

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JULIA DOS SANTOS MATEUS

**Leitura subjetiva e diários de leitura no Ensino Fundamental II:
uma experiência com *Os da minha rua*, de Ondjaki**

São Paulo
2023

Versão corrigida

JULIA DOS SANTOS MATEUS

Leitura subjetiva e diários de leitura no Ensino Fundamental II:
uma experiência com *Os da minha rua*, de Ondjaki

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vima Lia de Rossi Martin

São Paulo
2023

Versão corrigida

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M4251 Mateus, Julia dos Santos
Leitura subjetiva e diários de leitura no Ensino Fundamental II: uma experiência com Os da minha rua, de Ondjaki / Julia dos Santos Mateus; orientadora Vima Lia de Rossi Martin - São Paulo, 2023.
131 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino Fundamental. 2. Leitura. 3. Literatura Africana. 4. Diários. I. Martin, Vima Lia de Rossi, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome da aluna: Julia dos Santos Mateus****Data da defesa: 25/04/2023****Nome do Prof.^a orientadora: Vima Lia de Rossi Martin**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 22/06/2023



(Assinatura do (a) orientador (a))

MATEUS, Julia dos Santos. **Leitura subjetiva e diários de leitura no Ensino Fundamental II**: uma experiência com *Os da minha rua*, de Ondjaki. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos alunos e alunas que tive e terei.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, glória e louvor eternamente.

Aos meus amados pais, Carolina e Manuel (*in memoriam*), que frequentaram a escola por tão pouco tempo, mas souberam mostrar às filhas a importância do estudo.

À minha irmã querida, Simone, por cuidar de mim, e à minha sobrinha linda, Carolina, pela colaboração.

À Dr.^a Vima Lia de Rossi Martin que, com muita competência, generosidade e paciência, conduziu-me pelos caminhos da pesquisa e ajudou-me a descobrir um mundo. Mais que minha orientadora, uma amiga, uma pessoa rara.

Aos docentes do PROFLETRAS, pelo acolhimento, pela dedicação e pelas valiosas aulas ministradas.

À Prof.^a Dr.^a Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pela indispensável aula.

Às professoras que compuseram a banca no Exame de Qualificação, Dr.^a Maria Inês Batista Campos e Dr.^a Rejane Vecchia da Rocha e Silva, pela leitura atenta de meu relatório e pelos importantes apontamentos.

Aos meus animados colegas de turma, Adriano, Amanda, Bárbara, Cléia, Jéssica, Juliana, Regislene, Rubens e Vanessa, vocês deixaram tudo mais leve.

Ao admirável Ondjaki, que tanto me comoveu ao dedicar-se a gravar um vídeo para meus alunos e alunas. Muito obrigada!

À Maria Coelho, pelas contribuições e pelo exemplo.

Às companheiras e companheiros de magistério, que se mantiveram firmes na luta durante os assombros dos últimos anos.

Aos meus colegas de trabalho, gente tão querida, pelo incentivo constante.

Às equipes administrativa e gestora da unidade escolar em que esta pesquisa foi desenvolvida, especialmente Marcelo, Vanessa e Mariana, sou grata pela confiança e incondicional colaboração.

Às alunas e aos alunos que participaram deste estudo, assim como, seus familiares e responsáveis, pela confiança em meu trabalho e engajamento antes, durante e depois das aulas.

Às amigas Angella, Deborah, Elaine, Priscila e Rachel, por nunca soltarem a minha mão.

À Carolina Zampier, pela disponibilidade e profissionalismo.

Ao Padre Paulo César Gil, por acolher-me com carinho nas inevitáveis dificuldades que surgiram no caminho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, o que me possibilitou transformar sonhos em realidade.

Que tal tentarmos alfabetizar (mas alfabetizar de verdade), sem mesquinhezes, todas as nossas crianças, dar-lhes escolas, professores bem remunerados, livros? Que tal darmos a eles bibliotecas suculentas, muitas bibliotecas – de escola, de sala de aula, de sindicato, de clube – transbordando de livros excitantes e desejáveis? Que tal doarmos um pouco de nosso tempo, de nossa voz, de nossa companhia junto com os livros? (MONTES, 2020, p. 220-221).

RESUMO

MATEUS, Julia dos Santos. **Leitura subjetiva e diários de leitura no Ensino Fundamental II**: uma experiência com *Os da minha rua*, de Ondjaki. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta dissertação, fruto de uma pesquisa-ação realizada no âmbito do PROFLETRAS, está fundamentada na comunhão entre teoria e prática. Propomos, inicialmente, uma investigação das relações entre literatura e educação e de possíveis didáticas da literatura que garantam o efetivo engajamento de estudantes do Ensino Fundamental II no processo educativo. Em seguida, apresentamos uma experiência pedagógica de leitura do livro de contos *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki, realizada em 2019, com 30 estudantes do 9º ano de uma escola da rede pública estadual da periferia da cidade de São Paulo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, baseamo-nos na formulação de literatura como um direito humano, conforme Candido (2004); na noção de experiência de Bondía (2002); nos estudos de Petit (2010) e nas propostas metodológicas de Rouxel (2013a), relacionadas à didática da leitura literária a partir do favorecimento da expressão da subjetividade do leitor pelos registros em um diário de leitura – a chamada didática da implicação.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) também são referências para esta pesquisa, pois entendemos que o(a) professor(a) de Português deve eleger, em seu trabalho de curadoria, obras literárias não-canônicas e anti-hegemônicas, que abarquem a diversidade da produção literária e não reforcem os sistemas de dominação existentes (hooks, 2017).

Os resultados obtidos indicam que a experiência de leitura dos contos da obra de Ondjaki, paralelamente à escrita do diário de leitura, entre outros aspectos, i) colaborou para desconstruir ideias pré-concebidas dos estudantes acerca da África, mais precisamente Angola; ii) povoou o imaginário de alunos e alunas com elementos oriundos das narrativas; e iii) contribuiu para o desenvolvimento das competências leitoras dos discentes.

Avaliamos positivamente a promoção da leitura subjetiva na didática da leitura literária, entretanto, concluímos que uma experiência nesses moldes, ainda que bem-sucedida, não é capaz, sozinha, de garantir a formação dos estudantes como leitores literários. Portanto, faz-se

necessário o empenho da instituição escolar e/ou da rede de ensino que deseja contribuir efetivamente para a promoção da cultura literária de seus alunos e alunas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura literária. Diários de leitura. Literaturas Africanas. Ondjaki.

ABSTRACT

MATEUS, Julia dos Santos. **Subjective Reading and reading journals in Secondary School: an experience with *Os da minha rua* by Ondjaki.** 2023. Thesis (Professional Master's in Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis is a result of an action research carried out by a school teacher within the scope of PROFLETRAS, based on the combination of theory and practice. First, we propose an investigation on the relationship between literature and education and possible literature teaching strategies that guarantee the effective engagement of Secondary School students in the educational process. Then, we present a pedagogical experience of reading the book of short stories *Os da minha rua*, written by the Angolan writer Ondjaki. The experience was carried out in 2019, with thirty 9th grade students in a state public school on the outskirts of São Paulo. We rely on the theoretical and methodological perspective of Candido (2004), in his formulation of literature as a human right; Bondi (2002) and the notion of experience; Petit (2010), and the methodological proposals of Rouxel (2013a), related to the teaching of literary reading based on favoring the expression of the reader's subjectivity in a reading journal, which is referred to by some scholars as the implication didactics.

Furthermore, Law n. 10. 639/2003 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004) are references for this thesis, because we understand that Portuguese teachers should elect non-canonical and anti-hegemonic literary works, which encompass the diversity that represent the literary production in our language, in accordance with the statement by hooks (2017) that "it is possible to teach without reinforcing existing systems of domination" (hooks, 2017, p. 31).

Our results indicate that the experience of reading Ondjaki's short stories paralleled by the writing of the reading journal, among other aspects, i) collaborated to deconstruct the students' preconceived ideas about Africa, more precisely Angola; ii) populated the students' imagination with elements from the narratives; and, iii) contributed to the development of the students' reading skills.

We evaluated the promotion of subjective reading in the didactics of literary reading positively, however, we conclude that such an experience, despite successful, is not capable, by itself, of ensuring the students' education as literary readers. Hence the need for commitment from the

school and/or the educational network that wishes to effectively contribute to the promotion of literary culture among their students.

Keywords: Elementary school. Literary Reading. Journal. Reading. African literatures. Ondjaki

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento da entrega dos diários de leitura com o mapa-múndi ao fundo	67
Figura 2 - O barco de papel materializando a ideia de que ler é viajar no tempo e no espaço	68
Figura 3 - A atenção do 9º A voltada para as histórias de Ndalú	69
Figura 4 - A leitura silenciosa não precisa ser solitária	70
Figura 5 - Roda de leitura no pátio também é aula	71
Figura 6 - Estudante compenetrado em sua leitura	72
Figura 7 - A aluna faz o barco de papel ladeada por Honwana e Ondjaki	75
Figura 8 - QR Code	77
Figura 9 - Celular "esquecido" durante a leitura	78
Figura 10 - Capas de alguns diários de leitura	80
Figura 11 - Capas de mais alguns diários de leitura	80
Figura 12 - Galinha d'angola	83
Figura 13 - Caçadores (aluna CA)	83
Figura 14 - Menino com fome (aluno IR)	84
Figura 15 - Animal selvagem (aluno WA)	85
Figura 16 - Acampamento da organização Médicos Sem Fronteiras (aluno EZ)	85
Figura 17 - Mulher com turbante (aluna CA)	86
Figura 18 - Moça com turbante (aluna GI)	86
Figura 19 - O homem mais magro de Luanda (aluna DH)	90
Figura 20 - A piscina do tio Victor (aluna HL)	90
Figura 21 - Manga verde e sal também (aluna NI)	91
Figura 22 - Manga verde e sal também (aluno WA)	91
Figura 23 - O portão da casa da tia Rosa e O bigode do professor de geografia (aluna MA)	92
Figura 24 - Os óculos da Charlita (aluna DH)	92
Figura 25 - Nós choramos pelo Cão Tinhoso (aluna JN)	93
Figura 26 - Tio Victor e Professor de Geografia (aluna AB)	93
Figura 27 - Intervenção docente no diário da aluna JN	94
Figura 28 - Piscina de Coca-Cola com bordas de chuinga e abacateiro (aluna MA)	96
Figura 29 - Foguetão e chuveiro de gasosa (aluna EM)	96
Figura 30 - Piscina do tio Victor e abacateiro (aluna JE)	97
Figura 31 - Lembranças de Angola (aluna DH)	97
Figura 32 - Um presente: livros!	106
Figura 33 - Momento em que um aluno abre a caixa de livros	107
Figura 34 - Aluna escreve em seu diário após a leitura	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência de leitura dos contos.....	65
---	----

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1	LITERATURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS	21
1.1	DIREITO À LEITURA LITERÁRIA	21
1.2	LITERATURA NA SALA DE AULA	22
1.3	LEITURA SUBJETIVA E COMUNIDADES LEITORAS	23
1.4	A DIDÁTICA DA IMPLICAÇÃO	24
1.5	DIÁRIOS DE LEITURA	26
1.6	A LEITURA LITERÁRIA NAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS OFICIAIS	27
2	METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	29
2.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
2.2	A ESCOLA.....	31
2.3	A COMUNIDADE LEITORA.....	35
2.3.1	A turma	35
2.3.2	A professora	39
3	A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	46
3.1	BUSCA POR OBRAS LITERÁRIAS	46
3.2	ONDJAKI E <i>OS DA MINHA RUA</i>	51
3.3	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	55
3.4	A PROPOSTA DIDÁTICA	57
4	A REALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	65
4.1	ENCONTROS INICIAIS.....	66
4.2	A LEITURA DOS CONTOS E A ESCRITA NO DIÁRIO	68
4.3	AS RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA.....	73
4.4	ENCONTROS FINAIS	75
5	OS DIÁRIOS DE LEITURA: REGISTROS DA PRODUÇÃO DISCENTE	80
5.1	A PARTIDA	82
5.2	O PERCURSO.....	87
5.3	A CHEGADA.....	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE A – Diário de campo da professora pesquisadora	104
	ANEXO A – Reprodução do diário de leitura da aluna LS.	124

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Das primeiras inquietações docentes ao PROFLETRAS

Pouco depois de concluir a graduação, fui aprovada em um concurso público para o cargo de Professora da Educação Básica II. Orgulhosa e prestes a realizar um sonho de infância, tomei posse no mês de abril de 2014 e, no dia seguinte, já estava diante de meninos e meninas, estudantes do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, confiados ao meu trabalho docente de Língua Portuguesa. Havia em mim o desejo de promover situações de aprendizado significativas, além da esperança de estabelecer em sala um ambiente de cordialidade, respeito e cooperação entre todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: estudantes e professora.

O cotidiano na escola pública, todavia, especialmente na periferia, é ingrato com os profissionais da educação: salas de aula equipadas apenas com um quadro branco, ausência de livros didáticos ou apostilas, nenhuma impressora disponível para a reprodução em quantidade de atividades e textos, entre outros entraves. Como, então, assegurar aos estudantes o desenvolvimento de suas habilidades leitora e escritora sem dispor de recursos pedagógicos básicos?

Essa foi a primeira pergunta que fiz a mim mesma. Depois, outras questões surgiram: como ensinar Língua Portuguesa em uma sala superlotada? Como motivar a aluna e o aluno a estudar quando o meio social em que vivem lhes nega todo tipo de sonho? Como alfabetizar uma criança no 6º ano? Aos poucos, o magistério foi se revelando uma profissão desafiadora e exigente, que impele o e a docente a renovar suas práticas e aprofundar seus conhecimentos constantemente, a fim de proporcionar aos alunos um aprendizado significativo e conectado com o mundo que os cerca.

Nessa busca, passei a realizar aulas de leitura literária semanalmente, utilizando livros do acervo da Sala de Leitura. Tais atividades estavam longe do ideal, pois, às vezes, um livro era compartilhado por três, quatro, cinco estudantes; em outras ocasiões, havia apenas um exemplar e a leitura oralizada era a única solução possível. Após as leituras, realizávamos exercícios no caderno, produções textuais, dramatizações etc. Apesar da falta de recursos, as turmas, de modo geral, gostavam muito dessas atividades, manifestavam-se pedindo mais e reclamavam quando, por alguma razão, não podíamos fazê-las. Chamava a atenção o fato de que essas aulas transcorriam de maneira harmônica, se comparadas às aulas expositivas tradicionais.

No ano de 2015, havia, na turma do 8º C, vários alunos com dificuldades de leitura e eu, a cada aula de leitura literária, sentava-me ao lado de um deles para compartilhar a leitura, de modo que fosse possível orientá-los individualmente com relação às pausas, à pronúncia correta das palavras, à compreensão de certas expressões, ao sentido do texto etc. Enquanto isso, o restante da turma seguia de maneira autônoma. Em uma dessas ocasiões, um aluno que já havia sido atendido anteriormente insistiu para que eu, novamente, me sentasse ao seu lado. Diante disso, outro menino, sempre muito inquieto, o qual apresentava até mais fragilidades que os demais, ficou bravo e quis brigar com o colega. Ele dizia: “Ela já ficou com você, agora é a minha vez. Vem professora, vem sentar do meu lado, vamos ler!”.

Pedi aos meninos que se acalmassem e disse que não havia motivo para desentendimento, já que todos estavam cientes de que a cada aula um aluno ou uma aluna diferente fazia dupla comigo para ler o texto do dia. Ademais, a turma foi orientada anteriormente de que essa dinâmica só daria certo com a colaboração e o engajamento coletivo. Depois desse incidente, os ânimos se acalmaram e a atividade transcorreu bem. No geral, essas aulas eram momentos prazerosos para nós. Os discentes podiam descansar da corrente prática escolar de copiar o conteúdo da lousa no caderno – o que ao longo do tempo tem transformado estudantes em copistas – fazendo uma tarefa instigante; e eu, desse modo, conseguia intervir de maneira mais assertiva nas fragilidades apresentadas pelos alunos e alunas.

Novos questionamentos nasceram a partir desse fato: para além de uma possível carência afetiva do aluno, o que tem a leitura literária de mágica que faz até o jovem mais indisciplinado brigar por seu direito de ler e ser atendido pela professora? Como eu poderia promover mais ocasiões de leitura de literatura e mais atividades que contribuíssem para que esses meninos e essas meninas desenvolvessem gosto em ler?

À procura de respostas, comecei a perguntar aos estudantes quais eram seus gêneros literários preferidos, o que já haviam lido dentro ou fora da escola, por que gostavam daquelas atividades realizadas na aula de Português etc. Ninguém melhor do que eles para indicar caminhos que trariam as respostas às minhas inquietações. Os problemas eu já conhecia; agora, queria entender o que seria possível realizar, apesar de todas as dificuldades. Eu queria novas metodologias, queria acesso a livros de literatura em quantidade suficiente para uma turma inteira, queria uma impressora, queria livros didáticos, enfim, queria ver brilho nos olhos de meus alunos e minhas alunas.

Essas conversas revelaram que, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, eram comuns as práticas de promoção da leitura literária e de estímulo à imaginação e à fantasia na escola. Havia rodas de contação de histórias, apresentações teatrais e visitas regulares à

biblioteca escolar para que as crianças pudessem escolher livremente um livro a ser lido nos dias subsequentes. Tais leituras não eram tratadas como obrigatórias, embora fossem, e as visitas ao espaço de leitura da unidade escolar estavam entre os momentos mais divertidos do período letivo. Essas lembranças eram mencionadas em tom de lamento e saudade, pois os e as estudantes percebiam que, com o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental, essas práticas iam sendo, gradualmente, abandonadas pelos docentes especialistas, inclusive os responsáveis pelo componente curricular de Português, e não entendiam o porquê disso.

Esses breves relatos e a observação cotidiana mostram que os estudantes tinham gosto pela leitura de textos literários, apreciavam a liberdade de escolha proporcionada pela prática da professora polivalente e sentem a perda dessa realidade quando ingressam no ciclo II. Sem incentivo da família ou da escola, pouco a pouco, a maioria perde o interesse pela leitura, já que, aos 11 ou 12 anos, ainda estão adquirindo uma cultura literária e não têm autonomia suficiente para buscarem espaços de promoção da leitura fora do ambiente escolar. Seria preciso, e é função da instituição escolar, continuar estimulando e incentivando os estudantes e as estudantes para que o hábito da leitura se consolide.

Diante desse quadro, surge mais um questionamento: qual é o impacto desse distanciamento do hábito de ler literatura na formação desses(as) jovens e de que modo oportunizar também nos anos finais do Ensino Fundamental esse contato lúdico, prazeroso, desafiador e efetivo com a leitura literária?

Com o objetivo de encontrar respostas a tantas indagações, mas também desejando atualizar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante a graduação e refletir sobre minhas práticas e seus resultados à luz dos estudos literários e da didática da literatura, ingressei no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), curso de pós-graduação criado em 2013, durante o governo da então Presidenta da República Dilma Rousseff, o qual representa uma importante política de valorização da Educação Básica pública no Brasil e dos professores e das professoras que nela atuam ministrando aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

O programa promove um indispensável intercâmbio entre instituições de Ensino Superior e instituições do Ensino Básico, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação a partir da atuação docente, reconhecendo, dessa maneira, a relevância do trabalho colaborativo e da troca de saberes entre academia e escola. Além disso, o PROFLETRAS é um espaço privilegiado para que docentes envolvidos com as especificidades da escola pública possam partilhar experiências, repensar suas práticas de ensino e produzir conhecimento.

Esses profissionais, quando instituem a sala de aula como campo de pesquisa científica, deixam de ser exclusivamente repositórios do conhecimento produzido por outrem e tornam-se teóricos e críticos de sua prática, o que impacta diretamente em seu ato de ensinar, tornando-o mais autêntico, consciente e assertivo. Os benefícios oriundos desse acúmulo de papéis são experimentados não somente pelos próprios professores pesquisadores, mas também por outros e outras docentes que tenham acesso à produção acadêmica de seus pares e queiram refletir acerca das demandas do cotidiano escolar e de novas metodologias e didáticas de ensino, a partir da perspectiva de quem está dentro da escola, no interior da sala de aula, em contato direto com o alunato.

A respeito das relações entre ensino e pesquisa, Moreira e Caleffe enfatizam

[...] o valor positivo desta atividade crítica, reflexiva e orientada para o próprio desenvolvimento do professor. Isso não deve ter como resultado apenas a elevação do *status* profissional do professor, mas a geração de conhecimento e o desenvolvimento pessoal de tal modo que a prática pedagógica seja melhorada. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 16).

A citada melhoria na prática pedagógica tem impacto imediato no aprendizado dos e das estudantes, embora não seja o único fator a interferir nisso. De todo modo, produz um efeito relevante, o que explica o constante clamor de parcelas da sociedade para que haja investimento público na formação continuada dos profissionais da Educação Básica, com vistas a elevar os acanhados índices de proficiência de crianças e jovens em leitura e em outras áreas do saber, sobre os quais o *site* do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), publicou uma notícia no dia 3 de dezembro de 2019, da qual transcrevemos um trecho em que os números são apresentados:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018 [...] revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. (OLIVEIRA, 2019).

Entretanto, não se trata somente de melhorar o desempenho dos e das estudantes nas avaliações externas e internas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Na prática, trata-se de justiça social, de oportunizar a crianças e jovens, especialmente àqueles e àquelas que contam apenas com a escola pública, uma educação de boa qualidade para que desenvolvam suas potencialidades, avancem para níveis de ensino mais elevados e colham os frutos resultantes dessa ascensão.

Da intenção para a ação

Instituir a sala de aula como campo de pesquisa científica também estimula o professor pesquisador a redefinir o papel de todos os envolvidos no processo educativo. Esse espaço tem sido entendido como o lugar em que um grupo de alunos e alunas, jovens em formação, vistos como tábulas rasas, encontram-se com o mestre, aquele que detém o conhecimento e o saber institucional, numa relação verticalizada e impessoal. Ainda que, em meios acadêmicos, essa visão de educação esteja superada, no fazer pedagógico cotidiano da escola básica, o que se vê ainda é a reprodução desse modelo.

A pesquisadora estadunidense bell hooks¹ (2017), ao contrário, explica que, se a sala de aula for considerada como um espaço comunitário, isso “aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p. 18), na qual alunos, alunas e docentes tenham voz, sejam ouvidos e respeitados em suas individualidades, afetos e reflexões, e sintam-se corresponsáveis pelo aprendizado coletivo. Nessa concepção, o docente fomenta e estimula os estudantes a “se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22).

Acrescenta, ainda, que, no processo dinâmico de ensino e aprendizagem estabelecido na classe, é importante valorizar o ser integralmente, ou seja, mente, corpo e espírito, e não apenas a mente, como tradicionalmente ocorre. Tal abordagem pedagógica vai ao encontro dos anseios e expectativas dos estudantes, como a autora, também professora, testemunha:

Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda a razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida. (hooks, 2017, p. 33).

Tomando as reflexões acima como premissas do trabalho docente, realizamos esta pesquisa-ação com o objetivo geral de investigar as relações entre literatura e educação e as possibilidades didáticas para o efetivo engajamento de alunos e alunas do Ensino Fundamental II de uma escola da rede estadual de São Paulo/SP, durante o processo de leitura literária promovido nas aulas de Língua Portuguesa. A abordagem teórica e metodológica adotada privilegia o leitor empírico e a subjetividade do sujeito na construção dos sentidos do texto. Deriva daí uma reflexão sobre a didática da implicação e sua contribuição para a formação de leitores literários e para o desenvolvimento das competências leitoras dos discentes.

¹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e intencionalmente grafado com letras minúsculas para que seja dado destaque a sua produção e não a sua pessoa. A autora, cuja obra é extensa e de inegável relevância, recusa a vaidade comumente observada nos meios intelectuais.

Para a leitura, foi escolhido o livro de contos *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki, e, para o registro escrito das impressões e reflexões dos e das estudantes durante e após os encontros literários ocorridos dentro da escola e os momentos de leitura realizados fora do ambiente escolar, optamos pela adoção do diário de leitura. O andamento das atividades e as formulações verbalizadas pelos alunos e alunas foram sendo registradas ao longo do processo em nosso diário de campo.

Sistematizamos, a seguir, os objetivos específicos que desejamos alcançar com este trabalho:

- Realizar uma pesquisa bibliográfica a fim de revisitar clássicos dos estudos literários e conhecer estudos recentes relativos à didática da literatura;
- Elaborar uma proposta didática de leitura literária para uma turma de 9º ano;
- Promover a leitura integral de um livro dentro e fora da unidade escolar, garantindo que cada discente tenha um exemplar da obra literária em mãos;
- Estimular alunos e alunas a manterem um diário de leitura, no qual expressem impressões, opiniões, sentimentos, lembranças e considerações emergidos do ato de ler;
- Fomentar conversas literárias que permitam a interação respeitosa e produtiva entre alunos e alunas leitores, modificando, ou não, o sentido construído na leitura individual.

Ao levar para a sala de aula a literatura angolana de Língua Portuguesa, com a qual os e as discentes têm pouco ou nenhum contato, esperamos ampliar o repertório cultural e contribuir para o processo de humanização desses estudantes, a partir da desconstrução de preconceitos e da valorização da diversidade cultural e linguística observada entre Brasil e Angola.

Vale dizer que favorecer a apropriação da literatura, especialmente no contexto da escola pública, é promover a já mencionada justiça social. Michèle Petit insiste

[...] no fato de que a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação. Infelizmente, os pobres são privados, na maior parte do tempo, dessa experiência, pois não têm acesso aos livros. (PETIT, 2008, p. 42).

A antropóloga destaca, ainda, os efeitos benéficos obtidos por quem se permite o contato com obras literárias, ou é estimulado a tê-lo, começando pelas habilidades linguísticas e cognitivas, mas implicando também na subjetividade do indivíduo:

quando aí [literatura] se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos. (PETIT, 2010, p. 29).

Além do exposto, a realização desta pesquisa-ação pretende contribuir para mitigar uma lacuna observada por Debus (2019) no campo dos estudos literários, ao afirmar desconhecer “trabalhos/pesquisas que tenham desenvolvido reflexão e análise sobre a recepção de crianças e jovens brasileiros frente à leitura dos livros de Ondjaki” (DEBUS, 2019, p. 161). Ora, o autor tem seu trabalho reconhecido e premiado pela comunidade acadêmica e pela crítica. Se leitores especializados endossam e recomendam sua produção literária, é importante conhecer também como jovens leitores e leitoras em formação reagem a ela.

Para tanto, a dissertação está organizada em cinco capítulos, além deste texto introdutório, das Considerações Finais, do Apêndice A e do Anexo A. O Capítulo 1 expõe a fundamentação teórica que embasa o estudo, assim como os preceitos curriculares que dão norte ao ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. No Capítulo 2, são apresentados o contexto em que a intervenção pedagógica foi realizada, ou seja, a unidade escolar e a comunidade leitora. O Capítulo 3 explica a proposta didática e o Capítulo 4, sua realização. A produção discente, constituída de textos verbais, visuais e verbo-visuais, é apresentada no último capítulo, a partir de uma organização baseada nas três etapas de uma viagem: a partida, o percurso e a chegada.

1 LITERATURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS

1.1 DIREITO À LEITURA LITERÁRIA

O aprendizado é fruto de uma experiência significativa e plena, vivenciada pelo estudante no ambiente escolar e também fora dele, o que se opõe ao acúmulo de informação que caracteriza a sociedade moderna, como apontou Bondía; e, de algum modo, também as práticas pedagógicas:

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. [...] O que quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. (BONDÍA, 2002, p. 22).

Freire (2011) também destaca o fato de que aprender não é um gesto passivo e que o conhecimento não pode simplesmente ser transferido de uma pessoa para outra:

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (FREIRE, 2011, p. 39-40).

Portanto, a experiência significativa que gera aprendizado está relacionada a tudo que nos acontece, tudo que nos atinge, nos toca de alguma maneira e, ao nos alcançar, nos transforma, nos forma, nos modifica.

Nesse sentido, falar em ensino de literatura é, na verdade, falar em experiência de leitura literária, ou seja, é transformar o gesto de ler em uma vivência na qual o texto toque o leitor, atinja-o profundamente onde não alcança a superficialidade das relações e das informações às quais o leitor está exposto, indo na direção contrária daquela para a qual tenta nos carregar a sociedade da informação.

A ideia da experiência capaz de formar e transformar vai ao encontro da defesa que Candido (1995) realizou da literatura como um direito humano, nesses termos:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 1995, p. 241).

E acrescenta:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1995, p. 242).

A literatura, assim compreendida, tem potencial humanizador, já que pode tornar os leitores pessoas mais flexíveis e empáticas, disponíveis para a vida e para a sociedade. Em outras palavras, Andruetto (2012, p. 54) diz que “nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano”.

Tal abordagem da literatura é tão precisa, que a encontramos em diversos escritores e pesquisadores. Para ficarmos apenas em três, citamos, acima, um brasileiro, cuja produção se deu no século XX; e, uma argentina, cuja obra teve início no fim do século XX e adentra o século XXI. Também na França, observamos a obra de Michèle Petit reforçando essa ideia:

[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. (PETIT, 2010, p. 289).

Diante disso, justifica-se a imprescindível presença da literatura na formação de crianças e jovens. É preciso que eles tenham amplo acesso a ela, e a escola é o principal agente dessa aproximação e o garantidor desse direito, pois atua como representante do Estado junto à sociedade. Tal garantia passa, segundo Castrillón (2011), pelo acesso material ao livro literário, pela melhora da formação dos professores e pela organização do tempo escolar, que deve privilegiar a reflexão e o pensamento. À essa lista, somamos o emprego de didáticas da literatura que promovam, como já foi dito, experiências singulares com a obra literária.

1.2 LITERATURA NA SALA DE AULA

Desde os anos de 1970, os estudos literários voltaram sua atenção para o leitor e para sua atuação na construção do sentido do texto. A partir daí, vários trabalhos foram realizados, inclusive acerca do ensino de literatura, que começou, pouco a pouco, a ser nomeado como leitura literária. Rezende (2013, p. 13) aponta para uma nova concepção de literatura que se depreende dessa mudança: “a do leitor como instância da literatura”. Os documentos pedagógicos oficiais apontam para essa renovação, conforme veremos adiante. Entretanto, pouco do que se desenvolveu chegou, efetivamente, às salas de aula. A autora explica que as

práticas escolares de leitura dão pouca ou nenhuma importância à estreita relação texto-leitor: “é de se crer que, não havendo livros lidos, não há literatura na escola, pelo menos não na escola pública”, foco de suas pesquisas (REZENDE, 2013, p. 10).

De fato, nas práticas pedagógicas cristalizadas pela instituição escolar, em geral, o foco recai sobre os dados biográficos dos autores, as noções de elementos da narrativa, as características composicionais do poema. O texto literário, quando se faz presente à aula, está contido no livro didático, de modo fragmentado e, às vezes, adaptado. O estudo dos gêneros textuais literários aparece como pretexto para o ensino da Gramática.

Percebe-se que, nesse quadro, o texto literário, considerado em sua dimensão estética, não está em primeiro plano, assim como também não está o leitor, que não se sente contemplado no trabalho pedagógico. Isso contribui para afastar da leitura literária os e as estudantes em formação, exatamente o oposto do papel que a escola deve cumprir.

Outros países do mundo também enfrentam desafios relativos à formação de crianças e jovens leitores pela escola. Um exemplo disso está na reflexão de Todorov (2009) acerca da maneira como a literatura se faz presente nas diversas etapas formativas e do quanto aspectos intrínsecos ao texto literário, como seu potencial para encantar, inquietar, ampliar horizontes, despertar sensações e tornar mais humano o leitor – na medida em que o coloca diante de um sem número de experiências – são subestimados pela ação da instituição escolar:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (TODOROV, 2009, p. 31, grifo do autor).

Em face dessa realidade e do debate que ela provoca, surge uma questão bastante prática: como realizar, no âmbito da Educação Básica, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma proposta de leitura literária que represente uma experiência efetiva com o texto literário, na qual haja engajamento dos discentes e ocorra a apropriação do texto pelo aluno?

1.3 LEITURA SUBJETIVA E COMUNIDADES LEITORAS

O trabalho de Petit (2010) acerca da importância da leitura, especialmente a literária, para a formação do sujeito fornece pistas para a formulação de uma possível resposta à pergunta que finaliza a seção anterior. Suas pesquisas revelam como inúmeras experiências comunitárias de leitura literária têm sido bem-sucedidas ao redor do mundo.

Tais experiências, realizadas em situações adversas – como hospitais, centros comunitários, bibliotecas, clubes; cidades ou regiões rurais; lugares assolados pela guerra ou pela violência urbana –, por crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, enfermos, mães, refugiados, imigrantes etc., têm em comum a constituição de comunidades leitoras, nas quais os leitores se encontram para ler, conversar sobre a leitura e sobre outros assuntos que dela derivem, acompanhados por um mediador, cuja atuação vai desde a escolha da obra literária até o estímulo ao espírito crítico e à uma cidadania ativa.

Nessas ocasiões, os participantes desenvolvem uma relação mais subjetiva e menos prescritiva com o texto literário, o que representa, para muitos, a possibilidade de superação de seus dramas pessoais e de enfrentamento de situações sociais de injustiça, opressão, pobreza, preconceito, entre outras. A autora observa que

Tudo começa [...] com situações gratificantes de intersubjetividade, encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade. A partir daí, as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um estado psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de um possível sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é a narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. (PETIT, 2010, p. 32).

Depreende-se disso que a constituição de comunidades leitoras e o estímulo à leitura subjetiva podem ser um caminho fértil para o trabalho com a leitura literária pela escola. Nesse novo contexto, a comunidade leitora é composta por discentes e docente, cada um com sua história e experiência de vida; alguns mais familiarizados com a cultura literária, outros nem tanto; o professor, leitor especializado, responsável pela mediação e condução da atividade literária; os alunos, leitores em formação, sujeitos ativos do aprendizado.

1.4 A DIDÁTICA DA IMPLICAÇÃO

Pesquisas realizadas por Annie Rouxel, professora de literatura da Universidade Montesquieu, na França, e outros pesquisadores da área, têm indicado que um caminho possível para o trabalho pedagógico exitoso com leitura literária é a didática da implicação. Sabe-se que a atividade de leitura mobiliza o leitor não apenas pelos processos cognitivos, mas também pela emoção, pela subjetividade que inevitavelmente emerge do contato com o texto literário. Assim:

Se reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária. É possível modificar a relação com o texto

construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. (ROUXEL, 2012, p. 281).

A noção de sujeito leitor “designa a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura como resposta às solicitações das obras e as reconfigura durante a leitura” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 285). Deriva dessa noção a necessária instituição do estudante como sujeito leitor, o que significa, “em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013a, p. 20) e, depois, lançar-se às múltiplas possibilidades de interpretação dadas pelo texto, mas também pela subjetividade de cada um, que está vinculada a emoções, experiências e conhecimentos prévios.

Essa abordagem da leitura literária reconhece e autoriza os processos de singularização da obra literária pelo leitor, tais como identificação, associação, apropriação, recuperação de memórias, escrita criativa, desenho, por serem partes importantes e inescapáveis da atividade leitora. Com isso, ocorre maior engajamento do aluno no ato de ler ou, em outras palavras, sua implicação na leitura.

Reconhecer o aluno como sujeito leitor significa que o professor, no papel de mediador, abra mão da imposição de um sentido já determinado para o texto, o qual representaria a interpretação adequada à qual se espera que todos os leitores cheguem para que o sentido ou os sentidos do texto sejam alcançados coletivamente. Isso não significa que a leitura analítica e reflexiva não possa ser realizada na sala de aula, ela é importante, mas, no momento em que o leitor literário está em formação, é fundamental autorizar e estimular a interação entre texto e leitor real, a fim de que esse ganhe autonomia, exercite seu senso crítico e possa expressar seu ponto de vista sobre aquele livremente e sem receio de virtuais equívocos.

Essa abertura para as múltiplas possibilidades de interpretação oriundas da interação entre as subjetividades de cada um não significa que qualquer leitura, ainda que sem lastro com o texto, seja autorizada. Ao contrário, essa abertura leva a um debate interpretativo em que os direitos do texto e os direitos do leitor (TAUVERON, 2013) encontram o equilíbrio. O resultado disso é que os alunos abandonam a postura passiva de quem apenas recebe uma informação e tornam-se corresponsáveis pela busca de um sentido consensual, baseado nos elementos textuais.

A sala de aula representa assim o papel regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013a, p. 23).

Portanto, a didática da implicação apresenta três pressupostos: experiência estética e significativa com o texto literário, o que quer dizer, entre outras coisas, que o texto tem de ser lido e, preferencialmente, na íntegra; reconhecimento do engajamento subjetivo do leitor como parte do processamento da leitura; e participação ativa do leitor na construção dos sentidos do texto.

1.5 DIÁRIOS DE LEITURA

As avaliações tradicionais, tais como provas dissertativas, provas de múltipla escolha e trabalhos de pesquisa sobre autores e obras, não atendem às necessidades dessa proposta metodológica, que necessita de instrumentos para que a expressão da subjetividade do leitor flua, se manifeste e seja registrada. Surgem, então, os diários de leitura e as autobiografias de leitores, mecanismos dos quais os professores que adotam essa perspectiva teórica lançam mão para acompanharem o processo de leitura de seus alunos. Usados como recursos pedagógicos

[...] os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente. (ROUXEL, 2012, p. 276).

Em outras palavras, a dinâmica entre leitura e fala/escuta completa-se com a escrita, lugar ocupado pelo diário de leitura e/ou pela autobiografia de leitor. Essas atividades posteriores à leitura favorecem a expressão da subjetividade do aluno e seu registro, constituindo-se como um espaço em que ele se descubra como leitor e como sujeito.

A apropriação do texto literário pode se dar de muitas formas: a seleção de pequenos ou grandes trechos, a redação de paráfrases ou de resumos, o comentário comum e a ilustração. A fim de estimular o aluno a registrar no diário de leitura suas percepções e considerações, a autora menciona, em entrevista publicada em uma revista científica brasileira, um questionário usado por professores franceses, o qual serve de referência para a elaboração da proposta didática que será apresentada no Capítulo 3:

A título de exemplo, há esse questionário intitulado “À escuta de sua leitura”, proposto por Bénédicte Shawaky-Milcent (2014) a estudantes de ensino médio para recolher suas reações subjetivas:

- Quais são suas primeiras impressões, reações, emoções, talvez dificuldades?
- Algumas linhas dizem mais a você do que outras? Se sim, quais delas e por quê?
- Uma ou mais imagens lhe vêm ao espírito enquanto você lê esse texto? Se sim, quais delas?
- Esta passagem lhe faz recordar algum outro texto? Outra obra de arte, ou fragmento de obra de arte (filme, fotografia, música, pintura...)? Provoca em

você o surgimento de uma lembrança pessoal? (Nesse caso, você poderia – mas não é obrigatório – precisar qual e por quê?)

- Se você precisasse resumir esse texto em uma palavra, qual você escolheria e por quê?

Esses são exemplos concretos e geralmente eficazes para implicar os leitores, suscitar o sentimento de existirem como leitores, de estarem preocupados e essa experiência pode empurrá-los para mais longe, ser criativos e imaginar outros dispositivos que permitam renovar a aproximação da leitura com a escola. (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 293).

As perguntas acima não devem funcionar como um questionário a ser respondido pelos estudantes. A ideia é que sejam adaptadas à realidade de cada turma, de cada ciclo de ensino, ou até dispensadas, caso os estudantes tenham facilidade para registrar suas impressões ou, ao contrário, demonstrem um certo engessamento nos registros.

Finalmente, vale estabelecer uma breve distinção entre o diário íntimo e o diário de leitura enquanto prática escolarizada. O diário íntimo é um gênero da esfera privada, portanto, constitui-se como um texto mais autêntico, pois o autor escreve para si. Já o diário de leitura, no contexto apontado, é um gênero da esfera pública, pois o estudante escreve sabendo que será lido e, conseqüentemente, avaliado pelo professor. Isso, porém, não invalida sua relevância para a didática da leitura literária, ao contrário, como esclarece SOUZA (2018, p. 81):

Para os professores, esses registros se tornam ferramentas valiosas de acompanhamento dos progressos dos alunos e alunas, tanto do ponto de vista das competências quanto das atitudes para com a leitura. Para os leitores em formação, o ato de manter registros escritos sobre o que leem favorece a tomada de consciência sobre como se processa a leitura, desenvolve o automonitoramento de suas dificuldades e os ajuda a criar responsabilidade pelo próprio aprendizado, além de colaborar para o estabelecimento de relação afetiva com a leitura por conta da natureza dos registros, que primam por uma orientação mais livre em relação aos tradicionais protocolos de leitura escolar. (SOUZA, 2018, p. 81).

1.6 A LEITURA LITERÁRIA NAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS OFICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo Governo Federal, é um documento da política nacional de Educação Básica que representa um referencial a partir do qual todos os sistemas e as redes de ensino devem elaborar suas grades curriculares, de modo a garantir que todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens essenciais e desenvolvam as habilidades propostas a fim de alcançarem as competências que se espera que todos os concluintes da Educação Básica alcancem. Antes da BNCC, esse papel cabia aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998.

Em 2019, o Governo do Estado de São Paulo, homologou o Currículo Paulista² sem adaptações expressivas com relação à BNCC. Ambos reconhecem a importância fundamental da literatura no currículo de Língua Portuguesa e ressaltam seu potencial humanizador, tanto que deve fazer parte da formação do aluno, e destacam a relevância de se valorizar a fruição estética para, então, se chegar aos sentidos do texto.

A BNCC trata do tema da seguinte maneira:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138).

Além disso, destaca a

[...] relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 139).

Portanto, as orientações pedagógicas oficiais propõem uma abordagem pedagógica do ensino de leitura literária que se aproxima das teorias do sujeito leitor e da didática da implicação, embora os documentos não mencionem explicitamente tais referências.

No próximo capítulo, a metodologia e o contexto da pesquisa serão apresentados, assim como a comunidade leitora envolvida na intervenção pedagógica.

² SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: Língua Portuguesa. São Paulo: SE, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

2 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos da metodologia utilizada e do contexto de realização desta pesquisa. Serão apresentados o estabelecimento de ensino onde as atividades pedagógicas foram aplicadas, a turma participante da intervenção e alguns aspectos de nosso perfil docente, nomeadamente a professora pesquisadora responsável tanto pelo desenvolvimento da proposta quanto por sua execução.

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Uma pesquisa realizada por um(a) professor(a) junto a seus alunos e alunas precisa de uma abordagem metodológica que contemple o duplo caráter desse trabalho, ou seja, seu aspecto teórico e seu aspecto prático. A pesquisa-ação definida como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 89-90) é adequada aos propósitos deste estudo, que investiga as relações entre literatura e ensino, especialmente a didática da leitura literária.

O referencial teórico e metodológico apresentado é fruto de uma pesquisa bibliográfica e amparou a elaboração e a aplicação da proposta pedagógica junto aos discentes; além de subsidiar as reflexões e análises aqui realizadas.

A intervenção pedagógica ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2019, em uma escola da rede estadual de São Paulo, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental formada por aproximadamente 35 estudantes, na qual ministrávamos aulas de Língua Portuguesa. A fim de preservar a identidade dos participantes, seus nomes não serão divulgados.

Tanto a direção da unidade escolar quanto os alunos envolvidos e seus responsáveis legais autorizaram a realização da coleta e da análise de dados por meio da assinatura de termos de autorização de coleta de dados, assentimento e consentimento livre e esclarecido, os quais foram submetidos juntamente ao projeto da pesquisa a análise do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), obtendo parecer favorável.

Os quinze encontros de leitura literária, com duração média de 1 h 30 min, aconteceram durante as aulas do componente curricular Português, em consonância com as orientações da BNCC e do Currículo Paulista, como será pormenorizado no próximo capítulo. Durante tais encontros, além das atividades de leitura, os estudantes participaram de debates interpretativos,

de rodas de conversa e produziram diários, nos quais registraram com escritos e ilustrações suas impressões de leitura.

Com o objetivo de minimizar eventuais constrangimentos de alunos e alunas com a exposição pessoal que pode representar a escrita de um diário de leitura ou a participação numa conversa literária, antes do início da intervenção pedagógica, foram dadas as seguintes orientações e informações:

- não haveria obrigatoriedade em escrever no diário de leitura, tampouco em partilhar impressões nas rodas de conversa literária;
- os apontamentos realizados no diário de leitura seriam lidos pela professora e, apenas com o consentimento dos autores, comentados com o restante do grupo;
- os excertos dos diários de leitura reproduzidos na dissertação para fins de análise e exemplificação, como também as imagens captadas durante os encontros, não seriam identificados nominalmente com o objetivo de resguardar a privacidade dos envolvidos.

A produção discente foi recolhida ao fim da intervenção pedagógica para análise. A apresentação dos dados, assim como dos resultados obtidos, consta no quinto capítulo. Uma cópia do diário de leitura da estudante com maior frequência aos encontros está inserida no Anexo A, a título de exemplificação, tendo em vista que o diário de leitura, enquanto instrumento pedagógico, ainda é pouco utilizado.

Ao longo dos dois meses de aplicação das atividades didáticas, imediatamente após alguns encontros, precisamente sete, quando a agitada rotina escolar permitiu, registramos em um diário de campo, reproduzido no Apêndice A, as participações orais dos alunos e das alunas; os debates interpretativos travados após as leituras; os percursos reflexivos construídos coletivamente; as soluções forjadas no calor da necessidade; e os não ditos, manifestados por sorrisos, olhares, expressões, gestos e lágrimas discentes e docente.

Bajour (2012) destaca a importância dessa prática para o fazer docente:

Os registros são um gênero dentro das narrativas docentes em que professores, por meio da palavra escrita, se tornam protagonistas de sua reflexão graças a uma combinação de proximidade e distanciamento, que lhes permite escrever sobre a prática pouco tempo depois de tê-la realizado. (BAJOUR, 2012, p. 71).

De todo modo, a complexidade e a totalidade do que ocorre em uma aula não podem ser apreendidas plenamente. O diário de campo, portanto, registra fragmentos, “vestígios do realizado – não espelhos miméticos da prática, mas recriações da prática [...]” (Bajour, 2012, p.

51) e, nesta pesquisa, serve também ao propósito de oferecer informações que possam ser relevantes para a reflexão acerca do conteúdo dos diários de leitura.

2.2 A ESCOLA

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada na Zona Norte da capital paulista e tem sua origem nos anos de 1930, com a criação de um grupo escolar para oferecer às crianças do entorno o ensino primário. Com o tempo, novas demandas educacionais levaram o colégio a fechar as turmas do primário para oferecer o ginásio e o colegial, nos períodos diurno e noturno. Posteriormente, a unidade escolar também encerrou o turno da noite, mas manteve os dois níveis de ensino, hoje chamados de Fundamental – Anos Finais e Médio, respectivamente.

O grupo escolar foi construído em um terreno alagadiço, perto do Córrego Tremembé e, eventualmente, sofre inundações. A infraestrutura à disposição dos discentes é formada por treze salas de aula, quatro banheiros, um elevador para locomoção de pessoas com necessidades especiais, um laboratório, um teatro, uma quadra de esportes coberta, uma Sala de Leitura e uma Sala de Informática equipada com dezoito microcomputadores. A manutenção desses equipamentos é esporádica, o que dificulta sobremaneira a utilização da sala, já que alguns deixaram de funcionar e outros funcionam com falhas. Há uma lanchonete particular dentro da unidade e uma cozinha para a preparação da merenda, entretanto, não há refeitório. Os estudantes fazem as refeições no pátio, em pé ou sentados no chão.

A biblioteca foi transformada em Sala de Leitura em 2009³, pouco depois de a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criar o Programa Sala de Leitura por meio da Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009, com o objetivo de oferecer aos discentes:

[...]

I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;

II - espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo. (SÃO PAULO, 2009).

O acervo da Sala de Leitura é bastante diversificado, pois atende a um público heterogêneo: professores, gestores e alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. É composto por livros didáticos de todos os componentes curriculares, dicionários, gramáticas, atlas, livros técnicos de diversas áreas do conhecimento, exemplares do Jornal Joca, da Revista

³ Ato publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 05/03/2009.

de História da Biblioteca Nacional e das revistas Pesquisa FAPESP, Veja, Veja São Paulo, Ciência Hoje para Crianças e Super Interessante.

Contudo, a parte mais significativa do acervo é de livros de literatura infantil e juvenil; clássicos das literaturas universal, portuguesa e brasileira; além da literatura africana em Língua Portuguesa, que se faz presente com títulos de Mia Couto e Pepetela. Entre os brasileiros, os títulos de José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Guimarães Rosa, Raquel de Queiroz, Cecília Meireles, Lygia Fagundes Telles e Clarice Lispector ocupam muitas prateleiras. Já entre os portugueses, destacam-se os exemplares de Luís de Camões, Eça de Queiroz e Fernando Pessoa. Há também diversas coletâneas de contos, crônicas e poemas, já as obras dramáticas são menos representativas.

Até o ano de 2017, a Sala de Leitura foi gerenciada por um professor designado para promover ações pedagógicas que visassem atender aos objetivos para os quais a sala foi criada e para auxiliar os professores regentes durante as aulas ministradas dentro daquele espaço. Entretanto, nem todo o acervo era colocado à disposição da comunidade escolar, sob a alegação de que alguns livros deveriam ficar guardados para que “não estragassem com o uso”, especialmente os mais novos. Ademais, era comum que a sala fosse usada para receber turmas que estavam sem aula. Nessas ocasiões, as atividades ali desenvolvidas eram de cópia e não de leitura.

Depois da aposentadoria desse profissional, não houve nova designação, o que levou à desorganização do acervo, comprometendo o uso de alunos e professores, especialmente os de Português, e dificultando a realização de ações de promoção da leitura literária na escola.

Os alunos que desejam visitar o local para conhecê-lo, procurar algum título específico ou, ainda, fazer empréstimos de livros, devem solicitar o acompanhamento de algum professor, pois a Sala de Leitura permanece fechada a maior parte do tempo. Quando fica aberta, é sob a responsabilidade de um professor readaptado que não estimula o contato dos estudantes com os livros para evitar um desarranjo ainda maior nas estantes e por considerar que os alunos não sabem nem se comportar dentro daquele ambiente, nem manusear um livro corretamente. Há relatos de jovens que tentaram tomar determinados livros de empréstimo, mas foram impedidos por esse profissional com a justificativa de que não conseguiriam entender a obra.

O corpo discente é composto, em sua maioria, por crianças e adolescentes que não residem nas proximidades da escola. Eles provêm de bairros formados a partir de loteamentos irregulares iniciados nos anos de 1980 e 1990, como o Jardim Filhos da Terra, a Jova Rural, o Jardim Fontális e adjacências. Apesar da regularização concedida pela Prefeitura do Município de São Paulo, a populosa região, cortada pela Rodovia Fernão Dias, ainda é carente de

equipamentos públicos de educação, saúde, cultura e lazer, embora conte com dois Centros Educacionais Unificados (CEUs) – o CEU Jaçanã e o CEU Tremembé – e a Fábrica de Cultura Jaçanã. O investimento da iniciativa privada nesses bairros está restrito a pequenos comércios e dois cemitérios.

Esse cenário estimula pais, mães e responsáveis a matricularem seus filhos e filhas em colégios localizadas em bairros menos periféricos, como é o caso da escola em questão, que, em 2019, mantinha 12 turmas de 6º ao 9º ano, no período vespertino, e 13 turmas da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, no período matutino, totalizando 847 alunos matriculados.

Aos finais de semana, os espaços escolares são ocupados pelo público do Programa Escola da Família, cujo objetivo é oferecer à comunidade do entorno atividades culturais e esportivas com a colaboração de voluntários. A programação conta com aulas de teatro, reforço escolar, rodas de leitura, apresentações musicais, bailes para idosos, aulas de skate, futebol, vôlei etc.

O corpo docente é composto por 46 professores efetivos⁴, dos quais alguns foram readaptados em função de enfermidades e exercem atividades burocráticas na secretaria escolar ou junto à coordenação pedagógica. A esse grupo estável, todos os anos, somam-se professores temporários. Do ponto de vista pedagógico, a principal diferença entre os efetivos e os temporários está no fato de que os primeiros podem trabalhar sempre na mesma escola e, portanto, criam vínculo com a comunidade e conhecem melhor a realidade e as necessidades dos discentes; ao passo que os demais, todos os anos, estão sujeitos a mudança de unidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico, chamado oficialmente de Proposta Pedagógica⁵, está inserido no Plano Gestão, documento que apresenta: uma breve história do estabelecimento de ensino; o memorial descritivo da estrutura física do prédio; o perfil do alunado; os membros das equipes gestora, docente e administrativa e suas respectivas atribuições; os colegiados – Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil; o Programa Escola da Família; a Mediação Escolar e Comunitária; e as ações administrativas e pedagógicas a serem realizadas no quadriênio 2019–2022.

Essa Proposta Pedagógica, redigida sem a participação da comunidade escolar, consiste em vincular as ações didáticas da escola ao Currículo Oficial do Estado⁶; relacionar os critérios para que um aluno seja considerado promovido, retido ou evadido; e determinar a realização de

⁴ Professores titulares de cargo por aprovação em concurso público.

⁵ Nomenclatura conforme a Lei nº 9.394/96, artigo 12 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

⁶ O Plano Gestão 2019–2022 já estava em vigor quando o Currículo Paulista foi homologado.

ações de recuperação, reforço e nivelamento que garantam aos(às) estudantes em defasagem, a aquisição das competências e habilidades esperadas para os seus respectivos anos e séries.

Falta ao documento a necessária menção às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁷, o que demonstraria o compromisso da unidade escolar com a educação das relações étnico-raciais. É possível que tal ausência não seja um fato isolado, pois, na pesquisa realizada por BUENO (2015) junto a profissionais da educação básica tanto da rede municipal quanto da estadual no que tange ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, temos a seguinte constatação:

Cabe mencionar que um desses docentes [pesquisados] possui longa experiência em coordenação pedagógica na própria rede. Talvez até por conhecer internamente os encontros de formadores e gestores estaduais, ele afirmou tacitamente desconhecer qualquer formação para a promoção das relações étnico-raciais no âmbito do estado. Apesar de possuir setores com grandes especialistas em formação docente, a rede de educação estadual ainda não tem colocado entre suas prioridades a necessária ação formativa para o desenvolvimento das relações étnico-raciais em ambiente escolar. (BUENO, 2015, p. 97).

O autor ainda destaca que o “ensino estadual já conta com profissionais capazes de desenvolver ações que atendam a esse objetivo, mas ainda se percebe que a situação permanece sob a responsabilidade de docentes” (BUENO, 2015, p. 98). De fato, se o Plano Pedagógico não propõe esse direcionamento ao corpo docente, caberá a cada profissional realizar esse trabalho de maneira isolada, sem o incentivo e o amparo de instâncias superiores.

Além disso, a Proposta Pedagógica poderia considerar os anseios dos estudantes, seus conhecimentos prévios e seus modos particulares de aprender. Na escola, há alunos que fazem parte de coletivos, de grupos de arte urbana, de *slams* e outros movimentos relacionados à cultura juvenil, e essa riqueza de experiências, ao ser valorizada no contexto escolar, poderia potencializar o aprendizado dos alunos.

Seria desejável, ainda, que, no documento, estivesse explícito o compromisso da instituição em tomar para si a responsabilidade da educação literária do corpo discente, já que é a escola, mais do que a família, quando se trata da população de baixa renda, o lugar privilegiado de formação de leitores literários.

A comunidade escolar reconhece a necessidade de revisitar o Projeto Pedagógico e atualizá-lo, considerando não apenas os aspectos acima mencionados, mas também as propostas da BNCC e do Currículo Paulista. Entretanto, a mobilização de todas as instâncias

⁷ Essa temática será novamente abordada no Capítulo 3.

representativas da comunidade, necessária para a realização dessa tarefa, esbarra principalmente na constante mudança dos membros da equipe gestora: nos últimos cinco anos, a unidade teve cinco diretores, sete vice-diretores e sete coordenadores. Essa intensa rotatividade de profissionais não favorece o planejamento dos caminhos a serem percorridos para alcançar avanços pedagógicos consistentes.

2.3 A COMUNIDADE LEITORA

Tendo em vista a ideia de comunidade leitora explicitada no Capítulo 1 e a agência de todas as pessoas nela envolvidas, apresentaremos os sujeitos da ação didática, da qual falaremos nos próximos capítulos.

2.3.1 A turma

A turma do 9º A, durante o ano de 2019, ocupava uma sala de aula diferente das outras, em função de uma história particular que a envolve. Há alguns anos, um grupo de estudantes ateou fogo às cortinas da sala, causando um pequeno incêndio. Não houve feridos, mas as paredes e o teto ficaram pretos com a fuligem e a fumaça liberadas pela queima de uma escrivaninha, de algumas carteiras, das janelas e das cortinas.

Após esse episódio, a sala recebeu apenas uma limpeza superficial – paredes e teto foram pintados somente nas partes em que estavam mais escuros –, de modo que as marcas desse acontecimento permanecem lá, lembrando a todos o que ali ocorreu e tornando o ambiente pouco agradável. O bem-estar de alunos e docentes dentro da sala de aula parece, portanto, não ser prioridade. Se assim fosse, essa sala seria totalmente pintada em respeito aos estudantes e aos profissionais que a ocupariam após o episódio.

Nesse ano letivo, as aulas foram iniciadas com três lâmpadas queimadas. Embora os responsáveis tenham sido notificados a esse respeito, não houve substituição. Após alguns meses, outras lâmpadas queimaram, tornando o fundo da sala mais escuro. No inverno, quando o anoitecer ocorre mais cedo, todos os estudantes e professores sofriam com a iluminação precária do local.

Espera-se que o ambiente escolar favoreça o ensino e a aprendizagem, sendo aconchegante, confortável, bem iluminado e ventilado, mas, como não se contava com isso naquela sala de aula, cabia aos professores o desafio de estimular os jovens ali matriculados a estudar, apesar do ambiente adverso.

O 9º A era bem representativo da diversidade que constitui o alunado da rede estadual de São Paulo, fator determinante para a sua escolha como a turma que participaria da pesquisa. Em uma série em que idade ideal é de 14 anos, também havia adolescentes com 15 e 16 anos. Ao longo do primeiro semestre, uma aluna gestante frequentou as aulas e afastou-se em julho. Contudo, manteve o vínculo com a escola e realizou atividades pedagógicas de compensação à distância.

No segundo semestre, houve a suspeita de envolvimento de alguns meninos com drogas, o que foi devidamente reportado à equipe gestora e aos familiares. Ocorreu, ainda, um caso não esclarecido de desaparecimento de um telefone celular, que motivou a transferência de um aluno para outro estabelecimento escolar.

Ao lado de estudantes comprometidos e desejosos de conhecimento, havia alunos displicentes com as atividades escolares. Alguns já sonhando com o ensino técnico ou com a futura entrada na universidade, outros indiferentes à continuidade dos estudos.

De maneira geral, os alunos da turma mostravam-se respeitosos e até carinhosos com os docentes, pouco se ouvia falar negativamente a respeito deles na sala dos professores ou nas reuniões de cunho pedagógico. Essa característica da turma merece ser destacada e valorizada, pois tem sido cada vez mais comum os casos de professores e professoras agredidos verbal ou fisicamente no exercício de suas funções⁸.

No início do ano letivo, 39 jovens estavam matriculados nessa turma, dos quais 13 meninos e 26 meninas. Alguns não compareceram às aulas no primeiro bimestre e tiveram suas matrículas canceladas; outros, durante o ano, pediram transferência para escolas localizadas em diferentes regiões da cidade. A turma recebeu 8 novos alunos, que vieram transferidos de outras unidades escolares; um deles, inclusive, de uma localizada no interior da Bahia. Desse modo, o 9º A terminou 2019 com 20 alunas e 13 alunos. Dentre os quais, duas com deficiência intelectual não especificada e um com Síndrome de Down.

Com algumas exceções, esses meninos e meninas estudaram juntos desde o 6º ano. Eles relataram que no 7º ano a professora de Português ausentou-se em função de uma licença médica e não houve substituição; já no 8º ano, a docente do mesmo componente curricular ausentava-se com frequência por motivos desconhecidos. Assim, desde o início das aulas, notou-se a necessidade de, paralelamente ao desenvolvimento de habilidades e conteúdos próprios do 9º ano, retomar o que deveria ter sido trabalhado em anos anteriores.

⁸ O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo mantém em seu *site* o Observatório da Violência, no qual publica relatos e notícias sobre o assunto: <http://www.apees.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>.

Para tanto, utilizamos o material didático disponível na escola: o livro *Português Linguagens*⁹; apostilas próprias da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, durante o segundo semestre; livros literários pertencentes ao acervo da Sala de Leitura e ao nosso acervo pessoal; além de filmes, vídeos e canções selecionados especialmente para algumas atividades.

A leitura não era um hábito dessa turma, pois, ao perguntar quem já havia lido um livro, poucos levantaram a mão. Alguns disseram que nunca leram um livro ou leram quando eram crianças. Os que se declararam leitores leem histórias em quadrinhos e *best-sellers* juvenis, como *A culpa é das estrelas*, *Diário de um banana*, *Não se apega não* e *Harry Potter*.

Ainda sobre esse aspecto, perguntados se em alguma ocasião alguém leu ou contou histórias para eles, muitos responderam que nunca haviam tido essa experiência; outros, que a mãe fazia isso quando eram pequenos. Vários estudantes mencionaram que atividades desse tipo eram realizadas nas aulas do ciclo I do Ensino Fundamental.

Diante disso, estabelecemos uma rotina de trabalho em que os alunos eram constantemente convidados a ler textos literários, a fim de minimizar o impacto da ausência desse tipo de atividade nos anos anteriores e contribuir para a construção da cultura literária desses estudantes.

Assim, sempre que possível, no início das aulas, um haicai ou um pequeno poema era apresentado à turma. Com isso, a linguagem poética foi se tornando objeto de fruição, estudo e reflexão. Quando, por alguma razão, as aulas não iniciavam dessa maneira, sempre havia algum aluno que reclamava, demonstrando a importância dada àqueles momentos.

Textos de escritores como José Paulo Paes, Adélia Prado, Millôr Fernandes, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Guilherme de Almeida, entre outros, encantaram e intrigaram esses meninos e meninas ao longo do ano. Houve um dia em que uma estudante pediu para ir até a Sala de Leitura durante o intervalo, pois queria fazer o empréstimo de um livro. Após andar entre as estantes, olhar, tocar e ler brevemente as lombadas, capas e contracapas, ela retornou com um sorriso no rosto e um livro do poeta paranaense Paulo Leminski nas mãos. Estava admirada por ter encontrado um livro do autor que estudou na aula de Português. Duas semanas depois, devolveu o livro dizendo que não leu tudo, porque achou difícil, mas que de alguns poemas ela gostou e copiou-os em seu caderno. Note-se a apropriação singular da obra literária pela aluna leitora que, motivada pelas leituras literárias feitas em sala de aula, espontaneamente buscou ampliar seu repertório.

⁹ CEREJA, William; R., COCHAR, Thereza. **Português: Linguagens** – 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

A partir do segundo bimestre, introduzimos a leitura de textos em prosa uma ou duas vezes por semana. Foram selecionados textos curtos – em sua maioria contos e crônicas, a fim de que fosse possível lê-los integralmente e realizar atividades de compreensão textual na mesma aula. Às vezes, a leitura era feita em voz alta por mim ou por discentes voluntários. Em outros momentos, os alunos faziam a leitura em silêncio. Essa variação na estratégia de leitura é importante para proporcionar aos alunos oportunidades diversas de desenvolvimento de habilidades leitoras, como a fluência na leitura oralizada, a entonação e pronúncia adequadas, a concentração e a apreensão do conteúdo do texto, entre outras, tendo em vista que cada discente tem necessidades diferentes e todos precisam ser contemplados pelas atividades pedagógicas.

Desse modo, lemos a lenda egípcia *A sandália de Nitócris*¹⁰, *Cinderela*¹¹, *Barba Azul*¹², entre outros textos. Os alunos e as alunas gostaram da leitura dos contos de fadas porque conheceram versões até então desconhecidas para eles, que tinham como referências somente os filmes do estúdio *Walt Disney*¹³.

Durante uma aula em que estávamos fazendo a leitura de *A maior flor do mundo*¹⁴ para a turma, uma aluna comentou que seria bom se cada aluno pudesse ler um parágrafo. De fato, é sempre melhor que o estudante tenha acesso ao livro e possa fazer sua própria leitura. Sobre a relação entre leitores e livros, afirma Daniel Goldin:

A relação com os livros não começa com a leitura, e os livros não servem somente para ler. São objetos carregados de valores afetivos, são objetos que cheiram, pesam, têm texturas, que são associados a vozes e a pessoas, que geram situações e que as recordam. (GOLDIN, 2012, p. 122).

Para que o leitor em formação desenvolva uma cultura literária, não basta conhecer a narrativa escrita pela leitura oralizada de outrem, embora isso seja válido. Também é importante ter contato físico com o livro, tocá-lo, cheirá-lo, carregá-lo de um lado para o outro, ver e ler as ilustrações, com suas cores e formas, ler os paratextos, conversar e escrever sobre a leitura.

¹⁰ JACQ, Christian. *A sandália de Nitócris*. In: **Contos e lendas do tempo das pirâmides**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

¹¹ MACHADO, Ana Maria (org.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

¹² MACHADO, Ana Maria (org.). *Barba Azul*. In: MACHADO, Ana Maria (org.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

¹³ O artigo intitulado **Relato de uma experiência pedagógica: a intertextualidade em “A sandália de Nitócris” e “Cinderela”**, publicado nos anais do VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil apresenta esse trabalho detalhadamente e está disponível em: <https://literalise.files.wordpress.com/2020/06/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf>.

¹⁴ SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Entretanto, para isso, seria necessário que mais de 30 exemplares estivessem à disposição; ou que o único exemplar disponível circulasse por toda a sala e cada aluno pudesse ler um trecho do texto em voz alta. A primeira opção esbarra na limitação material e a segunda implica no movimento de passar o livro de uma carteira para a outra, o que prejudicaria o entendimento da narrativa. Tais razões foram explicadas para a aluna, que compreendeu, manteve-se atenta, mas não ficou muito satisfeita.

Numa outra ocasião, quando um aluno fazia a leitura de um conto do livro *As 14 pérolas da Índia*¹⁵, outra estudante propôs o mesmo que sua colega havia sugerido anteriormente: que cada aluno lesse um parágrafo. Dessa vez, a sugestão foi acolhida, pois essa demanda recorrente mostrava que os alunos estavam envolvidos com as atividades de leitura e desejosos de maior espaço de participação durante as aulas. Então, propus que o livro circulasse de mão em mão.

Ao final dos exercícios de leitura e compreensão textual, foi solicitado que fizessem uma avaliação por escrito da leitura feita aluno a aluno, parágrafo a parágrafo, já que havia sido a primeira vez que a realizávamos daquela forma. As respostas demonstraram que, de modo geral, os estudantes não aprovaram a experiência, pois nem todos os discentes conseguem ler com a voz suficientemente alta para todos ouvirem. Além disso, outros não gostaram porque os colegas gaguejaram durante a leitura ou porque demoraram muito para passar o livro de um aluno para o outro.

Após ler todas as respostas, perguntei se eles gostariam de ter o livro em mãos durante as aulas de leitura literária, um exemplar para cada aluno, e a resposta foi unânime: sim. Tudo isso contribui para caracterizar a turma como um grupo de estudantes que, ao contrário do senso comum e do discurso de muitos professores, gostava e desejava ler literatura.

2.3.2 A professora

O professor de Português é o profissional responsável por mediar a experiência de leitura literária dos alunos no contexto da sala de aula. É o leitor especializado, crítico, que deve conduzir os estudantes pelos meandros do texto literário, é o “leitor experiente, sensível aos efeitos do texto e atento à sua forma. Ele se prende aos desafios da escrita, empreende aproximações com outros textos” (Rouxel, 2013b, p. 80). Entretanto, é também o leitor que não pode – e nem deve – desprezar as emoções suscitadas pelo texto. Em outras palavras, o professor é, antes de tudo, um sujeito leitor e, portanto, no exercício de sua profissão, percorre

¹⁵ BRENMAN, Ilan. *As 14 pérolas da Índia*. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

caminhos não apenas instigado por aspectos técnicos, mas também levado por motivações subjetivas, cuja origem pode estar em sua história de leitor.

Ao longo do tempo, muitos autores dedicaram-se a registrar suas experiências como leitores e as reflexões derivadas dessas vivências. De acordo com Rouxel (2013b), tal escrita autobiográfica permite:

[...] entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura. (ROUXEL, 2013b, p. 68).

A redação de uma autobiografia de leitor pode, portanto, revelar-se um exercício muito proveitoso para o docente, especialmente o de Língua Portuguesa, já que lhe permite refletir sobre sua trajetória enquanto leitor e sobre as implicações disso em seu exercício profissional. Esse gênero é, ainda, um espaço em que o professor

[...] pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge, de maneira imprevisível, na sinuosidade de uma frase; de viver as ambiguidades e a polissemia da língua, sem se angustiar. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo. (PETIT, 2008, p. 161).

Em consonância com essa ideia, as professoras Dr^a. Neide Luzia de Rezende e Dr^a. Vima Lia de Rossi Martin, ministrantes da disciplina Literatura e Ensino, no âmbito do PROFLETRAS, em 2019, convidaram seus alunos e suas alunas, professores da Educação Básica, ao exercício da escrita de uma autobiografia de leitor. O fruto desse convite consta a seguir, a fim de apresentar a identidade leitora desta professora pesquisadora que integra a comunidade leitora de que estamos tratando.

Breve autobiografia da professora leitora

O início de minha trajetória como leitora ocorreu antes de minha alfabetização, quando eu ainda não ia à escola, mas, em casa, ouvia minha mãe contar histórias. Ela estudou apenas até a quarta série, porém gostava tanto de ler as histórias de seus livros, que conseguiu memorizá-las e contava-as para mim e para minha irmã durante as refeições quando éramos crianças.

Não tenho lembrança de ter visto minha mãe lendo um livro durante toda minha infância, contudo, ela narrava histórias inusitadas, recitava poemas, cantava cantigas e sempre dizia que aprendeu tudo isso com os livros. Nós gostávamos!

Lembro-me do dia em que o primeiro livro veio ter em minhas mãos, era A fonte luminosa, de Waldir Ayala. Eu estava na escola, na segunda série primária, e a professora, tia Rose, distribuiu um livro para cada aluno, dizendo que deveríamos lê-lo todo, pois haveria uma prova depois.

Eu fiquei encantada com as ilustrações, durante muito tempo elas povoaram minha imaginação de criança, assim como as aventuras do menino em companhia de seus amigos, um sapo e um vaga-lume. A fonte luminosa passou a me acompanhar em todos os lugares. Recordo-me de estar sentada em uma sala de espera, provavelmente

de uma clínica, olhar as pessoas folheando revistas e sentir orgulho de também ter algo para ler naquele momento.

Também tenho lembrança de reproduzir o livro manualmente, copiando as ilustrações, pintando-as e escrevendo em folhas de sulfite. Não sei se isso era uma tarefa escolar ou se eu fazia porque gostava muito do livro e queria interagir mais com ele. O certo é que não tenho memória de como foi a prova, nem mesmo de ter tido uma aula a respeito da narrativa.

Dois anos depois dessa primeira experiência, ganhei outro livro da escola. Trata-se de O menino que tinha um furo na cabeça, de Isabel Fontes Leal Ferreira. Novamente a professora recomendou que fizéssemos a leitura em casa e marcou uma avaliação para o mês seguinte.

Lembro-me de que essa leitura exigiu mais de mim, pois o livro não tinha tantas ilustrações como o outro, a letra era menor e eu pensava que não conseguiria terminá-lo antes da prova. Apesar dessa pressão, a história era adorável. O protagonista, um garoto travesso, metia-se em muitas situações difíceis, o que gerava grande expectativa em mim, mas suas peraltices não tinham grandes consequências e ele sempre conseguia se salvar. Eu torcia por ele. Essa adesão às causas do protagonista ocorreu novamente muitos anos depois e com muita intensidade quando li A ilustre casa de Ramires, de Eça de Queirós.

Já adulta, eu contava as aventuras do menino que tinha um furo na cabeça para minha sobrinha. Ela amava e sempre pedia mais, o que me obrigava a criar novas tramas para esse personagem. Em função disso, comecei a procurar os dois livros de minha infância em livrarias, a fim de comprá-los e mostrá-los para ela. A menina não poderia lê-los ainda, entretanto teria a experiência de tocar no livro, olhar as imagens, virar as páginas etc. Evidentemente isso poderia ser feito com qualquer obra, porém eu gostaria de ter a satisfação de vê-la brincar com livros que foram importantes para mim quando eu também era criança.

Infelizmente não consegui adquiri-los, mas estava determinada a encontrá-los; então, passei a procurar em bibliotecas públicas. Encontrei A fonte luminosa no lugar menos provável: a Biblioteca Florestan Fernandes da USP. Quando o peguei em minhas mãos, fiquei muito emocionada e o li inteiro, ali mesmo, no corredor, entre as estantes, em pé!

Durante os anos de ginásio, eu gostava de ler os livros recomendados pela escola: O mistério da fábrica de livros, A droga da obediência e A marca de uma lágrima, todos do Pedro Bandeira, e alguns da série Vaga-lume. Nessa época, os livros vinham acompanhados de um encarte de exercícios, que deveriam ser feitos e entregues à professora. Essa atividade não contemplava o quanto as leituras tinham sido interessantes para mim.

O mistério do cinco estrelas, de Marcos Rey, eu li por vontade própria, pois minha irmã estava lendo e sempre fazia comentários. Fiquei curiosa e, quando ela terminou, eu peguei o livro para ler. Minhas expectativas acerca do livro foram correspondidas. A ilustração da capa era de um menino, o porteiro do hotel. Eu o achava muito bonito e tenho certeza que isso também me fez querer ler o livro.

Aos 14 anos tentei ler Eu, Cristiane F., 13 anos, drogada e prostituída, pois esse livro era um clássico entre os jovens da minha geração. Todos na escola já tinham lido ou estavam lendo, alguns escondidos, outros com o conhecimento da família. Ocorre que não consegui lê-lo naquele momento. Fiquei muito impressionada com as experiências sofridas por aquela menina que tinha quase a mesma idade que eu. Abandonei a leitura, mas, dois anos depois, tentei novamente e, dessa vez, a história já não me chocou tanto, embora eu lembre até hoje do horror que eu sentia sempre que lia o relato de Cristiane acerca da cocaina insuportável causada pela heroína: ela se coçava usando um garfo ou uma faca até a perna sangrar.

No colegial, durante o primeiro ano, o professor mandou-nos ler Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles. Em um dado ponto do texto, tive uma crise de choro muito forte. Esse acontecimento sempre me intrigou. Anos depois, reli o livro na tentativa de entender o porquê daquela reação, mas não consegui, era como se eu estivesse lendo outro livro. Na verdade, o livro era o mesmo, a leitora é que havia mudado.

Nutro por Lygia Fagundes Telles um grande amor! Gosto do modo como narra, sem piedade, flertando com o fantástico, sempre preparando surpresas para o leitor. Seus contos são obras admiráveis e acessíveis a todos os públicos. Partilho com meus

alunos esse prazer, lemos juntos Biruta, As formigas, O jardim selvagem, Venha ver o pôr-do-sol, entre outros.

As outras leituras realizadas durante o Ensino Médio tinham como objetivo a realização de provas ou trabalhos, única metodologia de ensino de literatura que conheci durante esses três anos. Começava a se popularizar a prática de ler resumos dos livros antes das provas. Lembro-me de ter tentado ler Memórias de um sargento de milícias, de Manuel Antonio de Almeida, sem sucesso, o que me obrigou a recorrer ao resumo. Desse modo, consegui fazer a avaliação, mas perdi a experiência que a leitura poderia proporcionar. Seria necessário que o professor vivenciasse conosco essa experiência, conduzindo-nos, leitores jovens que éramos, pelos caminhos do enredo, chamando nossa atenção para os detalhes, elucidando aspectos linguísticos desconhecidos para nós, destacando as figuras de linguagem etc.

Nesse período, comecei a estudar o Romantismo, mas fiquei incomodada com a literatura de José de Alencar, especialmente com o romance O Guarani. Achei injusto ele ser chamado de indianista, como estava no livro didático, já que atribuía aos índios características europeias. Resolvi escrever um texto sobre isso e o entreguei à professora. Pensei estar fazendo algo muito valoroso, pois não via ninguém na escola fazer isso. Entretanto, a professora não estava aberta ao diálogo, ela não aceitou meu ponto de vista, desprezou minha iniciativa, corrigiu todos os erros ortográficos e de pontuação que encontrou e me devolveu o texto todo rabiscado de vermelho com a seguinte resposta: “quem é você para criticar José de Alencar?”.

Ora, ainda que eu precisasse de correção, ela poderia ter feito isso de maneira mais gentil, pois tinha ali uma aluna que estava tentando desenvolver um pensamento crítico, que extrapolava o conteúdo formal das aulas e do livro de Português. Mas o que ela esperava de mim era apenas que eu decorasse todas as datas de publicação dos livros, os nomes dos autores, suas respectivas datas de nascimento e morte e as características das escolas literárias.

Anos depois, já no curso de Letras, tive a oportunidade de reler algumas das obras desse autor, pesquisar a respeito e redigir uma monografia sobre o tema. Encontrei as respostas que a professora não soube me dar e tomei esse caso como um exemplo do que eu não queria ser em meu exercício profissional.

Se há professores que contribuem pouco com nossa formação, felizmente, temos também professores valiosos, os quais deixam um legado a seus alunos. Um exemplo é o professor de Literatura que tive no curso pré-vestibular, quando a leitura de poemas entrou em minha vida.

As aulas de Literatura eram encantadoras, bem diferentes das aulas da escola, porque ele lia os poemas em voz alta, com a entonação e o ritmo adequados, gesticulava, fazia expressões faciais e isso dava outra dimensão para os textos impressos na apostila. Ele lia os poemas e eu ouvia, fascinada pelos versos de Fernando Pessoa, Florbela Espanca, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade. Evidentemente, esse profissional tornou-se uma referência para o meu trabalho.

Ao iniciar o curso de Letras, o mundo da literatura se abriu para mim, conheci muitos textos incríveis, poetas e escritores especiais, os quais aprendi a admirar. Passei a praticar uma leitura menos espontânea e mais analítica, o que por um lado proporcionou a mim o desenvolvimento da criticidade e de um olhar mais apurado para os meandros do texto; mas, por outro, já não havia o mesmo envolvimento emocional com os textos, nem a liberdade necessária para gostar ou não de um cânone, por exemplo.

Uma obra marcante com a qual tive contato durante a graduação foi Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, pois o texto se diferenciava em todos os sentidos de tudo que eu havia lido até então. A expressão verbal, a experiência de vida, comum a tantos em nossa sociedade, mas pouco mostrada, a perspicácia ao narrar fatos cotidianos e relacioná-los com aspectos políticos do momento, o uso consciente da palavra como arma e escudo, o feminismo e a defesa convicta da negritude. Grande Carolina, catadora de papel e escritora necessária.

Por outro lado, acompanhar o cotidiano dessa mulher era conhecer o que já havia sido vivido na região do Canindé e do Pari, onde nasci e cresci, mas não apenas isso; naquele período, eu realizava um trabalho voluntário com moradores em situação de

rua. A fome e a miséria que eu encontrava na rua, no rosto sofrido de tantas pessoas, eu as vi descritas naquelas páginas.

Sou muito grata ao professor que teve a sensibilidade e até a coragem de incluir esse texto na bibliografia de suas aulas, distanciando-se do cânone literário e ampliando o conceito que tínhamos de literatura. Sigo seu exemplo e faço o mesmo nas turmas da educação básica em que ministro aulas. Já realizei projetos de adaptação de trechos do diário para o teatro, rodas de leitura, produção de cartas para Carolina etc. A recepção é sempre excelente em qualquer faixa etária; entretanto, pouco se vê da literatura de Carolina Maria de Jesus nos livros didáticos de Português.

Essa não foi a única obra estudada nas aulas dessa disciplina. Também lemos outros textos autobiográficos, os quais me agradavam muito. Descobri, assim, que gostava de ler diários, autobiografias, cartas... A partir daí, consegui criar espaços entre uma atividade acadêmica e outra e li Minha vida, de Isadora Duncan; Infância, de Graciliano Ramos; Itinerário de Pasárgada, de Manuel Bandeira; A língua absolvida, de Elias Canetti etc.

Quando comecei a lecionar, pouco depois de concluir a graduação, passei a ler apenas livros infantis, juvenis e livros de contos, buscando textos interessantes para usar durante as aulas, pois, à época, a escola em que fui trabalhar não dispunha de livros didáticos nem de apostilas. Minha única preocupação era encontrar textos adequados para meus alunos, pois sempre considerei fundamental proporcionar a eles leitura literária e o retorno que recebia durante as aulas me mostrava que estava no caminho certo.

Para mim, ler era trabalhar, até que um dia resolvi participar de um clube de leitura, pois queria retomar o hábito de ler livros para meu deleite. O livro sugerido para aquele mês era Vozes de Tchernóbil, da escritora Svetlana Aleksievitch. Fiquei tomada pela leitura e passei quinze dias respirando as narrativas do livro, embora sempre com receio de que na próxima página eu encontrasse narrada uma experiência de sofrimento tal que eu não suportaria acompanhar, pois estava em processo de recuperação de um tratamento de saúde bastante invasivo. Por outro lado, havia uma curiosidade enorme de minha parte em compreender tudo que ocorreu naquela tragédia e ela me impulsionava a continuar lendo, além do desejo de participar da reunião do clube de leitura que ocorreria em breve.

Chegou o dia do encontro, troquei muitas ideias sobre a leitura, ouvi outros leitores, expus minhas impressões livremente. Percebi que é possível falar sobre leitura literária sem precisar recorrer a todas aquelas categorias que aprendi na faculdade, pois muitas das pessoas que estavam presentes ao encontro não eram da área de Letras. Não que a teoria não seja importante, ela é o que nos permite aprofundar os sentidos do texto, mas quem não as conhece também tira proveito da leitura, a seu modo. Voltei para casa muito emocionada, feliz por ter participado daquele encontro. Depois da leitura do livro Ciranda de Pedra, eu ainda não havia tido uma experiência assim.

Depois disso, passei a buscar com mais frequência momentos de leitura literária sem compromisso com o trabalho. Voltei a ler romances, conheci escritores novos, novas formas de narrar e, por fim, senti-me encorajada a voltar a estudar para buscar metodologias de ensino de leitura literária que proporcionem uma maior aproximação dos alunos com os textos literários.

Hoje, ao reler essa breve autobiografia no contexto de elaboração desta dissertação, percebo que, de muitos modos, essa trajetória de leitora de textos literários impacta minha atuação como docente.

O primeiro aspecto, e talvez o mais importante, é o fato de que, embora a iniciação à narrativa tenha se dado no ambiente familiar, pelo cuidado amoroso da mãe que conta histórias, recita poemas e entoava cantigas, a escola foi a grande responsável por minha introdução na cultura letrada, daí o valor dado à educação literária que o estudante recebe na instituição escolar.

Recebi meus primeiros livros das mãos das professoras e jamais imaginaria que muitos anos depois eu repetiria esse gesto com meus alunos, como se verá no Capítulo 4. Nesse período, nota-se uma relação bastante íntima e cotidiana com os livros enquanto objetos e com os elementos das narrativas. Eles acompanham a menina leitora em compromissos, proporcionam a ela um acréscimo de autoestima, povoam seu imaginário e suas brincadeiras.

O avançar das séries não alterou essa relação lúdica com a leitura, ainda que fosse, na maioria das vezes, tarefa escolar e, portanto, obrigatória. A escritora mais querida foi apresentada por um professor e o prazer de lê-la é, naturalmente, compartilhado com os alunos, pois “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161).

Entretanto, a chegada ao Ensino Médio deixa entrever um conflito entre um ensino de Literatura baseado na historiografia literária e os anseios e necessidades de uma jovem leitora em formação. O episódio da substituição da leitura de *Memórias de um sargento de milícias* por um resumo da obra mostra uma mediação falha ou inexistente. Mais alarmante é a pergunta que a professora dirige à aluna, desautorizando-a como leitora.

Já fora do ambiente escolar formal, ocorre uma bem-sucedida experiência com a linguagem poética. A expressividade que o professor dá aos poemas foi capaz de ampliar horizontes literários. Esse ponto evidencia o início tardio de uma formação em poesia, o que talvez explique minha preferência por textos narrativos em prosa.

Com o ingresso no Ensino Superior, observa-se que o ato de ler sofre uma cisão, já que a leitura praticada até então, mais subjetiva e espontânea, vai dando lugar à leitura analítica e sobra pouco espaço para o seu exercício voluntário. Rouxel (2013b, p. 71) diz tratar-se de “uma clivagem identitária entre o leitor escolar e outro leitor que existe nele”.

A reconciliação entre as duas possibilidades de leitura, que não precisam andar separadas, ocorreu simultaneamente ao alargamento das fronteiras do literário, quando ler diários, cartas e autobiografias tornou-se não apenas uma atividade acadêmica, mas também um gosto pessoal. Diante disso, é pertinente pensar que haja também uma motivação de cunho íntimo para a escolha do livro de contos de caráter autobiográfico de Ondjaki para este trabalho.

Por fim, vale destacar também o valor dado à participação em um clube de leitura, comparado a uma experiência singular de leitura. A troca de ideias e o compartilhamento de vivências entre leitores contribui para a ampliação das percepções do leitor acerca dos sentidos dos textos, além de estimular a prática da leitura. Trata-se de algo muito potente que, transposto com adaptações para a rotina escolar, pode gerar bons frutos.

Neste capítulo, explicitamos a metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho, apresentamos o local de realização da ação pedagógica e aspectos do perfil da comunidade leitora envolvida. A seguir, trataremos da elaboração da proposta didática de leitura da obra *Os da minha rua*.

3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura [...], possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. (BAJOUR, 2012, p. 60)

3.1 BUSCA POR OBRAS LITERÁRIAS

Ao iniciar a elaboração do projeto desta pesquisa, tínhamos interesse em contemplar a formação de leitores em aulas de Português do Ensino Fundamental II. Diante disso, dois encaminhamentos se fizeram necessários: a escolha do referencial teórico que fundamentaria a ação didática e a análise do *corpus* produzido; e a escolha do texto a ser lido pela turma. Do ponto de vista teórico, abraçamos a perspectiva da didática da implicação. Já a seleção da obra literária, contudo, foi mais trabalhosa, não apenas porque alguns parâmetros deveriam ser observados no processo de escolha, mas também porque havia uma limitação de acesso aos livros literários.

A obra deveria ser em prosa – narrativas curtas, como novelas ou contos, já que esses gêneros se enquadram mais facilmente ao tempo escolar, e escrita originalmente em Língua Portuguesa, pois não era de nosso interesse trabalhar com traduções. Além disso, de acordo com Rouxel (2013a), alguns critérios devem ser observados pelo professor ao escolher textos literários para serem lidos e estudados em sala de aula, com vistas à formação de sujeitos leitores. Primeiro, abranger o conjunto da literatura em suas diversidades: gêneros tradicionais e novos; obras canônicas e contemporâneas; e literaturas nacionais e estrangeiras.

Em segundo lugar, contemplar obras cuja temática relacione-se com questões existenciais marcantes, tais como viver, morrer, amar, desejar, sofrer:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura. (ROUXEL, 2013a, p. 24).

Em terceiro lugar, é importante atentar-se para o grau de dificuldade do texto proposto, para que não ofereça uma compreensão imediata. Nesse ponto, acrescentamos que o grau de dificuldade também não deve ser excessivo, sob o risco de desestimular o jovem aprendiz. O leitor mergulha no texto a partir de sua subjetividade, formada por sua experiência de mundo ao mesmo tempo em que é convidado a inferir uma série de informações e fatos implícitos ou mesmo não mencionados no texto. Além disso, uma obra de potencial formador distingue-se

das demais pela presença marcante da polissemia ou de artifícios que exigem atenção e compromisso com o jogo proposto pela narrativa.

Por último, a autora destaca a fundamental importância do acesso ao texto integral e não apenas a excertos que restringem a experiência tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista psicológico. A plena experiência de formação do sujeito leitor se dá no contato com a obra integral, quando ocorre “a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra” (Rouxel, 2013a, p. 28).

Tais critérios serviram-nos de referência nas idas e vindas do processo de escolha da obra que iríamos adotar. O último, em especial, nos permite retomar uma ideia já mencionada no capítulo anterior e pode ser relacionado inclusive à utilização da fotocópia do texto literário ou de partes do texto nas aulas de Português. Embora esse seja um artifício frequentemente utilizado pelos professores, dada a escassez de acesso às obras literárias em número suficiente para atender uma turma de 30 ou 40 alunos, nada pode ser menos estimulante para um leitor em formação do que ler uma fotocópia do original.

As cores, as imagens, o formato, a textura do papel, enfim, a materialidade do objeto cumpre o importante papel de despertar o interesse e a curiosidade do leitor, já que antecipa dados do enredo, estabelecendo com ele um interessante diálogo. Nesse sentido, a leitura começa antes mesmo de o livro ser aberto, porém, tudo isso se perde quando o contato do aluno com o texto literário se dá via fotocópia.

O manuseio do livro e a observação de suas características físicas são pressupostos básicos para a formação de um leitor e, quanto mais cedo esse contato ocorrer, melhor será. Não é à toa que existem livros-brinquedos, destinados a crianças não alfabetizadas ou em fase inicial de alfabetização. Eles cumprem o importante papel de associar o objeto livro a algo recreativo, mágico, divertido e estimulante. Essa experiência desde a mais tenra idade tem desdobramentos positivos na formação do leitor que a criança irá se tornar.

Contudo, sempre é tempo de iniciar ou recomeçar esse aprendizado, por isso havia uma inclinação de nossa parte em trabalhar com a obra integral e no original, o que significaria ter em mãos cerca de 40 exemplares do mesmo título e consistiria em algo inédito para esta professora.

Há décadas o poder público realiza programas como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático e o Plano Nacional Biblioteca na Escola, por meio dos quais as escolas públicas recebem livros para a composição do acervo de suas bibliotecas e salas de leitura. Entretanto, o número de livros enviados às instituições de ensino é insuficiente para atender a

todos os alunos, justamente aqueles estudantes de parcelas mais empobrecidas da população, os quais têm na escola sua principal referência de cultura letrada.

Esse quadro demonstra que a dificuldade de acesso ao livro permanece sendo um empecilho para uma educação pública de melhor qualidade. Nesse sentido, Chartier (1999) e Petit (2008) nos fornecem pistas que justificariam, se não plenamente, pelo menos em partes, essa limitação. Ambos mencionam o receio gerado pela possibilidade de difusão da leitura e da multiplicação de leitores:

De fato, o medo do excesso de livros é bastante antigo. Encontramo-lo desde o tempo em que a produção do livro não tinha, ainda, a dimensão que terá no século XIX ou no início do XX. (CHARTIER, 1999, p. 110).

Centenas de exemplos na história antiga ou atual ilustram o medo que sentem as pessoas detentoras do poder – político, religioso, simbólico ou doméstico – de perder o monopólio do sentido. [...] O medo que pode surgir de modo imprevisível, graças à polissemia da língua. Em especial, o medo aos textos literários, nos quais a língua respira, volta a brilhar, e onde se expressam a contradição e a complexidade humanas. (PETIT, 2008, p. 111 e 115-116).

Com disposição para driblar esse sistema, iniciamos uma pesquisa ao acervo da Sala de Leitura com o objetivo de pré-selecionar livros que atendessem aos critérios já mencionados. Recentemente, a escola havia recebido exemplares da edição juvenil de *Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*¹⁶. Num primeiro momento, aventou-se a possibilidade de adotar essa obra, pois a quantidade de exemplares disponíveis seria suficiente para uma turma de até 40 alunos. Entretanto, por tratar-se de um texto originalmente escrito em Inglês e traduzido para o Português, optamos por não utilizá-lo, ainda que isso representasse, talvez, abrir mão do sonho de ver cada estudante da turma com um livro nas mãos.

Além desse título, encontramos várias coletâneas de contos, com apenas um ou dois exemplares de cada. Passamos a lê-las a fim de selecionar cinco narrativas, que poderiam ser fotocopiadas, levadas à sala de aula e distribuídas entre os alunos e alunas. Contudo, paralelamente a esse levantamento, permanecia a esperança de que, de algum modo, fosse possível proporcionar aos estudantes a experiência do contato direto com o objeto livro.

Então, continuamos buscando formas de viabilizar a ideia¹⁷ e livros que se enquadrassem nos parâmetros já estabelecidos. Entre os quais, consideramos *Carolina*¹⁸, uma

¹⁶ YOUSAFZAI, Malala; MCCORMICK, Patricia. **Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo**. Edição juvenil. São Paulo: Seguinte, 2015.

¹⁷ Pesquisando em repositórios de dissertações defendidas em diversos polos do PROFLETRAS, encontramos algumas alternativas: empréstimo entre bibliotecas escolares, campanhas para doação de livros usados ou para arrecadação de verba e busca por patrocínio.

¹⁸ PINHEIRO, João; BARBOSA, Sirlene. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2018.

história em quadrinhos (HQ) baseada na obra de Carolina Maria de Jesus. Esse livro seria muito bem recebido pelos estudantes, pois a linguagem verbo-visual da HQ é bastante familiar a eles e a vida e a obra da autora sempre despertam curiosidade, surpresa e empatia nos alunos. Entretanto, trocar a potência dos textos da autora por um texto adaptado a partir de excertos das obras originais não estava de acordo com os critérios de curadoria. Desse modo, essa opção foi substituída pela ideia de trabalhar com *Quarto de despejo*¹⁹, que também não foi adiante.

Em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, Michèle Petit explica a relação estreita que, desde muito cedo, temos com a narrativa e de que modo ela nos dá recursos para formularmos e contarmos nossa própria história. Ela destaca como a literatura, em especial as narrativas ficcionais, favorece a capacidade de simbolização, visto que estimula a imaginação, a fantasia e o devaneio. Diante disso, avaliamos que a obra de Carolina Maria de Jesus ofereceria aos estudantes – dentro da proposta em desenvolvimento – pouco espaço para a fabulação; e, como eles tinham um histórico de pouco contato com textos literários, preferimos optar por obras de ficção.

Em decorrência de uma atividade sobre intertextualidade, em que realizamos a leitura de *Cinderela ou Sapatinho de Vidro*²⁰, notamos que a turma gostava de contos de fadas e passamos a considerar a possibilidade de trabalhar com essas narrativas tradicionais e com as versões contemporâneas da Coleção Fábrica de Fábulas²¹, editada pela Companhia das Letrinhas. Nelas, os autores recriam alguns contos de fadas, incorporando elementos culturais atuais e oferecendo algumas alternativas de percursos narrativos, de maneira que o leitor tem a chance de alterar o curso da história que está lendo. Porém, essa ideia também não vingou, pois, a temática infantil poderia gerar uma perda de interesse por parte dos estudantes ao longo das leituras.

Enquanto isso, prosseguíamos lendo os contos publicados nos diversos títulos disponíveis na Sala de Leitura e em outras fontes também. Seis narrativas já estavam pré-selecionadas, cada uma de uma fonte diferente: *Biruta*²², de Lygia Fagundes Telles; *Felicidade Clandestina*²³, de Clarice Lispector; *O novo brinquedo*²⁴, de Rodrigo Ciríaco; *O homem que*

¹⁹ JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2007.

²⁰ MACHADO, Ana Maria (org.). *Cinderela ou Sapatinho de Vidro*. In: **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

²¹ A Coleção Fábrica de Fábulas, escrita por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, é composta pelos seguintes títulos: *Branca de Neve e as sete versões*; *Chapeuzinhos coloridos*; *João e os 10 pés de feijão*; *Joões e Marias*; *Os oito pares de sapatos de Cinderela*; *O patinho que não era patinho nem feito*; e *Os 33 porquinhos*.

²² TELLES, Lygia Fagundes. *Biruta*. In: **Venha ver o pôr-do-sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 2007.

²³ MORICONI, Italo (org.). *Felicidade Clandestina*. In: **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

²⁴ CIRÍACO, Rodrigo. Um novo brinquedo. **Efeito Colateral**, [s. l.], 10 maio 2008. Disponível em: <http://efeito-colateral.blogspot.com/2008/05/um-novo-brinquedo-conto.html>. Acesso em: 28 abr. 2019.

*espalhou o deserto*²⁵, de Inácio de Loyola Brandão; *O menino Pedro e seu boi voador*²⁶, de Ana Maria Machado; e *As margens da alegria*²⁷, de João Guimarães Rosa.

Durante esse processo, por sugestão da orientadora desta pesquisa-ação, lemos o conto de Ondjaki intitulado *Palavras para o velho abacateiro*, mas, nesse primeiro momento, a leitura não nos agradou. Em seguida, iniciamos a leitura de *Dentes de rato*²⁸, indicado pelo vendedor de uma livraria, sob a alegação de que muitos colégios o adotam. Ao fazer a leitura, porém, observamos que o livro está escrito em um Português europeu culto do início do século XX, o que possivelmente seria um fator de distanciamento entre os alunos e a obra.

Dias depois, relemos atenta e calmamente o conto *Palavras para o velho abacateiro* e tivemos outra percepção. Trata-se de uma narrativa muito poética, sensível e profunda, rica em imagens e figuras de linguagem, a qual relata a circunstância em que o narrador recebe autorização de seus pais para viajar a outro país para continuar os estudos. É o momento da percepção de que o menino de outrora não existe mais. É também o despontar de um novo tempo, o futuro. Como diria Avó Agnette, companheira do neto em tantos momentos:

[...] o futuro não era uma coisa invisível que gostava de ficar muito à frente de nós, mas antes – ela dizia como frase de adormecimento mútuo –, antes um lugar aberto, uma varanda, talvez uma canoa onde é preciso enchermos cada pedaço com o riso do presente e todas, todas as aprendizagens do passado, que alguns também chamam de antigamente [...]. (ONDJAKI, 2015, p. 143).

Daí a imaginar como teria sido essa infância tão marcante do menino Ndalú, esse “antigamente” que tão boas lembranças legou e que, por isso, provocava uma despedida tão dolorosa, foi rápido. Assim, por pura curiosidade, iniciamos mais uma leitura, desta vez do livro *Os da minha rua*²⁹.

Em vias de desistir do sonho de dispor de 40 exemplares de um livro literário, esta professora pesquisadora foi selecionada para receber uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por 24 meses. Com isso, o que parecia ser impossível, tornou-se plenamente viável, pois os recursos poderiam ser usados não apenas para cobrir gastos de ordem pessoal, mas também para investimento na pesquisa.

²⁵ BRANDÃO, Inácio de Loyola. O homem que espalhou o deserto. In: QUINTANA, Mário *et al.* **Faz de conto**. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Literatura em minha casa, v. 2).

²⁶ MACHADO, Ana Maria. O menino Pedro e seu boi voador. In: SANDRONI, Laura (Org.). **Histórias para jovens de todas as idades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

²⁷ ROSA, João Guimarães. As margens da alegria. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

²⁸ BESSA-LUÍS, Augustina. **Dentes de rato**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

²⁹ ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.

A leitura de Ondjaki prosseguia e apreciávamos cada história. O texto, escrito de maneira simples e acessível, sem prescindir da riqueza da linguagem literária, é composto por pequenos contos de caráter autobiográfico, cujas temáticas são ao mesmo tempo próximas e distantes dos alunos e alunas. Distantes porque os enredos se desenvolvem num espaço pouco conhecido, em Angola; próximas porque o menino-narrador poderia ser qualquer menino, em qualquer lugar do mundo. Suas aventuras mostram a alegria, as travessuras e as descobertas da meninice, mas também as decepções e as tristezas que são próprias da existência humana. Ao longo da leitura, é possível observar as transformações por que passa o protagonista, da infância à juventude, seu processo de amadurecimento está todo lá, partilhado com os leitores.

Diante do exposto, decidimos adotar *Os da minha rua*, como a obra literária a ser lida pelo 9º A no contexto das atividades didáticas que seriam desenvolvidas na fase prática desta pesquisa. Em julho, iniciamos a cotação de preços em várias livrarias e diretamente na editora, onde conseguimos o melhor valor e condição de pagamento facilitada.

A editora Língua Geral, localizada no Rio de Janeiro, dedica-se à publicação de títulos escritos originalmente em Língua Portuguesa, criando, assim, uma oportunidade para o intercâmbio cultural entre o Brasil e os países africanos que têm o Português como língua oficial a partir da circulação de obras literárias. Em 2006, sob o selo Ponta de Lança, a editora publicou títulos de novos autores, entre os quais, *Os da minha rua*, de Ondjaki, sobre o qual trata a próxima seção.

3.2 ONDJAKI E *OS DA MINHA RUA*

Ndalu de Almeida nasceu em Luanda, em 1977, dois anos após o fim da guerra de libertação, iniciada em 1961 e encerrada em 1975, que alcançou a independência de Angola do sistema colonial português, após um longo período de dominação. Anos depois, ao iniciar sua carreira de escritor, adotou como pseudônimo uma palavra do idioma umbundo, muito falado em Angola, que significa “guerreiro”: Ondjaki. Talvez esse seja o signo de um povo que lutou por sua liberdade por mais de uma década e tendo-a alcançado, ainda teve de suportar a extensa guerra civil, de 1975 a 2002.

Ondjaki viveu, portanto, sua infância e adolescência em meio a esse conflito, que vitimou milhares de pessoas. Essa experiência está retratada em três de seus livros: *Bom dia camaradas*, *Os da minha rua* e *AvóDezanove e o segredo do soviético*, os quais figuram

agrupados no *site*³⁰ do escritor sob o título “Anos 80”. O romance *Bom dia camaradas* foi publicado em 2001, quando o escritor tinha 24 anos. Seis anos depois, ocorre a publicação de *Os da minha rua*, livro de estórias, conforme designação do próprio autor e, em 2008, o romance *AvóDezanove e o segredo do soviético*.

Essas narrativas têm como temática a infância vivida em Luanda, no período pós-independência e caracterizam-se pela presença de personagens, menção a eventos e a lugares que, de fato, fizeram parte da vida do autor, atribuindo-lhes um caráter autobiográfico. Contudo, ao recontar o passado, a ficção se faz presente e mistura-se à memória. São “três obras de ficção que transitam entre o inventado e o lembrado, entre o pensado e vivido” (VERAS, 2011, p. 15).

O livro de contos *Os da minha rua* é composto por 22 histórias, cujo narrador é o menino Ndalú, o qual não permanece imutável ao longo das narrativas. Como destacou a escritora angolana Ana Paula Tavares, em carta publicada numa espécie de posfácio denominado “Para tingir a escrita de brilhos lentos e silenciosos”, o livro “dá conta de como crescem em segredo as crianças” (ONDJAKI, 2015, p.155).

O menino Ndalú que brinca de voar do beiral ao gramado com seu amigo Jika, em *O voo de Jika*, conto que abre a coletânea, não é o mesmo que se despede da infância, no conto que a encerra: *Palavras para o velho abacateiro*. Da mesma maneira, o menino que escreve um bilhete ingênuo e puro para a menina Petra, em *Bilhete com foguetão*, não é o mesmo que se encanta pelas primas de Bruno Viola e com uma delas dança: “Eu fechei os olhos, dei um beijinho disfarçado no pescoço da prima do Bruno. Um sabor salgado me ficou na boca e eu gostei” (ONDJAKI, 2015, p. 96).

O narrador diz que “a infância é uma coisa assim bonita: [...] magoamo-nos um bocadinho, mas sobretudo rimos” (ONDJAKI, 2015, p. 19). Assim é o tempo da meninice retratado na obra. O cotidiano de um país em conflito armado e sob as limitações de uma economia planificada em tempos de Guerra Fria figura lado a lado com as brincadeiras, as descobertas e as decepções típicas desse período da vida.

O olhar infantil do protagonista garante leveza no trato de todos os temas, mas sem romantismo. Estão retratados os soldados soviéticos, as armas, a linguagem bélica acomodada ao cotidiano, a limitação de mantimentos, a escassez de produtos novos e a dificuldade de atendimento médico. Ao mesmo tempo, estão presentes pessoas queridas, familiares, amigos e os professores cubanos que se deixaram querer bem. As brincadeiras, as situações inusitadas,

³⁰ Disponível em <http://www.kazukuta.com/ondjaki/ondjaki.html>. Acesso em 29 dez 2019.

as conversas na rua, as traquinices na escola, as festas, os passeios e a diversão oriunda da cultura de massa importada do Brasil, especialmente, as novelas.

O narrador-menino não deixa de denunciar determinados aspectos políticos ou sociais com os quais não está de acordo, embora construa a crítica num tom muito sutil. O conto *Os quedes vermelhos da Tchi* trata da participação de Ndalú em um comício de comemoração do dia 1º de maio, Dia Internacional do Trabalhador. Durante o comício, o narrador faz a seguinte observação:

Na tribuna, bem lá em cima, estava o camarada presidente, duma camisa azul-clara e um lenço branco a fazer adeus aos pioneiros que passavam. Às vezes penso que o camarada presidente, lá em cima e tão longe, não devia ver o povo muito bem. (ONDJAKI, 2015, p. 76).

Ora, não lhe escapou o fato de que a distância que separa o presidente do povo o impede de reconhecer as necessidades e os anseios dos cidadãos para os quais governa, o que é uma contradição, quando se tem um governo dito popular.

No conto *Jerri Quan e os beijinhos na boca* o narrador aponta para uma chaga com a qual sofrem os países que passaram pelo colonialismo:

Ouvi dizer que o pai dela não gostava de negro, eu até via muitos negros lá na casa dele a beberem e comerem com ele e todos a rirem juntos. Não sei. Se calhar um rapaz negro a dar beijinhos na boca da Irene já era uma coisa diferente. (ONDJAKI, 2015, p. 31).

O trecho revela um traço do período colonial que não foi rompido com a independência: o racismo. O pai de Irene tolerava a convivência social com negros, mas não os aceitava como membros de sua família.

Merece destaque a expressão “não sei” usada nesse excerto. Em outros contos ela se repete, em circunstâncias em que o narrador procura formular um pensamento acerca de algo. Por exemplo, em *O bigode do professor de geografia*, lemos: “[...] um dia no intervalo até alguém disse que ele não gostava de nós. Não sei.” (ONDJAKI, 2015, p. 105). A narrativa que segue confirma o pouco apreço do professor pelos alunos.

Em *Palavras para o velho abacateiro* temos: “[...] e pode ter sido nesse momento que no corpo da criança um adulto começou a querer aparecer, não sei, há coisas que é preciso perguntar aos galhos de um abacateiro velho [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 137); e “[...] eles deveriam estar a tremer de frio e de medo, todo mundo sabe, as andorinhas são como os gatos, não gostam nada da chuva, se calhar é por causa do barulho dos trovões, não sei [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 141).

Os contos de *Os da minha rua* apresentam características citadas por Rouxel (2013a) quando trata do nível de dificuldade que uma obra literária deve representar para o aluno leitor. Ela menciona alguns obstáculos que:

[...] travam a mimese, que afetam o mundo ficcional representado: confusão cronológica, retenção de informações (sobre motivação das personagens, por exemplo), disseminação de indícios ambíguos, representação do conteúdo de pensamento ou de sonho de uma personagem sem transição com a representação do mundo do enredo; manifestam escolhas éticas ou estéticas surpreendentes ou transgressoras: ponto de vista inesperado do narrador, surgimento do sonho ou da fantasia num universo realista, ecos intertextuais [...] (ROUXEL, 2013a, p. 26).

Para citar alguns exemplos, apontamos *Palavras para o velho abacateiro*, em que encontramos a confusão cronológica e a representação do conteúdo de pensamento do narrador sem transição com a representação do mundo do enredo. Em *A professora Genoveva esteve cá* e *O portão da casa da tia Rosa* ocorre a retenção de informações.

Em “*As primas de Bruno Viola*”, o narrador age de modo inesperado e, em *Um pingo de chuva*, há o surgimento da imaginação num universo realista. Ecos intertextuais aparecem no conto *No galinheiro, no devagar do tempo*, em que menciona algumas novelas brasileiras, e em *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*, que dialoga com *Nós matamos o Cão Tinhoso!*, texto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana.

Além das obras já mencionadas, a produção de Ondjaki é composta por livros de poemas; contos; romances; textos dramáticos; obras voltadas ao público infantil e juvenil; e vídeos, entre os quais um documentário intitulado *Oxalá cresçam pitangas*, de 2006. Seus trabalhos foram traduzidos em muitos países, entre os quais Inglaterra, Espanha, Suíça, Sérvia, Canadá, México, Uruguai e Argentina.

Se é extensa e diversificada sua produção artística, também o é a relação de prêmios com os quais sua obra foi contemplada. Para citar apenas as conquistas em território brasileiro, temos o Prêmio Jabuti, na categoria Juvenil, com o livro *AvóDezanove e o segredo do soviético*, em 2010; e, por três vezes, o Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na categoria Melhor da Literatura em Língua Portuguesa: em 2010, com *AvóDezanove e o segredo do soviético*; em 2013, com *A bicicleta que tinha bigodes*; e, em 2014, com *Uma escuridão bonita*.

Os da minha rua recebeu o Grande Prêmio APE, na categoria Contos, em Portugal, em 2007; e, no Brasil, foi finalista do Prêmio Portugal TELECOM, em 2008.

Ondjaki pertence à nova geração de autores angolanos, contudo, como demonstrou Neves (2015), traz consigo todos os que o precederam na arte literária. A pesquisadora cita o

discurso proferido por Ondjaki, em 2013, ao receber o Prêmio Literário José Saramago, em que fez referência a autores, personagens e textos constitutivos da literatura angolana e, não só, pois também cita Isaura, personagem do conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*, citado anteriormente. Com isso,

Ondjaki estabelece uma relação entre a sua trajetória como escritor e a tradição literária angolana, contribuindo, de certo modo, para a consolidação de um sistema bastante jovem.

Ao apresentar uma referência ao autor moçambicano [...], Ondjaki aproxima Angola de Moçambique [...] e inscreve sua obra no macrossistema das literaturas de língua portuguesa [...]. (NEVES, 2015, p. 27).

Portanto, adotar uma das obras de Ondjaki para a realização da intervenção pedagógica é levar para dentro da sala de aula a riqueza cultural e histórica que ela representa. A literatura é um bom caminho para romper barreiras, aproximar povos e disseminar conhecimento, fatores essenciais no processo de desconstrução de preconceitos e correção de injustiças históricas, como veremos a seguir.

3.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Constituição Federal, promulgada em 1988, foi elaborada imediatamente após o processo que restabeleceu a democracia no país, após décadas de ditadura militar. O texto deixa emergir o anseio de que no Brasil se consolide

[...] um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Entretanto, assegurar que os princípios constitucionais de “igualdade e justiça” e de promoção de uma “sociedade pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social” é algo complexo, que exige empenho de todos, mas, principalmente, a criação de dispositivos legais e de políticas públicas que encaminhem o país nesse sentido.

No que tange ao papel da Educação para assegurar o cumprimento das determinações da Carta Magna brasileira, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 9.394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Contudo, apesar de apontar a necessidade de que o ensino considere as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia

(BRASIL, 1996), o documento mostrou-se insuficiente na promoção de uma sociedade pluralista e sem preconceitos.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal, reconhecendo o caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira, assim como, sensível às reivindicações e propostas do Movimento Negro, dedicou-se a promover políticas de ações afirmativas a fim de corrigir desigualdades históricas entre brancos e negros e promover uma sociedade equânime.

Assim, em 2003, é promulgada a Lei nº 10.639³¹, que modifica o artigo 26 da LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2003). A lei reconhece, portanto, a diversidade étnico-racial constitutiva da sociedade brasileira e valoriza a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Essa ação tem provocado avanços tímidos no campo escolar. A educação das relações étnico-raciais, ou seja, entre brancos e negros, e a construção de uma educação antirracista dependem de que a escola seja um ambiente democrático e aberto à diversidade. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* esclarecem que as

Pedagogias de combate ao racismo e discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16)

Nesse processo, espera-se que o docente seja consciente de seu papel social na busca por uma sociedade mais justa, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. bell hooks destaca que “é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p. 31) e uma das maneiras de se fazer isso é eleger, no trabalho de curadoria realizado pelo professor de Português, obras literárias não-canônicas e anti-hegemônicas, que abarquem a diversidade que representa a produção literária em nosso idioma.

O professor tem a possibilidade de dar visibilidade a obras, autores e autoras cuja presença em livros didáticos ainda é diminuta. Dentre essas produções, destacam-se as

³¹ Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi revogada pela Lei nº 11.645/2008, que fez justiça aos povos originários, tornando igualmente obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros.

literaturas africanas de Língua Portuguesa produzidas em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

Temos em comum com esses povos a Língua Portuguesa, fruto da mesma herança colonial, ainda que seja realizada de formas diversas em cada localidade. Como esclarece Chaves (2009), o Português representava para esses povos africanos a língua do colonizador, a língua oficial, instrumento de poder e dominação. A maioria da população, contudo, manteve-se falando as línguas nativas, resistindo à ação portuguesa.

No século XX, a Língua Portuguesa tornou-se importante para os movimentos de libertação, já que era preciso que todos os militantes e populares, falantes de idiomas distintos, se comunicassem para a difusão das ideias revolucionárias. Após as independências, ocorridas nos anos de 1970, esses países adotaram o Português como idioma oficial com o objetivo de promover a unidade nacional.

Ao fomentar a leitura de obras oriundas desse contexto, o professor deve ter em mente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, as quais determinam que a escola aborde, entre outros aspectos,

[...] temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; [...] – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; [...] – às lutas pela independência política dos países africanos; [...] – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; [...]. (BRASIL, 2004, p. 22).

Os contos de *Os da minha rua* oferecem material para o desenvolvimento desse programa. Lá estão a variante angolana da Língua Portuguesa (com palavras dos idiomas locais), o racismo, os anciões (nas figuras das avós Agnette e Catarina), os contadores tradicionais de histórias (no simpático Tio Victor) e as trocas culturais entre Brasil e Angola (caracterizadas pela presença de novelas, de músicas e da literatura de Graciliano Ramos) e o delicado contexto sócio-político pós-independência, que remete ao doloroso período colonial.

Em seguida, apresentamos a proposta didática elaborada com atenção a todos os fatores acima expostos e outros que ainda serão ditos.

3.4 A PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática de leitura dos contos de *Os da minha rua* com a turma do 9º ano constitui-se como uma oportunidade de efetiva experiência com o texto literário, ou seja, uma

experiência que vá além do mero conhecimento e compreensão do que o autor escreveu, na qual o leitor permita-se ser tocado e transformado pela obra. Essa abordagem autoriza o aluno a expressar a subjetividade que emerge da leitura literária e valoriza essa percepção no processo de construção de sentidos do texto.

Dentre os 22 contos da obra, 14 foram escolhidos para serem lidos na escola, durante as aulas de Português. Os outros 8 contos seriam sugeridos aos alunos para uma leitura fora da escola, constituindo uma espécie de lição de casa.

Partimos do princípio de que a atividade leitora do aluno deve ser estimulada em todos os âmbitos de sua vida, por isso a importância de estender a proposta para além dos muros da escola, ainda que isso significasse a possibilidade de que os livros, uma vez levados para fora desse ambiente, nunca mais voltassem a ele.

Os encontros de leitura a serem realizados na unidade escolar foram organizados a partir de três eixos: a leitura, a escrita no diário de leitura e as rodas de conversa literária.

A leitura, por sua vez, foi dividida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura é o momento do levantamento do conhecimento prévio dos alunos, da criação de hipóteses e da observação dos paratextos.

A leitura propriamente dita será silenciosa, ou oralizada e compartilhada entre alunos e professora, a depender do conto. Além disso, também se pretende variar o ambiente em que serão feitas as leituras entre a sala de aula e o pátio.

A pós-leitura é o momento do debate interpretativo, em que a comunidade leitora negocia os sentidos do texto a partir das percepções individuais manifestadas durante a leitura ou nesse momento de pós-leitura. Aqui, o papel do professor, como mediador da leitura, não é o de apresentar a interpretação “correta” e conduzir os alunos a ela, mas de costurar as ideias expressas e ancorá-las na materialidade do texto, permitindo que os estudantes desenvolvam suas competências leitoras e interpretativas.

No que tange ao diário de leitura, é preciso, primeiro, apresentar esse gênero aos alunos, ainda que de maneira abreviada, já que o mesmo não faz parte do rol de textos dos quais, geralmente, a escola se ocupa; e, ainda que o aluno mantenha um diário pessoal, é possível que não tenha refletido sobre ele do ponto de vista composicional e linguístico. Os primeiros encontros, portanto, têm esse objetivo.

A função do diário de leitura nesta proposta é captar a recepção da obra pelo aluno, oportunizar o registro da leitura subjetiva que se dá por meio de associações, identificações, lembranças, afetos etc., despertados por elementos do texto literário.

Entretanto, por ser uma atividade nova para a turma, talvez seja adequado direcionar a escrita, não a deixar tão aberta a ponto de o aluno sentir-se perdido, desamparado. Então, elaboramos uma lista de perguntas norteadoras ou disparadoras da escrita, as quais poderão ser transcritas na lousa quando chegarmos ao ponto de fazer o registro no diário. Para cada encontro, serão selecionadas até duas, de acordo com o que se mostrar mais adequado a partir da nossa observação da turma durante a leitura dos textos:

1. Qual é a sua expectativa para a leitura desse livro? O que você espera encontrar em um livro de histórias que se passa em Angola, um país africano?
2. Dentre os contos lidos, escolha aquele que mais chamou sua atenção e comente, explicando o porquê de suas opiniões.
3. Você gostou de alguma história em especial? O que fez você gostar dela?
4. Alguma personagem em especial chamou a sua atenção? Qual? Você sabe dizer por quê?
5. Algum conto fez você se lembrar de algum acontecimento de sua vida ou da vida de seus familiares e amigos?
6. Você teve alguma dificuldade para entender as histórias? O que você achou mais difícil?
7. Você prefere a leitura compartilhada ou a leitura silenciosa?
8. Como foi a experiência de ler o livro em um ambiente diferente da sala de aula, sem a companhia da professora e dos colegas?

Além da escrita, a proposta também contempla a elaboração de ilustrações nas páginas do diário:

9. Escolha uma história ou um trecho do livro para criar uma ilustração. Se quiser, dê um título para o seu desenho.
10. Desenhe como você imagina o menino que narra os contos e seus amigos angolanos.

Isso ocorre, primeiro, porque o desenho é uma atividade lúdica apreciada pelos alunos, por meio da qual eles podem expressar pensamentos, sentimentos e interpretações, num diálogo interessante com o texto literário. Em segundo lugar, isso dá vazão à imaginação dos estudantes, pois o projeto gráfico do livro não apresenta nenhuma ilustração.

Ao longo da realização dos encontros, serão realizadas duas rodas de conversa literária, uma quando os encontros já estiverem na metade e outra quando a leitura for concluída, como um encerramento da ação pedagógica.

As rodas de conversa literária diferem do debate interpretativo realizado na etapa de pós-leitura. Em primeiro lugar, porque na roda de conversa, a configuração da sala de aula deve ser alterada, as tradicionais fileiras são substituídas por um círculo no centro da sala, no qual nenhum aluno fica invisível.

Além disso, espera-se que a comunidade leitora reflita sobre a experiência realizada ao longo dos encontros e partilhe os sentidos construídos durante o processo, para oportunizar a todos novos pontos de vista acerca da obra como um todo – e não mais de contos específicos, como ocorre durante os encontros, na etapa de pós-leitura. Bajour (2012) sintetiza essa ideia na seguinte frase: “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23) e, nessa retomada, novos sentidos são criados.

É possível, também, que, nesses dois momentos, outras experiências de leitura literária sejam mencionadas pelos alunos, pois, em maior ou menor escala, todos já tiveram algum contato com outras obras literárias e as associações acontecem e são bem-vindas, visto que contribuem para a formação da cultura literária dos discentes.

A temática das rodas de conversa literária deve ser construída pelo grupo, a partir de um direcionamento dado pelo professor, mediador da atividade. Desse modo, para garantir que alguns pontos importantes sejam discutidos, foram elaborados os seguintes questionamentos, dos quais lançaremos mão, caso seja necessário:

1. Qual é a diferença entre ler com o livro em mãos e ler a fotocópia do original?
2. Dentre os contos lidos, qual mais chamou sua atenção e por quê? O que te fez gostar dele?
3. Teve algum de que você não gostou? Por quê?
4. Dentre os personagens, qual mais chamou a sua atenção e por quê?
5. A leitura fez você se lembrar de pessoas ou fatos da sua vida? Se sim, quem ou o quê?
6. Fale sobre as dificuldades que você sentiu para ler os contos. Elas foram superadas ou não? Como?
7. Como você avalia a experiência de leitura de *Os da minha rua*?
8. Você recomendaria a leitura desse livro para outras pessoas? O que você diria?

A seguir, a proposta de intervenção pedagógica é pormenorizada, encontro a encontro.

- **Encontro 1 – apresentação do gênero textual diário pessoal.**
 - Levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero.
 - Apresentação dos dados biográficos das autoras, do contexto de produção dos diários e de publicação das obras e observação das capas e das contracapas.
 - Leitura compartilhada de excertos extraídos dos seguintes livros: *O diário de Anne Frank*³², *Minha vida de menina*³³ e *O diário de Myriam*³⁴.
 - Questões para serem respondidas no caderno:
 1. Você tem ou já teve um diário? Se sim, conte um pouco de sua experiência.
 2. Qual dos três trechos mais chamou a sua atenção e por quê?
 3. Você observa características comuns aos três diários? Quais?
 - Correção das questões e sistematização do conteúdo na lousa.

- **Encontro 2 – apresentação da proposta de escrita de um diário de leitura.**
 - Distinção entre diário pessoal e diário de leitura.
 - Distribuição dos cadernos para todos os alunos e leitura da mensagem de abertura do diário:

Querido(a) (nome), este é o seu diário de leitura!
 Nele você fará anotações e ilustrações que expressem seus pensamentos, hipóteses, emoções, lembranças, descobertas e tudo o mais que a leitura despertar em você. Registrar esse processo de diálogo entre leitor(a) e obra literária fará com que você aproveite ainda mais a leitura.
 Você vai fazer uma viagem³⁵ no tempo e no espaço. Entre no navio, tome seu lugar, aproveite a brisa do mar. Vamos em direção à Praia do Bispo! O povo angolano te espera cheio de histórias pra contar!
 Professora Julia
 - Apresentação da proposta.
 - Customização das capas com imagens recortadas de revistas ou desenhadas, a critério de cada aluno.

³² FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 21. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013. p. 62-66.

³³ MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016. p. 22-27.

³⁴ RAWICK, Myriam, LOBJOIS, Philippe. **O diário de Myriam**. Rio de Janeiro: Darkside, 2018. p. 242-243, 248-249, 254-259, 268-269.

³⁵ A elaboração da mensagem foi inspirada na antiga metáfora do leitor viajante, a qual carrega a ideia de que a leitura é como uma viagem, já que proporciona a vivência de experiências e conhecimentos singulares. Ao abordá-la, Manguel (2017), remete a tempos longínquos.

- **Encontro 3 – apresentação do livro *Os da minha rua e leitura***
 - Recepção dos livros em caixa embrulhada com papel de presente.
 - Escolha de um aluno para abrir a caixa.
 - Distribuição dos exemplares para todos os alunos.
 - Leitura dos elementos pré-textuais e paratextos.
 - Conversa sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do Continente Africano e localização geográfica de Angola.
 - Leitura compartilhada: *O voo do Jika*.
 - Escrita no diário.
 - Proposta para leitura e escrita em casa: *Jerri Quan* e os beijinhos na boca e *O Kazukuta*.

- **Encontro 4 – leitura**
 - Leitura compartilhada: *Os óculos da Charlita* e *A professora Genoveva esteve cá*.
 - Escrita no diário.
 - Proposta para leitura e escrita em casa: *A televisão mais bonita do mundo* e *O último Carnaval da Vitória*.

- **Encontro 5 – leitura**
 - Leitura compartilhada: *Os quedes vermelhos da Tchi* e *Manga verde e o sal também*.
 - Escrita no diário.

- **Encontro 6 – leitura**
 - Leitura compartilhada: *Bilhete com foguetão* e *As primas do Bruno Viola*.
 - Escrita no diário.

- **Encontro 7 – leitura e roda de conversa literária**
 - Leitura silenciosa: *A ida ao Namibe*.
 - Roda de conversa literária.
 - Escrita no diário.
 - Proposta para leitura e escrita em casa: *O homem mais magro de Luanda*.

- **Encontro 8 – leitura**

- Distribuição da letra da canção *Preciso chamar sua atenção*³⁶, de Roberto Carlos:

Preciso Chamar Sua Atenção

Todas as vezes que você passa e nem me vê
 Fico pensando no que eu faria pra ter você
 Fico pensando milhões de coisas
 Qualquer loucura pra ter você
 E os dias passam correndo, vou acabar te perdendo
 Preciso dar um jeito de chamar sua atenção
 O meu melhor sorriso eu dei, você não viu
 Gritei seu nome, mas nem assim você me ouviu
 Por mais que eu faça não adianta
 Você nem nota minha existência
 E os dias passam correndo, vou acabar te perdendo
 Preciso dar um jeito de chamar sua atenção
 O meu melhor sorriso eu dei, você não viu
 Gritei seu nome, mas nem assim você me ouviu
 Por mais que eu faça não adianta
 Você nem nota minha existência
 E os dias passam correndo, vou acabar te perdendo
 E os dias passam correndo, vou acabar te perdendo
 Só me falta, ficar nu pra chamar sua atenção. (CARLOS, 1976)

- Audição da música.
- Leitura silenciosa: *O portão da casa da tia Rosa*.
- Leitura compartilhada: *Os calções verdes do Bruno*.
- Escrita no diário.

- **Encontro 9 – leitura**

- Leitura compartilhada: *O bigode do professor de geografia*.
- Leitura silenciosa: *Um pingo de chuva*.
- Escrita no diário.
- Proposta para leitura e escrita em casa: *A piscina do tio Victor*.

- **Encontro 10 – leitura**

- Leitura compartilhada: *Nós choramos pelo Cão Tinhoso e Palavras para o velho abacateiro*.
- Escrita no diário.

³⁶ CARLOS, Roberto. Preciso chamar sua atenção. *Vagalume*, [s. l.], [1976]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roberto-carlos/preciso-chamar-sua-atencao.html>. Acesso em: 30 ago. 2019.

- Proposta para leitura e escrita em casa: *No galinheiro, no devagar do tempo* e *O Nitó que também era Sankarah*.

- **Encontro 11 – Roda de conversa literária / Encerramento**

- Roda de conversa literária.
- Escrita no diário.
- Recolhimento de todos os diários de leitura.

O planejamento é fundamental para que uma ação pedagógica seja bem-sucedida, entretanto, sua aplicação pode exigir adaptações e até mesmo mudança de percurso. Por esse motivo, este capítulo foi dedicado a explicitar a elaboração da proposta didática composta por onze encontros; ao passo que o próximo tratará da execução, que, como veremos, demandou quatro encontros a mais do que estava previsto.

4 A REALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

[...] ler, abrindo caminho através das páginas de um livro, é viver, viajar pelo próprio mundo. (MANGUEL, 2017, p. 23-25).

A preparação prévia é necessária para que o(a) professor(a) possa conduzir bem os trabalhos pedagógicos, entretanto, o elemento surpresa nunca pode ser ignorado, pois a dinâmica da sala de aula supera qualquer planejamento. De todo modo, o docente somente será capaz de lidar com o imprevisto de maneira satisfatória se tiver clareza do caminho que pretende percorrer e dos objetivos que deseja alcançar com os alunos.

No período em que durou a realização da ação didática elaborada para a leitura de *Os da minha rua*, tivemos de lidar com variáveis típicas do cotidiano escolar, as quais ocorrem, às vezes, sem aviso prévio e, portanto, não estavam nos planos iniciais: reunião de pais, mães e responsáveis; falta de material; demora na produção de algumas atividades por parte dos estudantes; número inexpressivo de alunos presentes; alunos cabulando aula; gestor interferindo no andamento da atividade; e discente precisar de socorro médico durante a aula.

Dessa maneira, a ordem em que as leituras seriam realizadas foi sofrendo alterações ao longo da execução da proposta e alguns contos que, inicialmente, seriam lidos fora da escola, acabaram sendo incorporados às aulas. Além disso, algumas atividades que não estavam previstas, mostraram-se necessárias e foram realizadas, a saber: uma aula para apontamentos relacionados à escrita observada nos diários – tais como, palavras grafadas incorretamente, ausência de concordância nominal ou verbal, sílabas separadas de maneira equivocada, verbos flexionados inadequadamente – e a exibição do vídeo que o autor gravou especialmente para a turma do 9º ano.

Com isso, realizamos o total de quinze encontros, ou seja, quatro a mais do que o planejado. Os encontros 1 e 2 foram dedicados a atividades introdutórias e os encontros 14 e 15, a atividades de conclusão. Nos encontros de 3 a 13 foram realizadas a leitura, a escrita no diário e duas rodas de conversa literária. A tabela 1, a seguir, mostra a sequência em que os contos foram lidos:

Tabela 1 - Sequência de leitura dos contos

Encontro	Conto(s) lido(s) na escola	Conto(s) sugerido(s) para leitura fora da escola
3	“O voo do Jika” e “Os óculos da Charlita”	

4	“A televisão mais bonita do mundo” “A professora Genoveva esteve cá”	“Jerri Quan e os beijinhos na boca”
5	“Os quedes vermelhos da Tchi” “Manga verde e sal também”	
6	“Bilhete com foguetão”	“O homem mais magro de Luanda”
7	“A ida ao Namibe”	
8	“A piscina do Tio Victor”	
9	“O portão da casa da Tia Rosa” “Os calções verdes do Bruno”	
10	“O bigode do professor de Geografia” “Um pingo de chuva”	“No galinheiro, no devagar do tempo”
11	“Nós choramos pelo Cão Tinhoso”	
12	“Nós choramos pelo Cão Tinhoso” “O último Carnaval da Vitória”	“O Kazukuta” “O Nitó que também era Sankarah”
13	“Palavras para o velho abacateiro”	

Fonte: Autoria própria

4.1 ENCONTROS INICIAIS

O Encontro 1 teve como objetivo apresentar o gênero Diário para a turma e proporcionar um momento de reflexão sobre suas características composicionais e linguísticas.

Após as leituras dos excertos dos três diários propostos: *O diário de Anne Frank*, *Minha vida de menina* e *O diário de Myriam*, conversamos sobre os textos e os alunos responderam três questões. Três meninas da turma disseram ter um diário e outra disse que já teve quando era pequena. Os demais estudantes não tiveram essa experiência e alguns meninos, em especial, mencionaram tratar-se de um gênero de menina.

O Encontro 2 objetivava a distinção entre diário pessoal e diário de leitura – tendo em vista que realizamos na aula anterior um breve estudo do primeiro, mas, na verdade, os alunos iriam produzir o segundo – e a apresentação da proposta com a leitura da mensagem colada em cada diário.

Ao entregar o diário para os alunos, cada um pode escolher a cor de sua preferência: verde ou vermelho. Esse gesto de escolha visa a estimular o(a) estudante a estabelecer, desde o primeiro momento, um vínculo afetivo com o diário, que, inclusive, seria reforçado pela customização da capa.

Figura 1 - Momento da entrega dos diários de leitura com o mapa-múndi ao fundo



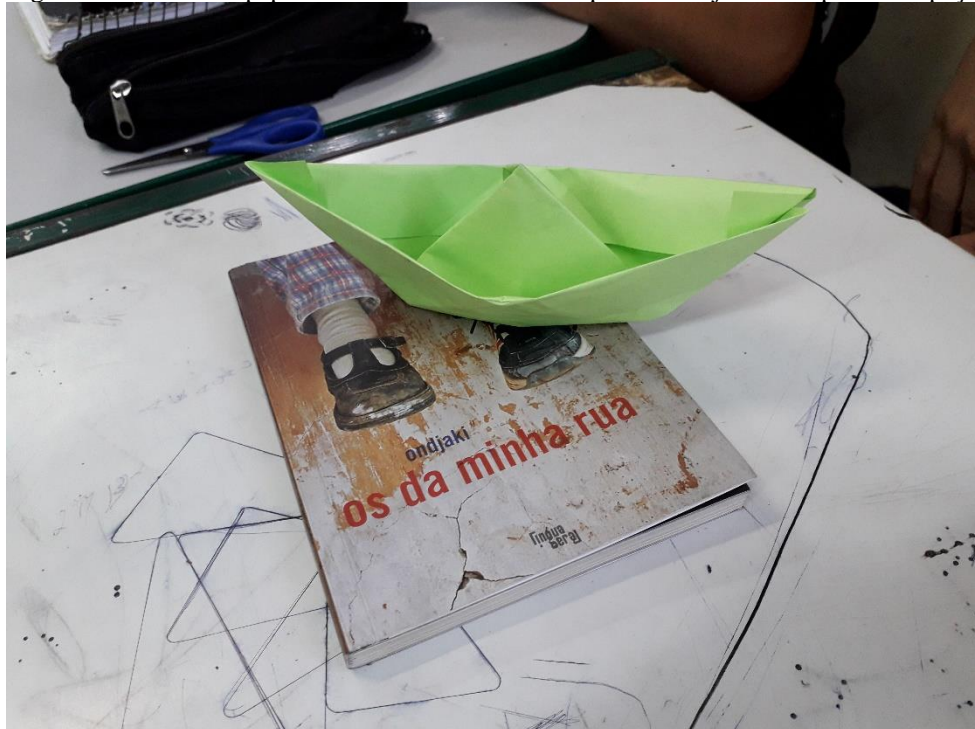
Fonte: arquivo da autora

Entretanto, a customização não aconteceu, pois não conseguimos o número necessário de revistas usadas para esse trabalho³⁷. Com isso, houve a substituição dessa atividade por outra.

³⁷ Pedimos doação de revistas usadas a muitas pessoas, porém obtivemos pouco retorno.

Inspirados pela metáfora do leitor viajante, já expressa na mensagem³⁸, pedi aos alunos e alunas que fizessem um barco de papel, uma dobradura, que seria colada bem ao meio do caderno, entre duas folhas, de tal modo que, quando o caderno fosse aberto naquela parte, o barco também se abriria, produzindo um efeito 3D. Na página do lado esquerdo, eles foram orientados a desenhar algo que remetesse ao Brasil e, na página do lado direito, à África ou, especificamente, à Angola.

Figura 2 - O barco de papel materializando a ideia de que ler é viajar no tempo e no espaço



Fonte: arquivo da autora

Os conceitos que os alunos têm do que seja a África ficaram registrados nos diários. Percebe-se uma visão bastante limítrofe acerca desse continente, o que pretendíamos minimizar com a leitura.

Após essas atividades introdutórias, iniciamos, efetivamente, a leitura do livro.

4.2 A LEITURA DOS CONTOS E A ESCRITA NO DIÁRIO

As atividades de leitura, apesar da alteração do cronograma, cuja motivação já foi citada, transcorreram dentro do que era esperado.

³⁸ “Você vai fazer uma viagem no tempo e no espaço. Entre no navio e tome seu lugar [...]”.

Figura 3 - A atenção do 9º A voltada para as histórias de Ndalu



Fonte: arquivo da autora

Quando lemos *A professora Genoveva esteve cá*, uma aluna disse que não havia entendido, embora o texto seja de simples compreensão. O mesmo ocorreu durante a leitura de *O portão da casa da tia Rosa*.

Notamos que, às vezes, os alunos dizem que não estão entendendo nada, mas, na verdade, é a estrutura da narrativa que deixa uma lacuna para o leitor preencher. Diante disso, o aluno pouco habituado à leitura literária julga não estar entendendo, julga não ser capaz de compreender os sentidos do que lê. Isso se torna uma ameaça à sua formação, corre-se o risco de o(a) estudante abandonar a leitura por considerá-la acima de sua capacidade.

Nesse sentido, a mediação realizada pelo professor é fundamental, a fim de que o(a) aluno(a) perceba tratar-se de algo próprio do texto. Nesses casos, perguntamos aos(as) alunos(as) o que, exatamente, eles(as) não estavam entendendo e recebemos as seguintes respostas: “o que ela foi fazer lá?”, “por que ela foi lá, afinal?”, “o que ela queria de tão importante?”, “por que não falou o que queria quando conversou com a mãe dele pelo telefone?” ou “eles morreram?”, “a tia Rosa se mudou?”, “por que a casa está vazia?”.

Em circunstâncias como essas, nossa tendência seria de, imediatamente, explicar o texto para a turma e apresentar uma resposta que satisfizesse esse mal-estar, entretanto, Bajour (2012) ensina um modo mais produtivo de lidar com isso:

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto

pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. (BAJOUR, 2012, p. 35-36).

Portanto, não apresentamos respostas prontas para os alunos, mas questionamos se o texto precisa dizer tudo, se não pode deixar espaços para que o leitor imagine, crie, reflita etc. Travamos um debate interpretativo interessante e, mais que isso, os alunos compreenderam que estavam, sim, entendendo o texto, só não sabiam disso.

Inicialmente, a proposta visava a realização de algumas leituras fora da sala de aula, entretanto, isso só ocorreu uma vez, pois era preciso que o pátio estivesse vazio para que a turma do 9º A não se dispersasse pelo movimento de outros estudantes. Alguns jovens se agruparam e procuraram lugares mais reservados para se acomodarem.

Figura 4 - A leitura silenciosa não precisa ser solitária



Fonte: arquivo da autora

Um grupo de leitura oralizada que se formou, espontaneamente, entre quatro meninos da turma, na escada que dá acesso ao pátio, chamou a atenção. Eles reproduziram o que fazemos em sala. Curioso observar que um garoto de outra classe, que havia saído para ir ao banheiro,

parou junto aos colegas e ficou ouvindo a narração. Ele deveria ter sido encaminhado de volta à sua sala, porém, seria lamentável interromper essa interação entre os meninos motivada pela leitura. Além do que, a atividade desenvolvida no pátio é pedagógica e esse aluno estava aprendendo, não de maneira convencional, mas pelas palavras e pelo exemplo de seus colegas.

Figura 5 - Roda de leitura no pátio também é aula



Fonte: arquivo da autora

Tínhamos dúvida se realmente eles(as) leriam o livro ou se ficariam conversando, brincando ou usando o celular, contudo, a turma mostrou-se empenhada e concentrada na leitura. A experiência do fazer pedagógico fora da sala de aula foi muito agradável e produtiva para a comunidade leitora. Demonstrou que precisamos arriscar mais, dando aos alunos mais liberdade de expressão e de organização, o que estimula sobremaneira a autonomia e o protagonismo juvenil.

Figura 6 - Estudante compenetrado em sua leitura



Fonte: arquivo da autora

No que tange à atividade de registrar as impressões de leitura no diário, observamos que os alunos e as alunas estavam fazendo isso de maneira muito mecânica, como se estivessem respondendo a um questionário. Alguns chegaram até a copiar a pergunta escrita na lousa, mesmo depois de explicarmos que se tratava apenas de um questionamento para ajudá-los na reflexão. Dessa maneira, optamos por parar de escrever na lousa e simplificar ao máximo a orientação, objetivando que a escrita se desse de maneira mais espontânea e representasse, efetivamente, um registro da leitura subjetiva de cada um.

Deve-se considerar que essa é a primeira vez que esses estudantes são convidados a ler um livro na íntegra e produzir um diário de leitura. É uma experiência muito nova para todos, inclusive para esta professora, o que representa, na prática, acertos e erros, idas e vindas de todos os membros da comunidade leitora.

4.3 AS RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA

A primeira roda de conversa foi realizada no Encontro 7. A ideia inicial era fazer a roda no pátio, entretanto, para isso seria necessário que ele estivesse vazio, o que não aconteceu no dia programado. Então, a opção foi ocupar um grande *hall* localizado próximo à Sala dos Professores. Os estudantes se dirigiram para lá depois do intervalo com o livro, o diário e o estojo. Enquanto eles se organizavam, pedimos a um membro da gestão escolar a gentileza de fotografar discretamente alguns momentos da roda, pois nossa atenção estaria voltada à conversa literária e queríamos ter alguns registros do encontro.

Começamos discutindo o último conto lido: *Ida ao Namibe*. Enquanto os alunos falavam e nós relíamos alguns trechos da história, o nosso “fotógrafo” entrou na roda, posicionou-se no centro e começou a fotografar. Evidentemente, alguns alunos passaram a prestar mais atenção nele do que no que estava sendo dito ou lido. Parecia que seria algo rápido e pontual, mas ele começou a pedir para os alunos fazerem “pose de leitores”, dizendo: “segura o livro, finge que está lendo”.

Perplexidade é o que sentimos diante dessa situação. Levantamo-nos e delicadamente agradecemos, dizendo que já tinha sido o suficiente. Observamos que ele saiu dali e foi mostrar as fotos para alguns professores. É possível que tenha ficado empolgado com a situação, pois nunca se viu algo assim sendo feito na escola, entretanto, esse acontecimento prejudicou o andamento dos trabalhos.

Quando voltamos para a roda, os alunos já estavam dispersos e fazê-los retomar a concentração e a conversa de onde paramos não foi fácil. Conseguimos, porém, não durou muito. Ocorre que uma aluna começou a passar mal, sentindo falta de ar e tontura. Tivemos de levantar novamente e ir até ela, conduzi-la até a Sala da Coordenação e aguardar que alguém viesse atendê-la. Com isso, o tempo passou e pouco proveito tiramos dessa primeira roda de conversa literária.

A segunda roda de conversa literária aconteceu no Encontro 13, quando terminamos a leitura de todos os contos. Desta vez, avaliamos ser mais adequado não arriscar e fizemos a roda na sala de aula, sem fotos.

Houve um certo constrangimento da turma, o que não ocorreu na primeira vez, quando fizemos a roda no *hall*. Pensamos que o fato de estarmos dentro da sala de aula imprime à atividade uma conotação de avaliação, ou seja, o aluno acredita que poderá ser avaliado por aquilo e sente-se intimidado. Primeiro, dissemos a eles que, em várias partes do mundo, em bibliotecas, em escolas, em hospitais, em presídios, leitores e leitoras se encontram para trocar

ideias sobre as leituras que fazem e, o mais importante, tudo que é compartilhado na roda é respeitado e valorizado por todos, e que o mesmo aconteceria ali.

Em seguida, começamos por fazer uma avaliação da experiência como um todo. Alguns alunos disseram que gostaram muito do livro outros nem tanto. A HE foi a única que disse que não gostou, achou muito triste, porque ela não gosta de despedidas. Outros ressaltaram a oportunidade de fazer a leitura silenciosa como a parte mais interessante da experiência, já que quase nunca a sala fica em silêncio. Um menino valorizou o fato de ter conhecido um pouco melhor sobre a Angola. Uma aluna disse que gostou de ler no pátio e que os professores sempre deveriam fazer isso.

Depois, mencionamos alguns contos e personagens e perguntei de qual eles lembrarão no futuro e por quê? As duas narrativas mais citadas foram *A piscina do Tio Victor* e *O homem mais magro de Luanda*. Vale dizer que o primeiro conto foi lido na sala de aula, mas o segundo não, ele foi sugerido para leitura em casa.

Falamos, ainda, sobre as dificuldades impostas pela leitura e uma aluna mencionou as palavras diferentes, pois ela não estava acostumada a pesquisar no glossário e se esquecia constantemente que poderia usar esse recurso. Para outro estudante, isso foi considerado positivo, pois ele aprendeu novas palavras e um novo jeito de falar Português. Um aluno disse que ele não gostou de *A professora Genoveva esteve cá*, pois não conseguiu entender o que ela foi fazer lá, embora nós tenhamos conversado sobre isso durante a leitura.

Perguntamos sobre as lembranças despertadas pela leitura dos contos. Uma menina relatou que quando leu *O homem mais magro de Luanda* ficou aflita por ver tanta gente bebendo cerveja, porque na família dela isso já causou problemas. Outro aluno disse que ele também comia manga verde com sal, por isso, quando leu o conto, parecia que estava falando dele.

Quando estávamos falando de *Os calções verdes de Bruno*, o WC mencionou um livro que leu no Ensino Fundamental I, do qual não lembrou o título, mas vários de seus colegas identificaram a narrativa e disseram que também leram. Então, contaram que todas as sextas-feiras eles levavam um livro para casa, liam e devolviam na segunda-feira. Esse foi o momento de maior descontração, os alunos riram e gesticularam de um jeito diferente, espontâneo. Inclusive, o PE³⁹ tomou a palavra para nos contar que também levava livros para casa e que ele gosta da história da Branca de Neve e dos Sete anões.

Durante a conversa literária, alguns alunos se dirigiam diretamente a mim, sem considerar os colegas e a proposta de trocar ideias com o grupo, o que atribuímos ao fato de

³⁹ Trata-se do aluno com Síndrome de Down.

que essa turma não tem o hábito de participar de rodas desse tipo. Ademais, notamos em alguns meninos uma tendência a caçoar dos e das colegas, o que inibe os mais inseguros. Em outras ocasiões, já havíamos observado algo nesse sentido, mas a organização em roda evidenciou o fato, mostrando a importância – para a escola como um todo – de se aprimorar a participação nessa configuração espacial.

4.4 ENCONTROS FINAIS

Figura 7 - A aluna faz o barco de papel ladeada por Honwana e Ondjaki



Fonte: arquivo da autora

O Encontro 14 foi realizado com o objetivo de concluir as atividades no diário de leitura, além de resolver qual seria o destino dos exemplares do livro que foram usados durante as aulas.

Os livros poderiam ficar com eles, se quisessem, mas também poderiam ser doados para a biblioteca da escola a fim de que outros estudantes pudessem ter a oportunidade de conhecer essa obra. Solicitamos que cada estudante registrasse a sua decisão no diário e explicasse detalhadamente suas razões.

Também repetimos a atividade que havia sido realizada no Encontro 2 – a produção de um barco de papel, seguida por uma ilustração –, entretanto, desta vez, os alunos deveriam desenhar não mais suas hipóteses a respeito do Continente Africano ou, especificamente, de

Angola, mas o que haviam aprendido sobre esse lugar com o texto que leram. Com isso, a realização da proposta didática estaria concluída. Entretanto, o escritor Ondjaki preparou-nos uma surpresa.

Os alunos e as alunas, em geral, têm a ideia de que as pessoas que escrevem livros são homens, brancos, ricos, idosos ou falecidos⁴⁰. Fruto de uma educação literária que não tem contemplado a diversidade das literaturas de Língua Portuguesa, ou que a falseia, como no caso de Machado de Assis, retratado com tez clara até pouco tempo.

A leitura de uma obra de Ondjaki mostrava-se uma boa oportunidade para desmistificar essas crenças. Somou-se a isso, o nosso desejo de que os alunos e alunas se sentissem reconhecidos como leitores e fossem prestigiados por isso. Então, durante o período de realização da intervenção pedagógica, pensamos que seria muito proveitoso se a turma do 9º A recebesse uma mensagem do próprio autor.

Por *e-mail* e pelo *Instagram*, encaminhamos o pedido de que gravasse um pequeno vídeo dirigindo-se aos alunos do 9º ano, leitores de sua obra *Os da minha rua*. Explicamos que a proposta pedagógica estava sendo realizada no contexto de uma pesquisa de Mestrado, em uma escola da rede pública paulista.

Passadas duas semanas, recebemos um *e-mail* com o vídeo, cuja mensagem está transcrita a seguir:

*Caros amigos,
A pedido da professora Julia, eu venho vos deixar essa, esta mensagem para todos, todas os alunos, as alunas, do 9º ano da Escola Estadual [...].
Primeiro, eu queria agradecer, agradecer pela atenção que vocês deram ao livro. Um livro é um pequeno encontro, um livro é um abraço. Um livro é um abraço entre culturas e é muito bonito ver que um pequeno livro, de uma cidade distante, como Luanda, em um país do outro lado mar, chega a uma escola no Brasil, uma escola estadual.
É claro que temos que agradecer também à professora. Temos que agradecer esse gesto de procura, de procura do livro, de entrega; mas também o vosso tempo, a vossa dedicação.
Foi um livro que... É um livro muito especial pra mim, tem histórias que se misturam muito com minha história de vida, com minha história de vida verdadeira e é um livro que fala muito, fala muito ao meu coração, mas fala muito ao coração dos leitores também em Portugal, em Angola, no Brasil. Até... enfim... tem algumas traduções em outros países. Porque são histórias universais. A infância é universal. E creio que nesse sentido alguma coisa do universo se expressou em mim, através de mim, nos meus livros, pra todos nós. O livro é de todos nós e é de vocês também.
Um grande, grande abraço pra vocês.
Até a próxima.*

⁴⁰ Acerca dessa temática, há uma pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Regina Dalcastagnè, da Universidade de Brasília (UNB) que traça o perfil dos autores brasileiros.

O vídeo pode ser acessado pelo QR Code abaixo ou pelo link:
https://drive.google.com/file/d/106_RmnnnPqJGkSgepy1oarnv8zXAjjC5/view?usp=sharing.

Figura 8 - QR Code



Fonte: criado pela autora

No dia seguinte ao término das atividades programadas, informamos à turma de que havia uma surpresa para eles(as). Seguiu-se um momento de suspense e muitas especulações.

Após a exibição do vídeo, os alunos perguntaram quem era ele. Após a explicação, alguns alunos pareciam não acreditar e os questionamentos continuaram: “mas o autor do livro está vivo?”, “onde ele mora?”, “ele está lá em Angola?”, “gravou o vídeo de lá?”.

Foi possível perceber que o escritor era uma entidade abstrata para os alunos e as alunas, embora tivéssemos visto a foto dele na orelha do livro e lido a brevíssima biografia ali publicada. O vídeo, portanto, preencheu essa lacuna.

A cada resposta, novas perguntas eram feitas: “como ele sabe que a gente existe?”, “ele só gravou pra gente ou ele faz isso pra todo mundo?”, “você é amiga dele, professora?”, “quero mostrar pra minha mãe, pode? Ela não vai acreditar!”.

Um aluno reclamou porque o autor não falou o nome de cada aluno da turma. Perguntado se queria que o escritor ficasse “dez” minutos só falando os quase 40 nomes, ele disse que sim, porque “ia ser bem mais legal”. Foi engraçado.

O modo de falar típico do Português Angolano chamou a atenção de um grupo de quatro alunas. Elas pediram para assistir ao vídeo mais uma vez, pois queriam ouvi-lo falar novamente, atentando-se para as diferenças entre a variante angolana e a nossa.

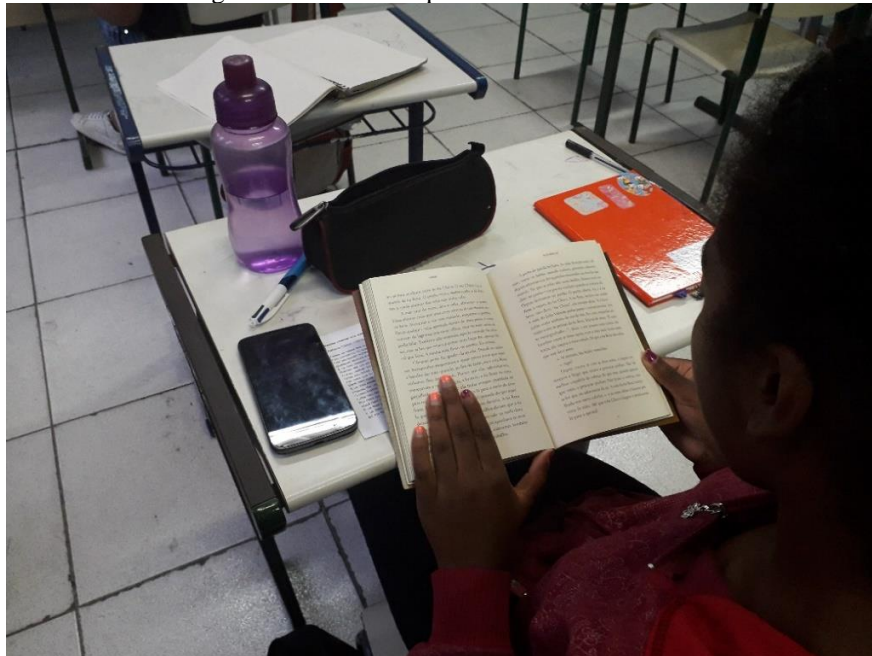
Passado esse furor inicial, retomamos alguns pontos da mensagem, a fim de discuti-los à luz da experiência de leitura literária recém-concluída. Iniciamos pela ideia de que “um livro é um pequeno encontro [...]. Um livro é um abraço entre culturas”.

Um menino disse que é um encontro porque aproxima as pessoas, todas as pessoas que leem o livro e as pessoas que são os personagens da história, porque elas existem na vida real.

Uma garota completou dizendo: “o abraço é entre a nossa cultura e a dele”. Perguntamos, então, se havia traços que aproximavam essas duas culturas. Logo uma menina respondeu: “a língua, professora, eles falam português e nós também”. Diante desse comentário, um aluno se dirigiu à colega e falou: “é, mas eles falam um monte de línguas e a gente só fala português”. Então, explicamos que o Brasil é um país em que se fala majoritariamente a Língua Portuguesa, mas, não exclusivamente. Mencionamos o Nheengatu, falado no Amazonas, e lembramos também os povos indígenas, que conservam suas línguas com dificuldade. Por fim, questionamos quem se lembrava de algumas das línguas faladas em Angola, sobre as quais já havíamos comentado. Um aluno respondeu quimbundo e uma menina mencionou o umbundo.

Outro ponto que deve ser destacado para nossa reflexão foi o agradecimento de Ondjaki à dedicação dos alunos à leitura. Perguntei, então, se ler exige dedicação? Um aluno disse: “sim, professora, olha o tempo que a gente ficou lendo o livro!”. Uma menina relatou que para ler o livro teve de deixar o celular de lado, “esquecido”. Finalizamos questionando se teria valido à pena, eles disseram que sim.

Figura 9 - Celular "esquecido" durante a leitura



Fonte: arquivo da autora

O *link* do vídeo foi disponibilizado para que a turma pudesse mostrá-lo a outras pessoas, já que estavam muito orgulhosos de serem destinatários de uma mensagem de tão ilustre remetente. Nos dias subsequentes, recebemos relatos felizes de estudantes que, ao mostrarem o vídeo para os familiares, foram parabenizados e ouviram comentários do tipo: “poxa, você tá chique!”, “que orgulho, filha”, “tá importante” etc. Uma aluna contou que sua mãe também leu

o livro e que ela ficou admirada quando assistiu ao vídeo: “nossa, foi esse moço novo que escreveu o livro?”.

Havia um aluno que não estava presente nessa aula, nem na anterior, realizada na véspera. Ele não conseguiu acompanhar de maneira adequada os encontros de leitura, pois faltava bastante e, às vezes, cabulava aula. Entretanto, em um dos dias em que o buscamos no pátio, “convidando-o” a ler conosco, ele demonstrou bastante interesse e, ao fim do encontro, escreveu em seu diário:

Eu já estava um bom tempo sem ler, mas por causa dessa atividade descobri um novo prazer para matar o tempo. Me sinto muito motivado para explorar o livro e quem sabe, fazer mais leituras ao ar livre. (Aluno KA).

Tal lembrança, acompanhada da esperança de que, ofertando-lhe o livro, ele o lesse, fez com que enviássemos um recado por um colega pedindo que viesse nos procurar na escola. Já estávamos no final do ano e sabíamos que ele não viria mais às aulas. No mesmo dia, horas depois, ele foi à Secretaria Escolar e pediu para falar comigo.

Nesse ponto, segue a narrativa do encontro em primeira pessoa, pois não cabe nenhuma formalidade à pequena conversa que se desenvolveu em seguida.

Eu fui até lá e conversamos um pouco. Nesse diálogo, lamentei sua ausência durante as aulas e disse que eu gostaria que ele retomasse a leitura fora da escola, por prazer, como ele havia escrito no diário. Em seguida, perguntei se ele tinha assistido ao vídeo do Ondjaki. Ele já estava sabendo, pois todos os colegas estavam comentando, mas ele não tinha visto. Então, mostrei o vídeo a ele e, ao final, ele repetiu a seguinte fala do autor: “um livro é um abraço”. Olhando para mim, perguntou: “um livro é um abraço, né, professora?”. Eu concordei movendo levemente a cabeça e sorrindo. Passei o livro para suas mãos e ele imediatamente o levou ao peito, num gesto de ternura e valorização do objeto recebido. Diante de tal cena, talvez o protagonista das histórias de Os da minha rua dissesse: não sei, se calhar o que esse menino mais precisa é de um abraço.

5 OS DIÁRIOS DE LEITURA: REGISTROS DA PRODUÇÃO DISCENTE

não se esqueçam que vocês, as crianças,
são as flores da humanidade

palavras do camarada professor ángel
(ONDJAKI, 2015)

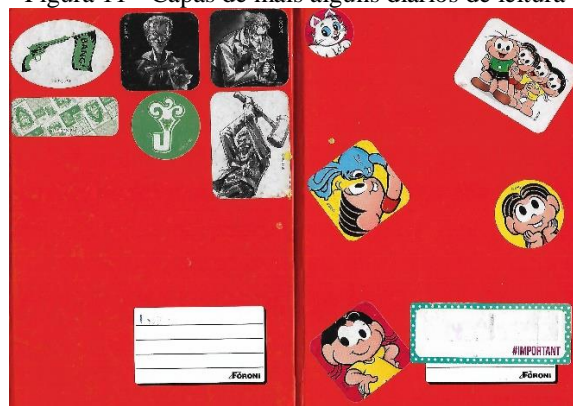
A escrita cotidiana ou frequente de um diário de leitura, entendida como atividade pedagógica, favorece a implicação do sujeito leitor, pois cria um espaço seguro para a expressão da subjetividade, ou seja, preferências, dúvidas, lembranças, reflexões, aprendizados etc. Desse modo, colabora para que o aluno e a aluna descubram-se enquanto leitores e sujeitos e, ainda, promove a construção de suas identidades.

Figura 10 - Capas de alguns diários de leitura



Fonte: arquivo da autora

Figura 11 - Capas de mais alguns diários de leitura



Fonte: arquivo da autora

Nos diários produzidos durante o período da ação didática, observamos os movimentos interpretativos e os processos de singularização da obra literária realizados pelos alunos e pelas alunas, leitores-fruidores, tais como identificação, associação, apropriação e recuperação de

memórias e desenhos. Aqui, vale dizer que, em nossos encontros, a criação de pontes entre a linguagem literária e outras linguagens artísticas serviu de estímulo ao engajamento subjetivo, mas também promoveu a fantasia e a criatividade dos estudantes, propiciando experiências significativas de leitura literária, de interação texto-leitor.

Como já foi dito, estabelecemos, no início dos trabalhos, a ideia de que a turma faria uma viagem literária à Angola, por isso a produção discente, para ser apresentada, está dividida em três momentos distintos de uma viagem: a partida, o percurso e a chegada.

Antes, porém, destacamos o movimento interpretativo observado em um pequeno trecho de um diário e, em outro, como se deu a implicação do aluno.

No trecho abaixo, extraído do diário de leitura da aluna LS, podemos observar o movimento interpretativo da leitora a fim de construir o sentido do texto:

Eu não entendi a primeira estória muito bem (“Os quedes vermelhos da Tchi”), na verdade eu fiquei em dúvida sobre o que seria “quede” e só fui entender o que era no final, por isso, me pareceu meio confusa – risos .

A estudante inicia o registro declarando não ter entendido a história e o encerra dizendo que entendeu. O que ocorre nesse caminho é um obstáculo linguístico que prejudica a compreensão textual, já que a aluna desconhece o significado de uma palavra utilizada pelo autor. Quando ela consegue inferir seu significado pelo contexto, o sentido do texto torna-se claro.

Vejamos, agora, a implicação do aluno WC, a partir de alguns excertos de sua produção:

A língua deles é suja.

Tive um pouco de dificuldade para entender gírias que eles usam na língua deles, como: bué, mô e muitas outras, que com o decorrer das histórias eu vou aprendendo mais sobre esse vocabulário.

Esses dois contos eu vejo como o Ndalú está crescendo, do amor platônico, e na 2ª estória este acontecimento com ele. então ele acaba a amadurecer, antes ele era ingênuo agora não é mais assim.

Camarada professora Julia

Essas aulas diferenciadas baseadas nesse livro foram bem diversificadas, gostei demais desse livro, ele remete a Angola, um lugar com muitas culturas e línguas.

Ao ter contato pela primeira vez com o texto angolano, o aluno mostra-se resistente, não aceita que a língua em que o conto está escrito seja a sua, é a “língua deles”, e completa acrescentando um adjetivo de valoração negativa: “suja”. No segundo trecho, ele aponta para a dificuldade que as palavras de outro idioma incorporadas ao texto representam, a língua continua sendo “deles”, entretanto, nota-se uma abertura para o novo, quando diz que, ao longo da leitura, aprenderá mais sobre esse vocabulário.

No terceiro trecho, observamos a apropriação que o estudante faz do discurso do narrador. Ele utiliza o infinitivo, “a amadurecer”, quando o esperado seria que dissesse “amadurecendo”, já que o gerúndio é, em geral, a opção utilizada pelos falantes do Português Brasileiro. O mesmo ocorre com o quarto trecho: o aluno passou a usar a expressão “camarada” para se referir a mim, a mesma que o narrador-menino usa para seus professores. Consideramos que, nesse ponto da intervenção pedagógica, a resistência inicial demonstrada pelo aluno foi superada.

O terceiro excerto é, ainda, revelador do quando o acesso ao texto integral permite que o aluno desenvolva mais suas habilidades e competências relativas à leitura. Observemos que ele compara o comportamento de Ndalú em momentos distintos e reconhece que o narrador está crescendo, amadurecendo, em suas palavras “antes ele era ingênuo agora não é mais”. Tal compreensão não seria alcançada se o aluno lesse apenas recortes ou alguns contos isoladamente.

Curioso notar que a percepção do estudante é a mesma que a poeta Ana Paula Tavares expressa em uma correspondência trocada com Ondjaki e publicada na mesma edição de *Os da minha rua* que usamos: “O teu livro dá conta de como crescem em segredo as crianças” (ONDJAKI, 2015, p. 155).

Para finalizar, ao concluir a leitura, o aluno WC declara: “*gostei demais desse livro, ele remete a Angola, um lugar com muitas culturas e línguas*”, ou seja, a experiência significativa realizada por meio da leitura implicada conseguiu, pouco a pouco, abrir os horizontes desse estudante para um novo mundo, com sua diversidade e riqueza cultural, e isso só foi possível graças à viagem literária que fizemos.

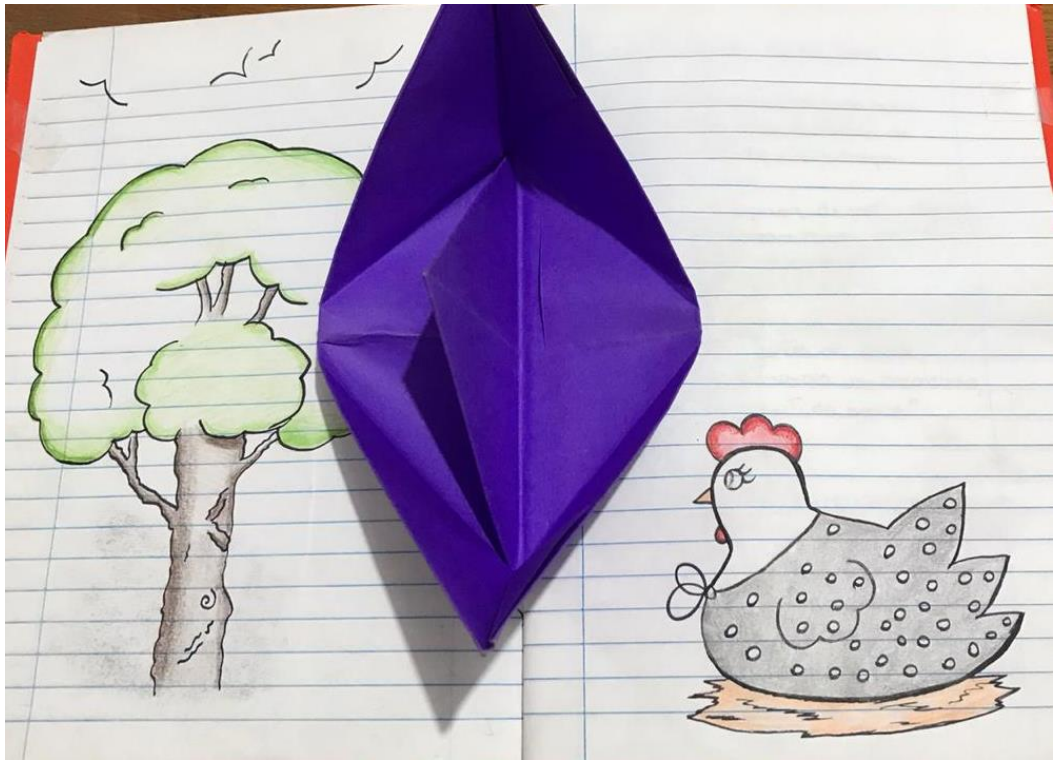
5.1 A PARTIDA

A partida é o momento em que o viajante levanta hipóteses a respeito do que vai encontrar em seu destino. Por meio de ilustrações, alunos e alunas expressaram seus conhecimentos prévios acerca da África e, de maneira especial, de Angola, e suas expectativas.

Observamos desenhos em que prevalece o desconhecimento ou ideias preconcebidas, que levam a crer que só se encontraria fome, doença, florestas, animais selvagens e caçadores. Na contramão dessa percepção geral, duas alunas desenharam moças negras enfeitadas com belos turbantes.

A seguir, podemos ver uma seleção das ilustrações realizadas nessa etapa da ação didática:

Figura 12 - Galinha d'angola



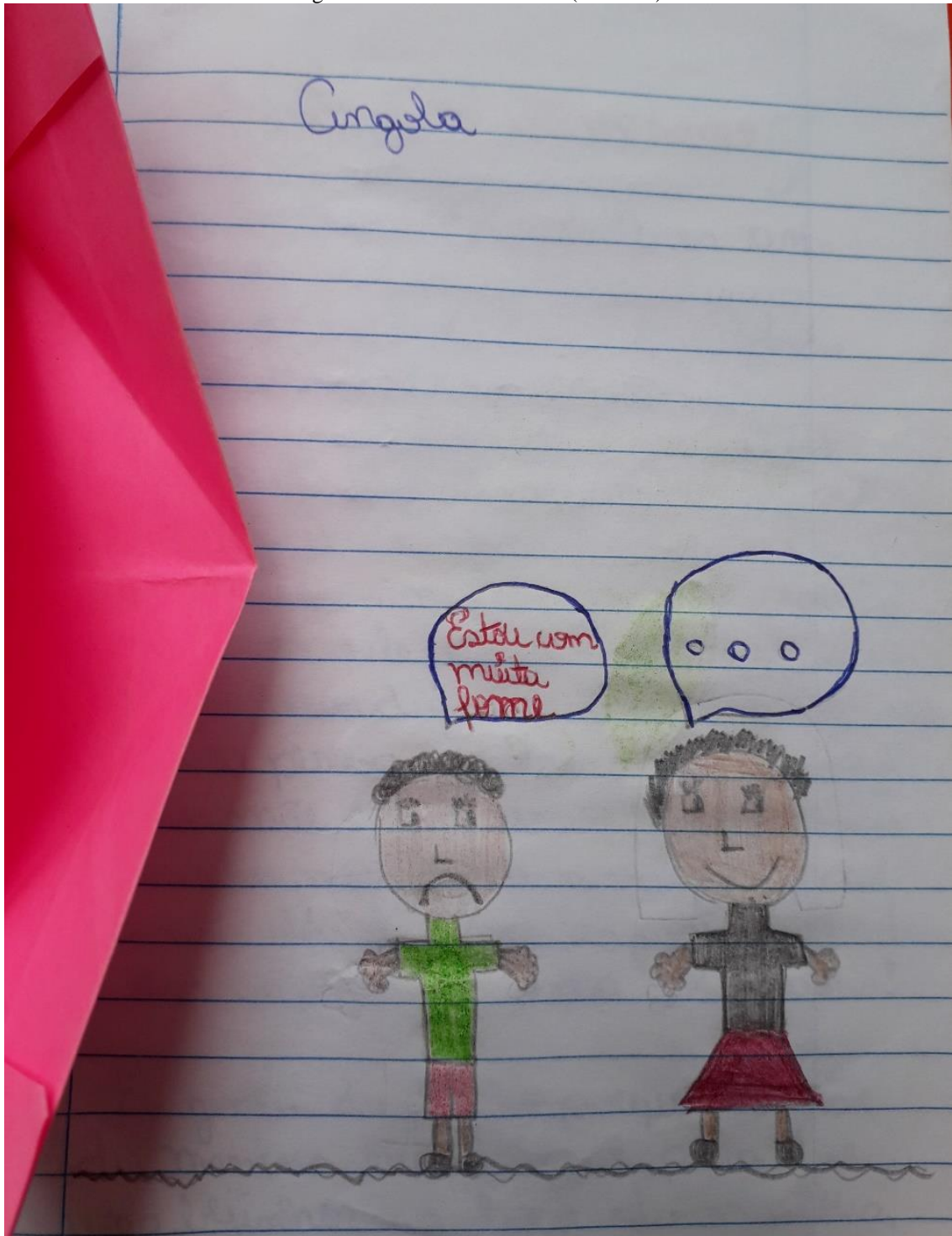
Fonte: arquivo da autora

Figura 13 - Caçadores (aluna CA)



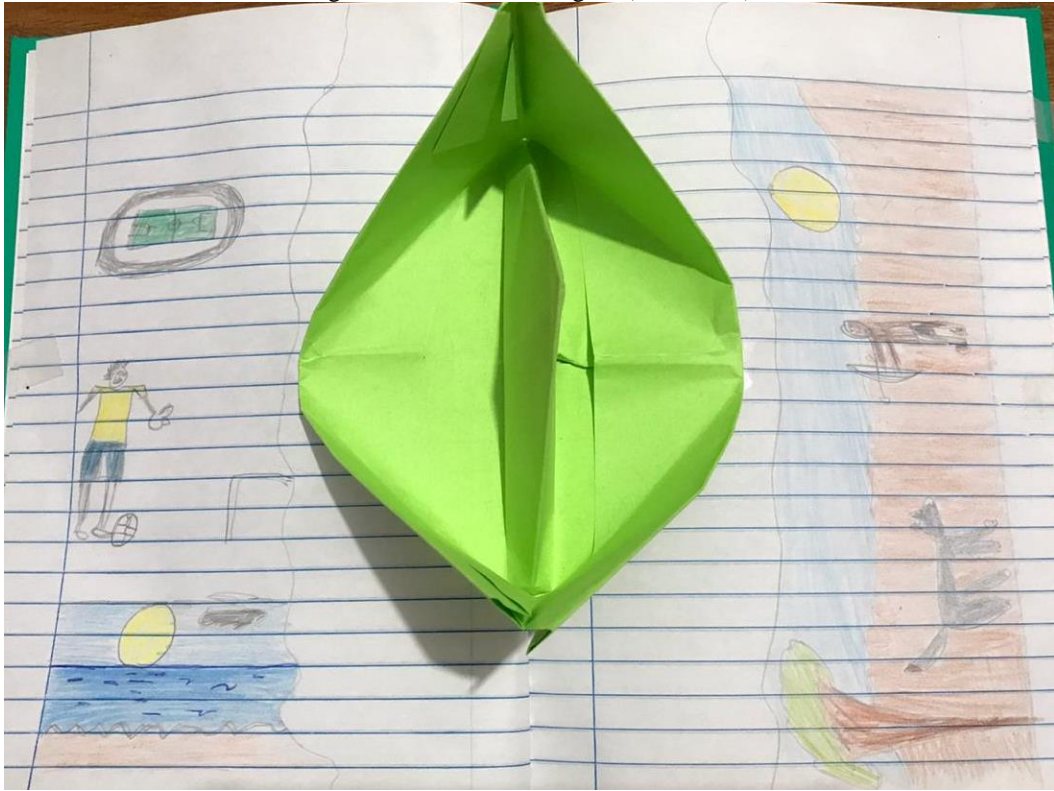
Fonte: arquivo da autora

Figura 14 - Menino com fome (aluno IR)



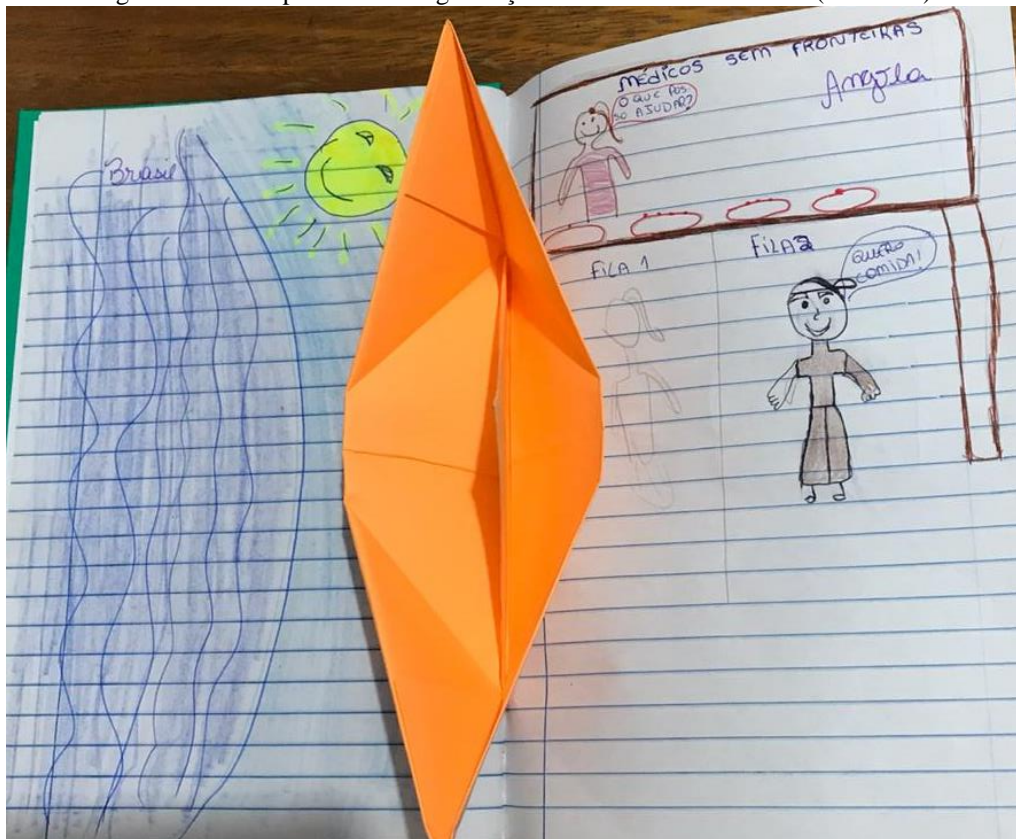
Fonte: arquivo da autora

Figura 15 - Animal selvagem (aluno WA)



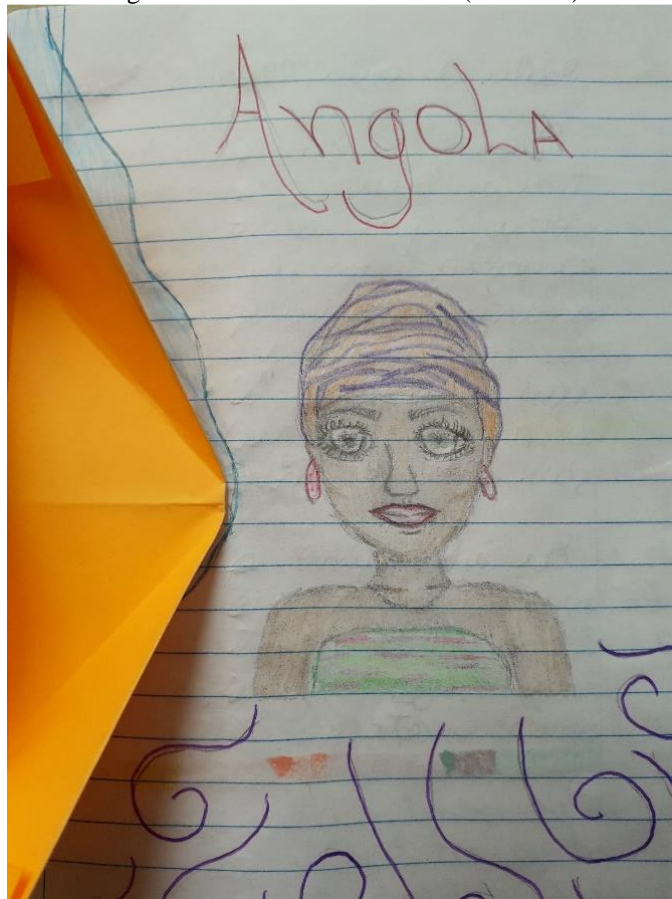
Fonte: arquivo da autora

Figura 16 - Acampamento da organização Médicos Sem Fronteiras (aluno EZ)



Fonte: arquivo da autora

Figura 17 - Mulher com turbante (aluna CA)



Fonte: arquivo da autora

Figura 18 - Moça com turbante (aluna GI)



Fonte: arquivo da autora

5.2 O PERCURSO

O percurso é o período em que o viajante observa as semelhanças e as diferenças, a partir dos seus referenciais de mundo, estabelecendo com a novidade relações de estranhamento, curiosidade, identificação, resistência e adesão.

Nas próximas páginas, são apresentados textos verbais e verbo-visuais produzidos pelos estudantes entre os encontros 3 e 13, período em que se deu a leitura dos contos.

- Registros dos alunos após a leitura de *A professora Genoveva esteve cá*, realizada na sala de aula.

Eu me lembro que um dia tive que mentir para uma pessoa que estava a chamar na minha casa, porque minha mãe estava dormindo e ela não queria que ninguém a incomodasse. (Aluno WC).

A segunda história de hoje contou sobre uma professora que tinha ido à casa do Ndalú, não sabemos ao certo o intuito dela, não me lembro ao certo se isso já aconteceu comigo, já que não é comum o professor ir à casa dos alunos. (Aluno GB).

No dia de hoje lemos duas estórias do livro “Os da minha rua”. No segundo conto eu lembrei muito de minhas primas, pois elas tem muitas dores no período menstrual e também não gostam de serem chamadas/incomodadas. (Aluna DH).

Me lembrou muito do meu pai, porque ele tem uma floricultura e toda vez que ia almoçar dormia um pouco e sempre chegava clientes pedindo para chamar ele, e como não podia acordá-lo, inventava uma história. (Aluna LS).

- Registros dos alunos após a leitura de *A televisão mais antiga do mundo*, realizada na sala de aula:

O conto a televisão mais bonita do mundo me fez lembrar de um dia em que estava em uma festa de família e meu tio ficou bêbado igual o tio do Ndalú. (Aluna JE).

Hoje li um conto de um livro, foi meio estranho, algo sei lá, diferente. Foi bacana me deu lembranças de quando eu assistia muita TV e via filmes. (Aluno EM).

Esse conto me lembrou da minha família que veio da Bahia pra cá, me lembrou deles porque lá não tinha nem luz então ficaram maravilhados com a cidade de São Paulo e suas novas tecnologias. (Aluna LS).

Quando li o conto “A televisão mais bonita do mundo”, no trecho em que o menino fica com medo do tio Chico porque ele estava abraçando e falando coisas a toa, lembrei da minha amiga que bebeu umas bebidas diferenciadas e ficou falando coisas engraçadas. (Aluna MA).

Eu tive uma certa dificuldade para entender sim. As palavras diferentes me confundem as vezes. (Aluna EM).

- Registros dos alunos após a leitura de *Os quedes vermelhos da Tchi*, realizada na sala de aula:

Tive um pouco de dificuldade para entender gírias que eles usam na língua deles como: bué, mô e muitas outras, que com o decorrer das estórias eu vou aprendendo mais sobre esse vocabulário. (Aluno WC).

Esse conto tem muitas palavras diferente e pra mim é meio estranho ler cada palavra diferente que eles falam, mas achei interessante o significado de cada palavra que tem no conto. Eu achei interessante as gíria. (Aluna VC).

Hoje a professora Julia passou duas estórias para nós lermos: “Os quedes vermelhos da Tchi” e “Manga verde e sal também”. Eu não entendi a primeira estória muito bem, na verdade, eu fiquei em dúvida sobre o que seria “quede” e só fui entender o que ra o final da estória, por isso me pareceu meio confusa – risos. (Aluna LS)

- Registros dos alunos após a leitura de *O portão da cada da tia Rosa*, realizada na sala de aula:

Essa história foi bem legal e emocionante pois a tia Rosa sempre fazia tudo pra ele e ele a considerava muito e a parte emocionante foi quando ele foi na casa dela e não tinha ninguém nem os pássaros e deu a entender ou que o pessoal se mudou ou eles morreram. (Aluno VF).

Esse conto foi um dos melhores do livro que eu já li. O conto contém muito sentimento e principalmente nesse trecho: “eu tinha umas quantas lágrimas assim nos olhos, e tive vergonha que ela me perguntasse ‘o que foi?’ e eu não soubesse explicar nada. Olhei lá para dentro, na direção do quintal. Quase ouvi de novo a voz da tia Rosa chamar-me para jantar”.

Esse trecho passa tanto sentimento de saudade e tristeza que faz com que todo o texto continue sensacional. A ideia da professora passar a música antes de lermos o texto foi muito boa porque fez com que o conto ficasse perfeito. (Aluna JE).

Esse conto me lembrou quando minha vó morreu, porque minha vovó era igual a tia Rosa, sempre tinha aquele carinho de vó com os netos. (Aluna VC).

Na nossa aula de hoje, fizemos uma coisa diferente... Na estória é citada uma música do cantor Roberto Carlos bem no finalzinho. Antes de começarmos a ler, a professora colocou essa música para tocar na caixa de som. Eu gostei dessa ideia porque faz a gente imaginar o que pode ter acontecido para o escritor encaixar tal música em tal estória. Eu nunca tinha ouvido essa música, e para mim, foi uma surpresa saber que ela era bem conhecida em Luanda!

Acho que seria bacana trazer mais músicas que se encaixem no contexto da história lida :) (Aluna DH).

- Registros dos alunos após a leitura de “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, realizada na sala de aula:

Eu gostei da estória, o nome do cachorro é diferente “Tinhoso”. A parte que mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar foi a que mais mexeu comigo, porque gosto de animais, principalmente de cachorros. Eu gostaria de ler o texto “Nós matamos o Cão Tinhoso” porque quero ler a parte de como eles matam o Cão Tinhoso”. (Aluno NT).

Hoje lemos mais uma boa história, adorei a história, pois tem muitos sentimentos envolvidos. Lemos o “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” que conta sobre vários alunos lendo “Nós matamos o Cão Tinhoso”, que leremos depois. Estou ansioso para ler, parece ser uma ótima novela, já que é bem grande. (Aluno GB).

Hoje a gente relemos a estória “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”. Eu achei a estória do cão um pouco pesada por se tratar de um animal que nós temos um contato e um carinho muito grande, mas acho que qualquer estória que envolva a morte de um animal é triste.

Eu acho que seria muito interessante a gente ler a estória para poder entendermos o porque dela ser tão triste. Porém, acho que algumas pessoas irão chorar, ou até eu mesma. (Aluna DH)

- Registros dos alunos após a leitura de *O Kazukuta*, recomendada para ser feita em casa.

Achei essa história bem legal, interessante e meio triste pelo fato de como o Kazuluta era tratado pelas pessoas ao redor dele porque nossa sociedade hoje em dia não é muito diferente, muitos cachorros são abandonados ou até mesmo maltratados. (Aluno VF).

Esse é o primeiro texto que escrevo em casa. A camarada professora nos pediu para ler duas histórias e escrever sobre no diário.

A primeira história é sobre dois indivíduos, o cão Kazukuta e o tio do Ndalú. Percebi que tem muito sentimento envolvido, o tio que passou muito, muito tempo dando banho no cão por simples gostar de o fazer. A reação do cão ao receber tanto carinho e afeto. (Aluno GB)

A primeira história eu li hoje se chama “O Kazukuta”. De princípio eu pensei que era um homem ou um menino, mas na verdade era um cachorro muito solitário e triste. Ele morava com o tio Joaquim que era também silencioso e quieto. Eu só não entendi o final quando o tio Joaquim fala que a Maria morreu, quem é Maria? Será que ela era esposa do Joaquim? Irmã? Mãe? A parceira do Kazukuta? I don't know. (Aluna LS)

- Registros dos alunos sobre a leitura no pátio:

A experiência de fazer a leitura fora da sala foi muito boa porque é bem melhor ler em um local que tem mais ventilação e dá pra focar mais na leitura, ler na sala é um pouco desconfortável por conta de ser abafado e não conseguir ouvir o colega que senta numa carteira um pouco mais distante. (Aluna JE).

Hoje realizamos a leitura no pátio. Para mim, sair um pouco da sala é bom, ainda mais nesse dia de calorção. Eu quando leio sozinha é bem difícil de eu entender a história. Quando é leitura compartilhada, eu consigo entender mais um pouco. Gostei muito de fazer a leitura fora da sala, poderia ter mais vezes. (Aluno IR).

É bom ler na sala, mas prefiro ler fora da sala de aula. (Aluno EM).

- Registros verbo-visuais realizados pelos estudantes ao longo da leitura dos contos:

Figura 19 - O homem mais magro de Luanda (aluna DH)


São Paulo, minha casa, 02/11/2013

Hoje eu fiz a leitura da estória "O homem mais magro de Luanda". A proposta dada para a gente ler o livro que chegou nessa altura e depois fazer uma ilustração.


Na 1ª vez, a parte que chama minha atenção não estava no conto em si, mas sim logo após o título, como se fosse uma didotária (?) não sei bem o nome certo, mas são falas da paisagem que acontecem o assunto principal.

"- Mas caíste das escadas ou foi assim acidente de carro?"
 "- Não, pô. Foi o Chico que me deu um apêndice."
 "palavras de ironia depois do apêndice."

Antes...



Depois...



Fonte: arquivo da autora

Figura 20 - A piscina do tio Victor (aluna HL)

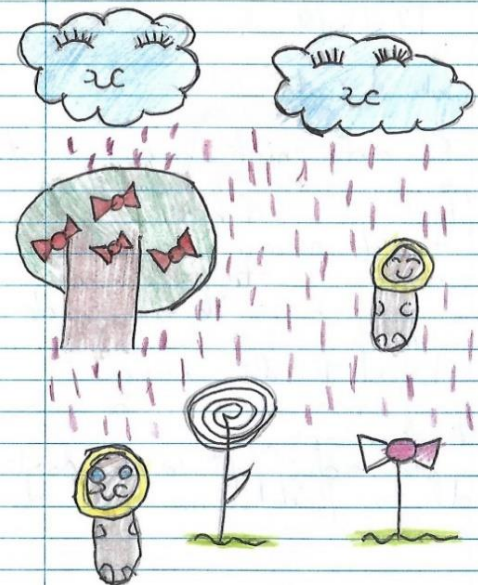
miúdo

04-11-19 - Hall

Eu gostei muito da experiência, achei muito legal, em profiro ler fora da sala, foi diferente. Na minha opinião eu achei muito bom, diferente, legal, divertido etc...
 Eu prefiro ler assim em grupo do que leitura silenciosa. Por que eu entendo melhor.

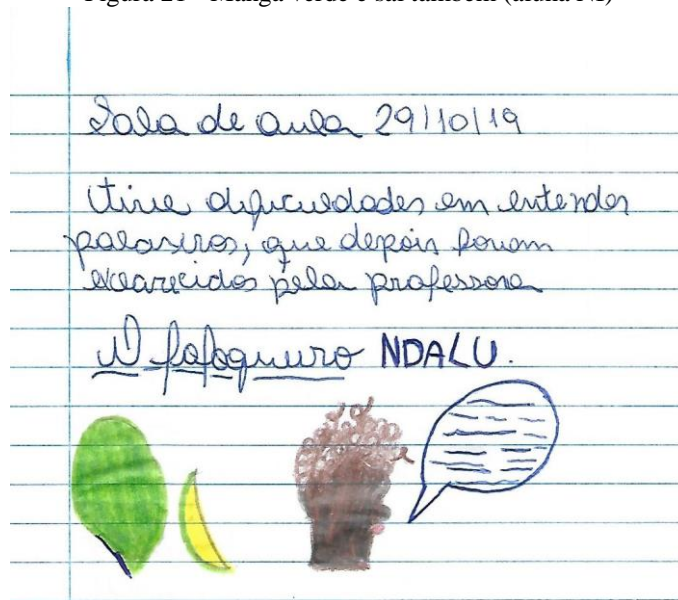
Sala de aula - 11-11-19

Eu achei a história bem legal, criativa e imaginativa.
 Eu gostei muito, achei muito bacana



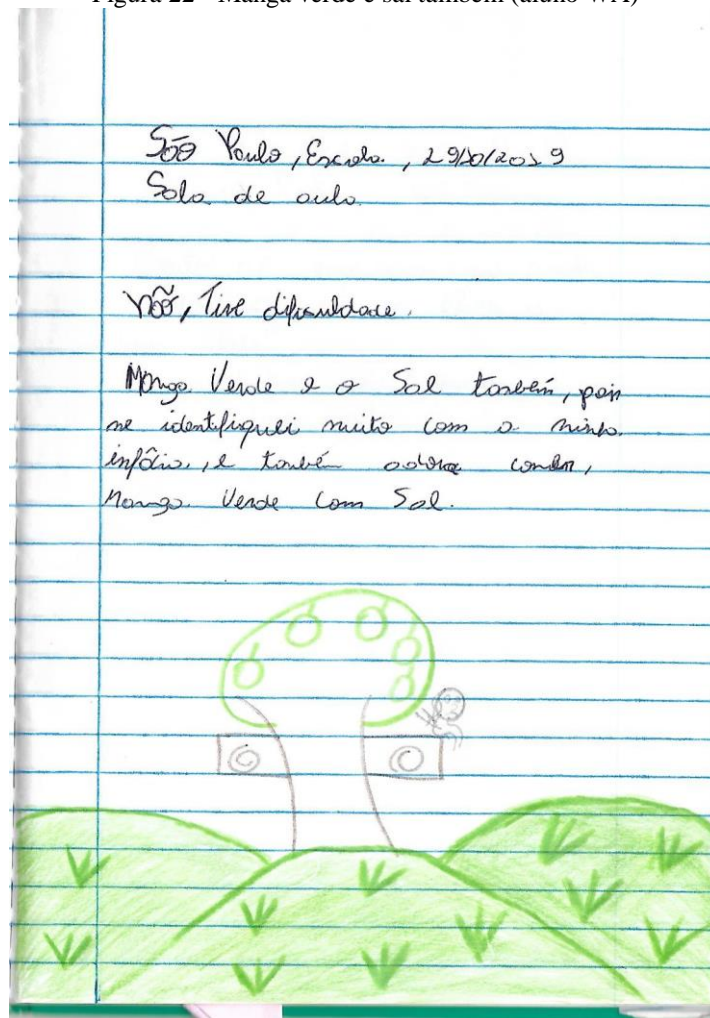
Fonte: arquivo da autora

Figura 21 - Manga verde e sal também (aluna NI)




Fonte: arquivo da autora

Figura 22 - Manga verde e sal também (aluno WA)




Fonte: arquivo da autora

Figura 23 - O portão da casa da tia Rosa e O bigode do professor de geografia (aluna MA)

<p>Sala de aula, 12 de Novembro de 2019</p> <p>"O portão da casa da tia Rosa"</p> <p>Eu achei essa estória triste, pois a professora passou/colocou uma música referente à estória para nós ouvirmos e ficou um pouco mais emocionante.</p> <p>Lembro que a tia Rosa morreu e a mãe dele não quis enterrá-lo, por isso ela não está quieta no carro. Ela não queria sacro que era para ele sentir o clima e deixar o coração levar ele.</p> <p>Quando convivemos muito com alguém que gostamos ou até mesmo frequentamos lugares todos os dias, acabamos sentindo falta quando paramos de frequentar. A escola por exemplo vai ser um lugar que sentirei falta quando acabar, porque gostando ou não, vou estar aqui toda semana.</p>	<p>13/11/19, Sala de aula</p> <p>Imagine o professor de geografia assim...</p> 
---	---

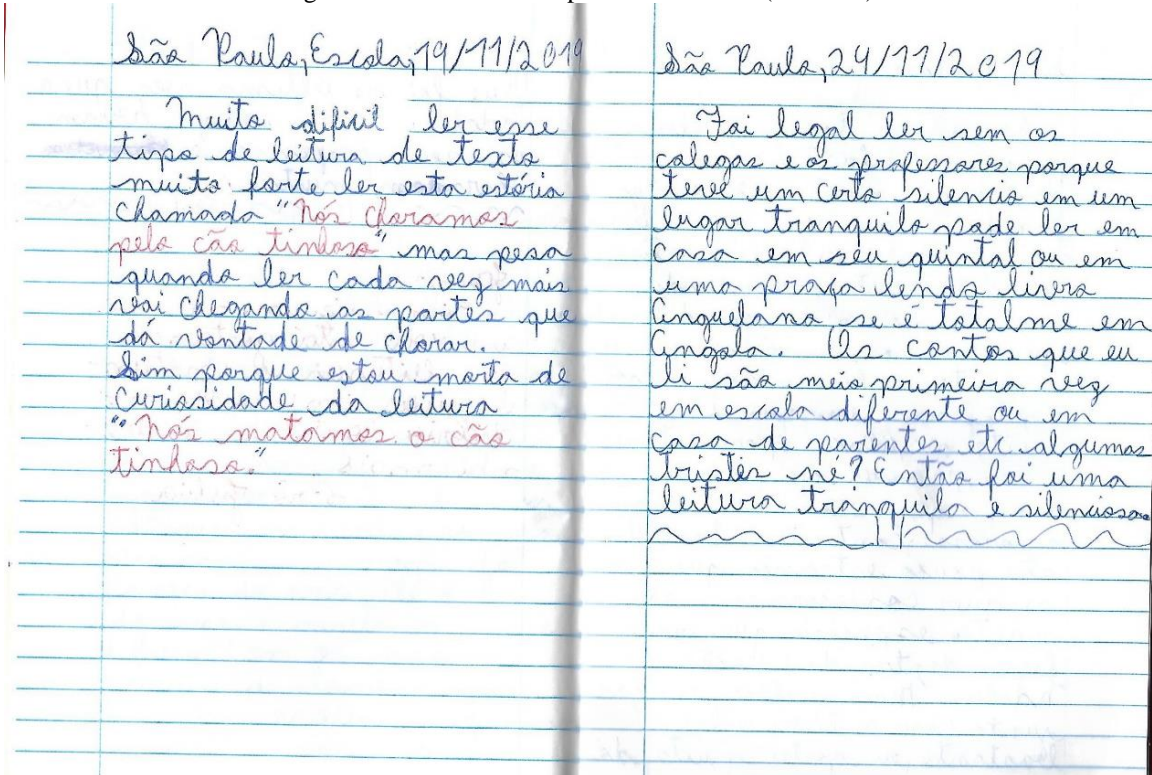
Fonte: arquivo da autora

Figura 24 - Os óculos da Charlita (aluna DH)

 <p>Charlita chegando triste de Portugal após seu pai gastar o dinheiro dos seus óculos e das consultas médicas tudo com bebidas alcoólicas.</p>
--

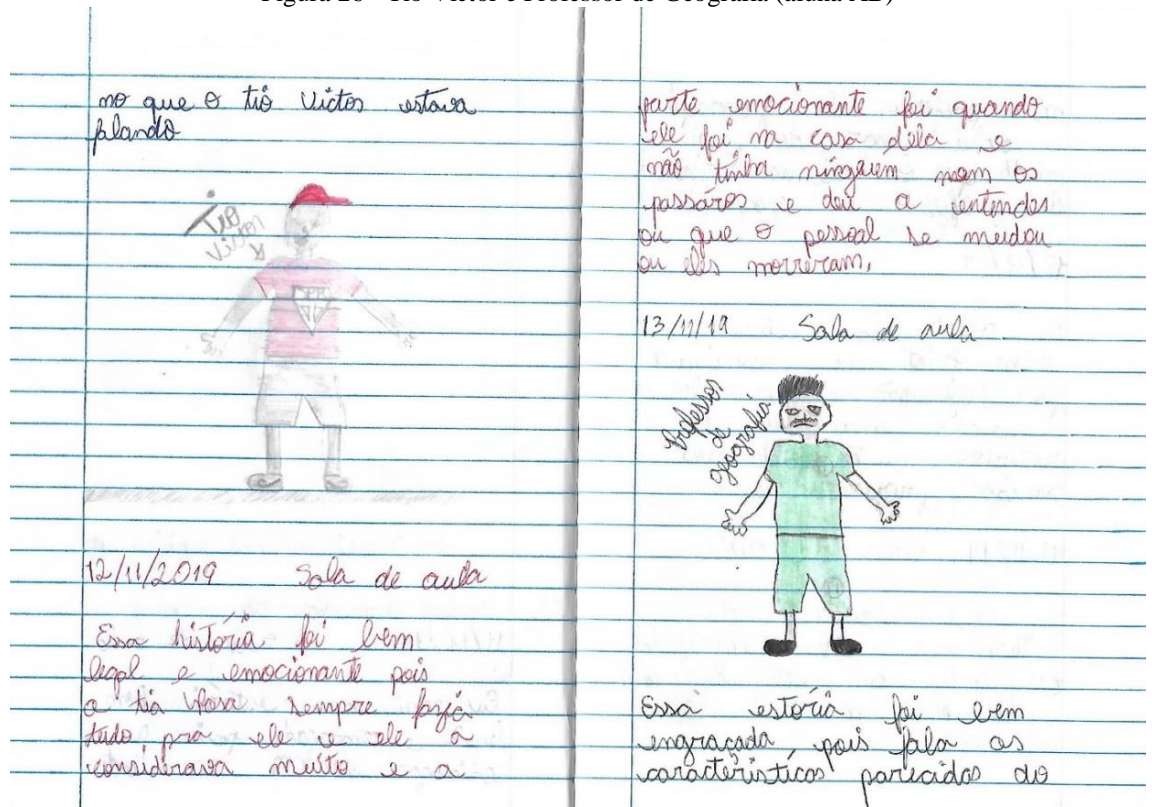
Fonte: arquivo da autora

Figura 25 - Nós choramos pelo Cão Tinhoso (aluna JN)



Fonte: arquivo da autora

Figura 26 - Tio Victor e Professor de Geografia (aluna AB)



Fonte: arquivo da autora

Figura 27 - Intervenção docente no diário da aluna JN

18/11/19 SALA DE AULA	UMA ÚLTIMA VISITA ÀS ELAS, E TODOS
SÃO PAULO 18 DE NOVEMBRO DE 2019	CHORARAM PORQUE NUNCA MAIS IAM
ESCRITA NO DIÁRIO SOBRE A AULA	SE VER.
DA ÚLTIMA QUARTA-FEIRA, QUANDO	
LEMOS "O BIGODE DO PROFESSOR DE GEO-	~ ~ ~ ~ ~
GRAFIA" E "UM PINGO DE CHUVA"	
"O BIGODE DO PROFESSOR DE GEO-	
GRAFIA"	<i>Gostei dos seus apen-</i>
OS ALUNOS DO CAMPANA PROFESSOR DE	<i>tamentos e de seus de-</i>
GEOGRAFIA GOSTAVA MUITO DE ESTIGAR ELA	<i>senhas. Continue escre-</i>
POR ISSO ELE NÃO GOSTAVA MUITO DOS ALUNOS,	<i>ver os seus pensamentos</i>
É DEU UMA BRONCA NELES, ELE ATE CHIM-	<i>e suas lembranças.</i>
GOU OS ALUNOS.	<i>Pró Julia</i>
~ ~ ~ ~ ~	~ ~ ~ ~ ~
"UM PINGO DE CHUVA"	SÃO PAULO 19 DE NOVEMBRO DE 2019
E UM CONTO TRISTE PORQUE OS	SALA DE AULA.
PROFESSORES QUE DERAM AULA AO	LEITURA: NÓS CHORAMOS PELO
NDALU E SEUS AMIGOS, IAM EMBORA E	CÃO TIMHOZO.
NÃO IAM MAIS DAR AULAS PARA ELAS, ENTÃO	ESCRITA NO DIÁRIO:
ANTES DOS PROFESSORES IREM EMBORA	CONTE O QUE VOCÊ ACHOU DE
NDALU E SEUS AMIGOS FORAM FAZER	"NÓS CHORAMOS PELO CÃO TIMHOZO" E

Fonte: arquivo da autora

5.3 A CHEGADA

A chegada é o momento do retorno do viajante ao seu lugar de origem, não mais como era no início, mas transformado pela experiência de conhecer outra realidade, pessoas e culturas.

Observamos um grande contentamento da turma com a conclusão da leitura. Para alguns, era a primeira vez que chegavam à última página de um livro; para outros, era o encerramento de uma atividade nunca antes realizada na escola. Para todos, a experiência representou uma oportunidade para conhecer Angola, seu povo, sua cultura e sua história.

Os últimos registros feitos nos diários, as ilustrações das lembranças que a leitura deixou, mostram que a fantasia e o imaginário dos alunos e das alunas foi povoado por personagens, trechos, situações, palavras oriundas dos contos de Ondjaki, quer dizer, a leitura produziu referências positivas, em substituição àquelas explicitadas no momento da partida.

- Registros verbais relativos à finalização da intervenção pedagógica:

O destino que irei dar ao livro vai ser para a Sala de Leitura da minha escola. Irei doá-lo para outras pessoas conhecer essa história que contém contos legais e

interessantes e mostra a cultura africana e os costumes do povo angolano, das palavras diferentes como: bué, gasosa, estigar entre outras. A experiência que tive com esse livro foi bem legal, me despertou interesse em ler outras histórias e espero que desperte isso nas outras pessoas também, porque a leitura é importante e é algo bom ver que o livro “Os da minha rua” tenha me dado interesse na literatura. (Aluna JE).

Essas aulas diferenciadas baseadas nesse livro foram bem diversificadas, gostei demais desse livro, ele remete a Angola, um lugar com muitas culturas e línguas, as estórias são muito legais, umas mais tristes e outras mais divertidas. Agradeço a professora Julia por ter-nos dado esse livro e por ter projetado essas lições super atrativas. O meu livro eu vou dar para a escola, para que uma pessoa no futuro veja esse livro. (Aluno WC).

O destino que eu quero para o meu livro é para a biblioteca, eu vou doar para a biblioteca da minha escola, porque eu quero os outros alunos da escola leia e aprenda o significado das palavras como: bué, aká, maka, gasosa, etc... Eu gostei muito do livro e aprendi muitas palavras que eu nunca ouvi na minha vida. E esse livro me lembrou da minha infância, alguns momentos tristes, mas também tem momentos engraçados e felizes. (Aluna VC).

Eu gostei desse livro porque achei muito interessante e eu vou recomendar para minha mãe e para minha irmã para elas aprender um pouco a cultura lá da África. Eu achei as culturas de lá interessante e um pouco diferente da nossa cultura aqui no Brasil. (Aluna GI).

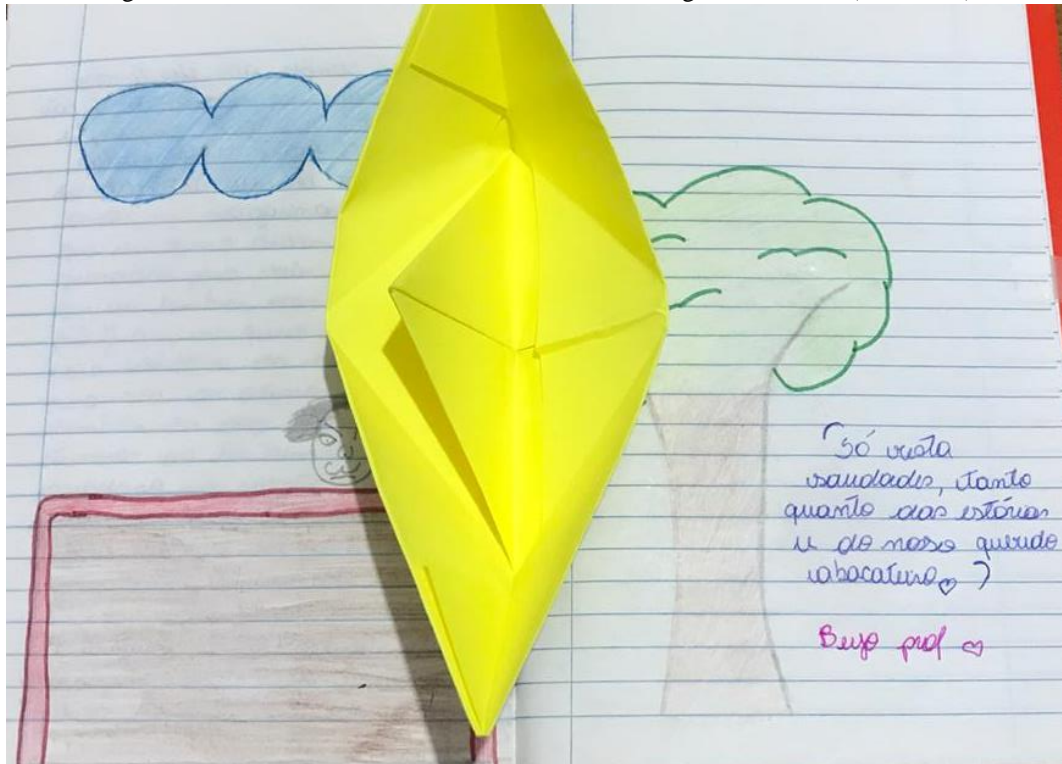
Bom, essa é a última vez que vou escrever no diário. Estou triste pois essa experiência foi incrível e maravilhosa. A camarada professora disse que poderíamos ficar com o livro do Ondjaki, estou muito feliz, pois darei ao meu irmão. A camarada professora nos disse que poderíamos doar o livro para a biblioteca da escola, mas não acho uma boa ideia, pois quase nenhum aluno da escola vai até lá para ler. Meu irmão gosta muito de ler, ele vai gostar. (Aluno GB).

Eu quero levar o livro para casa, porque eu achei ele interessante, as histórias também são bem legais, curti bastante. Vou deixar o livro guardado de lembrança, lembrar da professora Julia. Eu gostei de ler o livro porque lembrei de algumas partes de minha vida que aconteceram a uns anos. Aprendi como é o português da África, tem palavras diferentes que eu não sabia que existia, vou contar para outras pessoas lerem e conhecer essa experiência que eu tive de ler esse livro. (Aluno NT).

Hoje é o nosso último dia com essa lição do diário, e eu confusa que estou, um pouco triste com isso. Essa jornada tem sido mágica até aqui, me diverti muito lendo as estórias de Ndalú e escrevendo no diário e desenhando também. Não me lembro de nenhum professor que tinha feito uma atividade assim meio “fora da rotina” então foi uma experiência única, tenho certeza que todos amaram. O destino do meu livro eu pensei em doar para a biblioteca ou essas estações de metrô onde se troca o livro, mas eu não sei onde fica então ele ficará em casa comigo, isso vai ser uma lembrança das minhas aulas de português no 9º ano e da minha professora Julia. Ela é uma ótima professora e eu consigo ver que ela ama o que faz e isso é maravilhoso. (Aluna LS).

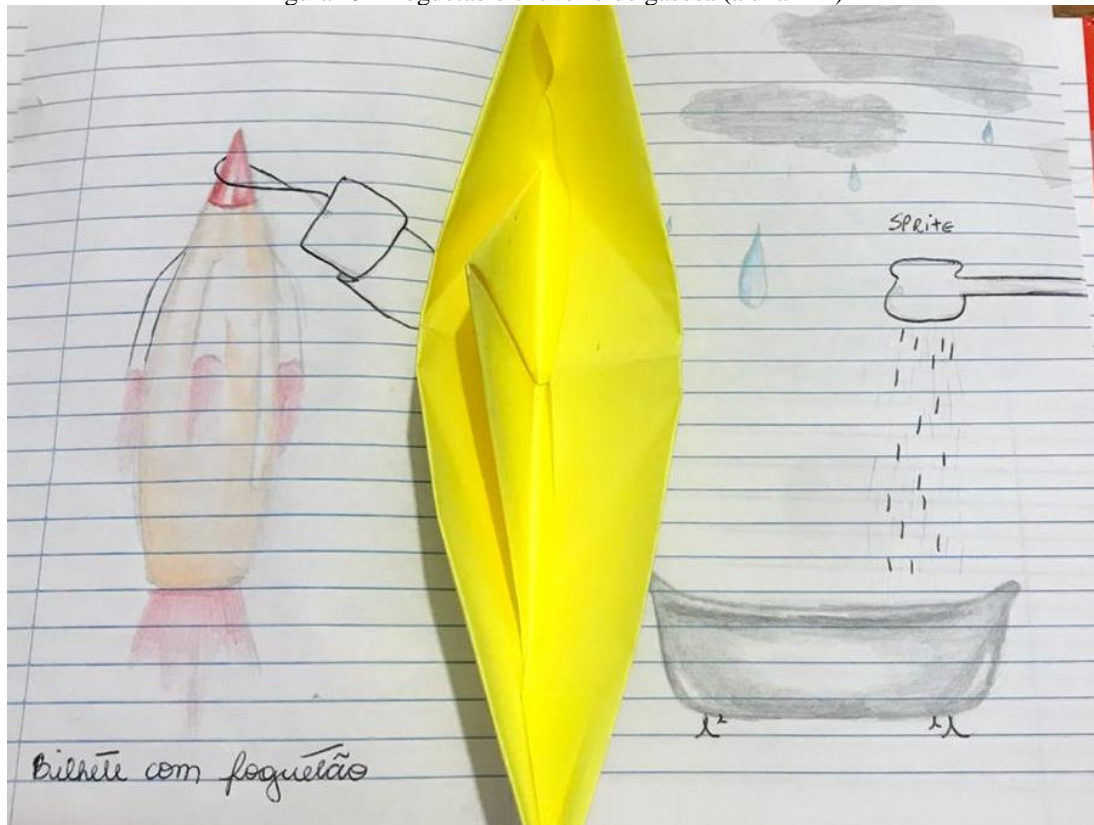
- Registros visuais e verbo-visuais da atividade desenvolvida no Encontro 14:

Figura 28 - Piscina de Coca-Cola com bordas de chuinga e abacateiro (aluna MA)



Fonte: arquivo da autora

Figura 29 - Foguetão e chuveiro de gasosa (aluna EM)



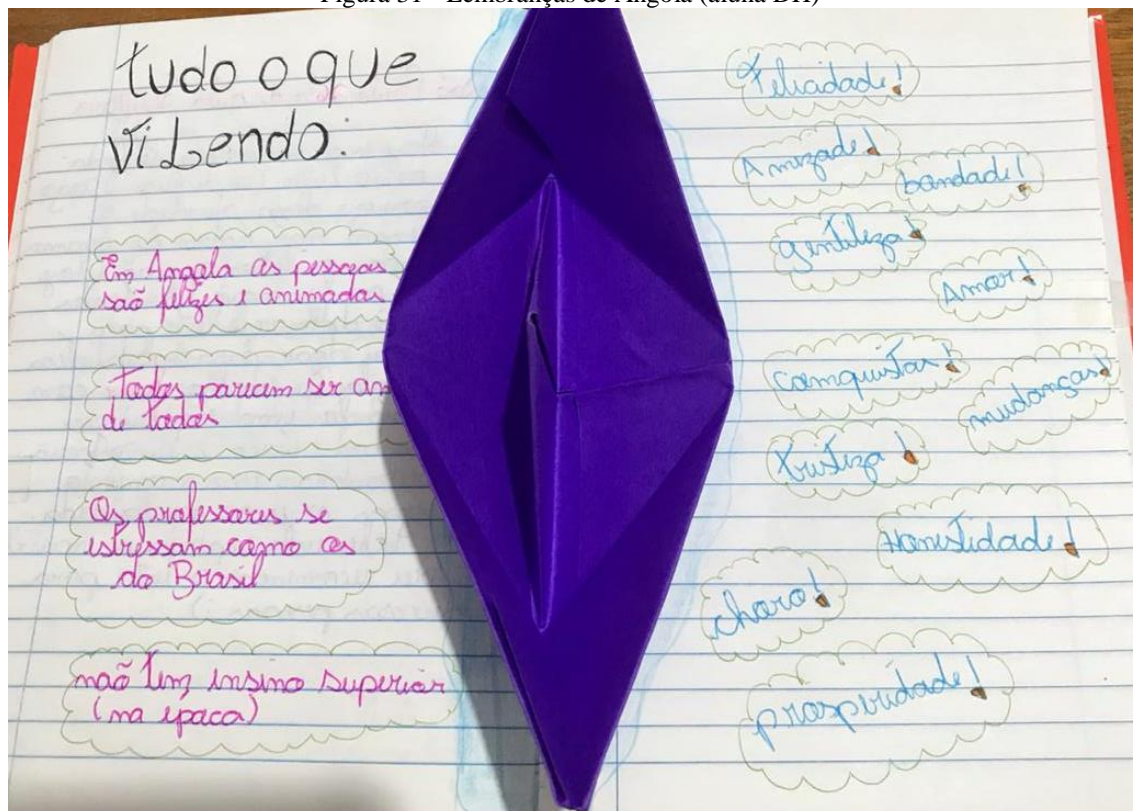
Fonte: arquivo da autora

Figura 30 - Piscina do tio Victor e abacateiro (aluna JE)



Fonte: arquivo da autora

Figura 31 - Lembranças de Angola (aluna DH)



Fonte: arquivo da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação do cotidiano escolar em sua relação com a literatura e de relatos realizados por discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental revelam a diminuição do espaço dado à fruição estética do texto literário nesse ciclo se comparado ao constante estímulo recebido pelos estudantes durante os Anos Iniciais.

Candido (1995) defende a literatura como um direito humano e, desse modo, cabe, à escola, enquanto instância da Educação Básica, assumir a responsabilidade de garantir esse direito aos alunos e às alunas, promovendo experiências significativas de leitura literária, que contribuam para a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos.

Portanto, urge repensar o espaço dado à leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental e também investigar metodologias mais adequadas para abordá-la em sala de aula, para que os estudantes possam desenvolver plenamente suas competências leitoras, especialmente aquelas ligadas à literatura.

Este trabalho vai ao encontro desse propósito ao propor uma experiência, no sentido dado por Bondía (2002), de leitura literária do livro de contos *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki, ancorada nas noções de comunidade leitora (Petit, 2010), de sujeito leitor e na metodologia da didática da implicação (Rouxel, 2012, 2013^a, 2013^b), nas quais a subjetividade do leitor é valorizada e estimulada no processo educativo com vistas à construção de sentidos do texto literário.

A escolha por uma obra literária africana de Língua Portuguesa se articula à necessária promoção da literatura contra-hegemônica na escola, já que, tradicionalmente, a leitura de textos canônicos tem sido a opção mais vista nas escolas e nos livros didáticos. Por isso, a Lei nº 10.639/2003 existe, assim como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004).

A partir desses referenciais, a ação pedagógica foi planejada considerando três eixos centrais: leitura literária, debate interpretativo e escrita no diário de leitura; e aplicada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Paulo.

Após as análises do *corpus*, constatou-se que o conjunto das atividades propostas:

- favoreceu a implicação de alunos e alunas na leitura de Ondjaki;

- estimulou os estudantes a se descobrirem como leitores e, portanto, impactou na construção de suas identidades;
- contribuiu para a promoção das habilidades de leitura e escrita de alunos e alunas;
- promoveu a desconstrução de ideias típicas do senso comum, as quais os estudantes apresentavam acerca da África e de Angola, em particular, antes da leitura, e a substituição dessas por referências positivas;
- estimulou a fantasia e o imaginário dos alunos e das alunas com elementos oriundos das narrativas; e
- oportunizou aos estudantes conhecer um pouco de Angola, de seu povo, de sua cultura e de sua história e, nisso, reconhecer-se a si mesmos.

Vale destacar, também, o potencial de disseminação da cultura literária representado por uma intervenção pedagógica dessa natureza, do qual seguem alguns exemplos:

Irei doá-lo [o livro] para outras pessoas conhecer essa história que contém contos legais e interessantes e mostra a cultura africana e os costumes do povo angolano, das palavras diferentes como: bué, gasosa, estigar entre outras. (Aluna JE).

Vou recomendar para minha mãe e para minha irmã para elas aprender um pouco a cultura lá da África. (Aluna GI).

Em especial, rememoramos o depoimento de uma aluna, dando conta de que sua mãe, ao observá-la lendo em casa, ficou curiosa e também leu o livro. É um exemplo da formação de uma nova comunidade leitora no lar, entre mãe e filha; da importância de que os alunos e as alunas levem os livros para os diversos ambientes que frequentam; e, do quanto esse gesto pode estimular outras pessoas à leitura. Nisso, a escola extrapola o âmbito de sua atuação e cumpre uma importante função social.

Desse modo, fazemos uma avaliação positiva da promoção da leitura subjetiva nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, destacamos que a participação desses estudantes em apenas uma experiência nesses moldes, ainda que proveitosa e bem-sucedida, não é capaz de garantir a consolidação do hábito da leitura.

Dito de outra maneira, a formação do sujeito enquanto leitor literário se dá, efetivamente, no processo de formação escolar, ou seja, desde o momento em que a criança entra na instituição até sua saída, quando jovem, ao encerrar o Ensino Médio. Portanto, faz-se necessário o empenho não só dos professores, isoladamente, mas dos poderes públicos, das redes de ensino e das instituições escolares, que devem trazer para si a responsabilidade da

formação de crianças e jovens leitores, por meio da implementação de currículos e projetos pedagógicos em que a promoção da cultura literária de alunos e alunas seja seriamente considerada. Assim, para encerrar, retomamos Montes:

Se, depois disso, as crianças ainda estiverem determinadas a se afastar irremediavelmente da leitura, poderemos mexer pesadamente nossas cabeças e sentar para discutir o amanhã; até não tivermos feito isso, nos limitaremos a choramingar e continuaremos patinando em nossas lágrimas de crocodilo. (MONTES, 2020, p. 221).

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, out. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- BUENO, André de Godoy. **Literaturas Africanas e Afro-brasileiras no Ensino Fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-11122015-131614/publico/2015_AndreDeGodoyBueno_VOrig.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHAVES, Rita. Por um mar navegam as mesmas palavras. *In*: BRAGANÇA, Albertino *et al.* CHAVES, Rita (org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura de Ondjaki: a espremer sonhos em palavras. *In*: MELLO, Cláudio; SEGABINAZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de (org.). **Literatura e Ensino: Desafios contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. Editora Pulo do Gato: São Paulo, 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEVES, Cláudia Carvalho. **Ondjaki e os "Anos 80": ficção, infância e memória em AvóDezanove e o segredo do soviético**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-15072015-144607/publico/2015_ClaudiaCarvalhoNeves_VCorr.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Shismênia. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 3 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 23 fev. 2020.
- ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, [s. l.], v. 16, n. 41, p. 280-

294, maio 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>. Acesso em: 28 dez. 2019

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luzia de (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; FALEIROS, Rita Jover (org.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luzia de (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009**. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2009. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, Raquel e. Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11985>. Acesso em: 03 mar.2020.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERAS, Laurene. **Ondjaki e a memória cultural em Bom dia camaradas, Os da minha rua e AvóDezanove e o segredo do soviético**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37295/000819503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2023.

APÊNDICE A – Diário de campo da professora pesquisadora

21/10/2019

A aula de hoje tinha como proposta desenhar, fazer o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca da África e, especificamente, de Angola. Ainda queria ter feito a entrega do livro e analisado os elementos paratextuais e pré-textuais.

Alguns alunos faltaram na aula anterior, então tive de retomar a explicação sobre a proposta e entregar-lhes os diários.

Perguntei aos alunos o que eles sabem sobre a África. Disseram-me que não sabem nada. “Vocês nunca viram nem ouviram nada sobre o Continente Africano na televisão, nas aulas de geografia, no cinema ou na internet?”

Recebi uma resposta e depois outras: “Sim, já vi. Lá tem fome”, “o povo lá é moreno”, “moreno não, negro”.

Questionei: “Mas não há brancos na África?” Eles ficaram reticentes, até que um aluno disse: “Tem, sim, professora, na África do Sul, 30% da população é branca”.

“E em Angola?”. Ninguém respondeu.

Mencionei a fauna e a flora, então, os alunos começaram a dizer que na África tem muitos animais grandes.

“Quais?”. “Elefante”, “Girafa”, “Macaco”.

Perguntei sobre quais idiomas são falados na África e, particularmente, em Angola. Eles responderam português, inglês, francês e alemão.

“Alguém já ouviu falar em quimbundo, umbundo, quicongo?”.

“Não, professora”.

“São línguas faladas em Angola, que influenciaram o nosso Português brasileiro. Quem sabe uma palavra do Português brasileiro de origem africana?”. Ninguém sabia, então, fiz uma pequena lista dessas palavras na lousa: canjica, axé, farofa, muvuca, bumbum etc. “Vocês conhecem mais alguma?”

Alguém disse que já sabia que há povos africanos que falam Português. Um menino completou: “Sim, mas é um Português sujo que se fala lá”.

Perguntei a ele o que significa dizer que o Português é sujo e ele respondeu que é um jeito de falar diferente do Português de Portugal. Questionei novamente: “Mas o Português que falamos no Brasil também é diferente do Português Europeu, e o que falamos em São Paulo é diferente do que se fala no Rio de Janeiro, por exemplo. Aqui também temos uma língua suja?”

Ele continuou a argumentação dizendo que o nosso Português Brasileiro é mais parecido com o Europeu do que o Português Africano. Eu disse a ele que essas são as muitas variantes do Português. Uma não é melhor nem pior que a outra. Elas apenas apresentam diferenças. Isso não tem valor negativo ou positivo.

Esse papo durou mais tempo do que eu imaginava. Distribui os diários aos alunos e pedi a eles para fazerem uma ilustração em torno do barco representando os dois lados do Atlântico. Numa página o Brasil, na outra a África ou a Angola.

Inicialmente, eles resistiram bastante, dizendo que não sabiam desenhar e que não sabiam nada sobre a África. Aos poucos, contudo, foram aderindo à atividade. Muitos alunos pediram ajuda para terem certeza de que estavam fazendo corretamente.

Um aluno desenhou pessoas nuas na praia e eu quis saber o motivo. Ele disse que lá na África as pessoas vivem de uma maneira "bem indígena, pelados e pescando para comer".

Uma aluna perguntou-me se lá tem cachorro. Antes que eu respondesse, o colega dela disse: "Claro que não. Tá louca!!" Eu ri e disse que sim, deixando-os muito admirados. Outra menina veio participar da conversa: lá não tem cachorro porque os bichos grandes comem eles". Eu perguntei: "quais bichos?". "Tipo leão, professora".

Eu não quis entrar em detalhe acerca das hipóteses dos alunos porque, durante a leitura, eles perceberão que muitas dessas ideias iniciais não correspondem à realidade.

"Tem escolas em Angola? É que lá eles são tão humildes, né, professora?"

"Sim, minha linda, lá tem escolas". Ela me olhou com os olhos arregalados como se estivesse ouvindo algo muito surpreendente.

No geral, os alunos têm uma visão bastante estereotipada da África: fome, animais, natureza selvagem, vida tribal e rústica.

Essa atividade demandou mais tempo do que eu previ. Assim, não conseguimos iniciar a leitura do livro. Alguns alunos me pediram para levar o diário para casa a fim de terminarem o desenho. Eu concordei, afinal, o diário é deles e o que eu mais quero é que eles tirem muito proveito das atividades, mas sinto receio de que não o tragam de volta na próxima aula.

22/10/2019

Hoje, finalmente, foi o dia de entregar o livro para cada um dos alunos.

Fizemos uma distinção entre as palavras "estória" e "história", aproveitando o comentário que um aluno realizou na aula passada.

Levei a caixa de presente embrulhada para a sala de aula e logo que entrei ouvi uma aluna dizer: "hoje é o dia da nossa surpresa!".

Figura 32 - Um presente: livros!



Fonte: arquivo da autora

Fiz chamada, apaguei a lousa, distribuí os diários e pedi a atenção de todos. Em seguida, peguei a caixa, coloquei-a sobre uma carteira bem no centro da sala e disse: “Pessoal, esse é um presente muito especial para vocês. Eu pensei em cada um, em cada uma para fazer a escolha do que está aqui dentro. Tenho certeza de que vocês vão gostar e tirarão bom proveito”.

Depois, pedi para o aluno que, anteriormente, havia desembrulhado a caixa com os diários, para escolher um número e o aluno correspondente a esse número é que iria desembrulhar essa outra caixa. Fiz isso porque vários alunos queriam desembrulhá-la e eu não poderia escolher um em detrimento dos outros. Esse menino é querido por todos e sempre tem a preferência, por ter Síndrome de Down. Ele escolheu o número da mamãe da turma, ausente por causa da licença maternidade. Então, escolheu outro e foi uma alegria!

Ele abriu a caixa sob o olhar curioso dos colegas. Quando viram o que era, disseram: “tudo isso é livro, professora?”.

Distribuí os livros carteira por carteira, entregando o volume nas mãos dos alunos. Minha satisfação não pode ser descrita em palavras. Eu sonhei muito com esse momento!

Figura 33 - Momento em que um aluno abre a caixa de livros



Fonte: arquivo da autora

Perguntaram-me se poderiam tirar o livro do plástico. Percebi certo constrangimento em alguns alunos, como se não soubessem como agir diante daquela situação. Deixei-os por alguns minutos observando o livro à vontade. Enquanto isso, escrevi na lousa: capa, quarta capa, orelhas, dedicatória, sumário, glossário e biografia.

Pedi a atenção da turma e perguntei: “qual é o nome do livro?” Todos acertaram.

Quando, porém, perguntei quem o escreveu, os alunos demoraram em responder. Finalmente, um menino disse: “Ana Paula Tavares, professora?”. Outros tentaram dizer “Ondjaki”, mas tiveram dificuldade. "Sei lá como fala isso", "isso é nome?".

Perguntei onde estava escrito o nome do livro. Responderam: “na capa”.

“Isso mesmo”, respondi e completei: “normalmente o nome do livro vem escrito na capa”.

“Ahhh, professora. Então, é esse aqui”, disse-me uma aluna, apontando o dedo para o nome do autor. Escrevi Ondjaki na lousa e expliquei que se trata de um nome em umbundo cujo

significado é “guerreiro”. Repeti algumas vezes e pedi que eles também repetissem. Um aluno lembrou que eu já havia conversado com a turma sobre as línguas faladas em Angola no dia anterior e que eu havia falado dessa. Fiquei contente com essa lembrança!

Expliquei o que é biografia e uma aluna leu em voz alta a pequena biografia de Ondjaki presente na orelha do livro. Com isso, já ensinei o que é a orelha do livro e pedi que observassem a foto dele também. Uma aluna disse: “nossa, professora, ele é bonito”.

Retomei a resposta “Ana Paula Tavares”, dada por um aluno, para explicar que na quarta capa está reproduzido um trecho escrito por uma escritora, também angolana, a respeito do livro *Os da minha rua*. Mostrei para eles as cartas trocadas entre os escritores e expliquei que o trecho que aparece na quarta capa foi tirado da carta.

Alguns alunos tiveram dificuldade para encontrar a página 149 do livro, pois nela e nas duas anteriores não há numeração. Eles não sabiam que mesmo sem a numeração impressa, as páginas são contadas. É o pouco contato com livros.

Lemos a dedicatória e, depois, expliquei a função do sumário e do glossário. Falei a respeito das diferenças lexicais entre o Português falado em Angola e o Português Brasileiro, as quais encontraremos no livro. Dei o exemplo da palavra “miúdo”, ressaltando que também em Portugal se usa muito essa palavra.

Tive a sensação de estar apresentando a eles um objeto desconhecido, novo. Era como se fosse a primeira vez que eles estivessem realmente tomando posse de um livro, não do objeto material apenas, mas do conteúdo que ele comporta.

Alguns alunos me pediram autorização para colocar o nome no livro. Eu consenti, embora insegura, tendo em vista que não sei qual será o destino dos livros após a conclusão das atividades. Eu gostaria de dar-lhes os livros, como um presente.

Percebi que era muito importante para alguns escrever o nome no livro, marcá-lo como uma propriedade.

Pedi para escreverem no diário a partir do seguinte disparador: o que você espera encontrar nesse livro de histórias que se passam em Angola, um país africano?

Escrevi na lousa, mas expliquei que não era necessário copiar a pergunta no diário. Lembrei-os de que todo diário começa com o lugar e a data. Alguns reclamaram. Não queriam escrever.

Fomos para a leitura dos contos. Nós lemos o *Voo do Jika* e *Os óculos da Charlita*. Fizemos uma leitura compartilhada.

Eu li alguns parágrafos e alguns alunos leram outros. Durante a leitura, na medida do possível, eu ia tentando observar as reações dos alunos. Não foi tarefa fácil.

Eles reagiam quando palavras diferentes apareciam, começando por Ndalú: “Isso é nome, professora?”. Depois, *deixinda* e *maka*.

Lembrei-os de que muitas palavras estão no Glossário e que eles podem pedir para parar a leitura para consultá-lo. Uma aluna perguntou sobre o significado da palavra *esquindiva*. Eu perguntei se não poderíamos tentar inferir pelo contexto. Alguém disse: “ele deu uma enrolada”.

Depois, sobre *candengue*, eu expliquei que essa palavra vem do quimbundo e significa “criança”. Nesse momento, vi uma aluna abrir um belo sorriso. Ela deve ter achado muito curioso conhecer uma palavra de um idioma africano.

A palavra “gasosa” também teve seu significado inferido pelo contexto, a partir de uma pergunta minha: “Eles estavam almoçando. Que bebida é essa que tem muito gás?”

Ao final da leitura, a turma deu risada, porque o Jika queria ir novamente almoçar na casa do amigo e não se constrangia em pedir para ser convidado. Um aluno disse categórico: “maior morto de fome”.

Passamos para a leitura de *Óculos da Charlita*. O que chamou a atenção dos alunos foi a menção aos soviéticos. Então, após a leitura, dois alunos disseram que se o conto fala de soviéticos, não era uma história recente. “Isso mesmo, muito bem. É uma história que se passa nos anos 80”.

Eles quiseram saber o que os soviéticos estavam fazendo em Angola. Foi a oportunidade para conversar com a turma sobre a guerra de libertação, a independência, a guerra civil pós-independência e o apoio dos governos soviético e cubano. Falei de maneira superficial, pois ao longo das leituras, poderemos nos aprofundar um pouco mais.

Aproveitei para perguntar a eles sobre as condições de vida das pessoas, o que eles conseguiram perceber. Falaram sobre o refrigerante ter de ser dividido e sobre a rua de terra. Questionei se eles acham normal que os mesmos óculos sejam compartilhados entre cinco irmãs. Eles não tinham percebido isso como um indício de restrição de acesso da população aos bens de consumo. Na verdade, eles deduziram que a família da Charlita tem dinheiro, pois o pai e a menina viajaram para Portugal.

Pedi para escreverem no diário a partir do seguinte disparador: como você imagina o menino que narra os contos e seus amigos angolanos?

12/11/2019

Hoje a proposta era a leitura silenciosa de *O portão da casa da tia Rosa* e a leitura compartilhada de *Os calções verdes do Bruno*.

Cheguei à sala, distribuí livros e diários e aguardei uns 10 minutos até que os alunos terminassem a atividade de ontem, pois nem todos terminaram e eu prometi dar uns minutinhos da aula de hoje para isso.

Terminadas as atividades, escrevi na lousa: “Leitura compartilhada: *Os calções verdes do Bruno*. Leitura silenciosa: *O portão da casa da tia Rosa*”.

Perguntei quem gostaria de fazer a leitura. Novamente os mesmos alunos se prontificam: WA, WC, GB, EZ, VF, MA, NI, EM e PE. Fiquei muito feliz porque o PE quis ler. É a segunda vez que isso acontece! Demonstra que ele gosta de ler, está envolvido com a atividade e sente-se à vontade com a turma.

Quando o KA está presente, também gosta de ler, entretanto ele cabulou essa aula. Eu poderia tê-lo ido buscar no pátio, mas não tive vontade. Nas duas aulas anteriores, em outra turma, andei pelo pátio à procura de alguns alunos, isso me desgastou. Preferi me dedicar a quem estava presente.

Começamos pela leitura compartilhada.

Privilegiei a troca de ideias após a leitura, porque minha intenção era pedir que os alunos registrassem no diário suas impressões sobre o outro conto.

No término da leitura percebi um descontentamento de alguns alunos da turma com o desfecho da história. Ouvi alguém dizer: "ah, terminou assim?".

Eu perguntei se eles não gostaram do final e alguns disseram que não. Percebo que os alunos têm ficado mais à vontade para fazer críticas ou demonstrar um ponto de vista menos favorável. Questionei qual seria o final ideal do ponto de vista deles.

O GB disse que, se ele fosse o Bruno, teria continuado cuidando da aparência e teria escrito outra carta para a Romina, pois ele é persistente, mas o Bruno não foi e, desse jeito, ele não consegue nada. Outro aluno disse que o Bruno poderia ter falado para a menina o que ele estava sentindo.

Alguns alunos ficaram chocados com a atitude da professora, consideraram-na mais que “muito má”, como descreve a história, mas terrível, porque rasgou a carta em muitos pedacinhos. Explicaram que era como se ela estivesse despedaçando o coração do menino apaixonado.

Um aluno concluiu que a delegada da turma deve ter aprendido a ser malvada com a professora, porque ela não rasgou o bilhete do Ndalú, mas leu para todo mundo, deixando-o com muita vergonha.

A NI e a MA disseram que não entenderam nada. Eu pedi que explicassem melhor o que exatamente não entenderam. Uma delas não quis dizer, mas a outra falou que não entendeu a carta, quem escreveu para quem, de quem a professora pegou etc.

Decidi retomar a narrativa desde o começo e pedi aos outros colegas da classe que fossem retomando os tópicos do enredo para ajudarmos as colegas a entenderem tudo. Começamos por localizar a narrativa na sala de aula. Depois, falamos do Bruno, da novidade que representou sua entrada na sala, a reação dos colegas, a mudança de atitude deles durante o intervalo só para poderem observar melhor a renovação do colega, que não parecia estar contente: "estava mais sério e mais triste".

Retomamos o trecho que explica "tanto banho e perfumaria".

Alguém disse na sala: "aí o Bruno deu a carta para o Ndalú entregar para a menina". Perguntei o que o Ndalú achou da carta. Uma menina respondeu: "ele gostou, professora, achou a carta muito linda, como ele mesmo nunca seria capaz de escrever". Completei: "isso mesmo", e reli o trecho "nunca tão sincera como aquela". Então, ele admirou a sinceridade das palavras do amigo.

Perguntei: "ele não desconfiou da autenticidade da carta? Será que foi mesmo o Bruno quem escreveu a carta?"

Uma aluna respondeu dizendo que ele desconfiou, sim, mas viu que tinha um monte de erros de português, iguais aos do Bruno.

Alguém disse que a Romina ficou triste porque também gostava do Bruno. A turma concordou: "claro", "pode crer". Outro aluno disse: "Tá vendo! Era para ele ter escrito outra carta no dia seguinte".

Comentei com a turma que já é o segundo conto que lemos em que um menino escreve uma carta, um bilhete de amor, para uma menina e indaguei: "qual foi o primeiro?". Eu queria saber se eles iriam lembrar. Tenho tentado, durante as leituras, estabelecer relações entre os contos. Retomo os personagens, os lugares e os eventos. Acredito que isso ajuda na formação geral do sentido da obra.

Eles lembraram de que foi o Ndalú que escreveu um bilhete e que naquela história a paquera também não havia dado certo por causa da delegada. Um aluno disse: "eu já tinha falado isso".

Uma aluna observou que, naquele caso, a menina não tinha dado importância ao menino, mas, nesse caso, ela demonstrou interesse porque chorou. Ela queria ter recebido a carta.

"Alguém lembra o nome do outro conto?". Ninguém lembrou e eu tive de falar: "*Bilhete com foguetão*". Então, exclamaram: "ahhh, é mesmo!", "eu sabia", "isso mesmo".

Após essa etapa da leitura, aguardei alguns minutos para eles conversarem um pouquinho entre si. Enquanto isso, distribuí para todos a letra da música *Preciso chamar sua atenção*, do Roberto Carlos.

Eles logo quiseram saber se nós íamos cantar e eu disse que sim, que quem quisesse poderia cantar. Expliquei que a leitura do segundo conto do dia seria silenciosa, mas que antes, nós iríamos ouvir uma música gravada aqui no Brasil, em 1976, pelo Roberto Carlos, cantor que fazia sucesso em Angola nos anos 1980.

Uma aluna disse que o conhece da televisão.

Voltei para a lousa e grifei a expressão “Tia Rosa”. Perguntei se essa personagem já é nossa conhecida. “Siiiiim”. Então, pedi que explicassem quem é ela e de que conto a conhecemos. Vários alunos disseram que é a esposa “daquele tio que bebe”, “daquele tio que tem uma torneira que sai cerveja de dentro”, “do tio que quebrou as costelas de um cara”.

“Qual é o nome desse tio, pessoal?”

“Tio Chico.”

Pedi que localizassem, no livro, o nome do conto. As meninas que se sentam no fundo da sala responderam: “*O Homem mais magro de Luanda*”.

Ouvimos a música. Eu pensei que eles reclamariam da música, que diriam que é chata, brega etc., mas todos ouviram com atenção. Alguns tentaram acompanhar cantando, mesmo sem conhecerem a melodia. O último verso “só me falta ficar nu para chamar sua atenção” provocou espanto em algumas meninas. Elas literalmente ficaram de boca aberta. Não esperavam por essa numa música do Roberto Carlos!!

Foi muito bom ter ouvido a música, pois a turma se acalmou e sala entrou num clima mais adequado para a leitura seguinte. Recomendei a leitura silenciosa porque o assunto é mais delicado e mais profundo, não se trata de aventuras de criança, traquinices. Trata-se do sentimento de perda, do vazio deixado por algo que passou.

Enquanto a turma lia, o pai do Pedro veio buscá-lo. Perguntei se ele queria levar o livro para ler em casa, mas ele não quis. Aproveitei para tirar algumas fotos, com muito cuidado para não interromper a leitura.

A JN foi a última a ler. Fico sempre muito admirada de vê-la tão empenhada em realizar as atividades de leitura, de observar suas expressões faciais durante a leitura, ao ouvir os colegas discutindo o texto, durante minhas explicações, pois eu pensava que, em função da deficiência intelectual, a compreensão das atividades ficaria muito prejudicada, mas não é isso que tenho observado. A escrita no diário deixa a desejar, mas a participação durante a aula e o

envolvimento com a leitura são perceptíveis, ainda que ela fale pouquíssimo. Nesse caso, a linguagem corporal é que mostra a leitura que ela está realizando do livro.

Terminada a leitura, sobraram 20 minutos para os alunos registrarem suas impressões no diário, por isso não pedi que desenhassem nada. Também não escrevi nada na lousa, para evitar que os alunos respondessem a isso como se fosse um questionário.

Após as conversas que tive no Seminário sobre leitura subjetiva e implicação do leitor, voltei decidida a evitar tudo que induza os alunos a gestos mecânicos. O que é difícil para eles, pois foge do comum.

Perguntei o que tinham achado do texto e pela primeira vez muitos alunos responderam: “quase chorei”, “triste, muito triste”, “melancólico”, “a música fez ficar mais triste ainda”. Uma fala se destacou entre as demais: “a Tia Rosa morreu?”.

Quando ouvi essa pergunta, parei e fiquei pensando no que eu iria dizer. Não quero colocar palavras minhas na boca dos alunos e esse é um espaço dado pelo texto para que o leitor tire suas conclusões. É um vazio que está diretamente relacionado ao conteúdo do conto. Em uma fração de segundos, devolvi a pergunta para a turma: “O que vocês acham? Como vocês respondem à pergunta da LS?”.

Um aluno disse categoricamente: "ela pode ter se mudado".

Outra disse: "eu acho que ela morreu".

O WA disse, para me deixar emocionada, que "a gente, quando é criança, e tem que sair de um lugar que a gente gosta, a gente chora mesmo". Entendo que é esse deixar para trás, ficar no passado, que provocou esse sentimento em Ndalu.

Falamos um pouco sobre a despedida de um lugar querido, a constatação de que nem as rolas estão mais lá. Tudo de bom que ali foi vivido ficou no passado, na lembrança para sempre.

Após essa pequena, mas significativa, troca de ideias, pedi que escrevessem sobre esse conto no diário – suas impressões, opiniões, dificuldades, lembranças. O que quisessem. Lembrei-os da importância de escreverem com detalhes, “procurando explicar tudo muito bem”. Se eu não estimular, escrevem só uma linha e o exercício perde o propósito.

Pouco antes de o sinal bater, percebi uma aluna chorando no fundo da sala. Fui até lá, agachei ao seu lado e perguntei o que era. Ela me disse que lembrou da tia que ajudou a criá-la, me contou que essa tia teve uma convulsão e morreu. A menina chorava copiosamente. Dei um beijinho nela e disse que poderia chorar à vontade, porque sentimos saudades de quem amamos e de quem nos amou. Sou contra dizer para a pessoa parar de chorar, pois o choro é um desabafo, pode ser libertador, especialmente esse, que brotou da leitura de um conto.

Figura 34 - Aluna escreve em seu diário após a leitura



Fonte: arquivo da autora

13/11/2019

Estavam programadas a leitura compartilhada do conto *O bigode do professor de Geografia*, com desenho no diário, e a leitura silenciosa de *Um pingo de chuva*, com escrita no diário.

Quando cheguei à sala, a lousa estava toda escrita com o conteúdo da aula anterior. A turma havia tido uma aula de Geografia sobre Guerra Fria. Aproveitei o esquema do professor Will para lembrar aos alunos alguns aspectos da história de Angola que perpassam as narrativas que estamos lendo. Já falamos sobre isso anteriormente, mas é sempre oportuno retomar a fim de aumentar a compreensão dos alunos acerca desse tema.

A Angola obteve sua independência de Portugal nos anos de 1970, período da Guerra Fria. O governo nacional que assumiu o poder era socialista e, por isso, recebia apoio da URSS. Logo, temos os soviéticos mencionados mais de uma vez nos contos. Perguntei se algum aluno lembrava uma passagem que servisse de exemplo do que falei.

Um aluno se lembrou da arma *aká*, outro se lembrou do cantil. Perguntei em que conto esses objetos são mencionados. A turma não lembrou. Pedi para que procurassem. Uma menina encontrou e disse: “Os quedes vermelhos da Tchi”. Questionei se alguém se lembrava desse

conto e outra aluna disse que é a história em que o menino usa o sapato apertado da irmã para ir num comício.

Falei que também em *Os óculos da Charlita* os soviéticos são citados, e li o trecho. Acho importante procurar manter sempre presente os contos já lidos, pois é meu objetivo que os alunos compreendam o sentido geral de *Os da minha rua*, o conjunto dos textos.

Em seguida, eu disse que, além da colaboração soviética, o povo angolano também recebeu professores vindos de Cuba, pois não havia essa mão-de-obra em número suficiente para atender as crianças angolanas, pois Portugal, o colonizador, não tinha interesse em investir na educação do povo colonizado.

Então, apresentei a proposta do dia: nós leríamos duas histórias de professores e alunos. Escrevi na lousa o nome dos contos e o modo de leitura para cada um: compartilhada e silenciosa. Perguntei quem queria ler, anotei a lista na lousa. Hoje a YA quis ler, mas, no momento da leitura, ela quase desistiu.

Eu disse a eles que, em um momento da leitura, eu iria pedir para parar de ler e fechar o livro!! Pedi muita atenção a isso!! Começamos.

No final da página 105, logo depois do último parágrafo: "E aconteceu".

Pedi a eles que fechassem o livro. A turma ficou em polvorosa!! Disseram "não, professora!", "mas por quê?", "affffff, professora!". Observei alguns alunos tentando manter o livro aberto escondido de mim, pois queriam logo saber o que ia acontecer. Que engraçado!!!! Eu me divirto com eles!!!!

"O que vocês acham que vai acontecer agora? Vamos levantar hipóteses." Recebi respostas muito variadas: "a Luaia vai ter uma crise de asma", "o professor vai embora por causa do calor", "o professor vai brigar com eles", "os alunos vão aprontar alguma".

Em seguida, pedi que abrissem o livro novamente e continuamos a leitura. Após a leitura do trecho "- o camarada professor não pode dizer setenta minutos – e riu bem alto. – Diz-se 1h10min.", a EM disse que não entendeu.

Perguntei o que ela não havia entendido e ela respondeu: "como assim não pode dizer setenta minutos?". Eu expliquei que 1 hora tem 60 minutos e perguntei quantos minutos tem 1h10minutos. Ela respondeu: "Setenta. Ahhhh, professora".

Pedi ao aluno que estava lendo para recomeçar o parágrafo e continuamos.

No momento em que o professor xinga os alunos de "filhos da puta", muitos alunos riram, outros ficaram espantados, foi perceptível pela expressão facial deles.

Já no final da leitura, pedi a eles que imaginassem a cena, e reli os dois últimos parágrafos. Em seguida, indaguei como eles imaginavam que estava a fisionomia do professor

nesse momento, ao final de uma aula em que ele passou muito nervoso e o sol batendo-lhe no rosto, deixando-o avermelhado? Alguns alunos disseram: “bravo”, “irritado”, “medonho”, “assustador” e “chateado”.

Perguntei como avaliavam essa história, o que estavam pensando dela. Um aluno disse que achou feia. “Achou feia por quê?”.

"Porque o professor briga muito com os alunos".

Mas por que ele tem essa reação?". "Ahhh, professora, por que os alunos ficam zoando ele, né?".

Questionei se eles acham que o professor fica triste de ser tratado desse modo. Um aluno disse: "sim, ele fica triste, está escrito que ele saiu da sala triste".

Perguntei também se eles já viveram alguma situação parecida. Eles foram unânimes em dizer que sim. Citaram vários professores. Pedi que não falassem nomes, mas eles falaram. Perguntei se eles também ficam tristes quando isso acontece. Alguns disseram que não ligam, outros que não gostam.

Por fim, eu pedi que falassem sobre o suspense que é feito no início da narrativa. Uma garota disse que é muito legal, outra falou que prefere ler livros assim, um menino comentou que dá vontade de ler logo para saber o que vai acontecer.

A atividade sobre esse conto no diário não era de escrita. Pedi aos alunos que desenhassem esse professor.

Uma aluna fez um desenho de um professor sorrindo. Questionei se no conto o professor sorriu alguma vez, ela disse que não. Então, eu perguntei por que ela o desenhou assim, e ela disse que não quis desenhá-lo bravo porque ia ficar muito feio. Eu pedi que ela explicasse melhor suas razões no diário, logo depois do desenho.

Outros alunos desenharam o professor de Geografia que dá aula para eles, meu colega de trabalho. Achei curioso e perguntei se ele é tão bravo como o professor do conto, alguns disseram que sim, outros que não.

O sinal da aula bateu, mas vários alunos não tinham terminado de desenhar. Então, eu disse que daria uns minutinhos na próxima aula.

A aula após o intervalo sempre é mais curta, pois os alunos demoram a voltar para a sala. Quando começamos, deixei que todos terminassem os desenhos, que eles estavam fazendo com muita dedicação. Entretanto, para pedir que fizessem uma leitura silenciosa do conto *Um pingo de chuva*, eu precisava que houvesse tempo para uma conversa mais demorada sobre as impressões de leitura, pois quando eles leem sozinhos, em geral, o entendimento é menor do que poderia. Vários alunos dizem que não conseguem entender e, quando lemos juntos, vamos

esclarecendo as dúvidas no momento em que elas surgem ou eu me adianto e já explico algo que considero necessário para que eles entendam ou tirem melhor proveito do texto.

Fiquei preocupada e pensando o que faria, pois o cronograma está apertado e eu não poderia deixar esse conto para outro dia. Resolvi fazer a leitura oralizada e pedir que todos os alunos acompanhassem.

Quando todos terminaram, eu disse que havia mudado a proposta inicial em função do tempo e que eu iria ler em voz alta para eles. Alguns alunos reclamaram: "ahh não, professora!", "mas, prô, era leitura silenciosa". Eu sei que alguns gostam muito do silêncio, já relataram isso no diário, mas eu não tive escolha.

Antes de iniciar a leitura eu disse: pessoal, hoje nós estamos lendo histórias cuja temática é a relação entre professores e alunos. "Na primeira história do dia essa relação era boa ou ruim?". Eles disseram que era ruim.

"Sim, era muito ruim, porque não havia respeito entre as partes, nem carinho. Sei que, às vezes, o aluno está cansado, o professor nervoso e há conflito. Faz parte da convivência, mas o respeito é fundamental. E, além do respeito, é muito bom quando também há afeto. É possível haver afeto entre professores e alunos?"

"Acho que sim, professora", "às vezes, outras vezes não".

Eu disse: "a história que nós vamos ler agora mostra como essa relação pode ser bonita. Vamos começar?"

Comecei a leitura, mas a turma ainda estava um pouco agitada, uma conversinha aqui, outra ali. Aos poucos, contudo, os alunos foram mergulhando na narrativa, favorecidos pela leitura em voz alta que, quando bem feita, facilita o entendimento.

Acredito que o terceiro parágrafo, em que o narrador fala do que está imaginando, gere alguma dificuldade de entendimento. Então, antes de continuar, perguntei: "você entenderam?". Alguns alunos disseram que não, outros apenas olharam para mim e balançaram a cabeça. Então, expliquei que o narrador é um menino muito criativo, com uma capacidade de imaginação muito grande. Retomei o início do parágrafo e li novamente, destacando algumas palavras e parando para dizer: "vejam, agora ele está imaginando um jogo de futebol ocorrendo na escola. Na verdade, a escola está vazia, o ano letivo já acabou, mas ele olha para o espaço vazio e o imagina povoado de colegas, professores etc."

Certa de que todos estavam acompanhando o desenvolvimento da narrativa, prossegui a leitura e, no momento em que os alunos chegaram à casa dos camaradas professores (ONDJAKI, 2015, p. 121), comecei a ficar emocionada. Precisei parar um segundo para engolir

e respirar. Continuei, mas no trecho "serviram chá para nós, um chá aguado mas doce, cheio de ternura", fiquei com a voz embargada e tive de parar novamente alguns segundos.

Foi ficando difícil para eu continuar a leitura sem chorar.

"A Petra, a Romina e eu vimos a camarada professora Maria chorar escondida na cozinha e tivemos de fazer força para parar as lágrimas" (ONDJAKI, 2015, p. 122).

Também eu estava fazendo força para conter as lágrimas.

O sinal bateu. Parei de ler, levantei a cabeça e já ia dizer que gostaria de terminar de ler quando ouvi os alunos dizendo "continua, professora", "não para, não".

Dei um sorriso para eles e continuei, mas logo li "... como se, naquele gesto, eles conseguissem agarrar as mãos de todos os alunos que eles tinham ensinado aqui em Angola" (ONDJAKI, 2015, p.122). Parei, respirei, sem levantar a cabeça e continuei. Os alunos estavam mudos, não se ouvia nada na sala além da minha voz oralizando a beleza daquelas palavras.

Eu queria parar a leitura o início da página 123 para falar sobre a relação entre o sol indo embora, o céu ficando escuro e o momento narrado, mas não consegui. As lágrimas já estavam escorrendo pelo meu rosto.

Terminei de ler, respirei, controlei a emoção e levantei a cabeça. Todos os alunos estavam olhando fixamente para mim. Um aluno, lá no fundo da sala, disse: "a professora tá chorando!", uma menina falou quase simultaneamente "nossa, que bonito", e um aluno da frente começou a bater palmas, foi seguido por todos os colegas e eu também aplaudi. Foi dos momentos mais bonitos que vivi em minha carreira. Saí da sala pensando que dei a eles um belo exemplo de como a literatura é incrível e pode tocar nossa alma profundamente.

18/11/2019

Hoje muitos alunos faltaram à aula e, provavelmente, também faltarão amanhã.

É uma pena, pois estamos na reta final da leitura do livro, mas a semana tem um feriado e isso atrapalha as atividades pedagógicas. Na próxima semana também haverá uma presença menor do que o habitual, pois será a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Primeiro, pedi aos alunos que escrevessem no diário sobre a aula anterior, pois o sinal bateu e não houve tempo para isso.

Depois, retomamos alguns aspectos da leitura feita em aula, o conto *No galinheiro, no devagar do tempo*. Perguntei à turma: "por que a Charlita chorava sozinha no galinheiro?". Vários alunos disseram que ela estava triste porque não conseguiu resolver o problema dos

óculos ou porque não foi ao médico. Somente um aluno disse que ela estava com vergonha dos colegas, pois todos criaram muita expectativa e achavam que ela voltaria curada.

Questionei também as razões pelas quais Ndalú não a deixou falar sobre o que aconteceu em Portugal. Duas alunas responderam dizendo que ele não queria que ela ficasse mais triste, outros disseram que ele estava apenas interessado em falar da novela, mas também houve quem dissesse que Ndalú não queria que ela pensasse que ele estava lá só por curiosidade, para saber o que havia acontecido.

Além desses comentários, os alunos também contaram histórias de casos de alcoolismo ocorrido em suas famílias. Os jovens observam tudo, ainda que não se envolvam nas situações, e sofrem. É o tio que foi morar na rua por causa da bebida, o avô que só bebe, o pai que fica nervoso quando bebe etc.

Encerrada essa conversa, abri o mapa-múndi na sala e perguntei se os alunos se lembravam de onde fica a Angola, pois, no início dos encontros, eu já havia mostrado para eles. Pedi que um aluno viesse apontar a Angola e, em seguida, perguntei se alguém sabia onde fica Moçambique. Ninguém soube responder.

Então, mostrei a localização geográfica de Moçambique e fiz um breve relato da história recente desse país, apontando as semelhanças com a Angola. Escrevi na lousa a epígrafe de *Nós choramos pelo Cão Tinhoso* e apresentei-lhes brevemente o escritor Luís Bernardo Honwana, autor de *Nós matamos o Cão Tinhoso*.

Lemos o conto de Ondjaki em seguida e sem pausas, mas não foi possível conversar a respeito porque o sinal bateu.

19/11/2020

Hoje a presença dos alunos foi ainda menor que ontem: apenas 15 alunos. Em função disso, não julguei adequado fazer a leitura do último conto. Na segunda-feira acredito que a turma esteja completa e aí, então, poderemos concluir as atividades.

Propus retomarmos *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*. Relemos o conto todo, apontando alguns aspectos do texto. Ao terminarmos, os alunos estavam muitíssimo curiosos para conhecer o texto moçambicano. Então, combinamos de fazer isso em dezembro ou em 2020.

Os alunos pediram para ler um dos contos que seria sugerido para a lição de casa. Pedi que escolhessem um entre os três: *O Kazuluta*, *O último Carnaval da Vitória* e *O Nitó que também era Sankarah*.

Eles escolheram *O último Carnaval da Vitória*. Perguntei “por quê?”

A DH disse: “eu não sabia que na Angola também tem Carnaval”. Outro aluno falou: “será que é como o nosso?”.

11/2019 – sala dos professores – intervalo

O professor de História do 9º me perguntou sobre o livro que a turma está lendo, pois um grupo de alunos mencionou um conto em que o protagonista fala de um cantil soviético e da técnica usada para manter a água fresca. Eles explicaram tudo ao professor, que ficou admirado com o interesse dos alunos e em como eles aprenderam e associaram o conteúdo do conto com a aula de História. Trata-se de *Os quedes vermelhos da Tchi*.

25/11/2019

Hoje era o dia de concluir a leitura do livro, pois só faltava *Palavras ao Velho Abacateiro*.

Programei fazer uma roda de conversa literária na segunda aula, mas não tinha bem certeza se daria tempo, pois hoje também era o dia de pedir aos alunos a autorização para usar os diários na dissertação e isso levaria tempo.

Como tenho feito em todas as segundas-feiras, comecei a aula pedindo que os alunos que fizeram a lição de casa viessem trazer o diário para eu dar uma olhadinha.

Lembro que, quando estava organizando a proposta, uma grande dúvida que tive era se deveria ou não sugerir a leitura em casa, como lição de casa. Isso apenas porque eu tinha receio de que os livros, uma vez fora da escola, nunca mais voltassem, e eu ficaria sem o material para trabalhar. Se acontecesse, não seria novidade, pois os alunos desta escola não costumam levar atividades para casa e muitas vezes, quando as levam, não fazem. É como se o único lugar de estudar fosse a escola. Várias vezes ouvi relatos de professores dizendo que pediram isto ou aquilo e não receberam retorno algum por parte dos alunos.

De todos os finais de semana em que os alunos do 9º A levaram o livro e o diário para casa, o Victor esqueceu uma vez e me pediu mil desculpas, dizendo que iria trazer no dia seguinte, "sem falta"; e o Pedro, que chorou porque pensou que teria de ficar sem ler durante a aula, já que seu livro estava em casa. Ele só se acalmou quando eu emprestei um exemplar para ele ler conosco.

Destaco esse aspecto porque é surpreendente que tenha acontecido assim. Revela o envolvimento e a adesão dos alunos à proposta.

Após esses procedimentos iniciais, escrevi na lousa o título do conto que leríamos e embaixo transcrevi a epígrafe. Chamei a atenção de todos para o fato de que estávamos

chegando ao fim do livro e acrescentei que amanhã faremos a última atividade no diário também.

Dois meninos ficaram brincando entre si que isso é coisa de doido. Virei-me para eles e perguntei o que é coisa de doido. Eles disseram que falar com um abacateiro é coisa de louco. Eu ri, disse que falava com minhas plantas e que elas demonstravam compreender porque estão lindas e floridas. Eles também riram!

Em seguida, eu perguntei se eles sabiam quanto tempo vive um abacateiro. Eles chutaram: 15, 30, 50 anos. "30 anos, em média", eu falei.

Continuei dizendo que quando o menino Ndalú nasceu, o abacateiro já estava lá e foi testemunha de muitos acontecimentos e de muitas palavras e que o narrador demonstrava ter bastante intimidade com as árvores à sua volta, como poderemos confirmar com a leitura do texto.

Antes de iniciarmos a leitura propriamente dita, pedi que um aluno lesse a epígrafe e depois perguntei a eles o que essas palavras da avó Catarina nos dizem. Todos ficaram em silêncio, olhando para a lousa, até que um aluno disse "Antigamente, professora". Então, perguntei: "o que tem essa palavra? A que ela remete?" Ele disse "à infância".

Anotei essa observação no quadro e questionei se havia algo mais. Outro aluno disse "pessoas de chegar". Indaguei o que são "pessoas de chegar" e uma aluna falou que são as pessoas que nós conhecemos e que estão sempre com a gente. Outra disse: "são as pessoas que não vão embora". Enquanto eu anotava isso na lousa, um aluno disse: "professora, não sabíamos fazer despedidas". Virei-me para ele, e depois para todos, e perguntei: "o que isso te lembra, o que isso significa?".

Ele respondeu que as despedidas eram sempre tristes nas histórias que lemos. Pedi que citassem uma e, aos poucos, não só ele, mas vários alunos fizeram citações. Primeiro o WC lembrou *Um pingo de chuva*. Depois, a CA falou sobre a tia Rosa e o tio Chico. Outro aluno lembrou-se de *O Kazukuta*. Escrevi na lousa as palavras que os alunos relacionaram com despedida: morte, mudança, ausência, afastamento...

Dei-me por satisfeita com essa introdução, listei o nome dos alunos que quiseram ler. Curioso que o GB e o VF disputaram o direito de ser o primeiro a ler. Pediram-me que eu escolhesse e eu sugeri, brincando, que eles tirassem par ou ímpar. Não é que eles tiraram, com a maior seriedade? Pois bem, o GB ganhou e o VF ficou de cara feia.

Antes de iniciar a leitura, eu disse que era para interromperem sempre que não entendessem algo, pois levar a dúvida adiante não é adequando quando se lê uma história.

Começamos a ler, pedi que parassem quando surgiu "o mundo parecia um deserto molhado". Perguntei que o significava isso dentro da história. A YA disse que o deserto estava molhado por causa da chuva. Mas que deserto, YA? Outro disse, "professora, lá não é deserto". Uma terceira aluna disse: "é deserto porque está chovendo e não tem ninguém na rua". Acrescentei que é deserto porque já não se pode ver nem mesmo a casa do Jika, os lugares queridos e familiares. A chuva forte cobriu tudo.

Continuamos até a primeira fala da mãe, a qual escrevi na lousa, e pedi que alguém explicasse o sentido de "aquele assunto". Logo disseram: "um assunto chato", "um assunto sério".

Prosseguimos até "outra coisa mais importante estava prestes a acontecer". Pedi para parar a leitura e perguntei o que estava sendo comparado? Silêncio total. Uma aluna, timidamente, disse: "ele está preocupado com o chão molhado, mas acha que vai acontecer alguma coisa". Perguntei, então, o que iria acontecer. Alguém disse: "um raio", "uma enchente". Outra pessoa disse: "vamos ler logo, professora".

Repeti a segunda fala da mãe e perguntei de quem era, somente para me certificar de que os alunos estavam entendendo essa introdução do discurso da mãe no meio do discurso do filho. Tudo certo!

Lemos: "... porque me traziam aos olhos essa chuva de eles ficarem encarnados..." e eu pergunto o que está acontecendo. Alguém responde: ele está chorando, professora. Em seguida, a fala da mãe revela a autorização para estudar em outro país, e uma aluna diz: "Ah, tá explicado".

Quando chegamos ao final desse primeiro parágrafo, perguntei se eles repararam onde o parágrafo começou. Eles começaram a virar as páginas, virar as páginas... Vi uma aluna com a boca aberta, surpresa. Outro falou: "nossa, professora, não é possível". Uma menina disse: "professora, que parágrafo grande é esse?".

Eu disse que é realmente um parágrafo muito grande, diferente dos outros e que isso não é aleatório. O escritor tem uma intenção, faz isso para reforçar ou completar o sentido do que ele está escrevendo. "O que vocês percebem?", questionei.

Silêncio. Até que o WC disse: "professora, eu acho que ele está pensando e quando a gente pensa é tudo de uma vez, uma coisa atrás da outra". Em seguida, um colega respondeu: "olha o WC!". Outro menino disse: "Ele está lembrando de muita coisa e está com medo". Perguntei: "por que você acha que ele está com medo?". "Porque ele está chorando", disse o aluno.

Eu reli a fala da mãe “se tu queres ir para outro lugar, nós também achamos que é o melhor”. Observei ela representa a aprovação e o incentivo da família para ele dar um passo importante em sua vida, um passo rumo a uma nova fase.

Pedi, então, que observassem que o espaço que separa o primeiro parágrafo do segundo é um pouco maior. Minha intenção era voltar a isso depois de terminada a leitura, mas acabamos indo por outro caminho.

Concluimos a leitura do conto e as meninas do fundo da sala disseram: “que bonito”. Um aluno disse “então os da minha rua são os amigos dele e a família também”. Eu perguntei: onde está escrito isso, em que trecho?”. Então, ele releu: “... os da minha rua, senti que rua não era um conjunto de casas mas uma multidão de abraços...” (ONDJAKI, 2015, p. 145).

Uma menina que falava muito pouco durante as aulas disse: “que triste esse livro, professora”. “Por quê?”. Ela disse que é triste porque tem muitas despedidas. “E do que, exatamente, o protagonista está se despedindo?”. Um garoto falou: “da infância”. Então, eu perguntei “e vocês?”.

Eles estranharam a pergunta, mas pouco depois um menino disse: “nós também”. Outro falou: “tem gente que vai mudar de escola”. Eu concordei e acrescentei: “você também estão deixando a infância, já estão com quase 15 anos, vão ingressar no Ensino Médio, alguns vão trabalhar.” Uma menina disse: “nem fala, que triste, eu vou sentir saudades”.

Para terminar, escrevi na lousa um trecho do finalzinho do livro: “o recomeçar das coisas” (ONDJAKI, 2015, p. 146).

12/2019

Hoje, durante a formatura das turmas concluintes, uma senhora me chamou e disse:

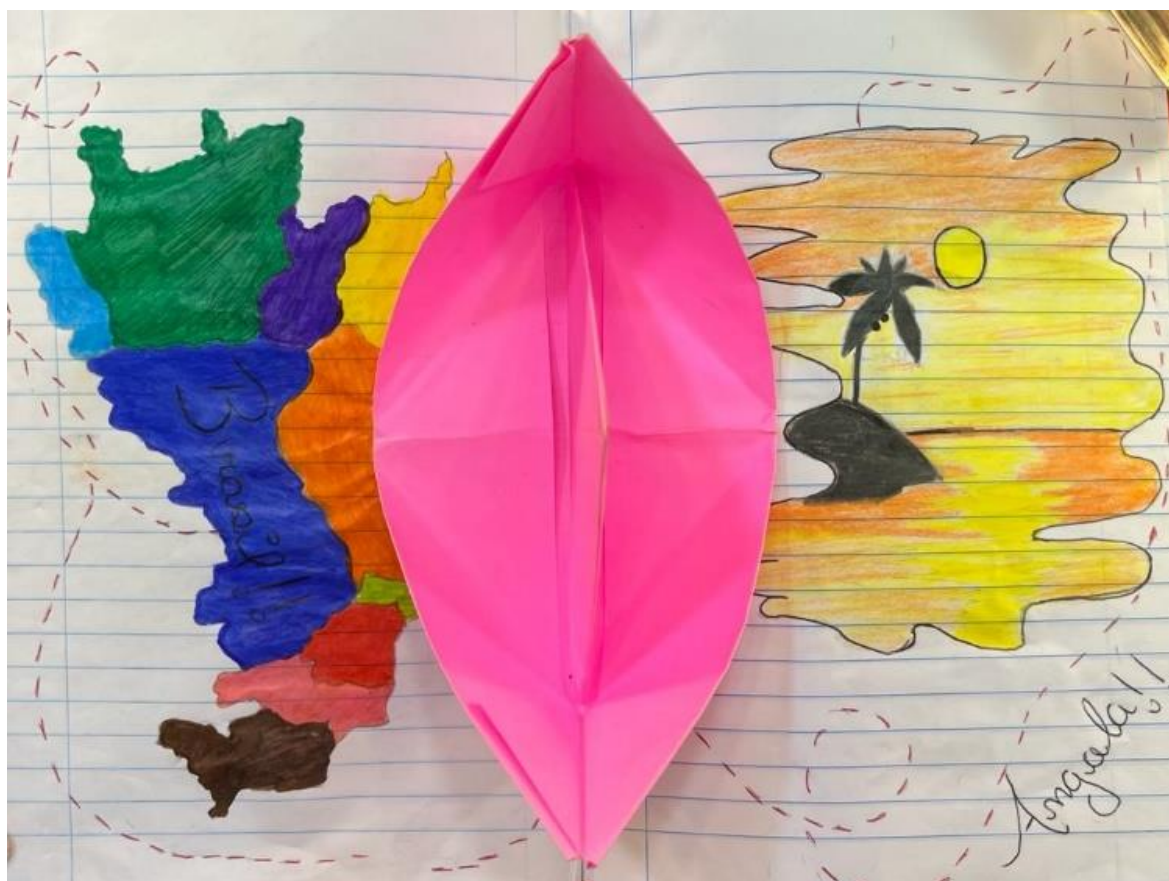
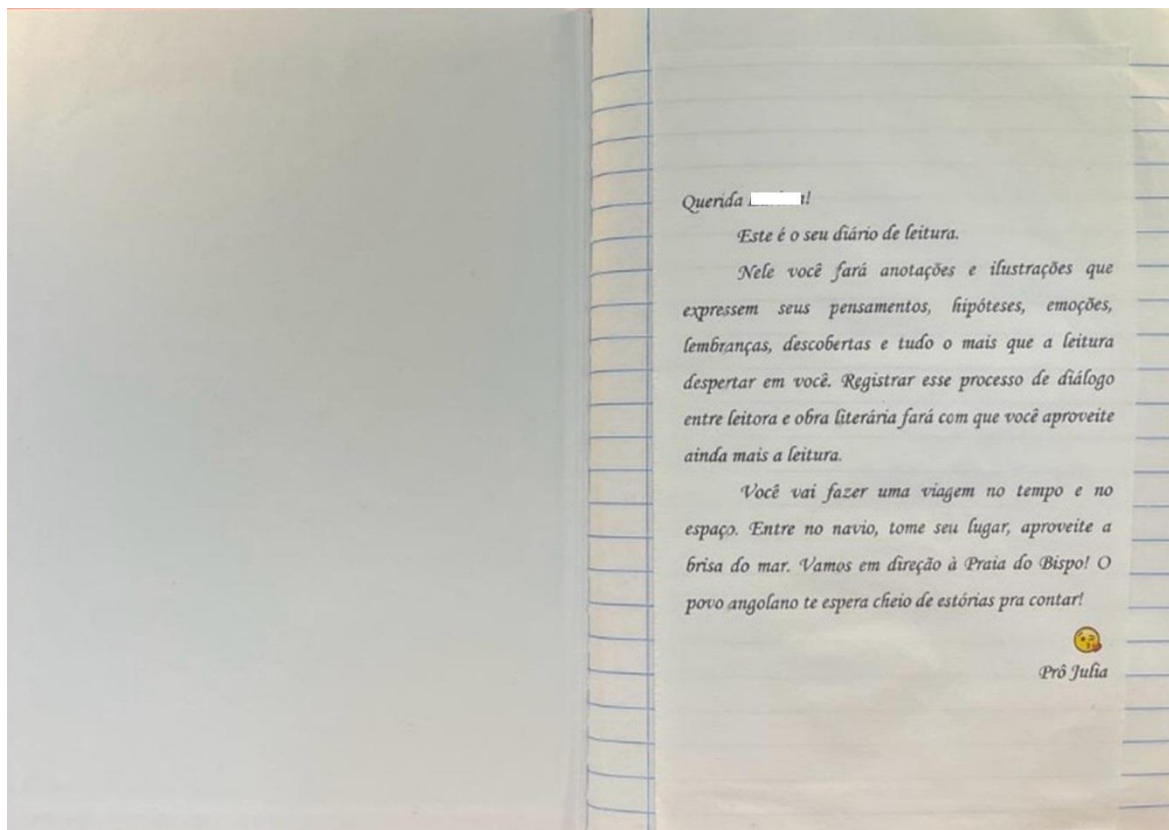
- Então você é a professora Julia?

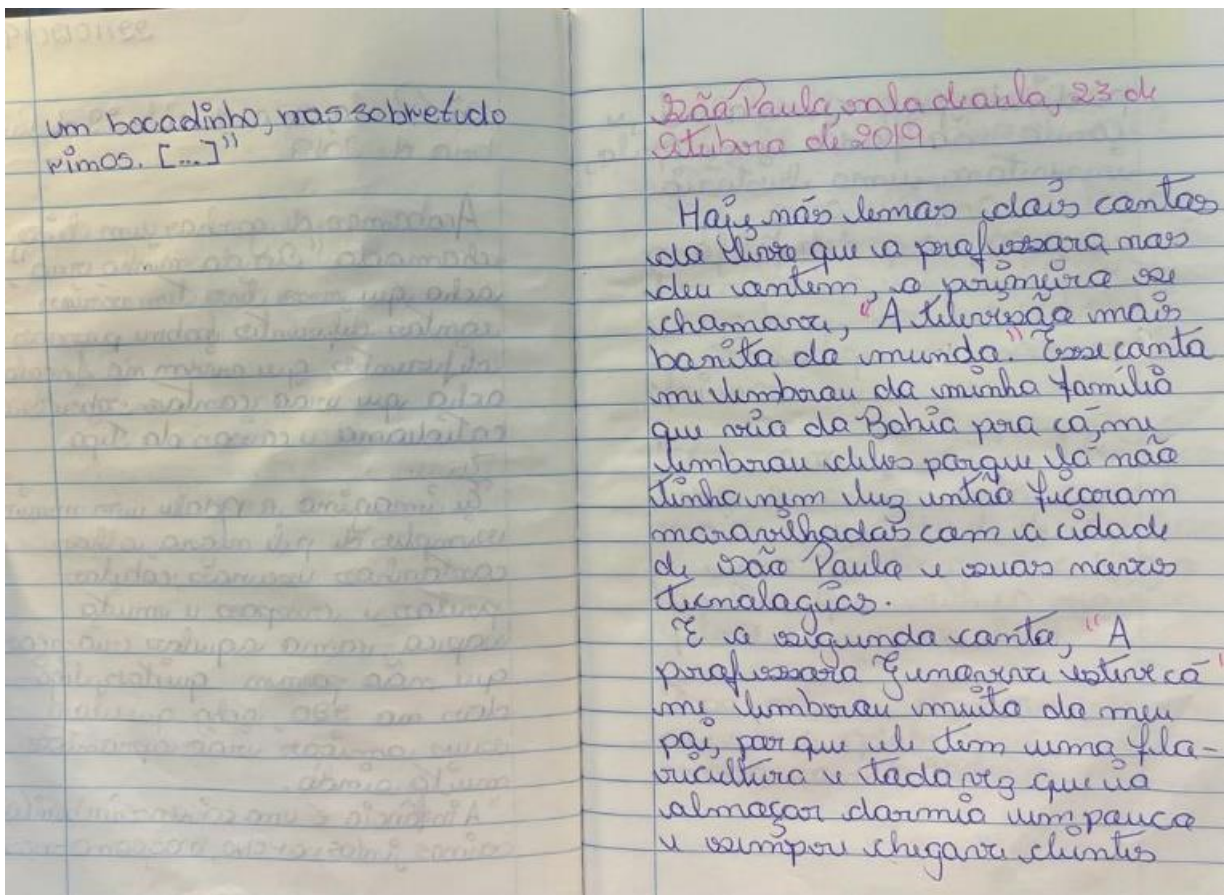
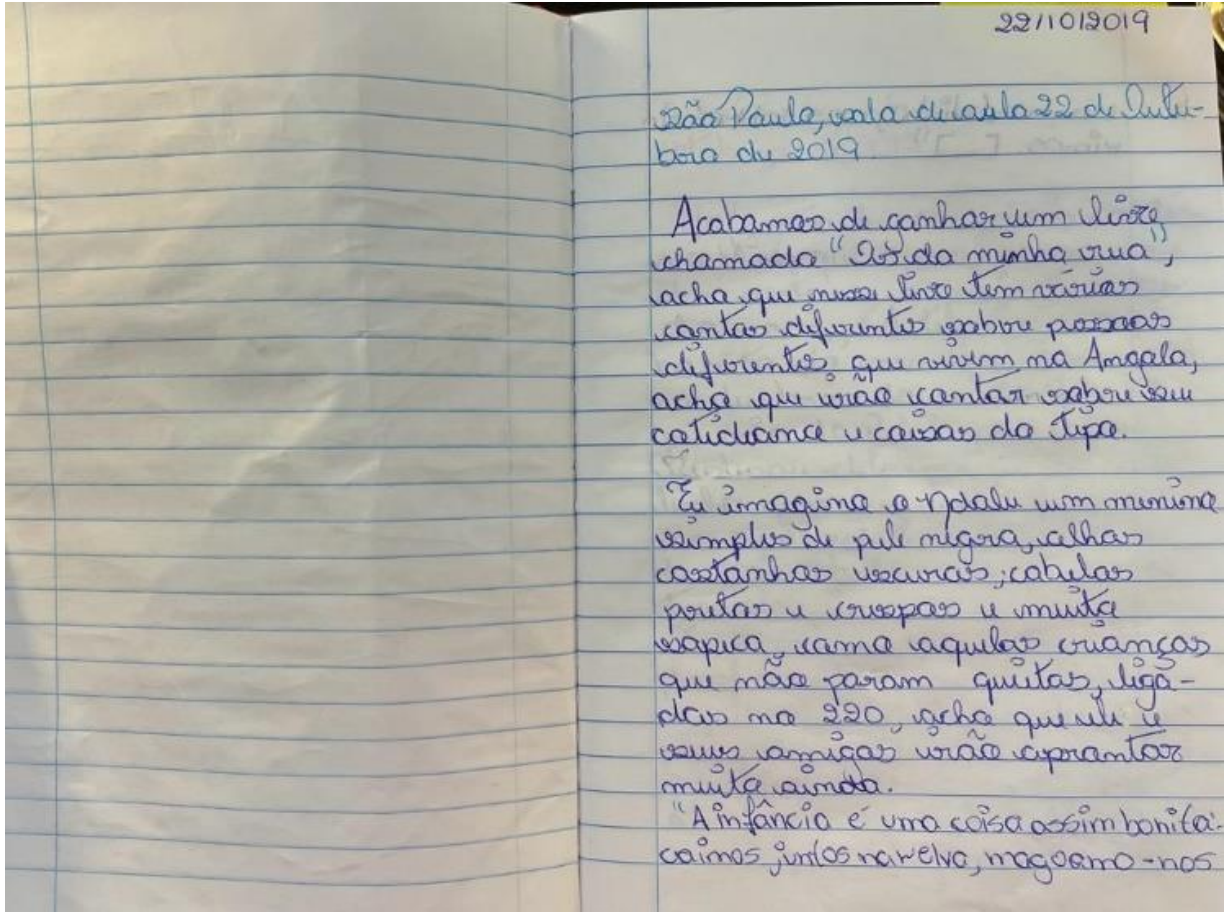
- Sim, sou eu.

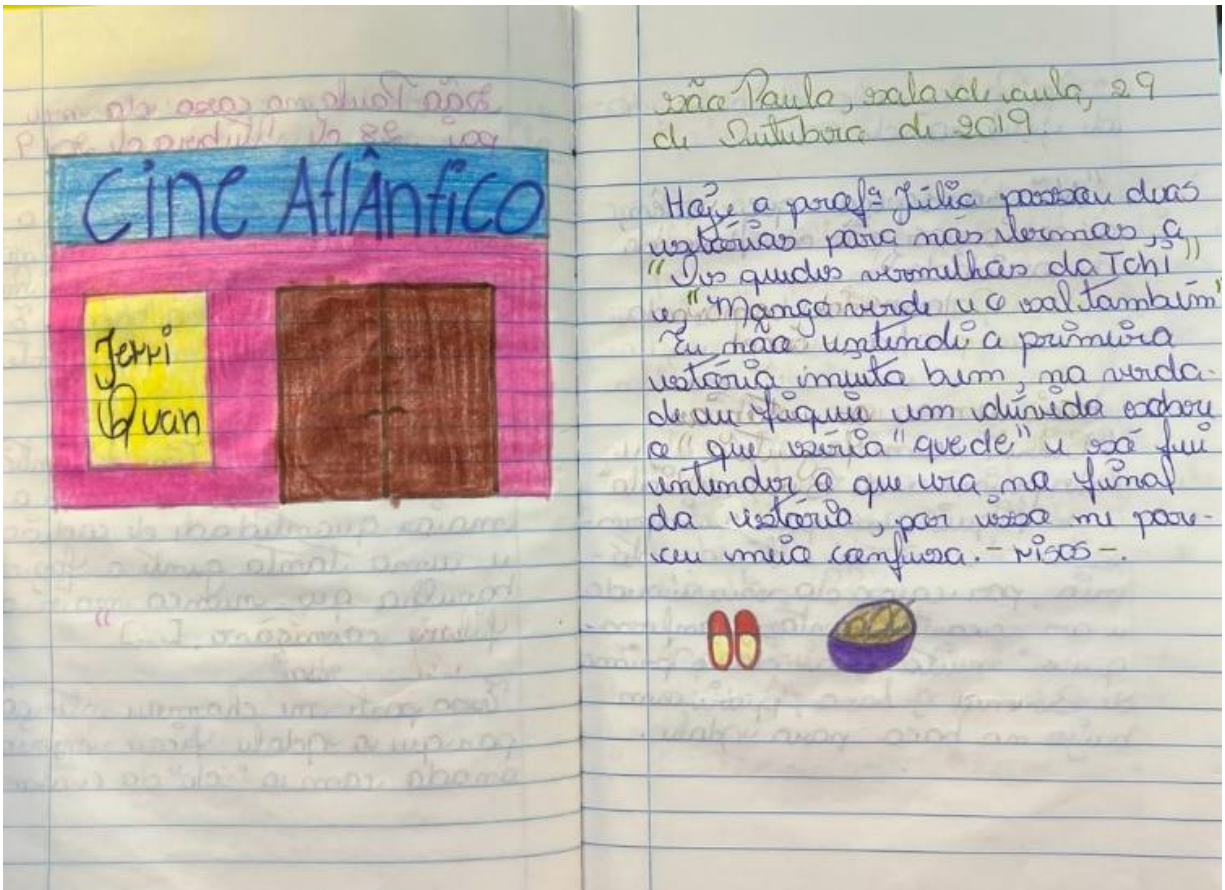
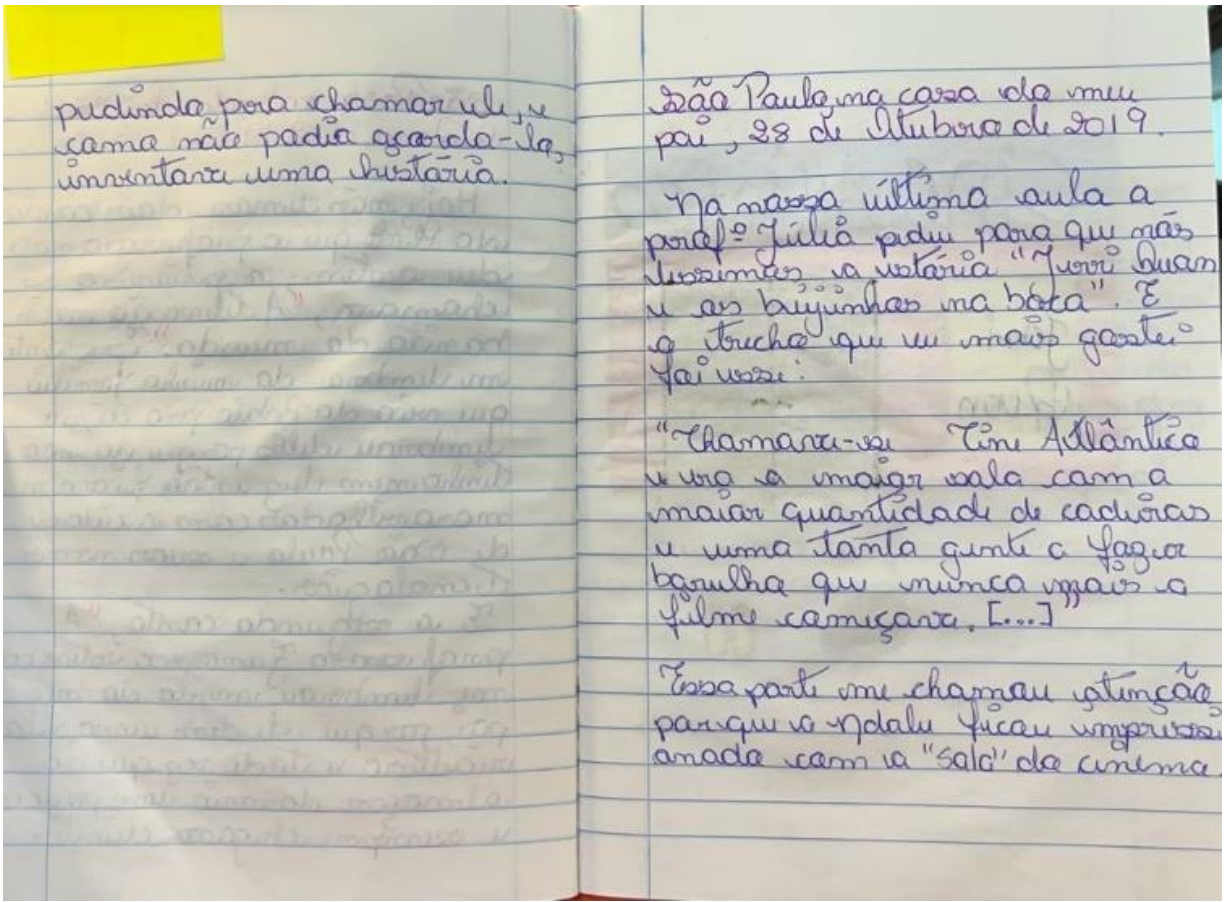
- Eu sou a mãe da JN. Quero te dar os parabéns, professora, porque não sei o que você fez para essa menina gostar tanto de ler, como ela gostou esse ano.

- Muito obrigada! Fico feliz em saber que ela aproveitou bem as aulas.

ANEXO A – Reprodução do diário de leitura da aluna LS.







São Paulo, sala de aula, 30 de Outubro de 2019.

"Não se esqueçam que vocês, as crianças, são as flores da humanidade".
Palavras do camarada professor Angel

Há duas ab vestórias "Bêbi com fequência" e "As primas de Bruna Yvete" e eu fiz um pouco improvisação com a última vestória, por causa da sua vontade e as vicaricimuntas, camfrosa que eu mudei quando a prima de Bruna, Lara, pediu um buje na boca para Ndalu.

Na aula passada (quarta-feira 20/10/2019) a profª Júlia pediu para que nós leássemos uma vestória e escrevêssemos um buche que chamasse a atenção, e na verdade, nenhuma fez isso me chamou a atenção, porque eu não entendi a vestória. Ela falou de Ndalu, e que ele vestaria na casa da tia Chico e da tia Rosa e de crianças da Vag. (???)

Ps. Não vou fazer ilustrações porque não sei e que desambar.

São Paulo, hall, 04 de Novembro de 2019.

Na dia de hoje, mais tivemos duas aulas de português totalmente diferentes da habitual, umas de fazermos as aulas na sala de aulas, fizemos uma leitura silenciosa no pátio e outra no hall de entrada da secretaria. Bem, eu achei essas aulas muito interessantes pois, e diferente, e isso diferente e bem. Eu acho que nós devemos ter mais aulas assim, diferentes, e bem sair da rotina de nós, um quando há fazemos a leitura da vestória: "A ida ao Namibi".

Querida [redacted],


Parabéns! Seu diário está lindo e os registros de sua experiência de leitura estão muito bem feitos.

Pró Julia

São Paulo, sala de aula, 11 de Novembro de 2019.

Há já mais tempo a vestida "A piscina da Tia Victor", e ela fala sobre a tia da rdalu, a Victor, que mora um Bungula e tem uma piscina, mas não é uma piscina normal, com água e afins, é uma piscina repleta de Taca-Taca e a bordo uma de chingua (chiclete) e chocolate.

Na minha opinião a tia Victor estava inventando tudo e na verdade não tinha piscina nenhuma e se iludia as crianças.




São Paulo, sala de aula, 12 de Novembro de 2019.

Na aula de hoje, antes de irmos a cantar, ouvimos uma música da Roberta Cozlas, que na minha opinião é muito bonita.

O canto se chama "O partão da casa da Tia Raza", e eu acho que está agena

essa canção é a mais profunda e melancólica. Eu acho que a Tia Raza morreu, porque a rdalu ficou olhando para seus mamontes juntos e está chora na final.

"Eu acho elas também não gostaram de estar mais naquela gaiola sem a tia Raza para tomar conta delas."



São Paulo, sala de aula, 13 de Novembro de 2019.




São Paulo, sala de meu pai,
18 de Novembro de 2019.

Na aula passada nossa professora Júlia pediu para que nós usásemos a palavra de lírio que ela escolheu e usásemos uma frase que tinha chamada nossa atenção.

"- Se lá tiverem muitos bares, a Chavita vai voltar com os mesmos óculos."



São Paulo, sala de aula
18 de Novembro de 2019.

A professora nos pediu para que nós usássemos sobre a aula passada (quarta) e a carta que vimos, mas na verdade eu não lembro de nenhum amigo murmurar e muito menos os outros, mas nós usamos as palavras "O bigode do professor de geografia" que era um professor muito brabo e grosso e "Um pingo de chuva" que fala sobre professores cubanos e eu sei isso que eu lembro.

:(

São Paulo, sala de aula,
19 de Novembro de 2019.

Hoje nós vimos a palavra "nos chamamos pelo cão Turcão", então a sala da escola tem um lírio que fala sobre um iguazu que tinham matado um cachorro.

A professora disse que vamos ir nessa semana na próxima aula e eu acho muito legal porque vai ajudar a entender melhor a carta.

São Paulo, Horticultura, 24
de Novembro de 2019.

A primeira história que eu li hoje se chama "O Kozu-kita". De princípio eu pensei que era um homem ou um menino, mas na verdade era um cachorro muito solitário e triste. Ele morava com o tio Joaquim que era também solitário e triste. Eu sei mais um pouco no final quando o tio Joaquim fala que o Mário morreu, quem é Mário? Será que ele era o pai do Joaquim? Mãe? Pai? A história do Kozu-kita? I don't know.

Kazukito.



O outro canto eu não conseguí ler então não tinha como apinar.

Bjos de luz

São Paulo, 26 de novembro de 2019, sala de aula.

Hoje é o nosso último dia com essa lição de idiomas, e eu confesso que estou um pouco triste com isso, essa jornada tem sido mágica até aqui, me diverti muito lendo as histórias de Plati e escrevendo na diário e desenhando também. Não me lembra de nenhum professor que tinha feito uma atividade assim, mas "fora da rotina" então foi uma experiência única, tenho certeza que todos amaram.

O destino do meu livro eu pensei um ideia para a biblioteca ou essas estações de

meu irmão sempre se chama o
 livro mas eu não sei onde
 ficou então ele ficou um
 casa amiga, isso sei ser
 uma lembrança das minhas
 aulas de português no 9º ano
 e da minha professora
 Júlia. Ela é uma ótima
 professora e eu consigo ver
 que ela ama o que faz e
 isso é maravilhoso.

+

... e o destino

E por fim acaba
 neste parágrafo tão
 bonito de viajar até
 Angola e ainda essas
 lembranças de irmãs com
 Nêdeu e sua família e
 amigas, infelizmente
 terminamos a lição,
 mas sempre lembramos
 de no nosso coração

L. [redacted] e o



o velho abacateiro.

não consegui terminar
 desculpa?