagem infantil. Pouco conhecido, devido, segundo a crítica, à má qualidade estética, o pequeno texto é, todavia, mola propulsora para outros contos do escritor. Vejamos esse texto, abaixo, de forma integral, apresentado por Moraes (1993, p. 18):

Tinha oito anos.  
A pobrezinha da criança sem pai nem mãe, que vagava pelas ruas da cidade pedindo esmola aos transeuntes caridosos, tinha oito anos.  
Oh! Não ter um seio de mãe para afogar o pranto que existe no seu coração.  
Pobre pequeno mendigo.  
Quantas noites não passara dormindo pelas calçadas exposto ao frio e à chuva, sem o abrigo do teto.  
Quantas vergonhas não passara quando, ao estender a pequenina mão, só recebia a indiferença e o motejo. Oh! Encontram-se muitos corações brutos e insensíveis.  
É domingo.  
O pequeno está à porta da igreja, pedindo, com o coração amargurado, que lhe dêem uma esmola pelo amor de Deus.  
Diversos indivíduos demoram-se para depositar uma pequena moeda na mão que se lhes está estendida.  
Terminada a missa, volta quase alegre, porque sabe que naquele dia não passará fome.  
Depois vêm os dias, os meses, os anos, cresce e passa a vida, enfim, sem tragar outro pão a não ser o negro pão amassado com o fel da caridade fingida.

Em 1933, o velho Graça publicou *Caetés*, romance que narra a história da paixão de João Valério por Luísa. Este ficou órfão cedo, passando a viver isolado

em uma pensão. No ano seguinte, é publicado *São Bernardo*, que conta a história da obsessão de Paulo Honório por uma fazenda chamada São Bernardo. O protagonista nem chegou a conhecer o nome de seus pais, além de ter tido uma infância miserável. Casa-se e tem um filho, que não chega a ser nomeado no romance. Embora esse nascimento se dê na metade da narrativa, poucas e rápidas são as referências ao pequeno, que sequer chega a se expressar durante toda a história. É uma criança silenciada pelo narrador-protagonista. Paulo Honório encerra a narrativa queixando-se de solidão, embora tenha um filho morando consigo. Em nenhum momento Paulo Honório tem um gesto de carinho para com o filho. Observemos como é finalizado o romance:

Se ao menos a criança chorasse... Nem sequer tenho amizade a meu filho.  
Que miséria!  
Casimiro Lopes está dormindo. Marciano está dormindo. Patifes!  
E eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que horas, morto de fadiga,  
encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos. (RAMOS, 1955a, p. 195)

Em *Angústia*, publicado em 1936, as primeiras páginas são dedicadas às lembranças que Luís da Silva (narrador-protagonista) tem de sua dura infância. O narrador relata sua solidão quando criança: “Eu ia jogar pião, sozinho, ou empinar papagaio. Sempre brinquei só.” (RAMOS, 1955b, p. 12). Órfão ainda criança, Luís da Silva comenta sobre a morte de seu pai: “Penso na morte de meu pai. [...] Que ia ser de mim, solto no mundo?” (RAMOS, 1955b, p. 16-17)

Em 1938, é publicado *Vidas secas*, quarto e último romance de Graciliano Ramos. No livro, a presença da infância se evidencia em dois capítulos: “O menino mais novo” e “O menino mais velho”. Neles, são apresentadas duas crianças pobres que não têm noção da própria miséria e sofrimento em que vivem. A narrativa apresenta a precariedade da relação familiar e a brutalidade com que são tratados os meninos. No episódio do menino mais novo, “sinha

Vitória soltou uma exclamação de aborrecimento, e, como o pirralho insistisse, deu-lhe um cascudo.” (RAMOS, 1955c, p. 58) As referências aos pais são de medo. O menino menor “Lembrou-se de Fabiano e procurou esquecê-lo. Com certeza Fabiano e sinha Vitória iam castigá-lo por causa do acidente.” (RAMOS, 1955c, p. 62) Em episódio posterior, o menino mais velho questiona a mãe sobre o significado da palavra inferno. Não obtendo resposta satisfatória, o menino insiste em novas perguntas e “sinha Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote.” (RAMOS, 1955c, p. 67)

Em 1945, Graciliano publicou seu primeiro livro de memórias: *Infância*. Nessa narrativa, como em outras do autor, a criança praticamente não conhece a ternura da mãe. O menino é solitário e triste. Em suas memórias, afirma: “Sozinho, vi-o [o pai] de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra.” (RAMOS, 1955d, p. 34). Segundo Lins (1975, p. 139):

No mundo infantil do Sr. Graciliano Ramos a injustiça se erguia no horror dessa divisão: de um lado, crianças submissas e maltratadas, do outro lado, adultos, cruéis e despóticos. Pais, mães, mestres, todos os adultos pareciam dotados da missão particular de oprimir as crianças.

Além do narrador de *Infância*, há outras crianças, nesse livro de memórias, que sofrem opressões dos adultos como o moleque José, filho de uma escrava da fazenda; a menina Adelaide, prima do narrador, entre outras que aparecem no livro. Todavia, o penúltimo capítulo, “A criança infeliz”, é o mais tocante. Negligenciado pelos próprios colegas, o personagem-protagonista desse capítulo (“A criança infeliz”), que não é nomeado na narrativa, sofre maus tratos na escola e em casa. Enquanto na escola o diretor:

[...] se excedia: amarrava os braços do garoto com uma corda, espancava-o rijo, abria a porta, e desesperada humilhação exibia-se aos transeuntes, fungava, tentava enxugar as lágrimas e assoar-se. O choro juntava-se ao catarro, pingava no paletó e na camisa [...]”. (RAMOS, 1955d, p. 237)

Em casa:

[...] o pai martelava-o sem cessar, inventava suplícios: amordaçava-o, punhalhe as costas das mãos sobre a mesa da sala de jantar, malhava nas palmas, quase lhe triturava as falanges; prendia-lhe os rejeitos, pendurava-o num caibro, deixava-o de cabeça para baixo, como carneiro em matadouro. Fatigando-se das inovações, recorria às sevícias habituais: murros e açoites. (RAMOS, 1955d, p. 238)

Através dos exemplos expostos, fica evidente a relevância do personagem infantil na obra de Graciliano Ramos, visto que, em quase todos os livros deste autor, publicados em vida, há a presença da criança.

## **2.2. Um passeio pel’*A terra dos meninos pelados***

Em 1937, segundo Miranda (2004), no período sombrio do Estado Novo, após ser libertado, Graciliano escreveu *A terra dos meninos pelados* (publicada in *Pan Infantil*, em agosto e setembro de 1937, no Rio de Janeiro), livro com o qual obteve o terceiro lugar em um concurso promovido pelo Ministério de Educação e Saúde. Embora “encomendado” para o evento, o livro não peca em sua qualidade estética. Editado em 1939 pela Editora Globo, de Porto Alegre, foi, mais tarde, publicado pela Livraria Martins (em 1962) conjuntamente com as *Histórias de Alexandre e Pequena história da República*, num volume intitulado *Alexandre e outros heróis*.

O conto foi apresentado na tevê Globo, em 2003, em quatro episódios. Surgiu também adaptado em musical infantil. Embora a minissérie *A terra dos meninos pelados* tenha sido exibida em 2003 e a edição do livro de Miranda,

intitulado *Graciliano Ramos*, em 2004, não há referência ao filme, aliás, no livro, quase não há alusão ao próprio conto. Nesse livro, Miranda (2004) se refere apenas aos romances e às memórias do autor. Dos sete capítulos que compõem a obra, apenas um, intitulado “Textos esparsos”, um texto de apenas seis páginas, é dedicado a todo o resto da obra do autor (contos, cartas, crônicas etc). E apenas no último parágrafo do texto, este autor faz alusão ao conto *A terra dos meninos pelados*. De acordo com ele, a narrativa é “uma pequena fábula contra a intolerância e a favor da diferença, espécie de baliza existencial que o sertanejo arredio e destemido soube transformar ao longo da vida e dos livros em perene obra de arte.” (MIRANDA, 2004, p. 75) E, assim, o autor encerra o livro. É bem pouco para uma obra de tamanho valor estético.

Graciliano, que teve sua “Pequena História de República” censurada pelo Estado Novo, constrói uma experiência de liberdade n’*A terra dos meninos pelados*. Nos anos 30 e 40, na vigência da ditadura, Caralâmpia, menina inquietante e querida de todos, que viaja e traz notícias de outras terras, consolando os que choram, deve ter sido tomada como alegoria da liberdade:

- Demore um pouco, pediu Talima. Vamos ouvir a Caralâmpia. Por onde andou você quando esteve perdida, Caralâmpia?
- A Caralâmpia começou uma história sem pé nem cabeça:
- Andei numa terra diferente das outras, uma terra onde as árvores crescem com as folhas para baixo e as raízes para cima. As aranhas são do tamanho de gente, e as pessoas do tamanho das aranhas. (RAMOS, 1964b, p. 121)

Embora seja do sexo feminino, a menina comanda o “reino” de Tatipirum, se insubordinando à hegemonia do discurso masculino. Há, portanto, uma crítica ao regime político da época (material extra literário), que obtém sua motivação ao integrar-se estreitamente na obra. O próprio nome da personagem, Caralâmpia, sugere alguém iluminado.

O estilo de Graciliano Ramos é conhecido pelo despojamento, *secura* mesmo, de uma economia total de adjetivos, onde as palavras são empregadas por sua absoluta necessidade no sentido da frase. Considerando os adjetivos empregados na narrativa, notamos que Raimundo é uma criança tímida e introspectiva. O próprio nome do protagonista comporta, em seu interior, o mundo onde ele se fecha: Rai(mundo), nome comum na terra de Cambacará (mundo real), mas diferente em Tatipirun (mundo da imaginação), onde o nome comum é Pirengo. O que sugere que ser diferente é relativo, depende do olhar, do ponto de vista de quem observa. Nesse sentido, o nome constitui um índice imediato de identificação, de identidade.<sup>8</sup>

Há um desajuste entre Raimundo e seu espaço. Em seguida, sua identidade é restaurada pela compreensão do espaço vivido. Nessa perspectiva, a imaginação dá o poder de despertar a consciência do protagonista, de lhe dar identidade.

O conto infantil flagra um momento extremamente importante na vida do personagem protagonista. O menino Raimundo apresenta em seu corpo traços particulares: em sua cabeça não nasciam cabelos e cada um dos seus olhos refletia uma cor distinta: o olho direito era preto e o esquerdo, azul:

Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:

- Oh pelado!

[...]

Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura. (RAMOS, 1964b, p. 101)

---

<sup>8</sup> O termo refere-se à questão da identidade cultural, nomeando o conjunto de características comuns com as quais grupos humanos se identificam. Alude também ao processo psicológico de interiorização de traços e características sociais que internalizam e que passam a constituir os elementos diferenciadores de uns em relação a outros.

Seus olhos sugerem visões diferentes sobre o mundo real. Um olho (o preto) enxerga o mundo sem cor, sombrio e triste que o hostiliza. Por isso, Raimundo fecha os “olhos” para não “ouvir” e ver os meninos da rua que zombam dele. O outro olho (o azul) deseja não ver a rudeza desse mundo que o angustia. Porém, somente com os olhos da imaginação, o personagem consegue enxergar o mundo mágico e colorido de Tatipirun, onde todos conseguem conviver com suas diferenças:

Um dia em que ele preparava com areia molhada, a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças, ouviu os gritos dos meninos escondidos por detrás das árvores e sentiu um baque no coração.

- Quem raspou a cabeça dele? perguntou o moleque do tabuleiro.

- Como botaram os olhos de duas criaturas numa cara? berrou o italianinho da esquina. (RAMOS, 1964b, p. 102)

Hostilizado constantemente pelas crianças do bairro onde mora, devido à sua forma física, Raimundo torna-se solitário, brinca e, muitas vezes, conversa sozinho. Seu brinquedo e sua companhia é apenas a imaginação, que o leva a fabular.

Vindo de Cambacará, Raimundo se vê dentro de um mundo inteiramente “maravilhoso”, capaz de se moldar para seu conforto físico e moral:

- É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.

- Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.

- Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.

- Uns que têm um olho azul e outro preto?

- Sem dúvida. Toda a gente tem um olho azul e outro preto. (RAMOS, 1964b, p. 104)

Integrando-se gradativamente à nova terra, o protagonista vai conhecendo todos os seus habitantes, crianças como ele, que jamais se tornarão adultas, pois o tempo em Tatipirun não passa. Os bichos e até as coisas têm olhos de cores diferentes na terra de Tatipirun. Não há chuva, não há noite, não faz calor nem frio, as árvores conversam, as aranhas tecem roupas para as crianças. O

imaginário, portanto, representa a chave que abre a porta para a felicidade e para a libertação. Diante disso, podemos afirmar que há uma possível relação entre este conto de Graciliano e textos infantis de Monteiro Lobato, como *Reinações de Narizinho* e *o Sítio do Pica-Pau-Amarelo*, visto que neles podemos encontrar a fantasia, o animismo, viagem, aventuras, crianças como personagens protagonistas, etc. Há, no instante transcrito abaixo, um rompimento de Raimundo com a sociedade:

- [...] Eu queria saber como a gente se arranja de noite.
- Que noite?
- A noite, a escuridão, isso que vem quando o sol se deita.
- Besteira! exclamou o anão. Uma pessoa taluda afirmando que o sol se deita! Quem já viu o sol se deitar?
- Essa coisa que chega quando a terra vira, emendou Raimundo. A noite, percebem? Quando a terra vira para o outro lado.
- Ele vem cheio de fantasias, asseverou Talima. Escute, Fringo. Ele cuida que a terra vira.
- Fringo, um menino preto, estirou o beijo e bocejou:
- Ilusões.
- Qual nada! Vira. Em Cambacará ninguém ignora isto. Vá lá e pergunte. Vira para um lado – e tudo fica no claro, a gente, as árvores, as rãs, os pardais, os rios e as aranhas. Vira para o outro lado – e não se vê nada, é aquele pretume. Natural. Todos os dias se dá.
- É engano, interrompeu Fringo.
- Não há noite?
- Há o que você está vendo.
- Não escurece, o sol não muda de lugar...
- Na da disso.
- Está bom. Preciso consertar o meu estudo de geografia. (RAMOS, 1964b, p. 111-112)

O protagonista se espanta com a organização de Tatipirun, tão diferente de seu mundo. Tudo no novo lugar diverge do que ele aprendeu em suas lições de geografia. Ao afirmar diversas vezes no desenvolvimento da história que precisa voltar para estudar a lição de geografia, o personagem mostra que tem consciência de que Tatipirun existe apenas no plano da imaginação, já que a geografia se preocupa com os espaços ocupados pelo homem. Ao fazer referência constantemente à lição de geografia, o protagonista mostra estar consciente de que precisa voltar para o mundo real. O saber geográfico é

ressaltado pelo saber criativo do personagem, ou seja, através de seu conhecimento de mundo, Raimundo (re) cria as imagens e acontecimentos de Tatipirun de modo lógico.

No texto, o fantástico se apresenta como algo relativo: rio que se fecha, animais falantes. Porque, em Tatipirun, as coisas “parecem” fugir ao senso comum, à ordem. Todavia, é uma questão de ponto de vista, visto que, para Raimundo, tudo está em desacordo com o padrão e para as crianças de Tatipirun acontece o inverso. O menino protagonista demora a entender o mundo de Tatipirun porque é diferente de tudo que tinha em Cambacará. Por esse motivo, busca explicações para o mundo imaginário a partir dos conhecimentos adquiridos no mundo real, mas seus conhecimentos não servem em Tatipirun. O “problema” é que quer ter sempre uma resposta e percebe que existem acontecimentos sem respostas. O fato de todos os caminhos estarem certos em Tatipirun é um exemplo disso. Em Cambacará, existe um modelo de “correção” lógico, diferente de Tatipirun.

Com o jogo do faz-de-conta, Raimundo e o leitor ligam o mundo imaginário ao da realidade:

Um dia em que ele preparava com areia molhada, a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças, ouviu os gritos dos meninos escondidos por detrás das árvores e sentiu um baque no coração.  
- Quem raspou a cabeça dele? perguntou o moleque do tabuleiro. (RAMOS, 1964b, p. 102)

Tudo acontece num mundo fantástico (com animais falantes, a narrativa adiciona ingredientes de fábulas), embora com referência a sentimentos e situações que podem ser compartilhados por leitores mirins: insegurança, amizade, tolerância. Raimundo sente-se inferiorizado, humilhado, e o mundo real

termina por esmagá-lo. O personagem vê-se expatriado de sua própria terra, por suas características.

Se há algum elemento mágico, este, diferentemente do que acontece nos contos de fada tradicionais, não fornece a solução pronta e acabada para os problemas de Raimundo, mas ajuda no sentido de levá-lo a refletir sobre seus problemas. Talvez o próprio mundo de Tatipirun fosse um elemento mágico e o texto pudesse ser considerado um conto de fadas moderno.

No conto, a imaginação do personagem infantil é elemento tão importante que decide o destino do protagonista. Para Carvalho (2004, p. 103):

O mundo imaginário construído por Raimundo, que só é possível de ser concebido pela fantasia criada por ele para a superação de sua diferença, é que o leva a emancipar-se e a enfrentar a rejeição das crianças do mundo real.

A emancipação de Raimundo, no processo de criação literária de Graciliano, se dá quando ele inventa, sozinho e internamente, uma maneira de libertar-se de seu isolamento no mundo real. Ao construir em sua imaginação o mundo fantástico de Tatipirun, criando todas as crianças à sua semelhança – sem cabelos e com um olho de cada cor –, Raimundo evade-se da realidade cotidiana que o oprime no mundo real e passa a conviver com as crianças semelhantes a ele na aparência, porém, diferentes no modo de pensar. Raimundo volta porque percebe que não pode escapar dessa realidade. Nesse momento, há o descobrimento de seu espaço identitário.

Apesar de ser insistentemente convidado a ficar em Tatipirun, Raimundo volta para Cambacará. Tendo partido com o dever de geografia por fazer, volta com a clareza de uma geografia política a construir e a lição de aristocracia que lá fora procurar.

Este volume aborda os valores da democracia quando inclui a fabulação e o imaginário como valores reais nas construções políticas do homem. O imaginário aparece como o espaço preexistente à realização da democracia: não se faz uma república sem antes sonhá-la, imaginá-la.

Ao rejeitar o convite das crianças do mundo imaginário para ficar morando em Tatipirun, e, no final da história, ao decidir, por sua própria vontade, voltar para Cambacará, Raimundo fortalece a sua personalidade, o que ratifica que a viagem imaginária resultou em uma maior capacidade da criança de conviver com a sua diferença. No enfrentamento das dificuldades, ele não precisa da ajuda do adulto, descobre sozinho e passa a ver a vida de uma outra perspectiva.

Do ponto de vista temático, *A terra dos meninos pelados*, indiscutivelmente, tem como foco principal a questão da incompatibilidade social, resultante dos fatores que estão ligados ao físico do personagem e que o tornam inadaptável, já que não consegue ajustar-se à realidade da qual faz parte. Nessa perspectiva, como afirma Ariès (1988), a criança é sempre o Outro. A particularidade da obra de Graciliano aparece quando o autor apresenta o desajuste como um problema que atinge as pessoas não apenas no plano da realidade, mas, igualmente, no plano da fantasia.

O tema toca na complexidade da existência humana. Por isso, interessa e emociona pessoas de qualquer idade. Raimundo vive um processo conflituoso e busca em Tatipirun um refúgio, terminando por encontrar a solução para o seu medo. O personagem descobre que não pode mudar o mundo, mas pode mudar a si mesmo, integrando-se a ele.

De acordo com Kohan (2003), emancipar tem a vê com tornar livre, com libertar. Nesse sentido, esse conto é emancipador porque o personagem se

liberta de suas angústias a partir do momento em que viaja a Tatipirun e regressa modificado. Porque toda emancipação real é a emancipação que cada qual faz de si mesmo.

No início do conto, tem-se a apresentação de um problema: a rejeição dos meninos por Raimundo e por ele mesmo. No entanto, o texto aponta para uma outra possibilidade de ver ou sentir o mundo, o Outro e a si mesmo. A problematização da diferença se condensa pelos simbolismos presentes na narrativa e converge na representação do estereótipo. Num mundo em que as aparências valem mais do que ser (existir) ou o ser (humano), o heterogêneo exerce pressão sobre o espírito infantil, quando o heterogêneo é a própria criança, marginalizada.

O que torna agudo o drama do personagem é o fato de sua aparência causar estranheza no seu mundo. Raimundo entra em crise quando percebe o desencontro com o espaço em que vive. Há ausência de um lugar que possibilite o indivíduo ser parte da história, pois seu mundo é repleto de solidão e impossibilidades, angústia existencial e pouca auto-estima.

Nesse sentido, desigualdade é um problema, mas a igualdade também o é. Sem o heterogêneo, sem a diferença, não há aprendizagem, pensamento, questionamento. Se, por um lado, o conto aponta para as dificuldades enfrentadas pelo sujeito desigual (Raimundo), não condizente a um determinado estereótipo, por outro, revela que a padronização entre os seres humanos alcança a mesmice e a igualdade improdutiva. A cena mais forte para Raimundo é quando o sardento explica-lhe seu projeto:

- Quer ouvir o meu projeto? segredou o menino sardento.
- Ah! sim. Ia-me esquecendo. Acabe depressa.
- Eu vou principiar. Olhe a minha cara. Está cheia de manchas, não está?
- Para dizer a verdade, está?

- É feia demais assim?
- Não é muito bonita, não.
- Também acho. Nem feia nem bonita.
- Vá lá. Nem feia nem bonita. É uma cara.
- É. Uma cara assim assim. Tenho visto nas poças d'água. O meu projeto é este: podíamos obrigar toda a gente a ter manchas no rosto. Não ficava bom?
- Para quê?
- Ficava mais certo, ficava tudo igual. (RAMOS, 1964b, p. 113-114)

Os meninos pelados, não obstante sejam semelhantes em alguns aspectos, mantêm várias diferenças entre si: são grandes e pequenos, alvos, escuros, sardentos, de idades e personalidades distintas.

*A terra dos meninos pelados* critica com maestria o processo alienante de homogeneização sócio-cultural, através da incompatibilidade existente entre o personagem Raimundo e o meio que o cerca. Buscar a homogeneização é, portanto, também uma forma de alienação. Logo, segundo Lins (1979, p. 183), é por esse motivo que “o menino pelado recusa as maravilhas do mundo visitado e opta, voltando, pela convivência com o mundo imperfeito e áspero que o hostiliza”.

Todavia, além da temática da desigualdade, existem outras como a da imaginação e brincadeira (inventividade). Essas se desenvolvem quando Raimundo fantasia, brincando com a areia do chão, o mundo de Tatipirun. Nesse momento, a inventividade aflora na história do personagem e ele, além de aprender, se diverte muito com sua viagem. No mundo encantado de Tatipirun, Raimundo brinca, escuta histórias dos mais velhos, conhece novas “pessoas”. Portanto, o sofrimento não é uma constata na vida do personagem, visto que são as brincadeiras criadas por ele que o ajudam a sair da dureza da realidade. As crianças em Tatipirun passavam o dia a brincar, uma vez que não havia responsabilidades.

No diálogo com personagens imaginários de um mundo fantástico, Raimundo se situa e se afirma enquanto ser, defendendo suas idéias e respeitando os pensamentos dos outros habitantes. De acordo com Carvalho (2004), esse seria um encontro de Raimundo consigo mesmo, uma vez que se projeta no Outro. Conforme a autora:

este parece ser o grande valor desta obra de Graciliano Ramos para a infância, pois mesmo sendo uma história de cunho fantástico, ela não deixa de mostrar o realismo da vida cotidiana de todo ser humano que é a necessidade de conviver em sociedade com as diferenças e não se sentir um ser alienado. (CARVALHO, 2004, p. 104)

Nesse sentido, Chiappini (2005) afirma que alienar-se é fingir homogeneidade onde há diferença, união, onde há conflito. Portanto, a obra de Graciliano Ramos não se constitui em alienação e fuga da realidade, mas, sim, representa um enfrentamento de situações novas e desafiadoras, uma força impulsionadora de vida, de sobrevivência. Raimundo evade-se temporariamente para um “outro mundo”, mas não permanece lá por muito tempo. Nesse sentido, o personagem percebe que a relação com a diferença não muda, onde quer que se esteja:

Mantendo o mesmo estilo cru e objetivo dos livros dirigidos aos adultos, Graciliano Ramos nessa obra dirigida ao público infantil não enfeita a linguagem. Metaforiza, porém, as situações e as personagens, e os encontros de Raimundo com elas são respostas aos anseios, conflitos e medos de Raimundo, resultando em um crescimento interior. (CARVALHO, 2004, p. 104)

A jornada realizada por Raimundo representa seu crescimento e amadurecimento na medida em que ele retorna a seu lugar de origem compreendendo melhor a importância de valores como a tolerância e a amizade.

Fernando Cristóvão (1986) cita *A terra dos meninos pelados* ao se referir aos textos de Graciliano que possuem narradores em terceira pessoa, afirmando

que o narrador se abstém de qualquer comentário sobre os personagens do livro. De acordo com este, a história reproduz um problema bem característico da infância: dar ou entender os nomes das coisas.

Estruturalmente, o texto apresenta um caráter dinâmico da linguagem, graças à frequência de diálogos. As frases curtas constroem o encadeamento das ações. A linguagem é simples, sem inversões sintáticas. A utilização desse tipo de construção é recorrente nas narrativas infantis, permitindo que o leitor possa dialogar com o texto, conduzindo-o a uma leitura prazerosa. Exímio produtor de diálogos, Graciliano utiliza-os quase que do início ao fim do texto, sem, contudo, ser monótono, entrelaçando neles o humor e a brincadeira.

Esse tipo de estrutura sugere um dinamismo. Observemos que não parece uma história contada, pois, aparentemente, os fatos vão acontecendo paulatinamente durante a leitura. Tem-se a impressão de que o narrador vai conhecendo a história junto com o leitor. A narrativa tem um ritmo veloz. Os fatos e cenas vão surgindo sem maiores explicações ao leitor. O encanto em relação à linguagem se dá quando os fatos são narrados como se estivessem sendo vividos paralelamente à história. Por esse motivo, o leitor consegue viver (interagir) a história e integrar-se a ela.

Além da temática da incompatibilidade, há, no conto, a fantasia, o humor, o animismo, a “viagem”, tão presentes na vida da criança pequena. Esses elementos são os instrumentos através dos quais o escritor objetiva alcançar os seus leitores.

A “viagem”<sup>9</sup> do protagonista ao mundo da fantasia instiga o leitor mirim a identificar-se com o objeto narrado e encontrar, como Raimundo, soluções para seus medos através da fantasia, visto que, através do animismo, os leitores, principalmente os infantis, se descobrem num infinito de possibilidades de respostas para suas dúvidas, além de se divertirem e se encantarem com o enredo.

Essa fantasia, atrelada à inventividade e ao humor de algumas cenas impulsiona o leitor a desejar continuar a leitura. Além do mais, ligada ao humor está a presença de animais, o que atrai ainda mais o leitor mirim. Cenas como a da macaca Guariba provocam no leitor riso e descontração:

Partiram. Caminharam bem meia légua e encontraram uma guariba cabeluda, que andava com as juntas perras, escorada num cajado, óculos no focinho, a cabeça pesada balançando. Raimundo avizinhou-se dela curioso:

- Como é, sinhá Guariba? A senhora, com essa cara, deve conhecer história antiga. Espiche uns casos da sua mocidade.
- Eu não tive isso não, meu filho. Sempre fui assim.
- Assim coroca e reumática? estranhou Raimundo.
- Assim como vocês estão vendo.
- Foi nada! A senhora antigamente era apumada e vistosa. Sapeque aí umas guerras do Carlos Magno.
- Eu sei lá! Estou esquecida. Sou uma guariba paleolítica.
- Paleo quê?
- Lítica.

[...]

- [...] Tem a palavra, sinhá Guariba. Conte uma história.
  - Eu conto, balbuciou o bicho acororando-se. Foi um dia um menino que ficou pequeno, até virar passarinho. Ficou pequeno e virou aranha. Depois virou mosquito e saiu voando, voando, voando, voando...
  - E depois? perguntou Sira.
- A guariba velha balançava a cabeça tremendo e repetia:
- Voando, voando, voando...
- Fringo impacientou-se:
- Que amolação! Ela pegou no sono.
- Tinha pegado mesmo. E falava dormindo, numa gemedeira:
- Voando, voando, voando... (RAMOS, 1964b, p. 118-120)

---

<sup>9</sup> O tema da “viagem” atravessa outras narrativas da literatura universal e brasileira, embora se dê por motivos divergentes. Temos, citados neste trabalho, no próximo capítulo, além *d'A terra dos meninos pelados*, quatro textos que abordam a mesma temática. São esses: *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol; *O mágico de Oz*, de Salman Rushdie; *Peter Pan*, de J. M. Barrie; e algumas obras de Monteiro Lobato, como *Reinações de Narizinho* e *O Sítio do Pica-Pau-Amarelo*.

Observemos a comicidade da cena. Apenas nesse fragmento, há a presença do humor, do animismo e da fantasia, o que comprova as inúmeras temáticas existentes e evidenciadas no texto e que, por esse motivo, certamente convida o leitor a ver e rever a história.

A obra em si é atemporal. O texto de Graciliano mostra que a diferença é fator bem presente na vida do ser humano e que a criança, iniciada no mundo, deve conhecê-la para aprender a conviver com ela. Quando o protagonista compreende que todo ser humano tem suas individualidades, regressa ao espaço inicial da narrativa. A volta se dá em dois sentidos: estrutural e conteudístico. Todavia, volta modificado, aceitando suas características e disposto a conviver com elas, mesmo em um mundo onde o processo alienante de homogeneização é imperioso.

No mundo de Cambacará, durante o passeio de Raimundo ao mundo imaginário, o tempo fica praticamente estático, congelado, uma vez que, para o mundo real, o tempo se passa como num longo *flash-back*. Mas, na realidade, toda a ação imaginária acontece em poucos minutos. Como exemplo, podemos citar o fato de que, no começo da narrativa, os meninos estão na rua brincando e as cigarras cantando e, no fim do conto, volta-se à mesma cena. A preparação para a viagem se dá em:

Um dia em que ele preparava com areia molhada, a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças, ouviu os gritos dos meninos escondidos por detrás das árvores e sentiu um baque no coração.

[...]

As vozes dos moleques desapareceram, só se ouvia a cantiga das cigarras. Afinal as cigarras se calaram.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. Sentiu uma grande surpresa ao notar que Tatipirun ficava ali perto de casa. Foi andando na ladeira, mas não precisava subir: enquanto caminhava, o monte ia baixando, baixando, aplanava-se como uma folha de papel. (RAMOS, 1964b, p. 102)

Sua volta acontece no momento descrito abaixo:

Raimundo começou a descer a serra de Taquaritu. A ladeira se aplanava. E quando ele passava, tornava a inclinar-se.

[...]

Agora Raimundo estava no morro conhecido, perto de casa. Foi-se chegando, muito devagar. Atravessou o quintal, atravessou o jardim e pisou na calçada. As cigarras chiavam entre as folhas das árvores. E as crianças que embirravam com ele brincavam na rua. (RAMOS, 1964b, p. 126)

No entanto, a maior parte do livro é dedicada ao mundo imaginário de Tatipirun (onde acontece praticamente toda a história). Na realidade do livro, a maior parte se passa no interior do personagem, portanto, em Tatipirun (mundo imaginário).

Há uma situação de circularidade na narrativa, ou seja, o final remete ao começo. Isso pode indicar a circularidade do ato reflexivo e da corrente de consciência que escolhe os fatos a considerar, independente de sua posição. Nesse sentido, há dois níveis de imaginação: um do leitor e outro de Raimundo.

Na realidade, no conto, Raimundo busca a afirmação do seu papel social. O texto trata do sujeito inocente, que se percebe jogado num mundo injusto, decadente e desumano. Nessa perspectiva, o texto deseja mostrar o ser humano infantil, suas carências, medos, desejos de conquistar seu lugar no espaço social. Esse é o papel social da literatura: a busca por si no Outro.

Nessa perspectiva, Graciliano não “bestializa” seu leitor mirim. Embora apresente elementos ligados à fantasia, sua infância é retratada sem a presença de diminutivos. Ainda que haja uma pequena quantidade de crítica literária sobre este livro, podemos afirmar que sua qualidade estética e o enredo que envolve a narrativa são pontos significativos que, certamente, despertam no leitor de

qualquer idade o desejo por conhecê-lo, fazendo um passeio pela janela de sua imaginação.

### 2.3. “Luciana” e a fuga pela janela da imaginação

O texto analisado neste subcapítulo e o do próximo fazem parte de um livro de contos intitulado *Insônia*. De acordo com Carvalho (2005), a narrativa “Luciana” foi publicada pela primeira vez em 1946, no livro *Histórias incompletas*. Mas, na realidade, havia sido escrita em 1939. Nessa história, a criança é apresentada como um ser marginalizado, vítima de todo um sistema familiar e social. Luciana procura chamar atenção porque sente necessidade de se afirmar enquanto ser. Seu desejo é inserir-se no mundo dos adultos:

Luciana quis aproximar-se das pessoas grandes, mas lembrou-se do que lhe tinha acontecido na véspera. Mergulhou numa longa meditação. Andara com mamãe pela cidade, percorrera diversas ruas, satisfeita. Num lugar feio e escorregadio, onde a água da chuva empoçava, resistira, acuara, exigindo que pusessem ali paralelepípedos. Agarrada por um braço, intimada a continuar o passeio, tivera um acesso de desespero, um choro convulso, e caíra no chão, sentara-se na lama, esperneando e berrando. Em casa, antes de tirar-lhe a camisa suja, mamãe lhe infligira três palmadas enérgicas. Porquê? (RAMOS, 1955e, p. 61)

Essa relação entre adultos e criança se revela a partir da diferença de perspectiva entre os personagens. No mundo fantástico criado por Luciana, ela “quer ser” adulta, através da imaginação. “Luciana avizinhou-se do sofá nas pontas dos pés, imitando as senhoras que usam sapatos de tacão alto. Gostava desse exercício, convidava a irmã para brincar de moça.” (RAMOS, 1955e, p. 62) Sua imaginação substitui a imperfeição do conhecimento real pela perfeição do (seu) mundo imaginário.

Guiados por respostas prontas, mecânicas, os adultos, geralmente, ficam espantados com perguntas simples para as quais jamais haviam pensado numa resposta, porque, certamente, consideravam-na óbvia:

E relativamente ao diabo, só podia garantir, baseada nas informações da cozinheira, que ele era preto, possuía chifres e rabo. Chifres e rabo. Para quê? Admirou-se dessa extravagância. Que precisão tinha ele de chifres e de rabo? Preto, estava certo. No bairro moravam alguns prestos, sem chifres nem rabo. E se a cozinheira estivesse enganada? (RAMOS, 1955e, p. 65)

Luciana não compreende esse mecanismo “lógico” e, por isso, age transgredindo as “regras” estabelecidas pelos adultos, na tentativa de experimentá-las para compreendê-las. De acordo com Kohan (2003), ser infantil é estar em processo constante de questionamento, portanto, Luciana é o modelo da infância na medida em que interroga a si e ao mundo constantemente.

Nesse sentido, ao receber explicações convencionais sobre o lugar onde o diabo dorme, Luciana, criança, portanto, livre das convenções restritas, deixa aflorar sua inventividade. Destarte, a personagem cria, em sua imaginação, a figura do bem e do mal: tio Severino e seu Adão, respectivamente. O tio, como o nome sugere, é uma figura severa cujas características são também atribuídas ao diabo. Seu Adão é amoroso e companheiro. Há, portanto, na mente infantil de Luciana, uma confusão estabelecida pelo adulto. Seu Adão (bom) é preto; tio Severino (mal) é branco; a cozinheira (má) é negra, o que leva a menina a perceber que as afirmações do mundo adulto muitas vezes são contraditórias e relativas.

As crianças, portanto, são muito mais críticas que os adultos. A figura autoritária de tio Severino se opõe ao homem amável que é seu Adão. As características de ambos fazem com que Luciana comece a questionar o significado da figura do diabo que se torna, para a protagonista, um ser obscuro,

devido à impossibilidade de defini-lo, uma vez que não faz parte do mundo real. Na realidade, Graciliano Ramos, neste conto e em outros, mostra que as coisas são como são e ninguém nunca se questiona sobre o que já está dito (determinado).

É importante observar que as metáforas apresentadas no conto, como a figura do bem e do mal, servem para criar, no mundo interior de Luciana, uma série de questionamentos a respeito dos padrões estabelecidos pela sociedade. Há um conflito tanto no nível da linguagem quanto no plano do conteúdo.

Por esse motivo, a menina interroga constantemente “seu Adão a respeito dos hábitos da obscura personagem [diabo], mas como dispunha de vocabulário escasso, não se explicara bem e obtivera respostas ambíguas.” (RAMOS, 1955e, p. 66)

Esse é um fator de emancipação no texto de Graciliano. A menina, sozinha, começa a criar seus próprios conceitos, a partir dos seus questionamentos. Ela não aceita, inerte, as explicações dos adultos. Pelo contrário, cria, por isso, respostas para seus anseios, explorando o mundo através de suas percepções. Para Luciana, como para a criança de um modo geral, as palavras têm força tanto quanto os acontecimentos. Esse aspecto é muito forte e presente na obra de Graciliano Ramos de um modo geral, principalmente nos textos cujos protagonistas são crianças.

O nome Luciana significa seriedade; Maria Júlia, dinamismo. Todavia, o significado de seus nomes ironiza a personalidade das duas irmãs, visto que suas personalidades são justamente opostas ao que seus nomes sugerem. Na realidade, Luciana é dinâmica (como sugere o exemplo abaixo), passa o dia inventando brincadeiras. Maria Júlia, como aponta o trecho a seguir, é inerte:

Porque é que ele não se referia a Maria Júlia? Coitada. Encolhida e bamba, Maria Júlia manjava bonecas, sossegadinha, no corredor e na sala de jantar. d. Henriqueta da Boa-Vista era um azougue: tinha jeito de quem sabe onde o diabo dorme. (RAMOS, 1955e, p.67)

Em relação ao excerto citado, é importante frisar a disparidade existente entre Maria Júlia e Luciana. De acordo com Carvalho (2005, p. 103):

Maria Julia é descrita como uma criança a quem parecem faltar elementos vitais: “Encolhida e pálida, Maria Júlia cambaleava [...]”. E ainda: “Encolhida e bamba, Maria Júlia manjava bonecas, sossegadinha, no corredor e na sala de jantar”. Até os adjetivos “encolhida”, “pálida” e “bamba”, bem como o verbo “cambaleava”, parecem se revestir de um sentido figurado: Maria Júlia pode ainda não saber andar com firmeza, literalmente falando, mas aos *olhos* de Luciana ela é uma “coitada”, sem vida, cuja insegurança transcende a (in)capacidade física.

No entanto, a nosso ver, este autor foi, no mínimo, precipitado ao achar que tais características, atribuídas a Maria Júlia, são sinais de sua idade, uma vez que, certamente, ela é mais velha que Luciana e esta corre, brinca e faz travessuras. As características dadas a Maria Júlia, provavelmente, devem-se ao fato de partirem do foco de Luciana, que se considera d. Henriqueta da Boa-Vista. Logo, para uma “adulta”, Maria Júlia só pode ser vista como um ser inferior, como pensam muitos adultos em relação às crianças.

O narrador é, nesse conto, de salutar importância para compreensão do mundo ficcional vivido por Luciana. Dal Farra (1978a), para conceituar o narrador, afirma que a voz, na narrativa, “desprende de uma garganta de papel.” Nessa perspectiva, enfoca que:

A visão que leva o leitor a compreender o mundo que lê e a participar dele *não* é fundamentalmente a utilizada pelo narrador. Sem dúvida, o ponto de vista do narrador é o ponto de referência ou a visão *explicitamente* condutora da reelaboração do mundo pelo leitor, mas não a única e nem a verdadeira. (DAL FARRA, 1978a, p. 24)

Desse modo, muita coisa pode estar implícita no discurso do narrador. Logo, os vazios deixados pelo texto permitem posicionamentos variados por parte

do leitor. Além disso, considerando-se a tipologia de Friedman para o foco narrativo, o conto em análise se enquadra no conceito de “selective omniscience”, já que “o narrador se restringe ao espírito de uma única personagem [Luciana] sem, entretanto, assumir a primeira pessoa: o centro é fixo e tudo se resume à filtragem dessa mente específica”. (DAL FARRA, 1978a, p. 29) O narrador, por conseguinte, apresenta o mundo na visão de Luciana. É sua mente o filtro pelo qual se dá a narração:

Tio Severino tinha feito uma revelação extraordinária, e Luciana devia comportar-se como pessoa que sabe onde o diabo dorme. Voltou a caminhar nas pontas dos pés, de uma parede a outra, simulando não ver o sofá e a poltrona. Estava sendo observada, notavam nela sinais esquisitos, sem dúvida.

- Foi tio Severino quem disse.

- Ah!

Papai e mamãe, silenciosos, refletindo na opinião rouca do parente grande, com certeza diziam “Ah!” por dentro e orgulhavam-se da filha sabida. (RAMOS, 1955e, p. 63-64)

O olhar ingênuo, infantil, se faz irônico na medida em que os olhos do leitor (adulto?) conseguem apreender uma unidade bem maior que Luciana. É do leitor a visão mais ampla, portanto, mais crítica, visto que ele vê a história não só a partir dos olhos de Luciana mas, também, a partir do olhar do narrador. Tomado pelos devaneios da personagem infantil, o narrador abandona a contagem do tempo, como convém à entrega ao fluxo da (in)consciência.

Na narrativa, o fato narrado é, por conseguinte, mínimo, visto que a maior parte da história apresenta o olhar questionador da personagem protagonista diante dos poucos fatos observados. Na realidade, o que ela tenta é analisar e conferir significado às palavras e acontecimentos.

A incomunicabilidade permeia os personagens através da ausência de diálogos, reforçando a distância que os separa. O enredo é quase nada, visto que a narrativa gira em torno do mundo interior de Luciana. Afora as marcas locais,

citadas no conto, são praticamente inexistentes manifestações da oralidade. Essa falta de comunicação impulsiona Luciana a fugir de casa constantemente, na tentativa de conhecer o mundo. A menina “Não alcançava o ferrolho da porta, mas quando mamãe se distraísse, arrastaria de manso uma cadeira, subiria à janela e saltaria à calçada, sem rumor, como de ordinário.” (RAMOS, 1955e, p. 67)

A ousadia e a atração pelo desafio são traços marcantes de Luciana e de toda criança. Fugir de casa pela janela, é, para a menina, uma brincadeira e um refúgio das indiferenças dos adultos. Luciana é uma criança travessa, mas não sem limites, é inteligente e sensível. Busca, constantemente, modificar sua situação de “inferioridade” em relação ao adulto.

Nesse sentido, de acordo com Ariès (1988), infante é aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. A infância é, portanto, sinônimo de experiência, busca. A experiência não é algo acabado, está sempre aberta a novos aprendizados e descobertas. Portanto, embora Luciana tenha um conhecimento limitado do mundo, procura, constantemente, preencher esses vazios, buscando o conhecimento através da imaginação.

A personagem foge porque seu lar é um espaço opressor. Os conflitos entre os espaços exteriores e interiores da casa problematizam de forma mais contundente o isolamento imposto à personagem infantil. Esse espaço interno é imposto pelo adulto: o espaço físico do permitido. A casa nem de longe se configura num lar, devido a seus índices de opressão: a idéia de um limite para a criança começa a ser dada nessa imagem opressora do ambiente pelo qual circula. Todavia, as mais rígidas apreensões da mãe não fazem Luciana parar em

casa. Mesmo sob ameaças e opressões, a personagem, através do narrado, se refere à mãe num tratamento de afetividade: “mamãe”.

Apesar da temática da incomunicabilidade e autoridade do adulto para com a criança predominarem na narrativa, há também a presença intensa da fantasia, visto que a protagonista, durante todo o conto, brinca de ser adulta, através da janela da imaginação:

[...] Luciana se arranjava só: prendia cordões numa caixa vazia, que se transformava em bolsa, com um pedaço de pau armava-se de sombrinha e lá ia remedando um pássaro que se dispõe a voar, inclinada para a frente, os calcanhares apoiados em saltos enormes e imaginários. Assim aparelhada, chamava-se d. Henriqueta da Boa-Vista. (RAMOS, 1955e, p. 62)

A imaginação da menina é, portanto, o elemento de que dispõe para a realização de suas brincadeiras. Mesmo sozinha no mundo real, Luciana, no plano da imaginação, encontra companhia ao lado das amigas invisíveis criadas por ela quando se transforma (através da fantasia) em d. Henriqueta da Boa-Vista. Assumir essa identidade seria uma forma de entrar ou se preparar para entrar no mundo adulto.

Luciana, mesmo ignorada pelos adultos e pela própria irmã (criança), não permite que a tristeza invada seu ser. Embora pequena, reage. Na verdade, “aborrecia tristezas”, ou seja, tinha tudo para ser uma criança triste, no entanto, brinca, inventa, sorri. Nessa perspectiva, o conto chama a atenção de leitores de todas as idades, na medida em que trabalha com temáticas presentes tanto no mundo adulto quanto no infantil.

## 2.4. – Eh! eh!, “Minsk”

O conto “Minsk”, segundo Carvalho (2005), foi escrito em 1941, mas publicado pela primeira vez em 1945, no livro intitulado *Dois dedos*.

Nesse texto, a criança participa de forma assustadoramente consciente do inevitável da morte e se depara com algo determinante que não pode ser transformado, nem por meio da brincadeira ou do mágico, a exemplo da dura realidade que a circunda. A narrativa trata do sujeito inocente, que se percebe “jogado” num mundo injusto, decadente e desumano.

O mergulho onírico da protagonista estabelece uma possível associação entre o sonho e a morte, enquanto meios para transcender o real. O contato com a morte vem suscitar, para Luciana<sup>10</sup> (personagem protagonista da narrativa), algumas (re)descobertas. Ela concebe intensamente o que a vida já lhe teria mostrado: o caráter transitório da felicidade e seu nascedouro nos acontecimentos miúdos:

Um dia em que marchava assim pisou num objeto mole, ouviu um grito. Levantou o pé, sentindo pouco mais ou menos o que sentira ao ferir-se num caco de vidro. Virou-se, alarmada, sem perceber o que estava acontecendo. Havia uma desgraça, com certeza havia uma desgraça. Ficou um minuto perplexa, e quando a confusão se dissipou, sacudiu a cabeça, não querendo entender.

- Minsk! (RAMOS, 1955e, p. 75)

Luciana conhece a dor e a (in)felicidade tanto ou mais que o adulto, vivenciando o rompimento entre o sonho, o desejo e a penosa realidade. Nesse sentido, ganham relevo as impressões, os pensamentos e as sensações da

---

<sup>10</sup> É importante esclarecer que os personagens existentes no conto “Minsk” são os mesmos de “Luciana”.

personagem, inclusive o que ela não sabe nomear, ou o que lhe passa despercebido.

A brincadeira de andar de costas revela que a ação de brincar despreocupadamente é uma das principais características da infância, visto que é no ato lúdico que ela encontra uma forma de explorar e organizar o mundo. O tom dramático, contudo, conduz o leitor ao choque, à indignação e à sensibilização para com a dor que subjuga a infância.

Em “Minsk”, o “Eh! eh!” seria cômico se não fosse trágico, ou seria o contrário? Há ambigüidade nesse ruído e ironia também. Nesse sentido, Miranda (2004, p. 13) afirma que:

A estratégia dissimulatória que propicia ao escritor mover-se no interior de um sistema fechado e a ele opor resistência se formula em termos de afrontamento do interdito através da ironia e da redução da linguagem àquele mínimo de recursos que a faz funcionar sem perder a carga explosiva que encerra.

O ruído expresso por Minsk é uma interjeição exclamativa que, sozinha, constitui uma frase. No conto, essa é a única expressão de linguagem emitida pelo periquito. Esse jogo com a expressão de Minsk é utilizado para aproximar a criança, uma vez que a ambigüidade é algo permanente na narrativa, porém ainda de difícil compreensão para Luciana.

Era um periquito grande, com manchas amarelas, andava torto, inchado, e fazia: - “Eh! eh!” (RAMOS, 1955e, p. 69)

[...]

Minsk arregalava o olho, engrossava o pescoço, crescia para receber a carícia:

- Eh! eh! (RAMOS, 1955e, p. 74)

[...]

A mancha pequena agitava-se de leve, tentava exprimir-se num beijo:

- Eh! eh! (RAMOS, 1955e, p. 77)

Esses são os ruídos emitidos pelo animal no decorrer da história. O primeiro pode ser entendido como antecipação, previsão sobre o que irá

acontecer: sua morte, sugerindo uma exclamação de medo. Aliás, o que seria de um pequeno pássaro nas mãos de uma criança tão travessa? O próprio narrador afirma que Minsk andava inchado, torto e tinha uma vida *trêmula*, o que pode ser entendido como índice de antecipação de sua morte: o medo. Além do mais, note-se que é a única expressão do animal no conto que vem aspeada, o que pode sugerir justamente o significado contrário da mesma expressão, apresentada em seguida. O segundo ruído certamente é sinônimo de alegria pela presença de Luciana. E o último é tão ambíguo quanto os demais. Pode ser um “Eh! eh!” que sugere a confirmação do primeiro ruído apresentado no conto, ou seja, a confirmação do final pressentido pelo animal; ou ser de adeus, portanto, de tristeza; ou ainda representar alegria, não só por sua companheira estar ao seu lado até o último momento, mas, também, por ser um animal e estar adaptado à lei do estímulo resposta.

Ademais, o inusitado da narrativa se dá a partir do jogo imaginário de Luciana ao brincar de andar de costas e a situação real, a morte de Minsk, provocada por sua brincadeira. Uma das poucas brincadeiras que diverte a personagem é a mesma que lhe causa dor. A ousadia e a atração pelo desafio são traços marcantes de Luciana e de toda criança. É brincando que a menina, tragicamente, acaba por matar seu melhor amigo:

Parecia que era ela que estava ali estendida no tijolo, verde e amarela, tingindo-se de vermelho. Era ela que se tinha pisado e morria, trouxa de penas ensangüentadas. Minsk. Devia ser um sonho ruim, com lobisomens e bichos perversos. Os lobisomens iam surgir. Porque não acordava logo, Deus do céu? (RAMOS, 1955e, p. 76)

A morte de Minsk é um sonho ruim, um pesadelo para Luciana. Essa palavra é ideal para dar significado à cena final, principalmente no sentido de o momento parecer não ter fim para a menina.

Graciliano não apenas descreve o mundo como a personagem infantil o vê por meio da imaginação, mas também como ela o vê por meio de sua estatura de criança. O efeito obtido com a utilização de um foco narrativo que parte da visão da personagem infantil é dramático. O contraste entre adultos e criança e entre a imaginação infantil e a realidade adulta é acentuado. Na realidade, o periquito se faz grande aos olhos de Luciana. Na visão infantil, tudo parece ganhar contorno desproporcional, por isso Luciana vê Minsk (um periquito) grande.

Como todos estão sempre ocupados, Minsk se torna companheiro do agitado, solitário e encantado mundo de Luciana. Ele é o único capaz de dar o carinho que a família da menina não demonstra, por isso a transformação de Luciana após sua chegada. Na perspectiva da menina, o afeto era recíproco:

Antes de amanhecer estalava na casa o grito agudo que aperreava mamãe. Uma ponta da cobertura descia da cama da menina. O periquito se chegava banzeiro, arrastando os pés apalhetados, segurava-se ao pano com as unhas e o bico, subia. Os braços magros de Luciana curvavam-se sobre o peito chato, formavam um ninho. E os dois cochilavam um ligeiro sonho doce. (RAMOS, 1955e, p. 74)

Minsk sabia que o coração de Luciana era sua morada, seu ninho. Fugia de casa, como Luciana fazia, mas, quando voltava, recebia carícias, diferentemente da atitude da mãe de Luciana, que a agredia fisicamente. Antes ela procurava outras alternativas para suas confidências, agora possuía a agradável companhia de Minsk.

Não existe, portanto, mais lugar para as “sombras” (tristezas) na vida de Luciana. A chegada de Minsk motiva apenas alegrias. “As sombras misturavam-se, esvaíam-se. Afinal desapareceram.” (RAMOS, 1955, p. 74) Ou seja, antes, a tristeza; agora, a agradável companhia de Minsk. Antes a imperfeição; agora, o perfeito: a vi(n)da do animal. O pretérito imperfeito é substituído pelo perfeito. A mudança de tempo se refere ao antes e ao depois da chegada de Minsk.

Luciana deseja ser igual a Minsk: livre, por isso, é animalizada quando sua casa é comparada a uma gaiola. Há uma relação de similitude entre Minsk e Luciana: animalização X humanização. Minsk é quase um ser humano. Luciana é quase uma ave: “deu um grito selvagem”, “sentia-se quase uma ave”, baixava a “crista”, fugia da “gaiola”. Minsk possui “recordações” do mato: humanização, “grita”. Outros personagens são também animalizados: Mamãe tinha “instinto”; a criada “grunhia”; Maria Júlia é comparada a uma preguiça. Provavelmente, esses personagens são comparados a animais devido à perspectiva ser infantil e criança tem uma relação muito próxima com animais.

Os pais de Luciana são indicados pelos papéis sociais que exercem: papai, mamãe. A “perda” dos nomes próprios dos familiares, em contrapartida à necessidade de a personagem encontrar um nome significativo para Minsk, sugere a significação do animal em sua vida.

O tipo de narrador é o mesmo do conto anterior. Segundo Carvalho (2005, p. 100), “apesar de o conto ser narrado em terceira pessoa, quase todas as informações narrativas são filtradas por sua mente [de Luciana], por suas percepções, por suas conjecturas, por suas meditações, por suas dúvidas e ações [...]”. Ou seja, o mundo é apresentado pelo narrador a partir da percepção de Luciana.

O foco da narrativa se detém na relação afetiva entre Luciana e Minsk. Ao final, os olhos do narrador (*via* Luciana) já não enxergam mais com a mesma nitidez de antes: “Os movimentos de Minsk eram quase imperceptíveis; as penas amarelas, verdes, vermelhas, esmoreciam por detrás de um nevoeiro branco.” (RAMOS, 1955e, p. 77) O fato de o foco ser infantil torna ainda mais trágica a

narrativa. O que um adulto talvez visse de forma banal, Luciana sente como tragédia.

Sua visão do espaço e de Minsk é afetada por um “nevoeiro”. Ela não consegue ou não quer ver mais nada. Ela ou Minsk? Já que os sentimentos dos dois se misturam, aliás, dos três, pois o narrador é também parte de Luciana. Os últimos momentos de Minsk criam este espaço onírico de sombras e um quadro de desespero da protagonista. Ocorre uma transferência de sentimentos de Minsk para Luciana e vice-versa.

Ao anunciar os acontecimentos precedentes à morte do periquito, há uma quebra no ritmo da narrativa. Nesse momento, o narrador começa a apresentar os fatos de forma mais surpreendente:

Ora, Luciana, estouvada, nunca via os lugares onde pisava. Mexia-se aos repelões, deixava em pontas e arestas fragmentos da roupa e da pele. Tinha além disso o mau vezo de andar com os olhos fechados e de costas. (RAMOS, 1955e, p. 75)

A partir de então, os acontecimentos que levam à morte do periquito são relatados. Assim como Minsk, Luciana é esmagada por uma realidade inescapável: a morte. Ela percebe que quanto mais se apegava a alguém, maior será a dor ao perdê-la, principalmente se a pessoa que ama é culpada pela morte do Outro. A chegada de Minsk abre o conto, tornando-se motivo de alegria para a protagonista. Contudo, sua morte - o fechamento da narrativa – sugere a morte da infância da menina:

Porque não lhe tinham dito que o desastre ia suceder? Não tinham. Ameaças de pancadas, quedas, esfoladuras, coisas simples, sofrimentos ligeiros que logo se sumiam sob tiras de esparadrapo. O que agora havia se diferenciava das outras dores. (RAMOS, 1955e, p. 76)

Há algo de simbólico nisso, uma espécie de rito de passagem, visto que a morte pode, dependendo de pontos de vista diversos, ser vida. Nesse sentido,

com a morte do periquito, Luciana vê nascer um mundo novo para si, despojado do encantamento da infância. Desse modo, a menina percebe que a dor emocional é infinitamente maior que a física e que pode entrar e sair do mundo imaginário na hora que desejar, mas a realidade (morte) é irreversível. Assim sendo, é um ser sensível, dotado de uma percepção diferenciada do mundo adulto, como qualquer outra criança. Por estar sendo iniciada à vida, é imatura, por isso sua individualidade não é respeitada ou reconhecida:

Pobrezinho. Como aquilo doía! Um bolo na garganta, um peso imenso por dentro, qualquer coisa a rasgar-se, a estalar.

- Minsk!

Ele estava sentindo também aquilo. Horrível semelhante enormidade arrumar-se no coração da gente. (RAMOS, 1955e, p. 76)

Luciana sente as dores físicas tanto quanto ou mais que o próprio animal. E estas se convertem em dores emocionais. “Era ela que se tinha pisado e morria.” (RAMOS, 1955e, p. 76) Não sabemos se essas sensações são de Minsk ou Luciana porque ambos se confundem, principalmente na hora da tragédia. A impressão que se tem é que o narrador confere o “pobrezinho” a Minsk e o resto da fala se refere à Luciana, porque o parágrafo seguinte declara que “Ele [Minsk, óbvio] estava sentindo *também* aquilo”. (RAMOS, 1955e, p.76)

Para Cortázar (1974, p. 150-153), o conto é:

uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada. [...] Um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras páginas. [...] O mais importante em um conto é o tratamento literário [dado ao] tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo.

Por esse motivo, Minsk atrai leitores de qualquer idade. O leitor é o único que tem acesso ao que pensa realmente Luciana e/ou o narrador. Mas é Minsk que faz Luciana e o leitor refletirem sobre o mundo. O animal é a viga mestra da

estrutura textual. O leitor adulto, possivelmente, interpretará o mundo de Luciana de forma mais profunda e complexa do que apresenta o narrador.

## **2.5. Sofrimento, imaginação e brincadeiras de criança**

Em Graciliano, o sentimento comum com relação à meninice é composto pela dor, pela exclusão, pelo sofrimento (físico ou subjetivo) e, sobretudo, pela perda. Esta última, muito latente, aparece, referindo-se à infância, na perda da vida e na perda de si mesmo.

Os contos, suscitando tais reflexões em torno da infância, além de revelarem o contexto sócio-cultural onde as narrativas foram produzidas, apontam para a necessidade de re-significação social da infância, independente do limite espacial, donde advém o caráter mais universal das histórias.

Tal proposta, caminho potencial para a transformação, justifica-se no papel de denúncia social e de ruptura admitida pela Literatura, que não se limita a retratar determinada realidade, perpetuando-a, mas passa a contestá-la e, até mesmo, a antecipá-la, através da perspectiva privilegiada e do simbólico veiculado na arte.

Os contos analisados neste capítulo refletem, portanto, a socialização da criança em seu meio social. O narrador, em “Minsk” e “Luciana”, se mistura à personagem (Luciana) para mostrar o ponto de vista do oprimido (a criança) na sociedade. Já em *A terra dos meninos pelados*, Graciliano dá espaço à voz dos personagens, permitindo que a história pareça viva, atual, como se contasse a si mesma.

De acordo com Albuquerque Júnior (1999, p. 229), Graciliano Ramos:

chama atenção para o perigo da fala, para a dialética entre grito e silêncio, que remete a dadas relações de poder e dominação. Ele alerta para a operação de expropriação da palavra do oprimido, como mecanismo de perpetuação de uma dominação, como operação de desumanização, pois a linguagem definiria e singularizaria o humano. Assim, o homem sem direito à palavra se tornava um animal. As relações de poder definem o lugar da fala e quem deve falar, por isso o silêncio também fala, denuncia essa operação de silenciamento.

Considerando isso, podemos afirmar que, apesar de a criança de Graciliano Ramos ser, na maior parte de suas narrativas, silenciada pelo adulto e pela sociedade que a cerca com o objetivo de dominação e exclusão, é com esse silenciamento que o autor abre espaço para a criança se expressar. Nesse sentido, o autor denuncia hábitos de um tempo e de uma sociedade que perduram até os dias de hoje. Além do mais, devemos lembrar, como ressalta Souza (2000), que Graciliano Ramos:

não concebe a criança como um indivíduo esvaziado de conhecimento, precisando aprender com o adulto, mas como uma pessoa que tem um saber diferente, uma outra forma de enxergar o mundo, talvez mais humano, certamente mais feliz. (SOUZA, 2000, p. 66)

Rompendo com o discurso pedagógico de quem pretende ensinar, o escritor compreende e respeita o discurso da criança.

Existem fatores comuns aos três contos analisados neste capítulo, como a imaginação, a brincadeira e os constantes questionamentos dos personagens infantis protagonistas. Toda criança passa pelo mesmo processo de questionamentos e descobertas. Sendo assim, Del Priore (2007, p. 231) enfatiza que:

O seio oferecido, os olhos apaixonados que seguem seus movimentos, o contato com a face da mãe que o embala, o sorriso do pai que o recebe nos braços são os primeiros brinquedos dos bebês. Aos poucos ele percebe as próprias mãos, segura os pés, tateia nariz, orelhas boca, despertando seus sentidos num mundo de descobertas. É a aventura de descobrir-se e reconhecer sons, cores, formas. Despertando para o mundo que o cerca, a criança brinca.

Os personagens de Graciliano Ramos são retratados, geralmente, em situações em que se evidenciam sua limitação e fraqueza. A criança, em Graciliano, sofre, mas, também sorri.

## CAPÍTULO III

---

### FUNDAMENTAL COM GRAÇA

*A experiência de ouvir e contar histórias sempre fascinou a humanidade. Encantado pela magia do reino-que-vai-e-volta, através dos livros o ser humano pode transformar-se em mil outros seres, esconder-se atrás deles e estar em todos os lugares e tempos. Com o outro, o indivíduo aprende quem é; aquele revela a este sua face ora obliterada, ora radiosa.*

*(Campos, 1999)*

### **3.1. Em busca do prazer pela leitura**

Trabalhar o texto literário é ainda um desafio para o professor, visto que há uma barreira em relação à leitura, especialmente a literária. Existe um preconceito de que esse tipo de leitura é uma perda de tempo ou, quando desenvolvida na escola, se configura apenas como pretexto para estudos gramaticais ou se dá através de textos fragmentados que, nem de longe, representam a estrutura complexa do texto original.

Nessa perspectiva, para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, valer-nos-emos de alguns conceitos da estética da recepção, fundamentados em Iser (1979), quando se refere aos vazios que todo texto possui, os quais, ao serem preenchidos pelo leitor, possibilitam a interação entre ambos. Apoiar-nos-emos também em Jauss (1979), quando discute o conceito de horizonte de expectativas e seu possível rompimento, como também nos estudos de Chartier (2001) sobre comunidade de leitores.

É importante destacar a diferença de concepção entre a “estética da recepção”, tal como idealizada por Jauss (1994), e a “estética do efeito”, tal como desenvolvida por Iser (1979). A “estética da recepção” se articula a partir da reconstrução histórica de juízos de leitores particulares. Inspirado em Gadamer, Jauss (1994) pretendia conceituar o modo como se processa a interação das expectativas tradicionais do leitor frente a um texto específico. A análise da fusão dos horizontes de expectativa com o ato de leitura tornou-se extremamente relevante para o estudioso, pois permitia aprofundar a compreensão hermenêutica de Gadamer no que se refere ao relacionamento do passado com o presente.

Já “a estética do efeito”, elaborada por Iser (1979), articula-se a partir da análise da estrutura peculiar do texto ficcional e, por isso, pretende elaborar uma descrição da interação fenomenológica que ocorre entre texto e leitor. Partindo do pressuposto da existência de uma assimetria inicial entre ambos, a “estética do efeito” iseriana almeja compreender o ato de leitura como uma forma particular de negociação daquela assimetria. Para tanto, investiga a composição própria dos textos literários, valorizando a interação específica que tal estrutura provoca; estrutura, essa, composta por uma indeterminação constitutiva.

Em suma, enquanto a “estética da recepção” trabalha com atos de leitura historicamente verificáveis, a teoria do “efeito estético” busca o estabelecimento de um modelo genérico que dê conta do próprio ato de leitura de textos literários, independentemente de seus contextos particulares de atualização, embora atos de leitura sempre ocorram em contextos historicamente determinados.

Por sua vez, o projeto intelectual de Chartier (2001, p. 83) se dá através do “desejo de construir uma história capaz de enlaçar, em uma mesma perspectiva, a história de uma técnica, a história da imprensa e a de seus produtos: o livro e demais objetos impressos, e finalmente também a história dos textos”. A propósito do que sugere o autor, a reconstrução da história da leitura de um texto literário vai além desses aspectos, uma vez que o leitor também deve ser evidenciado. “Reconstruir os sistemas, os esquemas pelos quais diversas comunidades de espectadores ou de leitores pensam, recebem, organizam e classificam os textos” (CHARTIER, 2001, p. 90) seria avaliar como, ao longo dos tempos, esses textos foram lidos, o que culmina no projeto defendido pela estética da recepção.

Através do objeto estético (o texto literário), o ser humano pode aprender a conhecer e reconhecer a si mesmo e o Outro. Nesse sentido, Jauss (1979) afirma

que a experiência estética não se esgota em conhecer o objeto, mas transformar-se através de sua experimentação, ou seja, deleitar-se significa experimentar para confirmar ou não sua identidade com a experiência do Outro.

A arte do discurso, portanto, pode fazer o leitor mudar sua perspectiva diante de um assunto ou situação, mesmo que a verdade, defendida por esse discurso, não condiz com a verdade real. Para Jauss (1979, p. 75),

[...] enquanto o eu se satisfaz no prazer elementar, e este, enquanto dura, é auto-suficiente e sem relação com a vida restante, o prazer estético exige um momento adicional, ou seja, uma tomada de posição, que exclui a existência do objeto e, deste modo, o converte em objeto estético.

Logo, o objeto é co-produzido pelo fruidor. Ao contrário de Jauss (1979), Iser (1979) concentra-se nos efeitos que os vazios do texto podem abrir na consciência de um leitor ideal. O texto, produto de uma combinação da linguagem e do sentido, apresenta um espaço implosivo de vazios e carências que possibilitam a inauguração de um processo de comunicação.

É nessa perspectiva que este trabalho se desenvolve, visto que pensa no leitor e no texto literário como centro das análises. Segundo Jauss (1994, p. 52), “A experiência da leitura logra libertá-lo [o leitor] das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas.”

Evidenciando sempre o papel do leitor, Jauss (1994, p. 25) enfatiza que a “história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”. Portanto, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria dependerá da objetivação ou não desse horizonte de expectativas. Para o autor, a qualidade e categoria de uma obra literária resultam

dos critérios da recepção, “do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão”. (JAUSS, 1994, p. 7-8)

Nesse sentido, Zilberman (1989) comunga do pensamento de Jauss (1994) quando afirma que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista emocional e cognitivo de seu destinatário, uma vez que a valorização da experiência estética confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação do leitor com o texto lido. Desse modo, os valores não estão prefixados pelo texto ou pela crítica. Ignorar a experiência do leitor é negar a literatura enquanto fator social.

A qualidade literária e os valores estéticos só servem a algum propósito, evidentemente, se os livros forem lidos. Nessa perspectiva, é função do professor apresentar o livro ao aluno, estimulá-lo à leitura, contribuir para a formação de um leitor cada vez mais crítico e fazê-lo refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Destarte, Chiappini (1983) afirma que se quisermos, enquanto professores, ser coerentes com o ensino de literatura, devemos trabalhar para construir no dia-a-dia, junto com o aluno, o saber sobre a literatura para, de forma problemática, repropor o seu ensino. Assim, ela enfatiza que “não há receitas; a única receita é a invenção e a luta contra o medo paralisador. Invenção que, no limite, é reinvenção de nós mesmos a cada momento e, por isso, sempre prazerosa, mesmo quando dói.” (CHIAPPINI 1983, p.113)

Para Coelho (1975), cuja maior virtude defendida é a tentativa de formação humanizadora do aluno, despertando-lhe o gosto e o entusiasmo pela leitura e incentivando-o à exploração dinâmica de textos, o objetivo imediato do professor de literatura deve ser “familiarizar o aluno com a estrutura narrativa (ou poemática) e o estilo de diferentes obras literárias, levando-o a ultrapassar o

significado literal dos textos e alcançar, em maior profundidade, sua significação artística e humana”. (COELHO, 1975, p. 91)

A iniciativa para aulas que estimulem o gosto pela leitura literária deve partir, portanto, do professor. É ele quem deve buscar estratégias que atraiam seus alunos a sentirem necessidade de procurar o texto literário. Ele deve diversificar suas atividades para encontrar, dentre os muitos caminhos que a literatura oferece, a chegada ao ápice do prazer pela leitura. Um professor que não possui formação para isso dificilmente conseguirá atrair leitores de textos literários. Por esse motivo, ele deve reconhecer a literatura como um valor, para conseguir se envolver e envolver o aluno-leitor. Além do mais, deve procurar alternativas de ensino e adaptá-las à sua realidade escolar. Até porque, de acordo com Pinheiro e Lúcio (2001, p. 82):

Sugestões a gente ouve, adapta à nossa realidade, desconfia delas, esquece-as, retoma noutro momento, recria, inventa outras. Elas são, portanto, pontos de partida, e servem, sobretudo, para o professor ou professora que ainda não tem uma experiência acumulada de atividades neste âmbito. Esta postura diante das sugestões precisa ser levada a sério, para não ficarmos mecanicamente fazendo o que o manual ou o especialista nos indica.

Evidentemente que o professor não é o único responsável por possibilitar o acesso ao texto literário. Ele pode insinuar um caminho:

Mas há outras condições que fogem ao domínio do professor. São condições que ele pode e deve cobrar da instituição a que está ligado. Agora é a vez de a escola dar a sua contribuição. É indispensável o uso da biblioteca. Ir à biblioteca, escolher livremente na prateleira o livro que quiser, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros. Se faz indispensável que a biblioteca seja um lugar agradável, ventilada, espaçosa. Às vezes, algumas mudanças possibilitam mais conforto e melhor adequação. A cobrança de uma biblioteca viável – que, inclusive possa fazer empréstimos – deve ser incentivada pelos professores. (PINHEIRO, 2002, p. 26-27)

Por conseguinte, não há mais tempo para lamentações. É hora de alguém tomar as “rédiás” desse jogo. E por que não o professor? O caminho para boas

aulas é o dinamismo, a procura permanente, o levantamento das expectativas do aluno e tentativas de ampliação desse horizonte.

Nesse sentido, Carvalho (2004) afirma ser necessário incrementar uma política de leitura que amplie o campo de ação da literatura infanto-juvenil no espaço escolar e fora dele, assim como uma proposta de trabalho mais livre e aberta, de modo a fazer com que os leitores vivenciem as histórias pela interação prazerosa com o mundo ficcional criado pelos escritores.

Dessa forma, de acordo com Campos (1999), o objetivo central do professor deve ser fazer com que a leitura do texto literário seja prazerosa; para tanto, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor em potencial. Para que a prática se dê de forma eficiente é importante que os textos sejam apresentados de forma integral e não fragmentados como, na maioria das vezes, aparecem nos livros didáticos.

Por outro lado, há um discurso, que permeia a escola, de que o aluno não gosta de ler. Entretanto, Corrêa (2003, p. 51) atesta que:

uma boa parte das crianças, adolescentes e jovens [...] não lê textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que as leituras são cobradas pela escola ou por familiares. Isso não se deve ao fato de os jovens não se interessarem por histórias. Muitos deles ficam horas diante da TV assistindo a filmes, desenhos animados, novelas e seriados – gêneros televisivos de narrativas ficcionais [...]

Logo, não é o texto literário que desagrada o aluno. Nem é verdade que ele não gosta de ler. O que falta é uma metodologia adequada que possibilite a chegada do texto ao aluno e/ou vice-versa. Mais. Falta apresentar, com mais frequência, o texto ao aluno. As crianças, adolescentes e jovens gostam de narrativas televisivas porque estas fazem parte de seu dia-a-dia. Quando a presença do livro for rotina na vida da escola, será, também, provavelmente, na família do aluno. De acordo com Pinheiro (2001), a metodologia é fator

fundamental para o sucesso com a leitura literária. Sua escolha depende da atividade, da situação, da circunstância, devendo-se unir intuição e planejamento numa dupla inseparável. Como não há fórmulas prontas e infalíveis para boas aulas, cabe ao professor sugerir, apontar e incentivar o contato com textos literários.

Muito mais do que transmitir conhecimentos ou usar o texto como pretexto para estudos gramaticais, trabalhar a literatura na escola é explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade e de produzir conhecimento através da arte da linguagem, dialógica por natureza. É pensando no aluno-leitor que esta pesquisa se justifica, na medida em que defende a literatura como um valor que deve ser compartilhado por todos. Trabalhando nesse viés, Pinheiro (2002, p. 29) enfatiza que:

Mesmo criando as condições mais adequadas para favorecer o hábito da leitura, muitas vezes, nos escapam muitos possíveis leitores – sobretudo se o trabalho não for iniciado nas séries iniciais. Esta nos parece uma condição essencial: iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura; seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar. Sem este trabalho, é possível conquistar alguns leitores já adolescentes, mas é tarefa, na maioria das vezes, inócua.

Nesse sentido, este trabalho, através da elaboração e desenvolvimento de proposta para o ensino fundamental, formula estratégias que visam proporcionar uma interação ativa entre aluno e texto literário, esperando sempre dar prioridade à leitura integral, análise e debate dos textos; contribuindo, assim, para o prazer, reflexão, sensibilização, humanização e ampliação do horizonte de expectativas do aluno. Apesar de essas estratégias terem sido elaboradas para narrativas curtas como o conto, acreditamos ser possível adaptá-las para o estudo de textos mais longos, como novelas e romances.

Para esse fim, Cosson (2006, p. 13) assegura que “todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos”. O autor critica a forma como o texto literário vem sendo trabalhado na sala de aula, afirmando que:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos têm que ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2006, p. 21)

Para esse autor, o aluno deve ser desafiado a fazer leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. Nesse sentido, a seqüência didática apresentada neste capítulo nasce com o conto *A terra dos meninos pelados*, engatinha para o texto “Luciana”, dá seus primeiros passos em direção a “Minsk”, no intuito de possibilitar que o aluno caminhe sozinho na busca por outros contos do autor escolhido ou de outros a serem conhecidos, lidos e relidos.

Diante do exposto, fica evidente que este trabalho privilegia o leitor em todas as situações. Por isso, trabalha à luz da estética da recepção e do efeito, procurando formar comunidades de leitores dentro e fora da escola. Quando o aluno-leitor for realmente o centro das atenções dos professores e profissionais ligados à educação, serão mais críticos e entusiasmados em relação à escola, à leitura e à vida.

A evidência de que parte da solução para os problemas com a leitura está na metodologia de trabalho do professor em sala de aula e na qualidade do material escolhido se consolida nesta experiência. É principalmente a estética do

efeito, de Iser (1979), que auxilia as análises dos alunos e da professora-pesquisadora nesta experiência pedagógica.

### **3.2. Os meninos pelados na sala de aula: uma experiência prazerosa**

O trabalho com contos em sala de aula se justifica pela tentativa de levar ao aluno narrativas completas que possam ser lidas e analisadas em sala, haja vista ser esse um gênero narrativo que permanece à margem da sala de aula, devido sua extensão. Além do mais, como os alunos não estão habituados à leitura e sabem que o professor, ao final da apresentação do texto, fará um exercício mecânico de interpretação, preferem gêneros mais curtos. Por essa razão, para que o aluno possa se sentir atraído pela leitura, o professor deve apresentar bons contos, que despertem seu interesse, pois, de acordo com Cortázar (1974, p. 157), o bom conto:

prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contato com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela. E o único modo de se poder conseguir esse seqüestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe dêem a forma visual e auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial.

Ou seja, acontece, como sugere a estética da recepção, a ampliação ou quebra do horizonte de expectativas do leitor, pois o bom conto deve sensibilizar de alguma forma, através de seu corpo esteticamente construído. Só assim ele se fixará literariamente na admiração coletiva.

É nesse sentido que aqui apresentamos o relato do resultado de uma experiência realizada com o livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano

Ramos, em uma turma de 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental de escola pública estadual, na cidade de Campina Grande-PB.

Pensando nas inúmeras dificuldades em trabalhar narrativas em sala de aula, principalmente em escolas públicas, propôs-se o estudo do conto citado visando proporcionar, através da leitura e debate de textos literários, o conhecimento da literatura.

Esta pesquisa tem o intuito de fazer com que essa experiência em sala de aula seja a “porta de entrada” para a leitura e/ou estudo de outros livros de Graciliano Ramos, tentando, dessa maneira, formar alunos-leitores críticos, uma vez que, para Candido (1999), a literatura, como a vida, educa – com altos e baixos, luzes e sombras – e humaniza em sentido profundo, porque faz viver. E, além de satisfazer a necessidade universal de fantasia, contribui para a formação da personalidade. Essa é a fonte de sustentação deste trabalho: humanizar mais. Acreditamos que esse processo certamente contribuirá para despertar o prazer pela leitura, incentivando os alunos a uma análise crítico-reflexiva do mundo que os cerca e de si mesmos.

A escolha por essa narrativa se deu pelo fato de Graciliano, embora muito conhecido por seus romances, ser ainda pouco trabalhado em sala de aula, principalmente no que diz respeito a seus contos. Trabalhar esse escritor no ensino fundamental talvez seja uma boa forma de introduzi-lo na escola. Além do mais, *A terra dos meninos pelados* faz parte da coleção *Literatura em minha casa*, o que torna esse livro acessível a alunos e professores de escolas públicas, pelo menos teoricamente, já que, por exemplo, conforme exposto em capítulo anterior, a escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, embora tivesse exemplares de

livros da coleção *Literatura em minha casa*, não continha, entre o acervo de sua biblioteca, um exemplar sequer da referida obra.

Pensando na necessidade de formular aulas que despertassem a sensibilidade, o senso crítico e mexessem com o horizonte de expectativas dos alunos é que veio a idéia de trabalhar *A terra dos meninos pelados* com uma proposta voltada para sala de aula.

O trabalho teve início com uma conversa informal sobre o conhecimento que os alunos tinham de textos de Graciliano Ramos. Ao relatarem nunca terem sequer escutado falar no nome do autor, foi lida para eles, em voz alta, a “Apresentação de Alexandre e Cesária” (apresentação da obra feita pelo próprio escritor) e, em seguida, o conto “Primeira aventura de Alexandre”, ambos do livro *Alexandre e outros heróis*. Durante a leitura, os alunos demonstraram interação com o texto através de risos e gargalhadas.

Ao final da leitura do conto, os alunos pediram que fosse lido o texto “O olho torto de Alexandre” (que faz parte de *Alexandre e outros heróis*), que se encontrava no livro didático da turma: *Português: leitura, produção e gramática*, de Leila Lauer Sarmiento. O texto, para surpresa da pesquisadora, se apresentava de forma integral.

A professora solicitou uma leitura, que foi realizada em silêncio total. Logo após, todos queriam falar das impressões que haviam tido diante do texto. Por isso, foi aberto um espaço para que se expressassem. Expuseram que o texto era muito engraçado. Apesar de esse trabalho ter sido apenas introdutório, uma atividade de motivação para a leitura de *A terra dos meninos pelados*, rendeu mais que o previsto.

De acordo com Zilberman (1989), conforme a segunda tese de Jauss, o conceito de horizonte de expectativas explica como ter acesso ao mundo do leitor, pois “a lógica da pergunta e da resposta [...] ajuda a compreender o diálogo entre o texto e sua época e entre o texto do passado e o leitor do presente, do que resulta a fusão de horizontes”. (ZILBERMAN, 1989, p. 63)

Em seguida, havia a presença de exercícios de interpretação, propostos por esse livro didático, após a leitura do conto supracitado. Observemos-nos, a seguir:

**CONVERSANDO SOBRE O TEXTO**

1. Você concorda com Cesária quando diz que Firmino desconfiou de Seu Alexandre, porque não era uma pessoa traquejada? Esclareça sua resposta.  
Resposta pessoal.
2. Você acha que Seu Alexandre estava sendo verdadeiro ao afirmar que narrava apenas o principal? Por quê?  
Resposta pessoal.
3. De acordo com o texto, Seu Alexandre não gostava de exageros. Você concorda com essa afirmação? Por quê?  
Resposta pessoal.
4. Responda:
  - a) Na sua opinião, no final, Firmino acreditou na história narrada por Seu Alexandre? Esclareça sua resposta.  
Resposta pessoal.
  - b) Para você, Seu Alexandre era realmente um bom contador de histórias? Por quê?  
Resposta pessoal.

**EXTRAPOLANDO O TEXTO**

1. Muitos contadores de histórias gostam de exagerar os fatos. Na sua opinião, por que eles agem dessa forma?  
Resposta pessoal.
2. Num texto literário como o lido é natural que o enredo, os personagens, o ambiente e os acontecimentos sejam fictícios ou irrealis. Num texto científico ou técnico, acontece o mesmo? Por quê?  
Não, pois é importante que o relato seja totalmente fiel à realidade; as informações devem ser precisas e corretas.

**INTERAGINDO COM O TEXTO**

1. O texto apresenta uma linguagem típica da região onde se passa a história, numa fazenda, no interior. Identifique o tipo de linguagem e também palavras e expressões que comprovem essa afirmação.  
Linguagem regionalista: “[...] vossemacê escorreu [...]”, “Destampe logo, Seu Firmino”, “Para que essas nove-horas”, “Não se aperreie, não” etc.
2. Se o contexto fosse outro, e houvesse necessidade de usar uma linguagem formal, como poderiam ser construídas as seguintes afirmações:
  - a) “Mas nasci com o coração perto da goela”.  
Resposta pessoal. Sugestão: Mas sou muito sensível e necessito falar o que penso.
  - b) “Quando acerto num caminho, vou até topar”.  
Resposta pessoal. Sugestão: Quando ciano com algo, vou até o fim.
  - c) “Não se aperreie não, Seu Alexandre”.  
Resposta pessoal. Sugestão: Não se aborça não, Seu Alexandre.
  - d) “[...] mas como na sala havia quem duvidasse dele, metia a viola no saco”.  
Resposta pessoal. Sugestão: Como ali duvidavam dele, ele preferia se retirar.
  - e) “— Muito bem, Seu Alexandre, o senhor é um bicho”.  
— Muito bem, Seu Alexandre, o senhor é fantástico.”

224

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

3. Interprete as frases a seguir:

a) “A onça misturou-se com o gado, no curral, mas começou a entristecer e nunca mais fez ação.”  
Resposta pessoal. Sugestão: A onça juntou-se ao gado, no curral, e ficou mansa, triste, nunca mais atacou.

b) “E a palavra de Seu Alexandre é um evangelho.”  
Resposta pessoal. Sugestão: O que seu Alexandre diz é sagrado.

4. Explique a diferença de sentido entre as expressões destacadas a seguir.

a) “Seu Firmino, a onça é coisa **à-toa**.”  
insignificante, sem valor

b) “Falava **à-toa**, pois ninguém lhe dava nenhum crédito.”  
sem necessidade, sem motivo

5. Construa uma frase, empregando a expressão destacada:  
 “— Seu Firmino, eu moro nesta ribeira há um **bando de anos**”.  
Resposta pessoal. Sugestão: Depois de um bando de anos regressou ao lar.

6. Releia a seguinte frase: “[...] e larguei-me para o **bebedouro**.”  
 A palavra destacada refere-se ao nome do lugar onde se bebe água. Identifique o nome do lugar onde:

a) põe-se roupa ao sol para corar;  
coradouro

b) os navios ancoram;  
ancoradouro

c) a água excessiva do reservatório verte;  
vertedouro

d) se tem livre acesso público;  
logradouro

7. Releia a seguinte frase: “E do outro lado metade do coração, que fazia **tuque, tuque, tuque** [...]”  
 Chama-se **onomatopéia** a palavra ou a expressão que reproduz o som ou o ruído de alguma coisa. Dê exemplos de palavras onomatopaicas.  
Resposta pessoal. Sugestões: Durante à noite, ouvia o tique-taque do relógio da sala. Fui à locadora num vapt, vupt. Ouvi passos na escada: ploc, ploc. Craci e o vidro se fez em pedaços.

Algumas das propostas acima foram aproveitadas na aula, a exemplo da seção “Conversando sobre o texto”, por permitirem que os alunos se envolvessem com o texto e pudessem relacioná-lo às suas experiências pessoais. Outros, como a questão 2, de “Extrapolando o texto”, e as questões 6 e 7, de “Interagindo com o texto”, fogem completamente da proposta de interpretação textual, principalmente no que se refere a textos literários, por isso, não foram aproveitados nessa aula.

Os exercícios do livro didático que puderam ser aproveitados foram desenvolvidos apenas no plano da oralidade, proporcionando instigar o debate, a reflexão e a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos.

Após o trabalho com o conto “O olho torto de Alexandre”, expusemos, no quadro, a pergunta “Ser diferente é normal?”, que foi o eixo (temática) central da

análise. A partir daí, foi iniciado o debate que introduziria a leitura do conto *A terra dos meninos pelados*. Em seguida, os alunos foram apresentando suas opiniões. A discussão girou em torno da questão das diferenças física, financeira e social.

Em relação à diferença física, os alunos se referiram às pessoas com deficiências físicas. Segundo eles, essas são as que mais sofrem devido à exclusão da sociedade. Eles afirmaram que o fato desses indivíduos terem deficiências não faz deles pessoas anormais, só diferentes. E ser diferente era, sim, normal até porque todo ser humano é diferente do Outro, seja esteticamente, seja culturalmente. Já no que se refere às outras duas diferenças, afirmaram que o Brasil era o país da má distribuição de renda e que, por isso, havia tanta disparidade financeira e social. Esse debate foi muito produtivo, pois os alunos se envolveram e relataram experiências vividas no seu cotidiano, como familiares doentes e idosos que eram excluídos por seus membros devido às suas diferenças.

Indagados se já haviam escutado falar em uma história chamada *A terra dos meninos pelados*, alguns responderam que sim. Esses haviam assistido as vinhetas da minissérie nos comerciais na emissora que apresentou a narrativa. Questionados se lembravam da história, uns afirmaram que recordavam, mas muito vagamente. Foi anunciado, portanto, que a narrativa em questão ia ser lida e estudada em sala de aula. Eles ficaram eufóricos, porque aqueles que viram parte da história na tevê despertaram nos outros alunos o interesse por conhecer a inusitada história quando enfatizaram que se tratava de um mundo em que todos os habitantes tinham a cabeça pelada e olhos de cores diferentes.

Lida a “Folha de apresentação” do livro, da coleção *“Literatura em minha casa”*, embora a escola não possuísse nenhum exemplar, em seguida, os alunos

consultaram o livro didático, porque havia nele a primeira parte da história. Solicitada uma leitura silenciosa, foi realizada também uma leitura oral e expressiva. Os alunos, inicialmente, se penalizaram muito com as características físicas de Raimundo (embora tivessem revelado na conversa informal que não faziam distinção alguma sobre as pessoas diferentes). Só no desenvolvimento da narrativa é que viram o protagonista como um ser humano normal.

A narrativa que, nas edições anteriores à da coleção "*Literatura em minha casa*", não tinha qualquer divisão, foi fragmentada em vinte e três capítulos na edição da coleção disponibilizada pelo governo. Para o trabalho de ensino de leitura literária, esse foi um fator positivo, uma vez que o professor pode ler e estudar cada capítulo em sala de aula, junto com seus alunos.

Para o estudo em sala de aula, o texto xerocado foi *A terra dos meninos pelados* presente no livro *Alexandre e outros heróis*, uma vez que, custeado pela professora, seria menos dispendioso, haja vista essa edição não conter ilustrações, diferentemente da publicação apresentada pela coleção *Literatura em minha casa*. Portanto, o texto foi dividido em quatro partes para serem lidas extraclasse, individualmente.

Ao receberem a primeira parte, os alunos foram orientados a, na leitura, observarem o que e como era o país de Tatipirun. Na realidade, o que se desejava era que eles se interessassem por continuar a leitura das outras partes da narrativa. Além do mais, foi solicitado que grifassem ou anotassem o que mais havia chamado atenção ou o que mais tinham gostado. Eles pareceram bastante entusiasmados para conhecer a história. Inclusive, alguns, no momento da entrega da primeira parte, já iniciaram a leitura (silenciosa) na própria classe.

Nessa etapa, a turma já estava consciente da seqüência didática que se estabelecerá: divisão do livro em quatro partes; leitura extraclasse porque a primeira leitura deve ser de reconhecimento, portanto, solitária; na classe, compartilhamento da leitura e ampliação dos sentidos construídos individualmente; criação, dessa forma, de uma comunidade de leitores em que as leituras literárias seriam socializadas. Nesse sentido, o aluno estaria sendo preparado para ler melhor a si mesmo e o mundo ao seu redor; elaboração individual de um final para a história antes da entrega de sua última parte; leitura oral dos finais elaborados por todos os alunos; análise coletiva da coerência e criatividade dos finais elaborados pela turma; leitura da última parte do livro e, por fim, a análise da obra como um todo.

Essa separação da narrativa em partes foi reformulação de uma das muitas estratégias de leitura sugeridas por Cosson (2006). Essa estratégia é denominada pelo autor de “seqüência expandida”, ou seja, trabalhar uma narrativa longa em partes seqüenciadas de modo a fazer a leitura e análise integral do livro.

Apresentar à turma a seqüência didática que se estabelecerá foi a forma encontrada pela professora-pesquisadora de mostrar para os alunos que há planejamento para as aulas. Diante disso, pareceu-nos que a turma se envolveu mais, uma vez que já tinham conhecimento das etapas que viriam em seguida.

Na aula seguinte, investigados se haviam lido e gostado da primeira parte da história, a resposta foi afirmativa. Então, expuseram suas impressões. A grande maioria participou, fazendo seus apontamentos e relacionando fatos da narrativa com seu cotidiano. Exemplo: um aluno afirmou que já havia visto, uma vez, no ônibus, um homem igual a Raimundo (os olhos de cores diferentes) e que tinha achado muito estranho. Os colegas começaram a fazer perguntas do tipo: “E

o que os passageiros acharam?” “Eles riram?” Perguntaram, inclusive, se a professora-pesquisadora já havia visto uma pessoa como Raimundo. Coincidentemente, ela conhecia uma e relatou para turma quem era, como vivia e a forma como era tratada pela sociedade (era um pedinte, que morava próximo à sua residência quando garota, e que era excluído duplamente: por ser pobre e por ser diferente esteticamente). Os alunos escutaram o relato da professora com bastante atenção, fazendo, sobretudo, questionamentos sobre a personalidade referida.

Após as discussões, aconteceu algo imprevisto: os alunos exigiram que fosse realizada uma leitura oral da parte que haviam lido extraclasse. Isso aconteceu porque, geralmente, a professora realizava uma leitura oral dos textos trabalhados em sala depois da leitura individual e silenciosa dos alunos. Então, ficou combinado que, à medida que a leitura oral fosse realizada na classe, seriam feitas algumas pausas para análises e intervenções.

O resultado foi extremamente positivo. A participação da turma foi maciça.<sup>11</sup> Segundo eles, existiam trechos que só haviam entendido a partir da leitura oral em classe. A respeito de como o personagem principal foi parar no mundo imaginário, houve opiniões divergentes, que foram confirmadas pelo texto. Alguns alunos achavam que Raimundo tinha ido parar em Tatipirun por sonho; outros, através de sua imaginação; e outros, que havia viajado, de verdade, ao local. Esse debate foi importante para que eles percebessem que os textos de literatura são subjetivos. Nesse sentido, foi possível comprovar ou não suas análises com o texto literário em estudo:

Por ser o texto uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo

---

<sup>11</sup> Vale salientarmos que essa turma, de um modo geral, era muito participativa.

no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. Por essa razão, podemos dizer que a literatura vive no imaginário social: pela ação daqueles que lêem, isto é, se solidarizam com o autor e completam seu trabalho de criação. (AGUIAR, 1999, p. 249)

Após a leitura e análise da primeira parte da história em sala de aula, foi entregue a segunda. Os alunos já estavam envolvidos com a narrativa. Todavia, cada vez que terminavam uma parte, a seguinte era entregue de forma a tentar aguçar seus interesses. A professora perguntou, por exemplo, o que os alunos achavam que iria acontecer com Raimundo e se em Tatipirun ele iria encontrar pessoas que o aceitassem. Ela tentava instigar a turma através de novos questionamentos: Será que Raimundo vai querer morar lá para sempre? Por que ele fala tanto na lição de geografia? Os alunos foram apresentando, oralmente, suas suposições. A professora, contudo, pediu que confirmassem-nas no texto, na leitura extraclasse.

Segundo Chiappini (2005), a mediação entre aluno e saber é de inteira responsabilidade do professor, já que o processo de compreensão de um texto é bastante complexo, existindo vários níveis. Cada aluno apreende à sua maneira, uma vez que, a cada passo da análise, vai se estabelecendo uma espécie de intimidade entre o texto e o leitor. O professor deve, por conseguinte, pressupor o conhecimento do aluno, aproveitando seu repertório, privilegiando o trabalho conjunto. Por isso, foi imprescindível que, durante a análise, fossem abertos espaços para os alunos se expressarem.

O mediador no processo de interlocução leitor-texto-autor impede que os leitores façam qualquer interpretação do texto. Por esse motivo, mesmo partindo dos pontos sugeridos pelos alunos, as interpretações foram conduzidas de modo que ficasse claro que muitas leituras podiam ser feitas do conto, no entanto, não qualquer uma, porque, de acordo com Eco (1993), o texto é um dispositivo

concebido para produzir um leitor-modelo, cuja iniciativa consiste em imaginar um autor-modelo que não é o empírico e que, no fim, coincide com a intenção do texto. Nesse sentido, foi essa a intenção privilegiada na análise com a turma.

O mais interessante é que os alunos já haviam apreendido essa concepção. Inclusive, não permitiam que os colegas fizessem qualquer interpretação dos textos. Protestavam, afirmando: “isso não pode ser confirmado pelo texto”. Já tinham consciência de que um texto permite várias leituras, mas não qualquer uma.

Na análise da segunda parte, questionados se conheciam alguma história cujo personagem principal ia parar em outro mundo e recordava, a todo instante, do seu lar, alguns responderam afirmativamente. Citaram: *Alice no país das maravilhas*, *O mágico de Oz* e *Peter Pan*. Enfatizaram que Raimundo havia ido parar no mundo de Tatipirun por vontade própria, mas Alice, Dorothy e Wendy, em sonho. Fizeram algumas comparações, mas, como não lembravam integralmente de nenhuma das três histórias e a maior parte da turma não havia assistido aos filmes, ficou combinado de assistirem a *O mágico de Oz*, ao final da leitura do livro.

Conforme Silva e Zilberman (1988), o bom ensino é aquele que coloca a sólida formação do aluno leitor em primeiro plano, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender os sentidos dos textos e, no máximo, que esse leitor se torne crítico e criativo perante os materiais lidos. É evidente que para isto o leitor deve ter experiências prazerosas e significativas de leitura.

Por esse motivo, sempre que possível, a narrativa foi relacionada com as experiências dos alunos, haja vista que a promoção de experiências afetivas e agradáveis com o texto literário na sala de aula constitui-se importante para

encantar e aproximar o aluno. Por isso, nenhum exercício de interpretação escrito foi realizado. Privilegiou-se o debate por ser um instrumento democrático e interativo.

Experiências prazerosas e significativas de leitura só são possíveis, de acordo com Pinheiro (2001, p. 23), quando o jovem leitor tem contato com obras literárias mais próximas de sua realidade, tendo, assim, mais chances de ver, representadas nelas, “suas dúvidas, seus anseios, seus medos, seus projetos, mas também seus preconceitos, sua condição de classe, numa palavra, parte significativa de sua vida”. Isso porque, segundo Bragatto Filho (1995, p. 14):

com o texto literário “aprende-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão lingüística, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões do mundo, etc.

Por todos os motivos expressos anteriormente, após a leitura e análise da terceira parte da narrativa, foi solicitado aos alunos que elaborassem, por escrito, o final que eles dariam à história e o trouxessem na próxima aula.

Ao entregarem, na aula seguinte, seus textos com o final que idealizaram, estes foram trocados entre os colegas, lidos oralmente e discutidas suas coerência e criatividade. Foi observado que os textos produzidos pelos alunos, embora com finais os mais diversos, eram extremamente coerentes e muito criativos, o que prova a interação com o conto.

Pedir que formulassem um final alternativo para o texto era uma atividade que exigiria a interação texto-leitor, uma vez que sem a compreensão da narrativa o aluno dificilmente poderia desenvolver uma produção coerente. Entretanto, verificou-se que os alunos foram além do esperado. Não apenas produziram finais

coerentes como trouxeram para esses finais detalhes que só mesmo uma leitura extremamente atenta perceberia.

Além do mais, apresentaram textos mais longos do que costumeiramente são produzidos em sala de aula, embora a professora não tivesse feito menção à quantidade de linhas que estes deveriam conter, o que mostra que quando o aluno se sente motivado pela atividade sugerida, todos os exercícios sugeridos são realizados com desenvoltura. Isso posto, pode-se concluir que os alunos chegaram ao objetivo desejado: analisar as partes para entender o todo, como sugere o círculo hermenêutico.

A polêmica instituída para o final da narrativa girava em torno da volta ou não de Raimundo ao mundo real. Esse desequilíbrio na história fez com que os alunos se envolvessem com o conto e tentassem, cada um a sua maneira, resolver o problema do personagem protagonista. Vejamos, a seguir, três exemplos desses finais: um em que Raimundo volta para sua terra (Cambacará: mundo real); outro, em que decide permanecer na terra de Tatipirun (mundo da fantasia) e um terceiro, extremamente literário, no sentido de inventividade. Nesse, Raimundo regressa ao mundo real:

Raimundo ficou a pensar e resolveu voltar para Cambacará.

- Tá bém eu vou ficar! mas tenho que voltar para a minha casa e pegar o meu gato, pego ele e volto para minha cá e nunca mais voltarei para lá. só vou voltar porque eu gosto muito do meu gato, e a partir de hoje vou morar aqui.

Caralâmpia olhou para Raimundo e disse: Pois se quer voltar para lá vá, pois lá na frente você encontrará um automóvel, peça a ele para te deixar em casa.

- Raimundo disse: Sério, ele vai mim levar?

- Sim: exclamou Caralâmpia: Do mesmo jeitor que ele mim levou, ele também te levará.

Raimundo abraçou a todos e disse: voltarei para ficar com vocês.

Dali Raimundo parte para a sua cidade de Cabacará a sua cidade real. mas com pouco tempo Raimundo chega em tatipirum. e ele chega e diz.

- Olha aqui o gato tatipirum

- Mas como você chegou tão rápido assim? exclamou Caralâmpia

- Eu conheci um automóvel mágico e ele fez uma magia e eu fui e vi rápido.

Todos começaram a alisar o gato. e a partir daquele momento, Raimundo ficou em Tatipirun e nunca mais voltou para Cambacará. (GEILSON, anexo, p. 83)

Na versão de outro aluno, o protagonista permanece no mundo da imaginação:

Raimundo fica mais um pouco lá em tatipirun depois diz eu tenho de Estudar a minha lição de geografia ai ele vai para casa então no caminho ele ve denovo o carro e a larajeira que le da uma laranja ele vai chupando ele ai ele desce o morro anda pelas curvas que ficam reta e então quando ele abre o olho ele está lá no mesmo lugar com seus desenhos na areia de tatipirum fica la no mundo Real. Mas sempre indo ao mundo imaginario. (ROMÁRIO, anexo, p. 101)

Por fim, um final inusitado, dramático e, por que não, literário?:

Raimundo vai ficar por que ele se deu muito bem com as crianças, ele disse que queria voltar para a cidade onde ele morava por que ele tinha que estudar a lição de geografia.

Ele não conseguia sair daquela terra onde tudo era diferente, Ele disse também que queria trazer o gato dele, o tio dele, mas como o tio dele não gostava de crianças, e não era careca, Raimundo não podia levar o tio dele para a terra dos meninos pelados. O gato também era diferente, mas Raimundo, se fosse eu, para deixar o gato igual aos meninos pelados, eu pegava um *prestobarba* e pegava o gato e amarrava com uma corda e *depilava* o gato até o ultimo pêlo, depois que tivesse sem nenhum pêlo, pegava *lustra móveis* e passava no gato para que ficasse brilhando, depois dava uma *nestesia* no gato, pegava uma agulha e devagar, devagar? Que nada metia de uma vez e furava o olho do gato para que ele ficasse com um olho branco ou azul, e o outro olho preto e levaria ele para os menino brincassem com ele mas na minha opinião de verdade Raimundo voltava para o mundo verdadeiro porque foi lá que ele nasceu, cresceu e era la que ele aprendeu Geografia a matéria que ele mais gostava. (JÚLIO, anexo, p. 91, *itálicos nossos*)

Os textos acima exemplificam a recepção dos alunos dessa turma. Embora a conversa informal e o texto tenham girado em torno da questão das diferenças, a maior parte das produções dos alunos envolvia o gato do protagonista, que era um personagem apenas citado na história. A partir desse dado, podemos inferir que os alunos se identificam com narrativas que apresentam animais, visto que criança e adolescente, de um modo geral, gosta de bicho. Esse fato se dá, provavelmente, porque a criança tem atração nata por bichos e, desde cedo, tem contato com eles, até mesmo através dos desenhos animados exibidos pelos programas de tevê.

Enquanto nos dois primeiros exemplos os alunos-escritores se preocuparam em descrever um final alternativo para a história, o terceiro procurou chamar a atenção da turma, construindo um episódio cômico, pois sabia que seria lido, em seguida, para os colegas. O aluno que produziu o último texto era o mais desinteressado e trabalhoso da turma. Contudo, através de sua produção, podemos notar sua interação com o conto.

Entendemos, aqui, que o aluno não pretendeu ser cruel e desumano com o animal, mas mostrar que, em literatura, tudo é possível. Essa afirmação é corroborada pela parte em que ele relata “mas *na minha opinião de verdade* Raimundo voltava para o mundo verdadeiro porque foi lá que ele nasceu, cresceu e era lá que ele aprendeu Geografia a matéria que ele mais gostava” (*itálico nosso*). É perceptível, através desse trecho da narrativa produzida pelo aluno, que a criança (ou adolescente) reconhece o limite entre a ficção e a realidade, entre a brincadeira e a vida real, ainda que esse limite, como apontam muitos teóricos, seja bastante tênue.

Além do mais, constatamos que o aluno-leitor, através da introdução, em seu texto, de objetos como “prestobarba”, “depilava”, “lustra móveis” e “nestesia”, sente a necessidade de trazer para seu universo a história lida ou vice-versa. Verificamos, a partir da produção de Júlio, que um texto que tenha relação com a vivência dos alunos e que seja devidamente trabalhado em sala de aula pode se configurar como uma boa porta de entrada para motivar o gosto pela leitura até mesmo dos alunos que afirmam e demonstram não gostarem de ler.

Após essa atividade, a última parte do conto, que é a menor e que corresponde aos dois últimos capítulos da edição da coleção “*Literatura em minha casa*”, a que revela qual a decisão de Raimundo (voltar para casa e enfrentar o

mundo que o hostiliza ou ficar no mundo de Tatipirun, convivendo com pessoas aparentemente iguais), foi entregue e lida oralmente (pela professora) na sala de aula. Os alunos fizeram então suas considerações, afirmando que o final da história tinha sido muito triste. A partir dessa observação, pudemos perceber o quanto a entonação inadequada pode distorcer o que o texto propõe.

Posteriormente a essa etapa, foi questionado, através de pergunta exposta no quadro, se em algum momento da leitura ou estudo de *A terra dos meninos pelados* os alunos haviam se identificado com Raimundo ou outro personagem da narrativa, visto que, segundo Silva (2005, p. 21), se o aluno-leitor não encontra uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, “não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade.” Nessa perspectiva, os alunos se identificaram muito com Raimundo. Dos 26 alunos, 20 responderam que “sim” e 6, que “não”, justificando-se das seguintes formas:

Sim: porque as vezes muitas pessoas mim criticam e eu choro e não gosto as vezes eu queria que as pessoas fossem igual a mim mas depois eu mim vi que todo mundo é diferente. as vezes eu acho que pareso com SARNENTO. (GERAILDO, anexo, p. 109)

Não, porquê no meu mundo eu sei me aceitar como sou, e para mim só existe pessoas diferentes de cara, porquê ninguém é melhor do que ninguém. (KÉCIA, anexo, p. 111)

Sim. Com Caralâmpia porque ela era um pouco chata, o temperamento forte, o jeito mei arrogante, um pouco mitida porque ela não conhece as pessoas e logo de cara confia em qualquer um que apareça na sua frente e as vezes é muito besta. (RAYANE, anexo, p. 111)

Não: Porque eu tenho amigo ninguén ri de mim e eu me cinto bém. (VALDENIS, anexo, p. 112)

Podemos observar que todos os alunos conseguiram se posicionar em relação à pergunta, demonstrando uma identificação com a situação.

Após a análise d'*A terra dos meninos pelados*, apesar de ter ficado combinado de assistirem a *O mágico de Oz*, pela dificuldade de seu acesso, o

filme foi substituído por *Peter Pan*. Esse dia foi uma festa para os alunos, uma vez que, devido à precariedade do ensino público, só esse ano (2006) a escola havia adquirido aparelho de Dvd e tevê. Literalmente, foi uma festa. Os alunos se programaram e levaram para a sala: pipoca, refrigerante, bombons e toda uma variedade de guloseimas.

Depois da exibição do filme, foi discutida a viagem de Wendy à “Terra do Nunca” e verticalizada a comparação com a “viagem” de Raimundo à Tatipirun. Na semana seguinte, a professora encontrou e conseguiu locar *O mágico de Oz* que, a pedido da turma, foi exposto, no turno da manhã. Dos 26 alunos, 23 se fizeram presentes, o que mostra que os alunos estavam interessados na seqüência didática que vinha sendo desenvolvida.

Eles foram conduzidos a perceber a emancipação da narrativa de Graciliano devido ao fato de Raimundo sofrer uma modificação interior ao refletir sobre suas características e decidir, sozinho, enfrentar a realidade. A turma entendeu que a personagem protagonista de *Peter Pan* também regressa para o mundo real, mas não sofre qualquer modificação em sua personalidade, não faz qualquer reflexão sobre si e o mundo.

Em seguida, foi lançada a proposta, e imediatamente aceita e aplaudida com entusiasmo, do ensaio de uma peça para ser encenada na *Amostra Pedagógica* da escola. O enredo da encenação se daria em torno da volta ou não de Raimundo para seu mundo.

A professora-pesquisadora entregou, na seqüência, um “roteiro de leitura” (em anexo) com sete questões para observar a recepção do conto nessa sala de aula. A primeira questão investigava: “Gostou do conto *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos? ( ) Sim ( ) Não”. Apenas um aluno indagou não

ter gostado do conto, porque Raimundo, segundo ele, deveria ter permanecido na terra de Tatipirun (mundo imaginário).

Questionados sobre o que mais gostaram no conto, responderam:

Eu costei quando o menino feizo os dois oles e ja estava da outra cidade. (ARTHUR, anexo, p. 114)

quando ele passava pela istrada e ela ficou plana para ele passar. (DAVID, p. 116)

quando ele encontrou todos os elementos mágicos. Porque ele teve uma Aventura com os elementos. (GISELE, anexo, p. 123)

Os conhecimentos de Raimundo. porque é o mais legal na estoria é conhece novas coizas. (JÚLIA, anexo, p. 126)

da despedida de raimundo, porque ele amadureceu depois da despedida. Porque ele voltou pronto para encarar seus medos. (JULLIANA, anexo, p. 128)

Da viagem. Porque achei emocionante e me atraiu mais. (PAULIELY, anexo, p. 133)

Da viagem dele, por que ficou um enigma pra saber como ele chegou lá. (ROMÁRIO, anexo, p. 134)

Notamos a atração dos alunos pela imaginação e fantasia, além da evolução e amadurecimento do personagem. É através da fantasia (literatura) que os alunos-leitores trabalham seus medos, anseios, suas personalidades. A questão do sofrimento pelo qual passa o protagonista foi substituída, inesperadamente, pela inventividade, encontrada no texto pelos alunos.

Ao serem indagados sobre: “O que menos gostaram?, os alunos responderam:

Da volta dele para Cambacará. (ANA, anexo, p. 115)

eu não gostei por que não foi real foi so um sonho. (JOSÉ, p. 124)

Dos meninos que zobavam de Raimundo. Porque eu não gostei mesmo, coitado de Raimundo. (JÚLIA, anexo, p. 126)

acho que de nada, a história é linda. (JULLIANA, anexo, p. 128)

A atitude de sartento querer que todos ficasse igual a ele, porque ele seria muito estranho. (RAYANE, anexo, p. 132)

As respostas a essa questão certamente fazem relação com a vida pessoal de cada aluno. Cada um apresenta uma expectativa para a narrativa, que é quebrada, confirmada ou ampliada pela leitura. As respostas apontam que a identificação com o conto foi tão grande que os levou a sofrerem pelo e com o personagem protagonista.

Questionar sobre o que mais teria chamado a atenção na narrativa foi uma forma de dar liberdade ao aluno para expressar tudo o que sentiu e o que achou do texto, permitindo, inclusive, que apresente fatos que o relacionem à sua vivência pessoal. Nesse sentido, os alunos apresentaram as seguintes respostas à questão:

As aranhas por que elas usava todas suas criatividadees para fazer as roupas dos meninos. (EDILANE, anexo, p. 119)

a guariba. porque ela tinha muitas historia para contar. (MAXSSUEL, anexo, p. 135)

a viagem de Raimundo. (SABRINA, anexo, p. 136)

a macaca que falava e o carro que não atropela gente etc. (STEFFANY, anexo, p. 137)

De um modo geral, podemos afirmar que foram os animais o que mais agradou à turma na leitura da narrativa. Cada espécie com suas particularidades e cada aluno com suas preferências. Embora os animais não tenham tanto relevo na história quanto as crianças, foram com eles que os alunos se identificaram. Quanto à questão “Você considera a ‘viagem’ à *Terra dos meninos pelados* importante para formação da personalidade de Raimundo? (  ) Sim (  ) Não a) Comente.”, apenas três alunos responderam “não”, os quais, ao nosso ver, apresentaram justificativas incoerentes. Entretanto, não podemos afirmar que eles não conseguiram interagir com esse momento do texto. Supomos que a pergunta foi muito dirigida e fechada, restando ao aluno uma única resposta:

não por que ele não queria voltar mais. (JOSÉ, anexo, p. 124)

Por que NÃO. (JÚLIO, anexo, p. 129)

Porque ele voutou e não mudou a cosiesia dele quere volta e tudo era imaginação. (VALDENIS, anexo, p. 139)

Perguntas que dão margens a respostas variadas permitem que o aluno tenha mais liberdade de expressão. Todavia, dos alunos que responderam “sim”, têm-se:

por que á terra dos meninos pelados importante para ele não escuta as besteira dos outros menino. (ARTHUR, anexo, p. 114)

por que ele amadureceu. (JEFFERSON, anexo, p. 122)

porque antes os meninos da terra chingavam ele e ele ficava com vergonha mas agora ele voltou pronto para encarar seus medos. (JULLIANA, anexo, p. 128)

A questão “O que você achou do final da história?” era uma forma de observar se existiu uma ampliação do horizonte de expectativas, uma vez que a atividade feita anteriormente havia sido apresentar um final alternativo, produzido pelo aluno. Diante dessa pergunta, surgiu um questionamento da pesquisadora: após essa atividade de produção, devido à variedade de finais elaborados e expostos pelos alunos, estes continuariam com a mesma opinião sobre a narrativa ou seus horizontes seriam modificados? Abaixo, reproduzimos as respostas dos três alunos cujos finais de *A terra dos meninos pelados* foram apresentados anteriormente, acrescidos de outros três:

Muito emocionante. Porque ele voutou e todas as pessoas pediram para ele ficar. mas ele quis ir para estudar a lição de geografia. (GEILSON, anexo, p. 118)

chata CHATA por que é chata (JÚLIO, anexo, p. 129)

muito triste. por que ele não ficou lá com os outros meninos. (ROMÁRIO, anexo, p. 134)

muito boa porque ele viajou e quando voutou nem ligou que os meninos ficasem zombado dele. (GIRLIAN, anexo, p. 120)

muito triste porquê nós ia terminar um texto muito bom que nós aprendemos muito e que nós aprendemos a respeita as outras pessoas. (JOCÉLIO, anexo, p. 125)

Eu achei triste e ao mesmo tempo alegre. Porque como a professora leu eu achei triste. mas adorei o conto. (PAULIELY, anexo, p. 133)

Observamos a quebra do horizonte de expectativas dos três primeiros alunos, visto que os finais alternativos elaborados para a narrativa se desenvolveram de forma solitária e individual, já que havia sido proposto como atividade extraclasse. Após a partilha (análise coletiva) em sala, esse horizonte foi mexido, revisto, ampliado e modificado. Embora tenham exposto suas próprias opiniões, seus posicionamentos, a diferença de agora é que os alunos passaram a conhecer diversas perspectivas do texto: as suas e as de seus colegas.

A penúltima resposta ratifica o quanto o tom da leitura pode influenciar na interpretação. A forma como a professora leu, sua entonação, deu ao conto um final que ele não merecia e que, segundo a turma, havia sido de tristeza. Portanto, o professor deve ter bastante cuidado ao escolher um texto para trabalhar com sua turma. Ele deve lê-lo em casa, até que ele se torne familiar e encontre o tom mais adequado.

O aluno Júlio, que produziu um texto muito bom (veja exemplo no começo deste subcapítulo), avaliou como “chata” a história de Raimundo e seu desfecho. Entretanto, seu texto revelou que sua intenção era provocar uma reação na professora e na turma, tencionando chamar atenção. Ficou evidente que o aluno gostou da narrativa, pois só uma leitura atenta, portanto, interessada, produziria um texto tão coerente, criativo e significativo para ele, a turma e, conseqüentemente, para a pesquisadora.

“Você recomendaria esse livro para outra pessoa ler? ( ) Sim ( ) Não a) Para quem? Por quê?” foi uma pergunta que pretendia descobrir se os alunos

reconheciam aquele conto como um valor para suas vidas e/ou para a vida de outras pessoas. Caso eles tivessem dito que não recomendariam a ninguém, seria, provavelmente, porque não encontraram nele um aspecto que causasse interesse.

Não obstante, apenas um aluno apresentou resposta negativa, embora não tenha justificado o motivo. Dos que responderam afirmativamente, observamos:

para toda família por que parece a vida real. (ANA, anexo, p. 115)

Para meus irmãos por que eu li e sei o que há na história, queria passar, pra quem não leu. (EDILANE, anexo, p. 119)

para minha mãe, por que ela é estresada e esse livro relacha a mente. (JEFFERSON, anexo, p. 122)

para todas as pessoas diferentes que se acham feia, para entender que ninguém é feio, so diferente. (JULLIANA, anexo, p. 128)

A resposta desses alunos comprova que, provavelmente, se identificaram com a narrativa. Inclusive, as pessoas a quem indicariam o livro fazem parte de seu círculo afetivo, o que demonstra que o volume foi aprovado pela turma. Para o estudo desse conto foram utilizadas 25 aulas, de 40 minutos cada.

É importante esclarecer que, para a análise da experiência pedagógica, foram escolhidas as respostas mais significativas.

Para verticalizar o conhecimento do aluno, se faz relevante trabalhar, inicialmente, o mesmo escritor. Por esse motivo, outros textos de Graciliano Ramos, que abordam a temática da infância, tais como os contos “Luciana” e “Minsk” (presentes em *Insônia*), foram trabalhados em sala de aula, no momento seguinte.

### **3.3. “Luciana” na sala (de aula): visita indesejada?**

Para iniciar o estudo de “Luciana” e, logo após, o de “Minsk”, foi suscitado um debate em torno das questões: Hoje, a posição hierárquica ocupada por cada membro da família gera falta de comunicação (diálogo) e, conseqüentemente, o desequilíbrio familiar? A indiferença dos adultos para com as crianças pode gerar conseqüências para o espírito infantil? Qual (is)?

Essas questões abriram espaço para uma série de discussões. Os alunos desabafaram que eram os pais quem administravam a vida doméstica e familiar. Porém, na maioria das famílias, o diálogo era constante. As crianças e adolescentes podiam opinar em algumas decisões. Segundo os alunos, o desequilíbrio familiar só acontece quando não há união e amor. Em relação à segunda pergunta, relataram que alguns adultos, realmente, são indiferentes às opiniões das crianças e que isso podia causar muita revolta, inclusive, era um dos motivos que fazia com que muitas crianças desejassem nunca se tornar adultas.

Nesse momento, os alunos começaram a relatar suas experiências pessoais. Alguns se orgulhavam da importância que tinham na família e outros reclamavam por não terem espaço em seus lares. Os alunos iniciaram, em sala de aula, uma leitura silenciosa do conto. A professora pediu que dessem continuidade a essa leitura em casa porque o tempo da aula havia acabado. Na aula seguinte, ela perguntou quem havia lido o conto em casa. Como a maioria tinha lido, foi realizada, em seguida, uma leitura oral e expressiva, iniciando-se uma análise do texto, que foi sendo interpretado de acordo com os pontos (detalhes) observados pelos alunos. Nesse sentido:

A ação de ler supõe isolamento, contato direto com o texto, capacidade de gerir a solidão para chegar à internalização dos significados descobertos e a

um posicionamento diante deles. Para que isso aconteça, as atividades grupais podem colaborar, pois vão chamar a atenção para narrativas e poemas, no início transmitidos oralmente e depois identificados nos textos, facilitando a relação entre sentidos e sinais gráficos. (AGUIAR, 1999, p. 253)

O debate em torno deste conto em sala de aula foi gravado em áudio.

Abaixo apresentamos a transcrição<sup>12</sup> de parte do diálogo (as duas primeiras aulas), por ser a mais significativa:

### 1ª aula

**P:** Quem leu o conto todo em casa?

**T:** Eu, eu, eu, eu ...

**P:** O que acharam?

**T:** (+)

**P:** Eu quero que pelo menos três pessoas falem.

**T:** Vai, **R. R. R.**

**P:** E aí, **R?**

**R:** Bom.

**P:** O que você achou de bom?

(incompreensível)

**P:** Conta a história de quê?

**T:** De Luciana ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

**P:** Que que tem Luciana?

**J:** Ela queria ser uma pessoa independente. Mas ela era muito pequena.

**P:** Por que ela queria ser independente?

**R:** Porque queria ser grande.

((risada geral))

**J:** Ela achou que o tio dela mandava demais.

**P:** Ela achou que o tio dela mandava demais? Todo mundo que leu achou isso?

**J:** Ele mandava em todo mundo e em Luciana também.

**P:** Ele mandava nela?

**R:** Mandava sim, que ela era uma criança. Tio Severino era um ditador.

((Nesse momento da aula o gravador parou, portanto, a aula desse dia só pôde ser gravada até aqui))

### 2ª aula

**P:** Peguem o conto pra gente continuar a análise. (+) Pra, pra, pra... Antes que **R** termine aí... Ontem alguém disse duas coi... duas pessoas. Eu num lembrava quem era mais. Mas... Uma pessoa disse... Acho que... Eu num sei se foi **R**: "Tio Severino..." Não... Disse que "é claro que a mãe da menina não ia ter que deixar ela sair porque se hoje em dia já é difícil deixar uma menina pequena sair imagine no ano de mil novicentos e... trinta e nove." Foi quem? (+)

**R:** Eu.

**P:** Também falaram outra coisa sobre tio Sivirino mas eu num lembro mais o que é. Que tio Sivirino era alguma coisa.

<sup>12</sup> A transcrição aqui apresentada segue as orientações de Marcuschi, em seu livro *Análise da conversação*. Os colaboradores serão exemplificados pela primeira letra de seus nomes: (P = Professora; T = Turma R = Romário; J = Jefferson; JJ = Juliana. Os sinais a seguir foram utilizados para a realização da transcrição: (+) pausa; (incompreensível) quando as falas não forem compreendidas pelo pesquisador; (( )) comentário do analista; [ ] observação da pesquisadora; MAIÚSCULA ênfase.

**R:** Era a moral da história.  
**P:** Aaaaaaaaah! Quem foi?  
 ((J levantou a mão))  
**P:** J?  
**J:** Foi.  
**P:** J disse que tio Svirino era a moral da história.  
**R:** Era a moral da casa.  
**P:** Como é que tio Svirino é a moral da casa se ele nem era dono da casa?  
**R:** Porque ele é mais velho. Era um ditador.  
**P:** Tio Severino era um ditador?  
**R:** Tio Severino era a lei. Porque era homem e velho. Tinha sabedoria. Claro que uma menina pequena num tinha direito de falar naquele tempo [1939], porque nem as mulheres tinham.  
**R:** Dá pra perceber que tio Severino é a moral porque dá pra perceber que ele é idoso.  
**P:** Como dá para perceber que ele é idoso?  
**R:** Oxente! Pelo que o texto diz dá. Ele vai bem calmo, devagar ...  
**P:** A importante interpretação não é aquela que o texto diz mas a que o texto não diz mas deixa o leitor perceber.  
 ((a cada pergunta feita por P sobre o conto, T queria emitir suas opiniões ao mesmo tempo.))  
**R:** Minha mãe dizia sabe o quê?: Quando era no tempo dela, se o pai dissesse NÃO, era NÃO. E agora a mãe diz não, o pai diz não e o menino fica lá mueno, mueno.  
**P:** Antes o pai só olhava. Ai do filho se desobedecesse. (+) Esperaí que JJ quer falar. (+)  
**R:** FALA, menina!  
**JJ:** Minha mãe diz que antigamente só bastava o pai olhar. A família era repressora.  
**P:** Como as coisas mudaram. Será que algum tio aqui na família tinha essa moral que tio Svirino tem?  
**R:** Tem muuuuuuuito! ((tom de deboche))  
 ((a aula terminou e a continuação da análise ficou para a aula seguinte))

A partir desta transcrição, podemos afirmar que os alunos se envolveram com a narrativa, entretanto, a professora teve, em alguns momentos não transcritos aqui, de fazer diversos questionamentos para conseguir fazer com que os alunos chegassem a uma interpretação, para que relacionassem a narrativa a suas vivências. Mesmo assim, os alunos interagiram com o texto e, a cada nova indagação, respondiam, discutiam, tentavam chegar a um ponto em comum. Verificamos que vários pontos da narrativa podiam e foram relacionados a seus cotidianos, o que é importante para ampliar seus horizontes de expectativa.

“Luciana” chegou como uma visita indesejada nessa sala de aula, visto que os alunos ficaram desnorteados, sem saber que pontos privilegiar na análise. Só com o auxílio da professora-pesquisadora, conseguiram encontrar os caminhos existentes para os sentidos do texto.

Após o estudo do conto, a educadora apresentou duas questões no quadro: Questão um: “O que você achou do texto ‘Luciana’, de Graciliano Ramos?”:

quando eu li pela primeira vez eu pensei que ia se chato, mais continuei lendo ai fui mi tocando que o texto era muito legal e intereçante. (ANA, anexo, p. 141)

Um texto meio difícil de entender mas ótimo depois do debate coletivo é um texto que não é engraçado mas as vezes agente ri com Luciana. (JULLIANA, anexo, p. 143)

Eu achei que o texto aborda muitos temas vividos por nos mesmos. Como a mãe que bate nela e o pensamento de Luciana. (ROMÁRIO, anexo, p. 144)

Praticamente todos os alunos afirmaram, em resposta à questão formulada, que a leitura individual desse conto foi difícil e que só durante e após a leitura coletiva é que começaram a compreendê-lo. Dos três contos analisados, esse foi o mais distante dos alunos. Pressupomos que essa causa se deu por dois fatores: primeiro: foi o único texto que não apresentou nenhum animal, o que aconteceu com os demais; segundo: a metodologia apresentada para o estudo do conto ficou em torno apenas da oralidade, sem qualquer atividade escrita ou lúdica. Ou seja, não houve dinamismo na análise e criança e adolescente gostam de movimento, por isso, a segunda leitura foi melhor recebida.

Na questão dois: “Qual a diferença da primeira leitura, do texto, feita por você individualmente, para uma segunda leitura depois da análise coletiva?”, tencionamos verificar até que ponto os alunos conseguiriam avaliar as formas de análises vivenciadas em sala. Dessa forma, em suas respostas eles desabafaram:

Como é difícil entender da primeira vez eu fiquei um pouco sem entender e no debate tudo se esclareceu, pois no debate outras pessoas veem no texto coisas que eu não vi. (JULLIANA, anexo, p. 150)

Mudou tudo, pois na primeira vez que eu li eu não cheguei à uma perfeita análise. Quando ouvi a análise coletiva, eu descobri aquilo que o texto não revela, e também é bem mais legível uma análise coletiva, porque agente junta

as idéias de todo mundo, e tem mas uma visão bem melhor de como é o texto, muito além do que vimos! (KÉCIA, anexo, p. 150)

Assim, na primeira leitura que eu fiz, entendi o texto mais ou menos, já na segunda leitura depois da análise, entendi muito mais que na primeira, porque depois que debatemos o texto em classe, descobrimos mais coisas que estavam escondidas no texto. A leitura coletiva é mais legal que a individual, porque debatemos juntos, assim descobrimos mais coisas. (KETILLY, anexo, p. 150)

Nesse sentido, os alunos foram capazes de perceber a diferença dos dois níveis de leitura (individual e coletivo), chegando, eles mesmos, à conclusão de que a análise coletiva possibilita o acesso a um tipo de leitura mais verticalizado e a individual é uma estratégia de reconhecimento do texto que, embora muito significativa, não anula a importância do debate:

Como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se à interpretação sempre de um modo novo, pelas possibilidades de combinações dos signos. Por essas vias, o leitor pode ter suas expectativas atendidas ou contrariadas, em maior ou menor grau. Mas o certo é que ele não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto. Daí decorre, por conseguinte, que uma segunda leitura do mesmo material será necessariamente diferente. (AGUIAR, 1999, p. 249)

Observamos, todavia, que o nível dessas respostas pode ser considerado elevado para alunos de 6ª série, de escola pública, num bairro de periferia em que quase não há acesso à leitura, a não ser através da própria escola. As respostas apresentadas são contundentes, fruto de um trabalho “amadurecido” de leitura em sala de aula. Portanto, cabe perguntar: Que textos o professor deve apresentar para alunos de uma determinada faixa etária? E a resposta vem em seguida: aqueles que tenham relação com o cotidiano de seus leitores, visto que o objetivo do professor em sala de aula deve ser levantar o conhecimento prévio dos alunos, apresentar textos que os agradem, que condizam com seus horizontes de expectativas para, em seguida, romper esse horizonte, ampliando-o.

Pode-se concluir, como enfatiza Leal (1999, p. 266-267), que “é possível ensinar a ler na escola, quando ambos, professor e aluno, se movimentam no debruçar-se sobre os textos, a partir de um processo de interação.”

### **3.4. “Minsk” na escola: “EH! eh!”**

Concluída a etapa anterior, foi entregue o conto “Minsk” para que os alunos, em casa e individualmente, fizessem uma leitura e análise escrita do texto, seguindo os procedimentos adotados nas análises anteriores: observar as partes para entender o todo. Para Cosson (2006), a função da leitura literária na escola é ajudar o aluno a ler melhor o mundo e a si. Por isso, privilegiamos, além da leitura, o debate, abrindo espaço para que os alunos relacionassem as experiências dos textos com as suas. Nesse sentido, segundo Pinheiro (2003, p. 19):

Se cuidássemos mais, em nossas aulas, deste lado indagador, se transformássemos nossas aulas em momentos de apreciação e discussão de textos talvez teríamos leitores mais efetivos do texto literário, alunos mais independentes, e a leitura literária seria um momento significativo de percepção da literatura como simbolização da cultura.

A professora solicitou que a análise fosse realizada a partir dos “elementos da narrativa”, tentando norteá-los, o que tinha como objetivo não só observar até que ponto esses alunos fariam uma leitura vertical do conto, como também obter pontos para iniciar a análise.

Na aula seguinte, a professora recolheu as análises dos alunos para observá-las em casa, com calma. Na sala, a educadora queria saber o que haviam achado do conto e abriu espaço para que os alunos se expressassem.

Eles afirmaram ter gostado muito da narrativa, demonstrando compaixão por Luciana e seu amigo Minsk.

A pesquisadora, em casa, analisou as interpretações realizadas pelos alunos e, apesar de muitos textos se constituírem de pura paráfrase do conto lido, foram úteis para dar início, na aula seguinte, à leitura oral e análise do conto, levantando questões significativas ou não, para mostrar aos alunos as leituras que o texto permitia.

Aproveitando os seguintes equívocos das análises dos alunos, a educadora iniciou a análise coletiva, apresentando à turma, embora sem revelar os nomes dos autores, os trechos a seguir:

O comportamento de luciana esta muito Derefente ela não quer ser mais D. Henriqueta Da Boa vista [...] (GISELE, anexo, p. 164)

[...] a aparência de luciana negra [...] maria julia conziava muito [...] (JOSÉ, anexo, p. 167)

Então Luciana pegou o livro e mandou o periquito dizer o nome de MINSK ai o periquito pegou e disse. (JOSEILTON, anexo, p. 168)

Minsk é amarelo, verde, azul, vermelho e cantava pois era um periquito [...] (JULLIANA, anexo, p. 170)

Esse texto que tem como narrador onisciente Graciliano Ramos [...] (PAULIELY, anexo, p. 174)

[...] mais depois Luciana se mudou logo apos de ganhar Minsk. [...] Minsk era um bichinho muito despresado [...] a mãe de Lucina não sabia que Luciana tinha Minsk. [...] A cozinheira e seu adão ajudava muito Luciana eram as unicas pessoas que defendiam Luciana (SABRINA, anexo, p. 177)

Apresentadas as sentenças acima, a professora perguntou se podiam ser confirmadas no texto. Os próprios alunos reconheceram a incoerência de suas respostas. A partir desses equívocos, foram instigados à compreensão da totalidade textual.

É importante evidenciar que o material produzido pelo aluno dentro e fora de sala de aula deve ser aproveitado de alguma forma pelo professor. No nosso

caso, os equívocos dos alunos foram aproveitados e convertidos em aprendizagem, na medida em que fizeram os alunos refletirem sobre suas leituras.

Essas atividades (análises) serviram como ponto de partida para o estudo do conto. Dessa forma, partimos para a última fase. Nesta, foi entregue, a cada aluno, uma cópia xerografada do texto “A morte da tartaruga”, de Millôr Fernandes, para que fosse realizada uma leitura, seguida de debate, comparando o texto com “Minsk”.

O objetivo era relacionar apenas os finais das duas narrativas: a morte dos animais. Os alunos, entretanto, levantaram mais questões que as previstas pela professora, o que evidencia o quanto interagiram com ambos os textos. Eles mencionaram outras questões referentes às semelhanças dos dois textos, como o fato de os personagens protagonistas serem crianças, os nomes dos personagens (Luciana: D. Henriqueta; e Henriquinho), a presença da família que não dava importância à existência das criaturas (animais) etc.

Após essa etapa, foi solicitada uma atividade escrita: a produção de um texto, continuando a história de “Minsk” a partir do ponto onde o autor havia parado, uma vez que, para Cosson:

O professor pode solicitar que os alunos reescrevam o fecho [final] dado pelo autor, fazendo a história ganhar finais alternativos. Outra forma interessante de mudar o enredo consiste em continuar a história a partir do ponto em que o autor a encerrou. (COSSON, 2006, p. 134)

O objetivo dessa atividade era observar o nível de criatividade e coerência dos textos dos alunos, o que foi esclarecido à turma. As produções foram significativas. Os alunos procuraram encontrar uma solução para o final triste de

“Minsk”, o que mostra que se sensibilizaram com a história. Vejamos algumas dessas produções:

Luciana fala mais baixo chamando Minsk mais ele não abria o olho e assim pensou que podia da certo dizendo eh! eh então olhou pro lado não viu ninguém olhou pro outro só o vento então bem alto disse: - Eh! Eh e Minsk deitado no chão.

Ele se mexeu mais não agüentou e caiu: só o corpo.

Mais Luciana não desistiu e continuou a chamar: eh! eh.

Mais tio Severino muito severo pegou o passaro e disse: - “Não chore mais Luciana se ele morreu não tem como acordar mais eu tenho um outro presente.” Luciana parou de chorar e disse: - o que é: o tio Le deu um passaro de plástico do que se mexe e anda mais ela não desistiu e colocou o nome “MINSK” e olhou pra foto que tio Severino tirou e percebeu que era as mesmas Verde e amarela. Mais ela na imaginação pensou que o passarinho de plástico tinha dito EH! EH! e ela ficou muito feliz e começou tudo de novo, mais pisou nele e ele se quebrou e tio disse não chore por que ele se monta puxou um cordinha que tinha no pé e ele voltou ao normal e viveram feliz para sempre. (ANA, anexo, p. 183-184)

Luciana pos-se a chorar.

Minsk não morra!

A mãe de Luciana vendo o desespero da menina, foi consolá-la.

- Calma Luciana! isso acontece, um dia ele tinha que morrer.

Luciana com toda culpa, chorámingou...

- Eu sei que ele ia morrer, mas fui eu quem o matei!

- Não, você não matou ele, foi só um acidente. Olha, a gente enterra ele, e compra um outro periquito.

- Não eu não quero outro, eu quero Minsk.

Tio Severino tinha acabado de chegar, vendo o chororó da menina, foi ver o que estava acontecendo.

-Tio, eu matei o periquito que o senhor me deu.

Tio Severino explicou que isso ia acontecer, disse á Luciana que compraria outro e que colocaria o nome de Minsk, e disse também que não andasse de costas.

Luciana enchugou as lágrimas, e sorriu um sorriso triste mais feliz. (KETILLY, anexo, p. 201-202)

- Minsk, Minsk!

Depois de chamar por Minsk, ele vagarosamente ia acordando, Luciana ficou muito feliz porque Minsk não tinha morido e quando acordou totalmente disse:

- “Eh! Eh!”

Entou Luciana saio par avisa os pais que Minsk não tinha morrido, e Minsk ficou lá esperando Luciana, então Maria Julia sem perssepe pisou novamente em Minsk, e ele gritou bem alto: - “Eh! Eh!”

Luciana correu para ver o que tinha acontecido foi então que começou a chorar gritando por Minsk, mais dessa vez ele tinha ido para a Terra de pê chunto, foi ai que o gato apareceu colocou Minsk na boca quando Luciana não estava olhando e comeu Minsk. O gato de vez de mia e dizia: - Eh! Eh!

Então Luciana pegou um brinquedo pesado e jogou na cabeça do gato e disse: Eh! Eh! (RAYANE, anexo, p. 205)

- e Minsk falou “He, he”  
 Luciana chorando falou:  
 Minsk! não morra.  
 Com isso uma lágrima caiu dos seus olhos e caíram em Minsk.  
 de repente aparece uma luz brilhosa sobre Minsk. e Minsk fala novamente He,  
 he.  
 Luciana com um sorriso no rosto falou:  
 Minsk! você não morreu, minsk não morreu pois o Amor de Luciana foi tão  
 grande que ele venceu a morte.  
 Luciana pegou minsk, chamou sua mãe e falou que minsk não morreu. mais  
 sua asa ficou machucada. luciana foi com sua mãe ao veterinário e minsk só  
 teve alta no outro dia e tinha que rebolsar [repousar].  
 Dias depois minsk ficou bom de novo e voltou a brincar e ficar o tempo todo  
 com luciana.  
 e luciana falou a minsk.  
 Nunca mais vou me separar de você, você nunca mais vai ficar no chão se eu  
 não estiver do seu lado, lhe olhando para não pisar mais em você minsk.  
 e minsk e Luciana fizeram um He, He de Felicidade. (THAMIRES, anexo, p.  
 209)

Notamos que as produções textuais são muito bem elaboradas, criativas e coerentes. Os alunos-leitores demonstraram o desejo de modificar o episódio, a partir da narração de fatos relacionados a seus desejos e, principalmente, a seus horizontes de expectativas.

A extensão dos textos produzidos mostra a despreocupação com a quantidade de linhas a serem produzidas, haja vista o envolvimento com a história. Geralmente, em produções solicitadas em sala ou extraclasse, os alunos se angustiam com a quantidade de linhas que o texto a ser produzido por eles deve conter. Todavia, essa atividade revelou que o envolvimento com a atividade torna indiferente a prática desgastante de questionamentos sobre a quantidade mínima de linhas em produções textuais.

Em relação ao primeiro exemplo, há uma dramaticidade na fala do narrador que prende a atenção do leitor. Essa aluna, certamente, sente atração por histórias dramáticas e tenta reproduzir esse fascínio em sua ficção. No segundo exemplo, a aluna constrói seu texto de acordo com o enredo do texto de Millôr: “A morte da tartaruga”. Seguramente, ela gostou do texto e encontrou

vários pontos de identificação entre ambas as narrativas. O terceiro modifica o assassino de Minsk: não é Luciana quem o esmaga, mas o gato que o devora. Todavia, apresenta sua história com comicidade, convertendo a morte do animal em tom de brincadeira. O quarto e último exemplo oferece um certo tom dramático no início, mas tudo se resolve e, no final, assim como nos contos de fada, todos ficam felizes para sempre.

No geral, os alunos-leitores tomam partido pelos personagens com os quais se identificam, objetivando dar-lhes finais felizes. Assim, para Aguiar e Bordini (1988b, p. 41), “Toda a atividade de literatura deve [...] resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.”

Um dado importante é o fato de os alunos gostarem da professora, visto que esse, também, auxiliou na motivação do gosto pela leitura dos textos de Graciliano Ramos, pois os alunos se sentiram à vontade para se expressarem. Nessa perspectiva, é importante apresentar o texto de uma aluna cuja produção fugiu quase que por completo da proposta de atividade sugerida:

Comecei a estudar na escola [...] não fiquei satisfeita depois fui me aperfeiçoando eu pensava que essa escola era chata só estudava pessoas exibidas mais não gostei demais de estudar agora se Deus quiser vou para a 7ª série e vou terminar a 8ª série na escola.

[...]

Agora esse ano até agora os melhores [professores] são: Erasmo, Ramon, Wendel, Jacklaine continua e a Lucivânia apesar de as vezes conversa mais gosto muito deles e eles ensinam super bem. bem explicado e a aula que eu mais gostava estou amando “Português” gosto muito de ler de aprender novas palavras, debater jogar as dúvidas e ser tiradas bem explicadas e bem resumida.

[...]

Continuando a história de “Minsk”.

Eu acho que o periquito resucitou quando ele fez Eh! Eh! era porque ele taria voltando ao mundo da para imaginar a cara de Luciana alegre foi logo avisar a Maria Júlia e a cozinheira Minsk Minsk voltou ao mundo pensava que tinha morrido mais não só foi um pequeno sono e um grande susto.

E Luciana mais alegre com um penoso beijo e um chá. Eh! Eh!

Espero que em 2007 a professora Jacklaine traga mais história de Graciliano Ramos espero vocês.

Beijos um feliz natal e um ano novo para a senhora e o seu marido e o seu lindo bebê e seus familiares!!! (PAULIELY, anexo, p. 203-204)

Podemos inferir, através desse “recado”, que os textos de Graciliano trabalhados em sala de aula agradaram à aluna. Na aula seguinte a essa atividade de produção, os alunos que se dispusessem deveriam ler seus textos, pois seria aberto um espaço para que a turma fizesse seus comentários sobre a produção de cada colega, visto que escrever uma “continuação” do conto também é uma atividade de interpretação, segundo Cosson (2006). Entretanto, as atividades regulares da escola, devido à aproximação do fim do ano letivo, não permitiram que essa etapa da experiência fosse concluída.

Indagados sobre as semelhanças dos textos de Graciliano trabalhados em sala, os alunos foram enfáticos em citar a recorrência de personagens infantis nas narrativas.

### **3.5. O julgamento de Raimundo n’A terra dos meninos pelados**

Como não houve a amostra pedagógica, os alunos encenaram a peça (“O julgamento de Raimundo n’A terra dos meninos pelados”) no último dia de aula. O roteiro para a peça foi elaborado, inicialmente, pelo aluno Geraildo, que se prontificou em produzi-lo, uma vez que desenvolve esse tipo de atividade com uma certa frequência na escola. A professora o reelaborou, conjuntamente com a turma. Todavia, a forma como se apresenta a seguir foi resultado das diversas modificações surgidas, a cada ensaio, pelos próprios componentes da peça.

Abaixo, apresentamos 4 fotos: uma do ensaio e três da peça, e, em seguida, o roteiro utilizado nos ensaios.



**(ensaio)**



**(peça – foto 1)**



**(peça – foto 2)**



### O julgamento de Raimundo n'A terra dos meninos pelados (roteiro)

#### Personagens:

1. Raimundo Pelado: Geilson
2. Juiz: Geraildo
3. Advogado de defesa: Romário
4. Promotor: Júlia
5. Testemunha de acusação I (Macaca Guariba): Ana
6. Testemunha de acusação II (Sardenta Pirenca): Bruna
7. Testemunha de defesa I (mulher de Cambacará): Julliana
8. Testemunha de defesa II (Caralâmpia): Edilane
9. Policiais (2): Arthur e Thamires
10. Jurados (5): Ketily, Kecia, Pauliely, Gisele, Sabrina e Rayane.

Início: (entram juiz, promotor, advogado e jurados: se posicionam. Os policiais já estão na entrada, fazendo a segurança)

**Juiz:** Todos de pé. Ordem no tribunal. Vai começar a sessão. O Sr. Raimundo Pelado está aqui, detido na Terra de Tatipirun, e este tribunal decidirá se ele volta ou não para a sua terra: Cambacará. O Sr. Raimundo está sendo acusado de ter invadido a Terra de Tatipirun. Que entre o réu. (Raimundo entra) Está iniciada a sessão. (todos sentam)

**Promotor:** Vossa Excelência, jurados, senhoras e senhores, este menino fugiu de sua terra, abandonou sua família e invadiu nossa Terra: Tatipirun. Agora, fala que quer ir embora e é a justiça quem vai decidir se ele tem esse direito ou não. Ele é má influência para nossas crianças, porque PENSA demais.

**Advogado de defesa:** Meritíssimo, jurados, o Sr. Raimundo Pelado veio para nosso mundo porque as crianças de sua terra caçoavam dele por ele ser diferente dos de lá: ter um olho azul e outro preto e a cabeça toda pelada, assim como nós. Ele estava cansado dessa vida e resolveu se juntar às crianças da Terra dos Meninos Pelados, pois em Tatipirun ele é tratado com carinho por todos. Por isso, ele merece ficar. Eu tenho uma testemunha de que ele vive em harmonia com as crianças de Tatipirun.

**Juiz:** Façam entrar a testemunha. (Caralâmpia entra) Identifique-se, por favor.

**Caralâmpia:** Caralâmpia, princesa da terra de Tatipirun.

**Juiz:** O promotor e o advogado podem ficar à vontade para as perguntas.

**Advogado:** Princesa Caralâmpia, o que tem a falar sobre o acusado?

**Caralâmpia:** Ele é nosso amigo, é igual a nós. Gostamos muito dele. Como princesa da terra de Tatipirun, em nome dos meus súditos, permito e desejo do fundo do meu coração que Raimundo se junte a nós e fique na terra de Tatipirun para sempre, porque em nossa terra o tempo não passa, portanto, ninguém envelhece. Ele, como nós, será criança para sempre. Não é maravilhoso?

**Promotor:** Vossa Excelência, jurados, o Sr. Raimundo é uma ameaça aos habitantes e à terra de Tatipirun de um modo geral. Ele faz parte de uma organização que objetiva destruir nosso lar e nossos sonhos. O acusado deve passar por uma lavagem cerebral para esquecer o caminho para nossa terra e, em seguida, ser deportado para a Terra de Cambacará. Ele é um traidor. Tenho testemunha de que falou em voltar para terra dele e contar sobre a terra de Tatipirun a todos de lá para ficarem caçoando de nós.

**Juiz:** A princesa Caralâmpia pode se retirar. (Caralâmpia sai) O senhor promotor diz ter uma testemunha. Então, que ela entre. (entra a testemunha: Sardenta Pirenca) Qual o seu nome?

**Sardenta:** Meu nome é Sardenta Pirenca.

**Juiz:** O promotor pode fazer suas perguntas.

**Promotor:** É verdade que o Sr. Raimundo já esboçou o desejo de voltar para a Terra de Cambacará?

**Sardenta:** É verdade. Ele fica dizendo direto que tem que voltar para estudar a lição de geografia. Acho que porque ele pensa que na nossa terra tudo está errado. Por isso, penso que ele deseja destruí-la.

**Promotor:** A senhora acha que ele seria capaz de nos trair?

**Sardenta:** Pelas conversas dele, acho que sim, porque ele não quer aceitar que todos têm que ser iguais. Por certo quer acabar como nosso mundo para que tudo fique diferente como é na terra dele. Acho que ele é um espião que veio reunir informações pra que sua organização possa vir e nos destruir em massa.

**Promotor:** Estão ouvindo, jurados, senhoras e senhores? Este menino (aponta para Raimundo) é um espião que veio destruir a nossa terra. Precisamos nos defender. O facínora deve ser deportado imediatamente.

**Juiz:** Calma, Sr. Promotor. É a vez do advogado de defesa. O Sr. advogado tem alguma pergunta a fazer à testemunha?

**Advogado:** Não. Nenhuma pergunta. Mas tenho uma testemunha que pode esclarecer as possíveis dúvidas sobre o caráter do réu.

**Juiz:** Então, que saia a Sra. Sardenta Pirenca e entre a nova testemunha. (sai Pirenca e entra uma mulher da terra de Cambacará). Diga seu nome e de onde vem.

**Testemunha (Maria do Socorro):** Meu nome é Maria do Socorro. Moro na Terra de Cambacará, no mundo real.

**Juiz:** Pode fazer suas perguntas à testemunha, advogado.

**Advogado:** A senhora tem conhecimento de que o Sr. Raimundo faz parte de um complô que visa destruir a Terra dos Meninos Pelados?

**Maria do Socorro:** Claro que não. Raimundo é um bom menino. Eu sou testemunha de que ele veio para Tatipirun porque sofreu demais com a exclusão de todos os meninos de sua rua. Era um menino que vivia isolado, triste. Na manhã em que ele veio para Tatipirun eu estava em casa, lavando roupa, quando vi, por cima do muro, os meninos da rua caçoando dele e ele calado, sem dizer nada. Percebi que ele estava chorando, sozinho, sem revidar. Foi aí que escutei ele dizendo que ia embora, para um lugar onde fosse aceito e amado por todos. Aí ele veio praqui.

**Juiz:** O Promotor tem alguma pergunta a fazer?

**Promotor:** A testemunha observou direito se ele, no meio do caminho, não encontrou com alguém com quem confabulou o possível ataque?

**Maria do Socorro:** Não. De jeito nenhum. Eu vi quando ele foi embora sozinho. Ele não encontrou ninguém no caminho. Até porque ele ia de cabeça baixa.

**Juiz:** Mais perguntas, advogado?

**Advogado:** Não.

**Juiz:** Promotor?

**Promotor:** Não. Mas eu tenho ainda uma testemunha que, apesar da idade, lembra muito bem de uma visita feita por Raimundo nos “primeiros” dias que chegou na nossa terra.

**Juiz:** A testemunha Maria do Socorro pode retirar-se. (Maria do Socorro sai) Tragam, então, a última testemunha. (entra a macaca Guariba). Seu nome e procedência, por favor.

**Guariba:** Meu nome é Macaca Guariba. Moro em Tatipirun há muitos, muitos, muitos e muitos anos.

**Juiz:** Promotor, a testemunha está a sua disposição.

**Promotor:** Fale o que a senhora sabe sobre o acusado. Que lembranças tem dele?

**Guariba:** Raimundo Pelado veio da Terra de Cambacará, tem um tio praticamente da minha idade e um gato que não tem nome e os olhos são da mesma cor: ESTRANHO! Raimundo, Raimundo, Raimundo, mundo ... mundo ... mundo ... (pega no sono)

**Juiz:** Meu Deus, a Guariba pegou no sono. Acho que é uma macaca paleolítica. Tirem-na daqui imediatamente. (os policiais entram e retiram a Guariba). Mais alguma testemunha?

**Promotor:** Não. Tenho certeza de que minhas testemunhas e argumentos são suficientes para convencer os jurados e o público. Deportação, para o bem de Tatipirun.

**Advogado:** Não, Meritíssimo. Acho que o testemunho de nossa princesa Caralâmpia e de uma moradora de Cambacará são provas mais que suficientes da inocência do acusado.

**Juiz:** Evidentemente. Todavia, o réu, Sr. Raimundo, também deve se pronunciar. Quantos anos o senhor tem, Sr. Raimundo?

**Raimundo:** Dez anos, senhor juiz, mas faço onze no natal.

**Juiz:** Como o Sr. tem praticamente onze anos, é quase um homem, terá a chance de esclarecer os fatos. O Sr. é inocente? Defenda-se.

**Raimundo:** Eu sou inocente. Não existe complô de nada. Vim para Tatipirun porque queria encontrar um lugar onde todos os seres humanos fossem iguais a mim e achei. Realmente eu disse à Sardenta Pirencia que achava que as pessoas não têm que ser iguais, mas eu não quis dizer que a terra de Tatipirun não devia existir. Pelo contrário, aprendi muita coisa aqui.

**Juiz:** Então, o Sr. deseja ficar?

**Raimundo:** Aqui residem as melhores pessoas que já encontrei, mas aprendi que posso conviver com a minha diferença porque todos somos diferentes de alguma forma, por isso, quero voltar para meu mundo. Vou sentir saudades de todos, mas preciso voltar e enfrentar a realidade. Gostaria que todos lembrassem de mim, mas preciso voltar.

**Juiz:** Tem certeza?

**Raimundo:** Tenho. Preciso rever algumas lições do meu mundo.

**Juiz:** Acho que a partir do relato das testemunhas, do que expuseram o advogado e o promotor e do desabafo do réu, podemos agora passar para os jurados decidirem se o Sr. Raimundo é inocente e, por esse motivo, deve permanecer na terra de Tatipirun vivendo com crianças iguais ou é culpado e, por isso, deve ser expulso para Cambacará. Dez minutos de intervalo para a decisão do júri e anúncio da sentença. (enquanto isso, o júri decide. Depois acaba o rápido intervalo. O juiz recolhe a decisão dos jurados e anuncia a sentença final). Todos de pé. Senhores e senhoras, o júri foi unânime em decidir pela permanência do Sr. Raimundo aqui na terra de Tatipirun, considerando-o, portanto, inocente das acusações. Todavia, a decisão do réu de voltar para sua terra será acatada. Fica decretado, deste modo, que o menino Raimundo, da terra de Cambacará, voltará ileso para seu lar, por sua própria vontade e decisão deste júri. Além do mais, por ter sido considerado inocente, poderá voltar quando quiser para visitar-nos. (Pausa. Olha para o público) Foi dada a sentença final. O Sr. Raimundo é, a partir de agora, um menino livre. Está encerrada a sessão. (Todos aplaudem). (O juiz olha para Raimundo) O Sr. tem ainda alguma coisa a dizer?

**Raimundo:** Muito obrigado por tudo, principalmente pelas lições. (Sai de seu lugar e começa a se despedir de todos com abraços. Depois, vai saindo acenando e dizendo bem alto: "Quem sabe um dia eu volte para visitá-los? Vou prestar atenção ao caminho para não me perder se um dia resolvo voltar. Adeus, amigos. Adeus.") (Raimundo vai embora)

(todos os componentes da peça se abraçam).

(cada componente fala um pouco sobre seu personagem)

Esse último momento não foi apresentado porque, embora os próprios componentes da peça tenham-no sugerido, no fim da apresentação se sentiram envergonhados, recusando-se a falar. Todavia, a professora deixou-os à vontade para desenvolverem essa etapa ou não, embora, nos ensaios, parecessem entusiasmados e ansiosos, afirmando que seria uma surpresa para todos os espectadores.

O texto *A terra dos meninos pelados* foi adaptado para ser encenado com a finalidade de que o público (alunos das outras séries e os próprios alunos da experiência) relacionasse-o com o texto original e sentisse a curiosidade de lê-lo e/ou relê-lo. A data e o local da encenação foram marcados, conjuntamente, entre a professora e a turma, com antecedência, de modo a demonstrar a “seriedade” da atividade.

A peça ficou sendo ensaiada nas aulas de Educação Artística (à tarde), em colaboração com a professora da disciplina, e no turno da manhã (sozinhos), enquanto à tarde, na sala, transcorria o estudo do conto “Luciana”.

O objetivo da peça, na realidade, foi trabalhar a re-significação do texto para os alunos, fazendo com que se envolvessem com a história e pudessem seduzir os colegas das outras turmas. Colocar-se no lugar do personagem, interpretando-o, certamente fez com que os alunos se aproximassem do conto, visto que, na encenação, assim como na literatura de um modo geral, o aluno pode experimentar aquilo que jamais experimentou e que, talvez, jamais experimentaria. Esse é, portanto, um dos grandes valores da literatura: provar da experiência do Outro para, a partir dela, confirmar seu horizonte de expectativas, modificá-lo e/ou ampliá-lo. Logo, a peça permitiu que os alunos sentissem a narrativa mais próxima deles porque estavam vendo e vivendo-a.

Após a apresentação, os alunos foram conduzidos à sala de aula para responderem o segundo “roteiro de leitura” (em anexo), elaborado pela professora-pesquisadora, sobre as atividades relacionadas aos textos do autor Graciliano Ramos.

Na questão um, perguntamos: “Qual o conto de Graciliano Ramos que você mais gostou: ‘*A terra dos meninos pelados*’, ‘Minsk’, ou ‘Luciana’?”

Justifique”. A opinião da turma ficou dividida entre *A terra dos meninos pelados* e “Minsk”, justificando-se das seguintes formas:

“MINSK” Porque é uma menina que dar bastante carinho ao periquito e no final da Historia ela mesmo mata o seu grande amor. (GEILSON, anexo, p. 217)

A terra dos meninos pelados, porque eu aprendi a viver do jeito que eu sou. (GERAILDO, anexo, p. 218)

Eu gostei mas da Terra dos meninos pelados porquê nós hiam lendo de parte em parte aí ficava mas bom. (JOCÉLIO, anexo, p. 222)

A terra dos meninos pelados. pois trouxe a min uma lição inesquecível podemos ser diferentes e infrentar o preconceito dos outros. (JULLIANA, anexo, p. 227)

Minsk. Porque eu gostei da história da Amizade e do Amor dele com luciana e luciana com ele. Só não gostei do final porque ele morreu. (THAMIRES, anexo, p. 236)

As respostas estão voltadas a dois pontos fundamentais para os alunos, de acordo com os dados até aqui analisados. Embora a pesquisadora tenha observado a recorrência do sofrimento dos personagens infantis em textos de Graciliano Ramos, os alunos se identificaram com as narrativas porque possuíam animais como personagens e porque a metodologia adotada (com atividades diversificadas) privilegiava a ação do aluno em sala de aula.

Portanto, é importante afirmar que, para desenvolver aulas que atraíam os alunos, o professor precisa de sensibilidade e bom senso para levar para sala de aula textos que possam fazer relação com seus cotidianos, além de formular estratégias dinâmicas que envolvam os alunos e o façam sentir prazer pelo ato de ler textos de literatura. No caso deste trabalho, a presença de animais, evidenciada pelos alunos, muito mais que a recorrência do sofrimento dos personagens infantis, detectada pela professora, fez com que os alunos se aproximassem da narrativa, certamente por ser uma temática mais próxima de suas realidades, haja vista morarem em uma localidade cuja emancipação a

bairro se deu há poucos anos. Na realidade, o local pode ser considerado um “bairro rural”.

Como a peça não saiu como os alunos tinham planejado, porque, na hora da apresentação, uma aluna, que faria a “macaca Guariba”, recusou-se a vestir a fantasia (por vergonha), a professora-pesquisadora achou que a platéia e a própria turma não iriam gostar. Entretanto, uma vez questionados sobre “O que você achou da peça sobre ‘A terra dos meninos pelados’?”, responderam:

Legal. Todo mundo interagiu, interpretou bem eu gostei além de eu ter tremido mais que vara verde eu gostei. (BRUNA, anexo, p. 214)

ruim por que tinha um menino que eu não vou cita que não tinha decorado foi isso que prejudicou a peça. (JEFFERSON, anexo, p. 221)

Eu adorei a peça, porque ela é bem demonstrativa é como uma parte da historia que tinha acontecido mas não tinha mostrado. (JÚLIA, anexo, p. 225)

Legal, pois contou a história, só que a história ganhou mais vida. E foi bem divertida. (KÉCIA, anexo, p. 228)

Boa. porque todos os alunos da peça se dedicaram muito e interpretarão muito bem os personagens. (MAXSSUEL, anexo, p. 232)

Eu achei muito bom. mas se eu e mas algumas pessoas tivessem ensaiado mais teria sido melhor. (ROMÁRIO, anexo, p. 233)

O fato de a peça não ter sido uma reprodução fiel do conto, nem parte significativa dele, mas girar em torno de uma questão debatida em sala (a volta ou não de Raimundo para seu mundo), portanto, uma nova história, criada pela própria turma, fez com que os alunos percebessem o quanto a literatura é viva e se faz presente na vida de todos. Nesse sentido, a literatura provou que não é algo distante, nem “difícil”. Pelo contrário, é acessível, desde que seja reconhecida como um valor e se torne significativa no cotidiano de cada um.

Por esse motivo, a apresentação da peça foi muito mais significativa para a turma, que a encenou, do que para o público, que a assistiu. Mesmo diante de várias falhas, os alunos aludiram, em suas respostas ao roteiro de leitura, aos

aspectos positivos. A encenação fez com que eles se aproximassem ainda mais da narrativa e certamente esse texto se tornou inesquecível para a maioria.

Nesse sentido, foi indagado, na terceira questão: “De qual personagem da peça você mais gostou? Por quê?”

Raimundo Pelado e Caralâmpia, porque eles fizeram muito bem os papéis e decoraram bem suas falas. (BRUNA, anexo, p. 214)

Da promotora e do advogado pois eles incenaram muito bem parecia um Juri de verdade. (JULLIANA, anexo, p. 227)

Macaca Guariba, porque ela era o personagem mas engraçada da história. Com ela a história virou comédia. (KÉCIA, anexo, p. 228)

Verificamos que o foco de análise não foi mais a peça e seu desenvolvimento, mas o desempenho dos colegas na apresentação, o que foi visto de maneira satisfatória por todos, embora alguns tenham reconhecido que podiam ter feito melhor. Quando os alunos estão empenhados de verdade em uma atividade, esperam que esta saia como o planejado porque se esforçaram ao máximo para que desse tudo certo.

Vale salientarmos que a peça foi apresentada no último dia de aula (último dia de aula em escola pública significa que o aluno não precisa ficar até o final do expediente). Entretanto, como pode ser confirmado nas fotos da encenação, apresentadas nas páginas anteriores, muitos alunos ficaram para prestigiar os colegas. Até porque atividades como essa são novidade na escola.

Na realidade, os alunos-personagens se divertiram mais nos ensaios do que no dia da apresentação, haja vista terem relatado, em conversa informal, que ficaram muito nervosos e tensos, mas que valeu a pena todo o trabalho.

A questão quatro pretendia observar se tinha havido a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos: “A leitura dos textos de Graciliano Ramos trouxe alguma contribuição para você?”:

Deu. Por que agente vai sabendo mais sobre as histórias. Como compreender um texto. (JOSEILTON, anexo, p. 224)

Sim ela me fez ver que todos são diferentes e iguais ao mesmo tempo e me ecentivol a ler mais. (JULLIANA, anexo, p. 227)

Sim, mudou mais a minha forma de ler e de pensar nos textos, e presto mais atenção na leitura. (KETILLY, anexo, p. 229)

Nesse sentido, percebemos que os alunos relacionaram a pergunta a duas possíveis respostas. Uma relativa ao conteúdo do texto *A terra dos meninos pelados* (a existência de diferenças na nossa sociedade); outra, à metodologia de análise que foi utilizada nesses estudos, mas que serve para fins diversos. Esses alunos receberam a obra de Graciliano, relacionaram-na com suas vidas, refletiram sobre ambas e agora ampliaram seus conhecimentos, o que é o objetivo da estética da recepção.

A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 31)

Os textos de Graciliano Ramos são apontados pela crítica literária como complexos, portanto, podíamos pressupor que seriam de difícil acesso e aceitabilidade a alunos de uma 6ª série. Entretanto, Cortázar (1974, p. 161), afirma que devemos ter “cuidado com a falsa demagogia de exigir uma literatura acessível a todo mundo. Muitos dos que a apóiam não têm outra razão para fazê-lo senão a da sua evidente incapacidade para compreender uma literatura de maior alcance”. O professor, às vezes, subestima a capacidade do aluno e tira dele a possibilidade da ampliação do seu horizonte de expectativas.

Não se faz favor algum ao povo se se lhe propõe uma literatura que ele possa assimilar sem esforço, passivamente, como que vai ao cinema ver fitas de

*cowboys*. O que é preciso fazer é educá-lo, e isso é uma primeira etapa tarefa pedagógica e não literária. (CORTÁZAR, 1974, p. 163)

Por isso, houve a preocupação em ouvir aqueles que receberam, leram, estudaram e refletiram sobre os textos: os próprios alunos. Nessa perspectiva, formulamos a seguinte pergunta: “Você teve dificuldade na compreensão dos textos estudados em classe?”. Eis algumas das respostas dos alunos:

Não por que todos foram debatidos na classe com a professora e todos puderam falar o que sabia. (EDILANE, anexo, p. 216)

Em alguns, pois o texto não diz tudo e então pra entendelo temos que descobri-lo. (JULLIANA, anexo, p. 227)

Pouca. Mais tirei na sala de aula. (PAULIELLY, anexo, p. 230)

Sim. eu so entender quando nós fizemos comentario. (VALDENIS, anexo, p. 237)

Ou seja, apesar de a crítica considerar os textos utilizados nesta pesquisa complexos (e eles são), este trabalho vem mostrar que a complexidade não é um impedimento para levá-los à sala de aula. Uma metodologia adequada, atrelada a um acompanhamento diário de leitura, pode contribuir para que o aluno chegue a interpretações surpreendentes. Além do mais, a complexidade dos textos foi desaparecendo, de acordo com o relato dos alunos, à medida que iam acontecendo os debates e cada um dava sua opinião. Os alunos estavam descobrindo o que propõe Iser (1979): observar os vazios para preenchê-los de acordo com o ponto de vista e a vivência do leitor.

A literatura, como enfatiza Walty (1999, p. 54), “deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente.” Como a professora-pesquisadora havia declarado que a biblioteca da escola agora dispunha de outros livros de Graciliano contendo a mesma temática dos textos abordados em sala, ela sentiu

a necessidade de elaborar a seguinte pergunta: “Você tem interesse em ler outros textos de Graciliano Ramos?”, para verificar a recepção do autor pela turma.

Sendo assim, os alunos foram enfáticos ao responderem:

Sim. Especialmente *Insônia*. (ANA, anexo, p. 212)

Sim. Conseteza. porque eu adorei todos os textos e adoraria ler varios e varios outros textos. (BRUNA, anexo, p. 214)

sim por que e um texto que a pessoa não se esqueci mais por e muito legal. (JOSÉ, anexo, p. 223)

Sim porque eu quero ver se e semelhante aos outros (JÚLIO, anexo, p. 226)

Sim, por que eu li esses três e gostei, imagine eu lendo outros de Graciliano Ramos, vou adorar (KETILLY, anexo, p. 229)

Claro que sim. Quero aproveitar as férias lendo. (PAULIELLY, anexo, p. 230)

As respostas a essa questão evidenciaram o acolhimento dos alunos pelos textos do autor. Respondendo “Sim porque eu quero ver se e semelhante aos outros”, o aluno Júlio, que havia considerado “chata” a narrativa *A terra dos meninos pelados* e que, apesar disso, apresentou um final bastante significativo para o conto, comprova a afirmação de que, se motivado, o aluno sente o desejo por ler textos literários. Isso posto, somos levados a afirmar que, contrariando algumas idéias recorrentes, os dados desta pesquisam apontam que os alunos gostam de ler e que são capazes de fazer muitas leituras.

Na realidade, o que falta é o incentivo, a motivação, para que, dessa forma, os alunos possam ser capazes de chegar a leituras talvez nunca esperadas pelo professor. Para isso, o que se espera é que o livro chegue às mãos do leitor. No momento em que isso acontecer e essa prática se tornar hábito, certamente, ter-se-ão melhores alunos: críticos e criativos, mais preparados para a vida em sociedade, pois serão seres humanos mais sensíveis aos problemas ao seu redor.

Para tanto, acreditamos que é preciso uma metodologia diversificada cujos procedimentos tenham como objetivo atrair os alunos para o estudo dos textos. Todavia, não podemos esquecer que apenas os alunos, que experimentaram essa seqüência didática, podem enfatizar o que mais gostaram. Por esse motivo, houve uma preocupação da pesquisadora em perguntar: “Qual das atividades realizadas com os textos você mais gostou? Qual a que menos gostou? Por quê?”

A maior parte da turma gostou da leitura do primeiro conto. Eles afirmaram que ler coletivamente é bem melhor porque ajuda significativamente na compreensão. Em relação a essa questão, praticamente asseguraram que só houve fatores positivos:

Minsk Por que a gente podeu inventar o final, mas gostei de todos. (EDILANE, anexo, p. 216)

fazer o final da terra dos meninos pelados pois eu criei o que eu quis e não o que o autor quis. (JULLIANA, anexo, p. 227)

Fazer o debate, porque quando todos se reúnem agente passa à ter maior compreensão do texto. (KÉCIA, anexo, p. 228)

Terra dos meninos pelados Porque fizemos a peça e entendi muito melhor. (PAULIELLY, anexo, p. 230)

De um modo geral, as aulas de leitura em escolas públicas se desenvolvem através do livro didático. O professor pede que os alunos leiam o texto da unidade e respondam o exercício da página seguinte, exercício, esse, mecânico, que não leva os alunos a refletirem. Na realidade, é uma atividade de cópia em que os alunos lêem a pergunta e vão achar a resposta em um determinado parágrafo do texto. Na maioria dessas aulas, o debate não acontece. Desse modo, quando trabalhada uma metodologia diferente, como a desenvolvida nesta pesquisa, em que os alunos têm oportunidade de falar, de se expressar, de apresentar suas dúvidas, seus anseios, de relacionar a ficção com seu cotidiano,

o retorno que se tem é positivo, como demonstram as respostas apresentadas anteriormente.

Neste caso, houve satisfação dos alunos pelas leituras e atividades desenvolvidas, visto que notaram o quanto produziram, se desenvolveram, cresceram. Além do mais, perceberam a literatura como um bem, como arte, portanto, agora entendiam que servia para ser apreciada, acariciada, lida, discutida, refletida e relacionada a suas vivências.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 48) reitera que “se [,] desde o Ensino Fundamental, os alunos tivessem uma melhor orientação para a leitura literária, certamente não encontrariam muitos obstáculos no Ensino Médio.” Ou seja, se bem trabalhado no ensino fundamental, o texto literário, certamente, acompanhará o aluno por toda sua vida, visto que sua leitura se torna significativa para os leitores quando estabelece relações com o mundo empírico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar Graciliano Ramos na escola, principalmente no ensino fundamental, foi o desafio desta pesquisa, visto que ele é considerado, pela crítica literária, como escritor de textos complexos. Contudo, ao solidificarmos a proposta de ensino, objeto da experiência pedagógica deste trabalho, observamos que os resultados foram mais satisfatórios do que o previsto. Isso torna relevante alguns aspectos.

Primeiro, reconhecer que o viés infantil da obra de Graciliano Ramos não foi devidamente explorado pela crítica literária, visto que esta apenas se preocupa em abordar isoladamente os personagens infantis do autor, sem observar a relevância no conjunto de sua obra, embora tenhamos constatado o grande valor desta temática. Além da crítica literária, verificou-se que os livros didáticos também não evidenciam essa temática. Quando surgem, nos livros, textos do autor, esses são utilizados para fins gramaticais ou exercícios de interpretação escritos que, muitas vezes, não aproximam o aluno do texto, do seu cotidiano e, conseqüentemente, não o motivam a refletir, visto que não permitem a apreciação, como apresentado, analisado e exemplificado no terceiro capítulo deste trabalho.

Segundo, o fato de as crianças – personagens protagonistas das narrativas analisadas nesta pesquisa (*A terra dos meninos pelados*, “Luciana” e “Minsk”) – encontrarem respostas para seus problemas sem a intervenção dos adultos, visto que, sozinhas, são capazes de descobrir a vida, evidencia a emancipação da obra do autor.

Nesse sentido, no primeiro conto, Raimundo aprende a enfrentar, sozinho, seus medos, quando regressa, por vontade própria, à realidade excludente de seu mundo para enfrentá-la. No segundo texto, Luciana cria, sozinha, seus próprios conceitos a partir de seus questionamentos e, no terceiro, a menina percebe, sem ajuda do adulto, que na vida temos de aprender a superar realidades difíceis.

Vimos, ao final da experiência pedagógica, que as crianças em Graciliano Ramos, como analisado pela pesquisadora, sofrem, mas também se divertem, brincam, fantasiam, sorriem, como constataram os alunos-colaboradores.

Do ponto de vista teórico, no que se refere ao ensino de leitura literária, foi essencial a teoria da estética da recepção e do efeito, na medida em que orientou a professora-pesquisadora a levantar o horizonte de expectativas dos alunos, para, a partir daí, tentar modificá-lo, confirmá-lo ou ampliá-lo, através de propostas metodológicas que privilegiaram o leitor como centro do processo de leitura.

Nesse sentido, a fundamentação na teoria hermenêutica foi, também, de salutar importância, haja vista ter auxiliado tanto na análise dos contos, elaborada pela pesquisadora, individualmente, como nas realizadas na intervenção pedagógica, desenvolvidas pelos alunos-colaboradores, guiados pela professora-pesquisadora.

Como o principal objetivo desta pesquisa era motivar o gosto de nosso aluno por textos literários, acreditamos que apresentar narrativas cujos personagens, no plano da ficção, possuem a mesma idade que, no plano da realidade, têm os alunos, seria uma alternativa para que houvesse essa aceitação. Nessa perspectiva, os alunos-colaboradores receberam com

entusiasmo os contos do autor. Mas, embora tenham notado a expressão de sofrimento e exclusão infantil, encontraram outro viés: o da brincadeira e diversão.

Desse modo, a professora-pesquisadora foi conduzindo a turma, permitindo que essa nova perspectiva fluísse, tentando transformar o ato de ler textos literários numa atividade agradável que misturasse prazer e reflexão. Para isso, o professor deve ter bom senso, permitindo que o aluno conduza a leitura. Nesse processo, os alunos gostaram das aulas porque, conforme enfatizaram, a leitura e análises eram realizadas em conjunto. Assim, eles acharam que, com debates, a partir do momento em que cada aluno tinha o direito de se expressar, o texto ficava mais claro. Afirmaram, inclusive, em conversas informais, que, depois da primeira leitura, sempre faziam uma segunda e o texto, por estar mais claro, ficava mais bonito.

Além do mais, muitos relataram terem lido, em casa, para os pais, os textos analisados em sala. Outros afirmaram que, pelo entusiasmo da turma no trabalho com Graciliano Ramos, os irmãos, colegas e vizinhos também se interessaram e pediram emprestados seus textos xerografados. Assim sendo, os textos trabalhados na seqüência didática desenvolvida contagiaram não só a turma mas também a escola e a comunidade.

No início da intervenção pedagógica, esperávamos que os alunos se sensibilizassem e, conseqüentemente, se solidarizassem com o sofrimento e exclusão de personagens como Raimundo e Luciana. Todavia, identificaram-se com os animais, possivelmente por morarem em um bairro de características rurais e estarem sempre em contato com a natureza.

Atividades lúdicas dentro e fora das paredes da sala de aula, como os ensaios e apresentação da peça, fizeram com que os alunos se identificassem

ainda mais com o texto *A terra dos meninos pelados*. Outras atividades como as em que podiam intervir no mundo ficcional dos personagens, propondo novas possibilidades, fizeram com que os alunos transportassem seus universos para as narrativas e vice-versa. Imaginemos que as histórias não tivessem qualquer relação com o cotidiano dos alunos, será que eles se envolveriam como aconteceu na seqüência didática trabalhada nesta pesquisa? Supostamente, não, tendo em vista que não teriam sobre o que falar, o que relacionar aos acontecimentos ficcionais.

Na realidade, muito tem-se ouvido falar que o aluno não gosta de ler. Entretanto, os dados coletados e analisados nesta pesquisa desmentem essa afirmação, haja vista os alunos-colaboradores terem interagido com a seqüência didática sugerida e desenvolvida. Na verdade, percebemos que, levantar apenas o horizonte de expectativas do aluno é pouco para um trabalho efetivo de leitura. Provavelmente, muitos professores fazem isso.

O importante é partir do que os alunos gostam para, gradativamente, oferecer-lhe textos mais complexos, visto que esta pesquisa comprovou que os alunos foram capazes de interagir com textos como os textos de Graciliano Ramos. Isso nos leva a crer que, quando apresentam acontecimentos próximos à realidade dos alunos, os textos literários agradam. A complexidade, inventividade e literariedade apresentadas nos contos do autor foram significativas para que os alunos percebessem o encanto e valor da literatura.

Todavia, há muito mais a se fazer para conquistar leitores efetivos do texto literário. Falta formação e orientação para o professor. Falta material didático, livros para os alunos lerem, incentivo dos pais, professores e escola.

Constatamos que há necessidade de um material didático adequado e aperfeiçoamento do professor. Falta estímulo para o aluno, mas também para o professor. Vale salientarmos que conquistar leitores é tarefa que exige tempo, pois reconhecer o texto literário como um bem faz parte de um processo. Os alunos desta experiência pedagógica superaram as expectativas da professora-pesquisadora provavelmente porque esta já tinha um trabalho de leitura literária iniciado há cerca de um ano e meio. É importante esclarecer que a adaptação por uma nova metodologia é difícil e gradativa. Se o professor não estiver determinado em seus objetivos, desiste no meio do caminho. Portanto, ficou claro que estudar o texto literário na escola exige um trabalho diário.

Ressaltemos, ainda, que foi difícil fazer com que os alunos se acostumassem a ler o texto por fruição, uma vez que já estavam acostumados a desenvolver exercícios mecânicos, os quais os livros didáticos intitulam de “interpretação”. Contudo, apesar da resistência dos alunos (no ano anterior à pesquisa), uma vez habituados à nova metodologia de ensino, passaram a gostar das aulas de Língua portuguesa, segundo conversas informais, e, talvez por esse motivo, começaram a participar e interagir com elas. Esse fato, provavelmente, se deu porque o texto estava sendo apresentado como fruição, além do horizonte de expectativas dos alunos estar sendo valorizado.

A metodologia de leitura coletiva foi o ponto que mais agradou à turma, visto que, através dela, os alunos conseguiram enxergar o texto com mais clareza. Além disso, o relato de experiências desses alunos, atrelada à significação do texto ficcional, certamente fez desse algo inesquecível para os alunos, além de auxiliá-los a ver melhor a si mesmo e ao Outro. A evidência de que parte da solução para os problemas com a leitura está principalmente na

metodologia de trabalho do professor em sala de aula e na qualidade do material escolhido se consolida, deste modo, nesta experiência.

Faz-se importante esclarecermos também que a professora-pesquisadora tem uma formação voltada para a área de literatura e ensino. Com isso, fica a pergunta: e os demais professores, que não têm essa ou qualquer formação, poderiam desenvolver um trabalho de leitura que motivasse o aluno a ler? Sabemos que sim, mas não se pode negar que a formação do professor favorece seu fazer pedagógico. Além do mais, chegamos à conclusão de que esta pesquisa se desenvolveu de forma tão positiva porque fazia parte de um trabalho universitário, uma vez que a pesquisadora se preocupou em preparar as aulas mais criteriosamente e levar para sala de aula um material de qualidade, inclusive custeado por ela. Com certeza, isso também atraiu os alunos porque se sentiram mais valorizados, visto que os estudantes percebem quando o professor prepara as aulas e o material para ser trabalhado em sala. O cuidado com os textos, com as análises dos alunos, em desenvolver atividades lúdicas e interativas provavelmente conduziu os alunos a perceberem o valor do texto literário.

No entanto, no dia-a-dia, como o professor pode preparar esse material se os poucos recursos de que a escola dispõe são fornecidos apenas nos eventos e semanas de prova? No cotidiano escolar, o único que se faz presente é o livro didático. Não é impossível trabalhar literatura sem obra literária, mas é difícil atrair o gosto pela leitura quando não há recursos disponíveis. Por outro lado, os livros da coleção *Literatura em minha casa* são, hoje, na escola pública, uma saída para o problema da desmotivação em relação à leitura literária.

Mas falta mais. Falta, como apontávamos, o incentivo dos pais, professores e da escola para que a leitura literária se faça presente na vida do alunado, mas

falta, também, a presença do livro na escola e, principalmente, na sala de aula. Mais que isso, falta uma metodologia de ensino que privilegie o aluno-leitor. Portanto, um trabalho de leitura literária, como o exposto aqui, vem mostrar que trabalhar o texto literário na sala de aula de modo a motivar o gosto dos alunos é possível, mas tem seus obstáculos.

Ao final da experiência realizada, constatamos que, embora, a princípio, objetivássemos analisar a “infância sem graça” de Graciliano Ramos, mostrando o sofrimento pelo qual passam seus personagens infantis, foi a vivência efetiva do aluno com o texto em sala de aula que fez com que a professora-pesquisadora refletisse e percebesse que, para os alunos, o trabalho “com graça na escola” foi bem mais significativo, uma vez que brincaram e se divertiram com os textos estudados.

Nesse sentido, “da ficção à realidade da sala de aula” sugere alguns sentidos. Primeiro, é importante que o professor, primeiro, leia, estude e reflita sobre o texto literário escolhido, para, só a partir daí, levá-lo para sala de aula. Numa segunda perspectiva, a aula deve sair da ficção que se torna o livro didático – na medida em que seus textos, muitas vezes, divergem da realidade cotidiana do aluno – para o trabalho com um material que condiz com essa realidade. Terceiro, está na hora de parar de afirmar que o aluno pode ler se for motivado à leitura de textos literários. Ficar apenas no plano da teoria, sem partir para o cotidiano escolar, é viver de ficção e o que o aluno necessita é do contato com algo concreto, voltado para sua realidade. Por outro lado, é esse mundo da ficção, não da sala de aula, mas do livro literário, que os motivará enquanto leitores.

A partir do momento em que os alunos-colaboradores leram os textos de Graciliano de uma outra perspectiva (da brincadeira, valorizando os animais)

ensinaram a professora a ler por outro viés, mostrando a pluralidade de significados que o texto literário apresenta, além de evidenciar o quanto é rica a experiência do aluno e que é a análise discente que deve ter relevância na sala de aula.

Concluimos, com o exposto, que, embora existam infinitas barreiras, é possível desenvolver um trabalho de leitura em sala de aula, despertando o gosto dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa se faz relevante na medida em que a experiência realizada comprovou a possibilidade de interação ativa entre aluno e texto literário, priorizando a leitura integral, a análise, o debate, a troca de experiências e a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos e da própria professora. Esperamos, com isso, que a metodologia utilizada possa contribuir para a instauração de um ensino que prime pela abordagem da literatura como fonte de prazer, sensibilização, reflexão e humanização.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Fontes Primárias:

RAMOS, Graciliano. **Caetés**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

\_\_\_\_\_. **São Bernardo**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955a.

\_\_\_\_\_. **Angústia**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955b.

\_\_\_\_\_. **Vidas secas**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955c.

\_\_\_\_\_. **Infância**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955d.

\_\_\_\_\_. **Insônia**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955e.

\_\_\_\_\_. **Linhas tortas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

\_\_\_\_\_. **Alexandre e outros heróis**. 3. ed. São Paulo: Martins, 1964a.

\_\_\_\_\_. **Viventes das Alagoas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

\_\_\_\_\_. **Memórias do cárcere**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Viagem**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Cartas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

\_\_\_\_\_. A terra dos meninos pelados. In: \_\_\_\_\_ **Alexandre e outros heróis**. 3. ed. São Paulo: Martins, 1964b.

\_\_\_\_\_. O olho torto de Alexandre. In: AZEVEDO, Aluísio et alli. **Histórias de humor**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Coleção Literatura em minha casa - crônica e conto).

\_\_\_\_\_. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record, 2002. (Coleção Literatura em minha casa – novela; v. 3).

### 2. Fontes Secundárias:

ADONIAS FILHO. Graciliano Ramos. In: \_\_\_\_\_ **O romance brasileiro de 30**. Rio de Janeiro: Bloch, s/d.

\_\_\_\_\_. Volta a Graciliano Ramos. In: RAMOS, Graciliano. **Insônia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979. (posfácio).

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. Acompanhando a formação do leitor. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alli. **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. Interesses de leitura e seleção de textos. In: \_\_\_\_\_ **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988a.

\_\_\_\_\_. Necessidade de metodologia. In: \_\_\_\_\_ **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988b.

\_\_\_\_\_. Método recepcional. In: \_\_\_\_\_ **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988c.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. **A tradição Regionalista no romance brasileiro**. 18. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

AMADO, Jorge. Mestre Graça. In: RAMOS, Graciliano. **Viagem**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979. (prefácio).

AMORIM, José Edilson de. **Era no tempo do rei**: romance e sociedade no Brasil imperial. João Pessoa: Manufatura, 2005.

\_\_\_\_\_. **Era uma vez o Nordeste**: ficção e representação regional. João Pessoa: UFPB, 1998. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. Leitura, análise e interpretação. In: PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

\_\_\_\_\_. São Bernardo: sugestões de leitura. In: SILVA, Márcia Tavares (org.). **Literatura no vestibular**: UFPB/UEPB/2005. Campina Grande: Bagagem, 2004.

ARIÈS, Philippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ATHAYDE, Tristão de. Os Ramos de Graciliano. In: RAMOS, Graciliano. **Viventes das Alagoas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977. (posfácio).

AUERBACH, Eric. A meia marrom. In: \_\_\_\_\_ **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. Trad. Suzi F. Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BENJAMIM, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985, v.1.

BIGNOOTTO, Cilza Carla. **Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências**. São Paulo: Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 1999. (Dissertação de Mestrado).

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 39. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

\_\_\_\_\_. A interpretação da obra literária. In: \_\_\_\_\_ **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003a.

\_\_\_\_\_. Céu, inferno. In: \_\_\_\_\_ **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003b.

BRAGATTO FILHO, Paulo. Da essencialidade da literatura. In: \_\_\_\_\_ **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRAYNER, Sonia (org.). **Graciliano Ramos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (Col. Fortuna Crítica, vol. 2).

BUGDAN, Roberto & BIKLEN Sari. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto PT: Porto Editora, 1999.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Entre becos e saídas; O ensino de literatura nas pesquisas. In: \_\_\_\_\_ **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: REMATE DE MALES – **Revista do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP – Departamento de Teoria Literária**. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

CARPEAUX, Otto Maria. . Visão de Graciliano Ramos. In: RAMOS, Graciliano. **Angústia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979. (posfácio).

CARVALHO, Neuza Ceciliato de. Fantasia e emancipação em três tempos. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

CARVALHO, Antonio Moraes de. **Graciliano**: Ramos excluídos. João Pessoa: UFPB, 2005. (Tese de Doutorado).

CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: \_\_\_\_\_ **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

CHARTIER, Roger. Literatura e leitura. In: \_\_\_\_\_ **Cultura Escrita, Literatura e História**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Comunidade de leitores. In: \_\_\_\_\_ **A ordem dos livros**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CHIAPPINI, Lígia. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura**: comunicação e expressão. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: \_\_\_\_\_ **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

CRISTÓVÃO, Fernando Alves. **Graciliano Ramos**: estruturas e valores de um modo de narrar. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

DAL FARRA, Maria Lúcia. Autor e narrador. In: \_\_\_\_\_ **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Ática, 1978a.

DAL FARRA, Maria Lúcia. Ótica e pontos de vista. In: \_\_\_\_\_ **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Ática, 1978b.

DANTAS, Audálio. **A infância de Graciliano Ramos**. São Paulo: Instituto Callis, 2005.

DEL PRIORI, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DINIS, Nilson Fernandes. **Perto do coração criança**: uma leitura da infância nos textos de Clarice Lispector. Campinas: UEC, 2001. (Tese de Doutorado).

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ECO, Humberto. Sobre algumas funções da literatura. In: \_\_\_\_\_ **Sobre literatura**. 2. ed. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e superinterpretação**. Trad. MF. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FARIA, Octavio. Graciliano Ramos e o sentido do humano. In: RAMOS, Graciliano. **Infância**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. (posfácio).

FERNANDES, Millôr. A morte da tartaruga. In: \_\_\_\_\_ **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., s/d.

GONÇALVES, Maria Silvia (org.). **Graciliano Ramos**: contos (Série literária). São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

GUIMARÃES, Kalina Naro. **Três cantos de melancolia em Lygia Fagundes Telles**: indicações críticas e ensino. João Pessoa: UFPB, 2006. (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, Kalina Naro & AMORIM, José Edilson de. A crítica e o ensino do conto: reflexões e possibilidades metodológicas. In: SILVA, Márcia Tavares; SANTOS, Derivaldo dos; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo (orgs.). 1º Seminário de Estudos de Teoria Literária, Linguagem e Educação, 29 de novembro a 03 de dezembro de 2004, Currais Novos-RN. **Anais ...** São Paulo: Parábola, 2004.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAFETÁ, João Luiz. O mundo à revelia. In: RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alli. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LINS, Álvaro de. Valores e misérias das vidas secas. In: **Vidas secas**. 34. ed. Rio/São Paulo: Record/Martins, 1975. (posfácio).

LINS, Osman. O mundo recusado, o mundo aceito e o mundo enfrentado. In: RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. 17. ed. São Paulo: Record, 1979. (posfácio).

LÚCIO, Ana Cristina Marinho. (org.). **Teatro infantil e cultura popular**. Campina Grande: Bagagem, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Wilson. Graciliano Ramos, o Cristo e o grande inquisidor. In: RAMOS, Graciliano. **Caetés**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978. (posfácio).

MATA, Anderson Luís da. **O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. (Dissertação de Mestrado).

MICHELETTI, Guaraciaba. A narrativa na sala de aula. In: **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Wander Melo. **Graciliano Ramos**. São Paulo: Publifolha, 2004.

MORAES, Dênis. **O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

PINHEIRO, Hélder. (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

\_\_\_\_\_. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. (Revista e ampliada). João Pessoa: Idéia, 2002.

\_\_\_\_\_. Literatura no Ensino Médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (org.). **Texto, escrita e interpretação**. João Pessoa: Idéia, 2001.

PINHEIRO, Helder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. Tipos de pesquisa. In: \_\_\_\_\_ **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SARMENTO, Leila Lauer. **Português: leitura, produção e gramática** (6ª série). São Paulo: Moderna, 2002.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado Infância** – Para gostar de ler: v. 18. 19 ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Ezequiel T. da; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Pedagogia da leitura: movimento e história**. In: \_\_\_\_\_ **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Gduação da UFPE, 2005.

SILVA, Marcelo Medeiros da. **Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso**. Campina Grande, UFCG, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Márcia Tavares. **Tempo de rugas: a velhice em Dalton Trevisan**. João Pessoa: UFPB, 2002. (Tese de Doutorado).

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alli. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Memórias do cárcere**. In: RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979. (prefácio).

SOUZA, Ana Lúcia Maria de. **Uma viagem ao universo infantil com Henriqueta Lisboa**. In: PINHEIRO, Héder (org.). **Poemas para crianças: reflexões, poemas e sugestões**. São Paulo: Duas Idéias, 2000.

SOUZA, Tânia Regina de. **A infância do velho Graciliano: memórias em letra de forma**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

TOMACHEVSKI, B. **Temática**. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). Trad. A. M. R. Filipouski, M. A. Pereira, R. L. Zilberman, A. C. Hohlfeldt. **Teoria da Literatura: formalistas russos**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIANA, Vivina de Assis. **Literatura comentada: Graciliano Ramos**. São Paulo: Abril Educação, 1981.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola: anti-lições**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alli. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

**Revistas:**

Graciliano Ramos e os cárceres da linguagem. Cult 42: **Revista Brasileira de Literatura** – ano IV. São Paulo: Lemos Editorial, janeiro de 2001.

Letras secas de Graciliano Ramos. **Revista Entre Livros**. – ano II. São Paulo: Integrare, novembro de 2006.

**Filmes:**

**Memórias do cárcere**. Direção e roteiro de Nélson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: SAGRES produção e distribuição de audiovisuais LTDA, 1984.

**Vidas secas**. Direção e roteiro de Nélson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Manchete Vídeo, 1963.