UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

***CAMPUS* MATA NORTE**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ELAINE PRISCILA DE ARAÚJO SOUZA DA CONCEIÇÃO

ESTUDO DE CONTOS POPULARES ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL: PRODUÇÃO DE GUIA PRÁTICO COM PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 7º ANO

NAZARÉ DA MATA – PE

2023

ELAINE PRISCILA DE ARAÚJO SOUZA DA CONCEIÇÃO

ESTUDO DE CONTOS POPULARES ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL: PRODUÇÃO DE GUIA PRÁTICO COM PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 7º ANO

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, em 28/07/2023.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

NAZARÉ DA MATA – PE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

C744e Conceição, Elaine Priscila de Araújo Souza da

Estudos de contos populares através do método recepcional: produção de guia prático com proposta de letramento literário para o 7º ano. / Elaine Priscila de Araújo Souza da Conceição – Nazaré da Mata, 2023.

269 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2023.

1. Conto popular 2. Letramento literário. 3. Estética da recepção. 4. Guia prático. I. Silva, Josivaldo Custódio da (orient.). II. Título.

CDD 370.11

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

ELAINE PRISCILA DE ARAÚJO SOUZA DA CONCEIÇÃO

ESTUDO DE CONTOS POPULARES ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL: PRODUÇÃO DE GUIA PRÁTICO COM PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 7º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 28/07/2023.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSIVALDO CUSTODIO DA SILVA
Data: 18/01/2024 11:40:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva (UPE – Profletras/*Campus* Mata Norte)
Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA
Data: 16/03/2024 15:23:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Gisele Pereira de Oliveira (UPE – Profletras/*Campus* Mata Norte) Examinadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
WILMA DA SILVA RIBEIRO
Data: 17/03/2024 22:02:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Wilma da Silva Ribeiro – (IFPE)
Examinadora Externa ao Profletras

Nazaré da Mata – PE
2023

Dedico esta dissertação ao meu pai, José Angelo de Souza (*in memorian*), por seu apoio aos meus estudos e dos meus irmãos e por ser um ser cheio de sabedoria e com quem muito aprendi sobre a vida e o mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me abençoou e conduziu durante toda a minha vida, inclusive nessa jornada do Mestrado, me dando forças e colocando em meu caminho pessoas cheias de luz.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva, que me ajudou, apoiou, incentivou e ensinou muito, não só na produção da dissertação e com os conhecimentos acadêmicos, mas para toda a vida.

Ao meu filho, Miguel Angelo, por me inspirar com sua alegria investigativa e seu desejo constante de descoberta.

Ao meu marido, Márcio, por seu apoio e incentivo constante.

Aos meus pais: José Angelo – cujo exemplo e apoio me ajudaram a progredir desde criança e Luciene Maria – cuja ajuda e apoio foram (e são), literalmente, fundamentais para a conclusão dos meus estudos e do meu trabalho.

Aos meus queridos e amados irmãos, José Carlos, José Davi e Angela Cristina, que, cada um com seu jeito particular, sempre me encorajaram a melhorar, a crescer e a nunca desistir.

Aos meus cunhados, novos irmãos que ganhei, Andréa e José Deybisson, por sua torcida e apoio em toda a minha caminhada.

Aos meus sobrinhos, Ágatha Melissa e João Ângelo, que sempre alegraram meus dias e recarregaram minhas energias.

Ou seja, a todos os meus familiares que, de alguma forma, sempre acreditaram em mim.

Às todas as minhas amigas e amigos – do trabalho e da vida – que sempre me ajudaram com seus conselhos, seus conhecimentos e seus lembretes, em especial Silvânia, Élida, Priscilla, Fernanda, Egídia, Isa e Neide.

Aos professores e colegas, bem como, coordenação e secretaria do PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, pelo apoio sincero e presença constante. E, de modo particular, a Lucicleide, Almeni e Daniele.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, mesmo que não nominalmente saudados aqui, me ajudaram nessa viagem de luta e aprendizado.

A todos, meu sincero “muito obrigada”!

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.
>
> (CANDIDO, 2011, p. 186).

> É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.
>
> (COSSON, 2021, p. 17).

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo ampliar o processo de letramento literário a partir dos contos populares no 7º ano do Ensino Fundamental. Percebemos que os alunos têm grande dificuldade de aprofundar a leitura de textos literários na íntegra e de reconhecer seus elementos estéticos, o que afeta o entendimento global de textos literários e inibe o desenvolvimento da proficiência leitora dos discentes. Dessa forma, faz-se necessário uma ampliação do universo e das habilidades de leitura dos estudantes, que poderá ser alcançada através de leitura de textos literários. Escolhemos o conto popular pelo fato dos contos populares serem um dos primeiros contatos que temos com a literatura, além de possuírem temática variada e lúdica e de ser possível de serem trabalhados na íntegra. Pretendemos, a partir da proposição de oficinas com base no letramento literário e no método recepcional, propiciar experiências de leitura do texto literário com vista à formação cidadã dos estudantes. Para tanto, fizemos uso dos contos populares *Os dois papudos*, de Ruth Guimarães (2019) e *A camisa do homem feliz*, de Figueiredo Pimentel (1958c). Nosso aporte teórico considerou as contribuições de variados estudiosos, de modo que aqui apontaremos apenas os mais pontuais em cada área, que são: Fiorin (2004), Eco (2015), Colomer e Camps (2002), Carvalho e Baoukh (2018), – na área de *Leitura*; Solé (1998), Soares (2014), Freire (1989), Rojo (2009) e Street (2014) – em *Letramento/s*; Cosson (2021) e Carvalho e Baoukh (2018) – em *Leitura do texto literário*; Cosson (2021), Aguiar e Bordini (1988) e Mortatti (2018) – em *Letramento Literário*; Jauss (1994) e Zilberman (1989) – em *Estética da Recepção*; Aguiar e Bordini (1988) – em *Método Recepcional*; Ayala e Ayala (2006), Guimarães (2003) e Cascudo (2004) – em *Cultura e Literatura Popular*; Patrini (2005), Propp (2010), Jolles (1976), Dundes (1996), Francisco Lima (2005) e Guimarães (2019) – em *Conto Popular*; Moreira e Díaz (2017) – em *Livro Didático; BNCC* (2018) e *Currículo de Pernambuco* (2019). Esse trabalho é de caráter propositivo e a metodologia seguida é pesquisa teórica, com abordagem qualitativa e interpretativista. O Guia Prático elaborado possui como base o Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1988) e o Letramento Literário, de Cosson (2021). Como resultado, a pesquisa também mostrou como o conto popular é abordado em 51 livros didáticos – em duas análises (2013 e 2022) – o que revelou que, nesse intervalo de quase uma década, o cenário continua praticamente o mesmo, visto que houve diminuição dos livros categorizados com abordagem insatisfatória e aumento dos livros com abordagem satisfatória, mas, em contrapartida, houve uma diminuição na presença do conto nos livros, de 50% para 43%. Também foi elaborada uma proposta didática de letramento literário através do conto popular, que se destina aos alunos do Ensino fundamental e, em especial, aos alunos do 7º ano, que buscou propor práticas efetivas de leitura literária na escola e, consequentemente, possibilitar o desenvolvimento crítico dos alunos, além de contribuir para a ampliação das metodologias de ensino de literatura e a formação do leitor em nossas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Conto popular. Letramento literário. Estética da Recepção. Guia prático.

ABSTRACT

This paper aimed to expand the literary literacy process based on folk tales in the 7th grade of Middle School. We realized that students have great difficulty in deepen reading literary texts in full and recognizing their aesthetic elements, which affects the overall understanding about the literary texts and inhibits the development of students' reading proficiency. Therefore, it is necessary to expand the students' reading universe and their reading skills, which can be achieved through reading literary texts. We chose the folk tale because folk tales are one of the first contacts we have with literature, in addition to having varied and playful theme and being able to be worked in full. We intend, from the proposition of workshops based on Literary Literacy and the Reception Method, to provide experiences of reading literary texts with a view to the citizenship formation of students. For this, we chose the folk tales *Os dois papudos*, by Ruth Guimarães (2019) and *A camisa do homem feliz*, by Figueiredo Pimentel (1958c). Our theoretical framework considered the contributions of various scholars, so here we will only point out the most specific ones in each field, which are: Fiorin (2004), Eco (2015), Colomer and Camps (2002), Carvalho and Baoukh (2018), – in the area of Reading; Solé (1998), Soares (2014), Freire (1989), Rojo (2009) and Street (2014) – in Literacy/ies; Cosson (2021) and Carvalho and Baoukh (2018) – in Reading of the literary text; Cosson (2021), Aguiar and Bordini (1988) and Mortatti (2018) – in Literary Literacy; Jauss (1994) and Zilberman (1989) – in Aesthetics of Reception; Aguiar and Bordini (1988) – in Reception Method; Ayala and Ayala (2006), Guimarães (2003) and Cascudo (2004) – in Popular Culture and Literature; Patrini (2005), Propp (2010), Jolles (1976), Dundes (1996), Francisco Lima (2005) and Guimarães (2019) – in Folk Tale; Moreira and Díaz (2017) – in Textbook; BNCC (2018) and Pernambuco Curriculum (2019). This research is of propositional character and the methodology followed is theoretical research, with a qualitative and interpretive approach. The Practical Guide prepared is based on the Reception Method, by Aguiar and Bordini (1988) and Literary Literacy, by Cosson (2021). As a result, the research also showed how the folk tale is covered in 51 textbooks – in two analyzes (2013 and 2022) – which showed up that, in this range time of almost a decade, the scenario remains practically the same, as there was a decrease of books categorized with an unsatisfactory approach and an increase in books with a satisfactory approach, but, on the other hand, there was a decrease in the presence of the short story in the books, from 50% to 43%. In addition, a didactic proposal for literary literacy with folk tales was developed, which is aimed to Middle School students and, in particular, to 7th grade students, which sought to propose effective literary reading practices at school and, consequently, enable critical development of students, in addition to contributing to the expansion of literature teaching methodologies and reader formation in our schools.

KEYWORDS: Folk tale. Literary literacy. Aesthetics of Reception. Practical guide.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Classificação dos contos presentes no livro *Lendas e fábulas do Brasil* . 82
Quadro 2. Contos populares escolhidos 89
Quadro 3. Livros didáticos analisados 89
Quadro 4. Informações coletadas para análise dos livros didáticos 91
Quadro 5. Critérios utilizados na análise do LD sobre o conto popular 91
Quadro 6. Conto *A camisa do homem feliz* 102
Quadro 7. Exemplos extraídos do conto “A camisa do homem feliz”..... 104
Quadro 8. Conto *Os dois papudos* 105
Quadro 9. Exemplos extraídos do conto “Os dois papudos”..... 107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ensino Fundamental I e II – Presença do conto no LD 112
Gráfico 2. Ensino Fundamental I e II – Se contempla, a abordagem é satisfatória? 112
Gráfico 3. Ensino Fundamental I – Presença do conto no LD 113
Gráfico 4. Ensino Fundamental I – Se contempla, a abordagem é satisfatória?..... 114
Gráfico 5. Ensino Fundamental II – Presença do conto no LD 114
Gráfico 6. Ensino Fundamental II – Se contempla, a abordagem é satisfatória?.... 114
Gráfico 7. Modalidades dos contos populares contemplados no Ensino Fundamental I..... 117
Gráfico 8. Modalidades dos contos populares contemplados no Ensino Fundamental II..... 118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leitores que entendem o texto X Leitores com déficit de compreensão ... 27
Figura 2 - Esquema da composição das oficinas ... 93
Figura 3 - Capa do Guia Prático ... 123
Figura 4 - Contracapa do Guia Prático ... 124
Figura 5 - 3ª página do Guia Prático ... 125
Figura 6 - 4ª página do Guia Prático ... 126
Figura 7 - 5ª página do Guia Prático ... 127
Figura 8 - 6ª página do Guia Prático ... 128
Figura 9 - 7ª página do Guia Prático ... 129
Figura 10 - 8ª página do Guia Prático ... 130
Figura 11 - 9ª página do Guia Prático ... 131
Figura 12- 10ª página do Guia Prático ... 132
Figura 13 - 11ª página do Guia Prático ... 133
Figura 14 - 12ª página do Guia Prático ... 134
Figura 15 - 13ª página do Guia Prático ... 135
Figura 16 - 14ª página do Guia Prático ... 136
Figura 17- 15ª página do Guia Prático ... 137
Figura 18 - 16ª página do Guia Prático ... 138
Figura 19 - 17ª página do Guia Prático ... 139
Figura 20 - 18ª página do Guia Prático ... 140
Figura 21 - 19ª página do Guia Prático ... 141
Figura 22 - 20ª página do Guia Prático ... 142
Figura 23 - 21ª página do Guia Prático ... 143
Figura 24 - 22ª página do Guia Prático ... 144
Figura 25 - 23ª página do Guia Prático ... 145
Figura 26 - 24ª página do Guia Prático ... 146
Figura 27 - 25ª página do Guia Prático ... 147
Figura 28 - 26ª página do Guia Prático ... 148
Figura 29 - 27ª página do Guia Prático ... 149
Figura 30 – 28ª página do Guia Prático ... 150
Figura 31 - 29ª página do Guia Prático ... 151

Figura 32 - 30ª página do Guia Prático 152
Figura 33 - 31ª página do Guia Prático 153
Figura 34 - 32ª página do Guia Prático 154
Figura 35 - 33ª página do Guia Prático 155
Figura 36 - 34ª página do Guia Prático 156
Figura 37 - 35ª página do Guia Prático 157
Figura 38 - 36ª página do Guia Prático 158
Figura 39 - 37ª página do Guia Prático 159
Figura 40 - 38ª página do Guia Prático 160
Figura 41- 39ª página do Guia Prático 161
Figura 42 - 40ª página do Guia Prático 162
Figura 43 - 41ª página do Guia Prático 163
Figura 44 - 42ª página do Guia Prático 164
Figura 45 - 43ª página do Guia Prático 165
Figura 46- 44ª página do Guia Prático 166
Figura 47 - 45ª página do Guia Prático 167
Figura 48 - 46ª página do Guia Prático 168
Figura 49 - 47ª página do Guia Prático 169
Figura 50 - 48ª página do Guia Prático 170
Figura 51 - 49ª página do Guia Prático 171
Figura 52 - 50ª página do Guia Prático 172
Figura 53 - 51ª página do Guia Prático 173
Figura 54 - 52ª página do Guia Prático 174
Figura 55 - 53ª página do Guia Prático 175
Figura 56 - 54ª página do Guia Prático 176
Figura 57 - 55ª página do Guia Prático 177
Figura 58 - 56ª página do Guia Prático 178
Figura 59 - 57ª página do Guia Prático 179
Figura 60 - 58ª página do Guia Prático 180
Figura 61 - 59ª página do Guia Prático 181
Figura 62 - 60ª página do Guia Prático 182
Figura 63 - 61ª página do Guia Prático 183
Figura 64 - 62ª página do Guia Prático 184
Figura 65 - 63ª página do Guia Prático 185

Figura 66 - 64ª página do Guia Prático 186
Figura 67 - 65ª página do Guia Prático 187
Figura 68 - 66ª página do Guia Prático 188
Figura 69- 67ª página do Guia Prático 189
Figura 70 - 68ª página do Guia Prático 190
Figura 71 - 69ª página do Guia Prático 191
Figura 72 - 70ª página do Guia Prático 192
Figura 73 - 71ª página do Guia Prático 193
Figura 74- 72ª página do Guia Prático 194
Figura 75 - 73ª página do Guia Prático 195
Figura 76 - 74ª página do Guia Prático 196
Figura 77 - 75ª página do Guia Prático 197
Figura 78 - 76ª página do Guia Prático 198
Figura 79 - 77ª página do Guia Prático 199
Figura 80 - 78ª página do Guia Prático 200
Figura 81 - 79ª página do Guia Prático 201
Figura 82 - 80ª página do Guia Prático 202
Figura 83 - 81ª página do Guia Prático 203
Figura 84 - 82ª página do Guia Prático 204
Figura 85 - 83ª página do Guia Prático 205
Figura 86 - 84ª página do Guia Prático 206
Figura 87 - 85ª página do Guia Prático 207
Figura 88 - 86ª página do Guia Prático 208
Figura 89 - 87ª página do Guia Prático 209
Figura 90 - 88ª página do Guia Prático 210
Figura 91 - 89ª página do Guia Prático 211
Figura 92 - 90ª página do Guia Prático 212
Figura 93 - 91ª página do Guia Prático 213
Figura 94 - 92ª página do Guia Prático 214
Figura 95 - 93ª página do Guia Prático 215
Figura 96 - 94ª página do Guia Prático 216
Figura 97- 95ª página do Guia Prático 217
Figura 98 - 96ª página do Guia Prático 218
Figura 99 - 97ª página do Guia Prático 219

Figura 100 - 98ª página do Guia Prático 220
Figura 101 - 99ª página do Guia Prático 221
Figura 102- 100ª página do Guia Prático 222
Figura 103 - 101ª página do Guia Prático 223
Figura 104 - 102ª página do Guia Prático 224
Figura 105 - 103ª página do Guia Prático 225
Figura 106 - 104ª página do Guia Prático 226
Figura 107 - 105ª página do Guia Prático 227
Figura 108 - 106ª página do Guia Prático 228
Figura 109 - 107ª página do Guia Prático 229
Figura 110 - 108ª página do Guia Prático 230
Figura 111 - 109ª página do Guia Prático 231
Figura 112 - 110ª página do Guia Prático 232
Figura 113 - 111ª página do Guia Prático 233
Figura 114 - 112ª página do Guia Prático 234
Figura 115 - 113ª página do Guia Prático 235
Figura 116 - 114ª página do Guia Prático 236
Figura 117 - 115ª página do Guia Prático 237
Figura 118 - 116ª página do Guia Prático 238
Figura 119 - 117ª página do Guia Prático 239
Figura 120 - 118ª página do Guia Prático 240
Figura 121 - 119ª página do Guia Prático 241
Figura 122- 120ª página do Guia Prático 242
Figura 123 - 121ª página do Guia Prático 243
Figura 124 - 122ª página do Guia Prático 244
Figura 125 - 123ª página do Guia Prático 245
Figura 126 - 1ª parte do conto “Os dois papudos” 262
Figura 127- 2ª parte do conto “Os dois papudos” 263
Figura 128 - 3ª parte do conto “Os dois papudos” 264
Figura 129 - 4ª parte do conto “Os dois papudos” 265
Figura 130 - 5ª parte do conto “Os dois papudos” 266
Figura 131 - 1ª parte do conto “A camisa do homem feliz” 267
Figura 132 - 2ª parte do conto “A camisa do homem feliz” 268
Figura 133 - 3ª parte do conto “A camisa do homem feliz” 269

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

LD – Livro Didático.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras.

UNDIME/PE – União dos Dirigentes Municipais de Educação (em Pernambuco).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
1. CAPÍTULO 1: LEITURA E LITERATURA 23
1.1 Leitura 23
1.2 Letramento(s) 29
1.3 Leitura do texto literário 35
1.4 Letramento Literário 40
1.4.1 O Letramento Literário proposto por Rildo Cosson 47
2. CAPÍTULO 2: TEORIA DA RECEPÇÃO 54
2.1 Estética da Recepção 54
2.2 Método Recepcional 59
3. CAPÍTULO 3: OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO 64
3.1 BNCC e Currículo de Pernambuco: o que dizem os documentos oficiais acerca de leitura e literatura? 64
4. CAPÍTULO 4: CULTURA, LITERATURA E CONTO POPULAR 71
4.1 Cultura e Literatura Popular 71
4.2 Conto Popular 79
5. CAPÍTULO 5: PERCURSO METODOLÓGICO 87
5.1 Tipologia da pesquisa 87
5.2 Público-alvo 88
5.3 *O Corpus* 89
5.4 Categorias de análise 90
5.5 Descrições das propostas de oficinas de leitura 92
5.5.1 Estrutura e número de oficinas 92
5.5.2 Primeira Oficina: O que meus alunos leem? – Determinação do Horizonte de Expectativas 93
5.5.3 Segunda Oficina: Dando o que se pede – Atendimento do Horizonte de Expectativas 94
5.5.4 Terceira Oficina: Hora do Desafio – Ruptura do Horizonte de Expectativas 97
5.5.5 Quarta Oficina: O que vivenciamos até agora? – Questionamento do Horizonte de Expectativas 99
5.5.6 Quinta Oficina: Indo além – Ampliação do Horizonte de Expectativas..... 100

6. CAPÍTULO 6: ANÁLISE DE CONTOS A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO 102
6.1 Análise do conto 1: A camisa do homem feliz, de Figueiredo Pimentel 102
6.2 Análise do conto 2: Os dois papudos, de Ruth Guimarães 104
7. CAPÍTULO 7: O CONTO POPULAR NO LIVRO DIDÁTICO 109
7.1 A prática de letramento literário no livro didático a partir do conto popular 109
8. CAPÍTULO 8: PRODUTO FINAL – GUIA PRÁTICO DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO POPULAR 122
CONSIDERAÇÕES FINAIS 246
REFERÊNCIAS 249
ANEXOS 262

INTRODUÇÃO

> “Meus filhos terão computadores sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.”
>
> Bill Gates.

Vivemos em uma sociedade em grande parte pautada na escrita, cuja participação efetiva nessas diversas áreas se dá por práticas de escrita e de leitura, daí podermos afirmar que a importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano é fundamental, pois é através dela que somos capazes de ler, de conhecer e de moldar a história do mundo, bem como a nossa própria história. A leitura proporciona, dentre tantos outros benefícios que podemos destacar, o desenvolvimento de uma visão crítica e a construção de novos conhecimentos e visões de mundo diferenciadas, essenciais para desenvolver o intelecto e a imaginação, além da aquisição de conhecimentos.

Compreendemos que a literatura contribui ativamente para a construção integral do ser humano, em todos os seus aspectos, pois, como afirma Candido (2011), a literatura tem função *humanizadora*, ou seja, a literatura não pode ser vista apenas como o arranjo estético das palavras, ela está associada às diversas facetas da humanidade.

Atrelado à função social da literatura, entra o conceito de letramento literário, partindo do pressuposto de que a aprendizagem/vivência literária acontece a partir das experiências dos leitores. E, não raro, é na escola que muitos estudantes têm contato com a literatura, por isso é de suma importância que sejam motivados a vivenciarem a leitura de forma libertadora, partindo de um trabalho gradativo, com diferentes abordagens temáticas, em textos literários variados.

A compreensão permeia a língua em si e, mais que isso, toda forma de interação humana, na medida em que possibilita a comunicação. No âmbito da leitura e da escrita, consiste quando se efetiva o entendimento do que está posto no texto e seu contexto. Desse modo, a compreensão de um texto se dá através de diversos mecanismos linguísticos e extralinguísticos e é essencial para que haja entendimento para os sujeitos inseridos no processo de leitura.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fomos motivados pela indagação: como ajudar alunos do 7º ano a se habituarem à leitura integral de textos literários, bem como de distinguirem suas características estéticas, tais como estilo, poética, temática e relação com a sociedade?

Nossa hipótese é a de que o trabalho pontual com obras de temática lúdica e variada auxilie os alunos dessa série a desenvolverem as habilidades necessárias, com o intuito de que superem as dificuldades relacionadas à leitura e a análise temática dos textos e de suas características estéticas.

A justificativa para este trabalho pauta-se na dificuldade dos alunos aprofundarem suas leituras de textos literários na íntegra e de pouco reconhecerem seus elementos estéticos, afetando o entendimento global de textos literários em níveis básicos e inibindo o desenvolvimento da proficiência leitora dos discentes, resultando, muitas vezes, em práticas de leitura meramente decodificadoras. Dessa forma, faz-se necessário uma ampliação do universo e das habilidades de leitura, que poderá ser alcançada através de leitura de textos literários.

Sendo assim, escolhemos o 7º Ano, devido aos conteúdos escolares exigidos para esse período escolar, visto que eles já devem ter um bom domínio das especificidades da língua e estão para concluir a metade do Ensino Fundamental - anos finais. Além disso, essa série faz parte do escopo do Profletras, que se volta especificamente para o Ensino Fundamental I e II.

Este estudo tem como objetivo geral ampliar o processo de letramento literário a partir dos contos populares no 7º Ano. Para atingirmos esse propósito, elencamos os seguintes objetivos específicos: Propiciar experiências de leituras do texto literário com vista na formação cidadã dos estudantes; *Explicar o conceito e as especificidades do conto popular; *Analisar a presença do conto popular nos livros didáticos; *Realizar a leitura dos contos populares: *Os dois papudos*, de Ruth Guimarães (2019) e *A camisa do homem feliz*, de Figueiredo Pimentel (1958b); *Analisar os elementos estéticos dos contos populares; *Construir um Guia Prático com sugestões de trabalho com esses textos para professores poderem aplicar, replicar e recriar com seus alunos; * Propor práticas efetivas de leitura literária na escola; *Possibilitar o desenvolvimento crítico dos alunos; e * Contribuir para a ampliação das metodologias de ensino de literatura e a formação do leitor em nossas escolas.

A escolha por contos populares se deu pelo fato de serem, sem dúvida, um

dos primeiros contatos que temos com a literatura, representados por diversos tipos e presentes desde a ancestralidade, passando de geração em geração, por meio da oralidade e, mais atualmente por meio da escrita e de textos não-verbais, adquirindo novas características e matizes, mas sempre presentes no imaginário humano.

É preciso, também, averiguar o que prevê a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018) sobre o ensino de literatura, uma vez que é o documento norteador mais recente das práticas e currículos escolares existentes no Brasil.

> Nesse trabalho, de caráter propositivo e com possibilidade de efetiva aplicação em sala em um momento posterior, a metodologia a ser seguida tem abordagem qualitativa uma vez que "é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42), com objetivos exploratórios e procedimento bibliográfico.

De modo mais claro, definimos como caminho metodológico, uma pesquisa qualitativa, de natureza *aplicável.* Definimos como *aplicável* a pesquisa por, visto que não pôde ser efetivamente aplicada, devido à suspensão das aulas em decorrência da epidemia de COVID-19, ela não pode ser vista como *aplicada*; mas, uma vez que visa a aplicação prática, em momento posterior, inclusive por outros profissionais que assim desejarem, através de um produto final concreto, é possível dizer que esse está apto a ser aplicada. De modo que este trabalho, como permite a RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – de 31 de março de 2021, será de caráter propositivo com a produção de um Guia prático para professores.

Feitos todos os levantamentos bibliográficos e estudos, elaboramos um *Guia Prático* com propostas de oficinas a serem aplicadas, a partir dos pressupostos teóricos e práticos do *Letramento Literário*, de Cosson (2021) e do *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988), para o efetivo trabalho em sala de aula.

Esta dissertação é composta pela Introdução e por 8 capítulos, além das Considerações Finais. O primeiro capítulo – Leitura e Literatura – apresenta reflexões sobre leitura, letramento(s), leitura do texto literário e letramento literário. O segundo, – Teoria da Recepção – pondera sobre a *Estética da Recepção* e o *Método Recepcional*. No terceiro capítulo, – Os documentos norteadores da Educação – fazemos uma breve análise da BNCC e do *Currículo de Pernambuco* e de como como abordam a literatura. No quarto capítulo – Cultura, Literatura e Conto

Popular – discutimos sobre a relação entre a cultura e a literatura popular, dando destaque ao conto popular. O quinto capítulo é composto pelo percurso metodológico da pesquisa. Já o sexto capítulo traz a análise dos contos escolhidos para a pesquisa a partir do letramento literário. No sétimo capítulo, – O conto popular no livro didático – analisamos a presença do conto popular em diversos livros didáticos. E no oitavo capítulo, – Produto final: Guia prático de letramento literário através do conto popular – apresentamos, na íntegra, o guia formulado durante a pesquisa.

CAPÍTULO 1

LEITURA E LITERATURA

> “Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.”
>
> Rouxel.

1.1 Leitura

O homem é um ser social e, portanto, necessita de interação, pois a convivência comunicativa é fundamental para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. A linguagem – seja ela qual for, escrita, oral, não verbal ou outra – é a expressão primeira da interação, do *relacionar-se*. De modo que é inegável o fato de que o surgimento da linguagem está intimamente relacionado ao desenvolvimento da humanidade enquanto sociedade.

A leitura sempre teve papel de destaque nas sociedades ao longo do tempo. E, cada vez mais na nossa sociedade atual, a leitura é um passaporte de entrada em diferentes situações e contextos, como por exemplo, as atividades escolares e acadêmicas e os documentos escritos oficiais como contratos, entre outros. Precisamos destacar, contudo que, a leitura da palavra escrita, por mais destaque que tenha, é apenas uma das formas de ler, pois é possível ler um gesto, uma situação, a vida e o mundo, como já bem constatou Freire (2001, p. 9) em “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” É importante saber que a leitura se relaciona a tudo a sua volta, e vice-versa. De modo que, tão importante quanto reconhecer e valorizar as práticas orais existentes, é fundamental que se oportunize o domínio da leitura do código escrito.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo, que vai além da decifração do código escrito; é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto.

É importante destacar que atualmente, muito do que conhecemos e das

nossas interações (com o outro e com o mundo) ocorrem via internet, desde o acesso a produtos até o acesso a serviços: ações como estudar e pesquisar, por meio de repositórios das universidades e sites, por exemplo; comprar, desde em lojas virtuais (*e-commerce*) até o contato com pessoas físicas; comunicar-se, através de e-mail e redes sociais; e mesmo fazer transações bancárias e boletins de ocorrência são cotidianamente realizadas *on-line*. Isso, entretanto, ao invés de ameaçar as práticas da cultura escrita que vivenciamos até agora, só intensificam o conhecimento de que a escrita, e consequentemente a leitura, tem papel de destaque na nossa sociedade.

A respeito da relevância da leitura para o desenvolvimento da criança, Vygotsky afirma que “[...] a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1998 *apud* CARVALHO; BAOUKH, 2018, p. 13). Já Ricardo Azevedo (apud CARVALHO; BAOUKH, 2018) disserta sobre os processos cognitivos associados às habilidades de leitura, quando afirma:

> [...] certas características normalmente atribuídas às crianças reaparecem em adultos provenientes de culturas ágrafas. Isso quer dizer que atributos como a capacidade de descontextualização, O pensamento abstrato e pensamento por silogismos não têm necessariamente a ver com etapas do desenvolvimento cognitivo infantil, mas sim com um certo tipo de cognição, em suma, com determinados modos de ver e captar a vida e o mundo. (CARVALHO; BAOUKH, 2018, p. 13).

Por meio desses dois estudiosos, podemos compreender que o próprio ato de ler, ao mesmo tempo que provê ao indivíduo um entendimento particular e próprio do mundo, requer habilidades cognitivas específicas.

Reafirmamos que a leitura é para o homem um importante fator de inclusão social, uma vez que, sem ela, ações cotidianas podem ser um desafio, como se deslocar de transporte público (principalmente para itinerários desconhecidos), ou mesmo um impedimento, como eleger-se em cargos políticos ou, cada vez mais, prestar concurso público. É por meio dela que o ser humano acessa ou amplia diversas habilidades e direitos, como estimular a criatividade, adquirir acesso a novos conhecimentos, compreender melhor o mundo que o rodeia, entre outros. Nosso intuito aqui não é reforçar ações de hierarquização ou segregação, visto que pessoas analfabetas, ou analfabetas funcionais, têm conhecimentos distintos e vivem em sociedade; mas apenas atestar que, sim, a leitura (ou a ausência dela)

afeta diretamente a vida das pessoas e seu domínio é um direito de todos.

Sabemos que o ensino da leitura, sobretudo a literária é um dos principais desafios enfrentados pelos professores em qualquer ano do ensino escolar. Muitas vezes, o que se tem observado é que a leitura de textos literários ocorre por meio de leituras superficiais, o que não propicia aos alunos a experiência de letramento e de fruição literária. A leitura como objeto de estudo tem estado fortemente presente nas pesquisas atuais e creditamos isso à sua importância na sociedade. Vejamos como Freire define a leitura:

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (FREIRE, 1989, p. 22).

Diante dessa afirmação, compreendemos que ler não é meramente decifrar os códigos linguísticos, mas, sobretudo, compreendê-los de forma global e em sua relação com o mundo que a rodeia.

Quando falamos em leitura e, consequentemente, na compreensão do que se lê, nos reportamos aos mecanismos responsáveis por viabilizar essa compreensão. Inclusive, o objeto de estudo *leitura* perpassa diversas áreas, como a da linguística, a da literatura e a do estudo de textos e gêneros textuais.

Fiorin apresenta uma reflexão acerca do papel da linguística no ensino da leitura, levantando a ideia de que o conhecimento dos mecanismos intra e interdiscursivos é indispensável à interpretação textual. Para Fiorin (2004, p. 108), “o texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto linguístico, é um objeto histórico.” Isso significa que, o texto – qualquer que seja – possui elementos linguísticos e extralinguísticos, relacionados ao seu entorno, ou seja, o contexto.

Fiorin (2004) também salienta que a leitura de um determinado texto prevê um contrato enunciativo, que indica de “que forma” esse texto será lido, com maior ou menor grau de seriedade, com múltiplas ou unívocas possibilidades de leitura. De forma prática, significa dizer que não lemos um contrato, um artigo científico, uma notícia, uma bula, um conto ou poema da mesma forma; nem esses textos permitem a mesma liberdade imaginativa na interação com o leitor.

Outro autor que apresenta grandes contribuições sobre a compreensão leitora

é Umberto Eco (2015) que postula que o sentido do texto é construído a partir da relação entre a *intentio auctoris* (***o que o autor quis dizer)***, a *intentio lectoris* ***(o que o leitor diz que o texto diz)*** e a *intentio operis* (***o que o texto diz),*** ou seja, a construção de sentidos do texto está ligada ao tripé autor-leitor-texto.

Eco destaca que os leitores buscam estratégias e "critérios 'econômicos'" para validar as suas hipóteses a partir, é claro, dos elementos textuais e do contexto no qual o texto é produzido. Em suas palavras:

> [...] existem certos critérios "econômicos" com base nos quais determinadas hipóteses serão mais interessantes do que outras. Para convalidar sua hipótese, o destinatário deverá, no mínimo, adiantar conjecturas preliminares sobre o possível remetente e sobre o possível período histórico no qual o texto foi produzido. Isso nada tem a ver com uma pesquisa sobre as intenções do remetente. Mas tem, sim, a ver com uma pesquisa sobre o quadro cultural no qual se insere a mensagem. (ECO, 2015, p. XVII).

Assim, percebemos que a compreensão leitora se dá por meio de diversos mecanismos, linguísticos e extralinguísticos e que o leitor não é um agente passivo nesse processo, ao contrário, atua na construção dos significados textuais e na constante formulação/reformulação e validação de hipóteses. Contudo, essas hipóteses não são arbitrárias, pois dependem das "pistas" textuais e contextuais do texto, como bem afirma Eco, o leitor "[...] não teria o direito de dizer que a mensagem pode significar *qualquer coisa*' [...] Pode significar muitas coisas, mas há sentidos que seria arriscado sugerir." (ECO, 2015, p. XVII – grifos do autor).

Assim, a formação do leitor é uma condição essencial para o exercício da cidadania e é por esse motivo que a escola deve ampliar a competência leitora dos educandos. Aqui abrimos um parênteses para salientar que, quando nos referimos à responsabilidade da escola, queremos dar ênfase ao fato da escola ser a instuição formal de ensino, mas que essa reponsabilidade é (ou deveria ser) compartilhada com toda a sociedade, como preconiza a Constituição Federal, no artigo 205, que diz "A educação, direito de todos e *dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa." (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA [1988], 2016, p. 123 – grifos nossos).

Sobre o ensino de leitura na escola, Fiorin (2004) afirma que a escola ainda não consegue tratar o assunto – leitura e compreensão do texto – de maneira adequada pois as atividades de interpretação na escola são "superficiais", ou seja, é selecionado um texto primário e elaborado um questionário com perguntas que são

óbvias e não contribuem para a compreensão global do texto.

Estudos e avaliações apontam déficits nas habilidades de leitura e compreensão de textos, em diversos lugares. Podemos citar, por exemplo, a avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O PISA é um estudo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia os conhecimentos dos estudantes em leitura, matemática e ciências. Na edição de 2018, o Brasil ficou na 54ª colocação do ranking (de 80 países), com nota 413 – a média da OCDE nesse quesito foi 487 – em proficiência em leitura[1]. Esses dados evidenciam o quanto a educação no Brasil precisa melhorar, no quesito procedimentos de leitura.

Reproduzimos a seguir, um quadro elaborado por Colomer e Camps (2002) que exemplificam as diferenças entre leitores que compreendem o texto e leitores com déficit de compreensão, incluindo os alunos.

Figura 1 – Leitores que entendem o texto X Leitores com déficit de compreensão

Leitores que entendem o texto	Leitores com déficit de compreensão
Resumem o texto de forma hierarquizada (destacam as idéias mais importantes e distinguem as relações que há entre as informações do texto).	Acumulam a informação em forma de lista.
Sintetizam a informação (sabem utilizar palavras ou construir frases que as englobem e fazem abstrações a partir de expressões e conceitos mais detalhados e concretos do texto).	Suprimem o que lhes parece redundante. Copiam o resto sem orientação determinada.
Selecionam a informação segundo sua importância no texto e entendem como valorizaram o emissor (*relevância textual* segundo Van Dijk), embora a eles mesmos possa interessar uma seleção distinta.	Selecionam muito influenciados pela colocação da informação no texto (com predomínio de frases iniciais) ou segundo seu interesse subjetivo (*relevância contextual*, segundo Van Dijk)

Fonte: Colomer; Camps (2002, p. 78).

Fica evidente, a partir da análise do quadro, que os leitores que apresentam déficit de compreensão têm mais dificuldade em selecionar, hierarquizar e examinar informações, bem como de estabelecer relações comparativas entre as partes do texto e entre textos. Portanto, é necessário, que o ensino de leitura esteja intimamente ligado ao ensino da *compreensão leitora*.

Antes de finalizar esse tópico, gostaríamos de trazer as colocações de Alves e Rojo que tratam da importância de a escola valorizar e integrar as leituras e gostos

[1]Informações do Ministério da Educação. Disponível em:https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa. Acesso em: 13 mar. 2023.

dos alunos, sem críticas ou valorações negativas. As autoras apontam para o fato de que os jovens, ao contrário da crença comum, leem, sim, e que essas leituras precisam ser respeitadas e não consideradas “meros degraus” ou “[...] ‘andaime’ para leituras mais complexas e de maior investimento qualitativo/literário” (ALVES; ROJO, 2020, p. 146), pois as leituras desses jovens apresentam complexidade, estética e características próprias.

As autoras destacam ainda que, na hierarquia literária tradicional, o culto é visto como superior ao popular, e este, visto como superior ao “de massa”, o que o não representa uma verdade, visto que as leituras são valoradas com relação a diferentes aspectos, dentre eles, a época e o local e que, na verdade, o importante é coexistência de distintos tipos de leitura. No que concerne à leitura, concordamos que, quanto mais variado seja o repertório do leitor, mais rico ele será.

Os leitores (e alunos) podem fazer suas próprias coleções – nas quais podem coexistir o culto, o popular e (por que não?) o de massa. Essa diversidade de leituras é benéfica no sentido de permitirem revitalizar conceitos e evitar fundamentalismos, pois não se pode negar a existência de diversos tipos de leitores bem como de diversos tipos de textos e diversas formas de ler na atualidade.

Alves e Rojo demonstram que, em leituras feitas fora do ambiente escolar e, até mesmo à revelia da própria escola, os jovens dão exemplo de iniciativa e criatividade, exercendo o protagonismo, pois leem sagas ou livros em série, produzem fanfics, promovem gincanas, entre outras ações. Dessa forma, para esses jovens, “[...] a leitura, no cronotopo dessas comunidades de leitores, dá-se como um ato de descolecionar, de construir uma outra série, uma outra coleção em oposição ao que é socialmente valorizado como literatura.” (ALVES; ROJO, 2020, p. 150). As autoras ressaltam que não têm intenção de contrapor literatura canônica e as demais literaturas, mas, sim, de propor novos caminhos de leitura. Em suas palavras:

> Com essa perspectiva, não estamos discutindo o lugar da literatura socialmente valorizada ou o seu valor na formação estética do sujeito; ao contrário, estamos problematizando os caminhos, as escolhas ou o gosto do leitor que o leva a uma história de prática leitora que também deve ser valorada e respeitada. (ALVES; ROJO, 2020, p. 156).

Acreditamos ser esse mesmo o caminho para o exercício de práticas de leitura significativas na escola: considerar, sem ressalvas, o lugar do aluno-leitor,

aceitar e valorizar seus gostos literários e oportunizar o contato com novos tipos de textos. Dessa forma, se sentirão valorizados e, ao mesmo tempo, estimulados e desafiados a continuar lendo e ampliando suas leituras, pois, como afirmam Carvalho e Baoukh (2018, p. 17) os alunos "[...] precisam conhecer para poder escolher".

E, para encerrar essa seção, recorremos a uma citação de Mortatti[2]:

> A leitura por si só não emancipa, não desperta o senso crítico, não revela, não restaura um estado edênico perdido pelo indivíduo ou pela sociedade; 'apenas' *constitui*. Antes de qualquer necessidade e utilidade impostas de fora e por outros, ler importa, pois, para aquele que lê, que luta por constituir-se como sujeito (social e histórico) de ações significantes, também e principalmente para si. (MORTATTI, 2018, p. 72, grifo da autora).

Assim, salientamos, em consonância com Mortatti (2018), que a leitura por si só não instrumentaliza o indivíduo com seus benefícios, mas, sim, os usos que os sujeitos-leitores fazem da leitura é o que lhes possibilitam desenvolver a criticidade, acessarem conhecimento, interligar-se consigo mesmos e com o mundo, entre diversos outros exemplos. Portanto é função da escola – como espaço privilegiado da construção dos saberes – oportunizar aos alunos práticas de leitura significativas.

1.2 Letramento(s)

Desde muito tempo, inúmeros debates acontecem para delimitar o conceito de leitura e por muito tempo acreditou-se que ler era sinônimo de decodificar, um processo mecânico de decifração. Hoje, essa ideia foi repensada e sabemos que a leitura se vale da decodificação para acontecer, mas vai muito além dela, vejamos:

> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Como bem afirma Solé (2018), aliados à decodificação, outros processos são ativados para que haja a leitura. Cada leitor se propõe a ler motivado por algum

[2]O livro é em recurso digital, os números das páginas são em sua versão em PDF.

objetivo, o qual irá conduzi-lo durante todo o percurso, além de experiências prévias que configuram o seu lugar de fala. Logo, é justamente a partir dessa bagagem cultural de cada indivíduo que as previsões e inferências acontecem, as quais serão confirmadas ou refutadas à medida que lemos.

Além dessa bagagem cultural – o contexto em que vive e as experiências e anseios do leitor, outro fator que merece atenção quando pensamos em leitura é a busca ativa do leitor por significação. À medida que vai lendo e em consonância com seus objetivos, ele vai construindo o sentido do texto. Vejamos o que nos dizem Aguiar e Bordini:

> A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. Embora as palavras sejam explicadas no dicionário, nunca exprimem um único significado quando integram uma frase de um texto determinado. A tarefa de leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras num conjunto limitado. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 16).

Outro conceito delicado de ser definido é o de letramento. O termo letramento advém da palavra inglesa *literacy* e, em linhas gerais, pode ser entendido como "condição de quem é letrado". A compreensão e efetivação desse fenômeno gera divergências entre os profissionais que, em dados momentos, confundem alfabetização com letramento, provavelmente devido à estreita relação entre ambos os conceitos. No Brasil, um dos estudos mais conhecidos sobre esse tema é o de Magda Soares, (2014), considerada pioneira nesse campo. Vejamos, pois, o que a autora diz sobre o assunto:

> [...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever [...] traz consequências sobre o indivíduo e altera seu estado e condições em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos e até mesmo econômicos [...].
> [...]
> [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de *ter-se apropriado* da escrita. (SOARES, 2014, p. 18, grifo nosso).

Em outras palavras, o conceito de letramento está ligado aos usos que os indivíduos letrados fazem da escrita, ou seja, embora necessite da capacidade de decodifição/codificação da escrita (alfabetização) vai além dela, na medida em que se refere à habilidade de utilizar a leitura e a escrita nos diferentes contextos sociais.

A instituição escolar percebe o letramento de maneira bem singular, ou seja, dentro de certos parâmetros convencionalmente aceitos na sociedade, mas que, muitas vezes, não leva em consideração os interesses do aprendiz. No que tange à leitura, a escola tem um papel de grande relevância: ampliação da expectativa leitora. Os alunos chegam à escola com diversos repertórios de leituras – alguns bastante amplos e outros mais restritos – e o professor deve proporcionar o acesso efetivo a textos que eles não procuram para ler com frequência. Dessa maneira, o estudante terá ferramentas para se tornar um cidadão consciente, reflexivo e crítico do mundo que o rodeia.

A respeito do ensino de leitura e escrita na escola, na perspectiva do letramento, a BNCC deixa claro que a aquisição do sistema de escrita alfabética, necessário à progressão escolar e a diversas práticas sociais, deve estar associada aos seus efetivos usos sociais. Vejamos.

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Nessa mesma óptica, o *Currículo de Pernambuco* apresenta a seguinte colocação:

> Para garantir a inserção da criança nessa cultura letrada, é fundamental que o processo de alfabetização aconteça tendo como ponto de partida os gêneros pertencentes aos campos de atuação da sua vida cotidiana e de práticas efetivas de linguagem presentes, inicialmente, nos campos artístico-literário e da vida cotidiana que fazem parte do seu dia a dia. Essa inserção pressupõe a prática de *alfabetizar* e *letrar*, tornando o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita uma aprendizagem significativa [...]. (PERNAMBUCO, 2019, p. 88, grifos do autor).

Destacamos nesse trecho do *Currículo de Pernambuco*, a ênfase dada ao campo artístico-literário. Essa colocação vai ratificar o entendimento de que o texto literário é um exemplo privilegiado do uso da linguagem e da construção artística, além de abranger diversas visões de mundo. Percebemos, pois, que tanto o *Currículo de Pernambuco* quanto a BNCC confirmam a necessidade de que, no espaço escolar, haja a promoção de atividades que ao mesmo tempo possibilitem o

domínio do código escrito e leve ao entendimento de como essas práticas se efetivam na sociedade.

Acreditamos que, para conseguirmos formar uma sociedade letrada, a leitura é um instrumento indispensável. Segundo Solé (1998), o leitor precisa ter um objetivo durante qualquer leitura. É por meio dos objetivos mais variados – ampliar o vocabulário, ter prazer, buscar informação, aprender sobre um assunto – que ele consegue se situar no texto. A compreensão do texto irá depender do objetivo da leitura; portanto, leitores com objetivos diferentes, mesmo lendo o mesmo texto, terão entendimentos múltiplos.

Logo, podemos atestar que o sentido do texto vai depender dos conhecimentos prévios advindos do leitor e da interação deste com aquele. Considerações em relação à leitura também são feitas por Lajolo (2005) que diz haver leituras aprendidas na escola – leitura de livros – e aquelas aprendidas no cotidiano, nas experiências com o mundo.

Ainda segundo Lajolo (2005, p. 15), “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. O mesmo se pode dizer de nossas aulas”. Por isso, a urgência em se dar sentido às aulas de leitura para que assim sejam relevantes para o leitor. O texto, a leitura e a aula devem estar atreladas aos sentidos do mundo à sua volta, e não o contrário. Ou seja, as experiências vividas pelo indivíduo influenciam sua leitura.

Agora retomamos a importância de o educador perceber a diferença entre ler e decodificar. O ato de ler deve ser acompanhado de reflexão do que está sendo lido e disso resultará a compreensão e a aprendizagem efetivamente, não em apenas memorização.

A leitura deve partir do mundo do leitor para depois haver uma ampliação para outros mundos e outras vivências, como esclarece Freire (1989, p. 11, grifos do autor) “[...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’.”

Depois de haver a consideração do lugar de fala do estudante durante as aulas de leitura, o professor poderá partir para uma ampliação de opções de leitura literária, mas tendo cautela para não se deixar levar por currículos, muitas vezes engessados, como aponta Cosson:

> [...] diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura [...] quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. (COSSON, 2021, p. 32).

Como vimos na seção anterior, a escola não pode desconsiderar os gostos dos alunos, também não pode trabalhar apenas com textos por eles apreciados; a chave está em que haja diálogo e variedade. Ou seja, mesmo que, por força da tradição ou em concordância com a seleção feita por documentos oficiais – como a BNCC e o currículos estaduais, mantenham-se textos já "canonizados" na escola, deve-se abrir espaço para novas leituras, que valorizem os gostos dos alunos e, também, a diversidade de temas, visões diferenciadas de mundo e autores.

Outra questão que merece ser ressaltada é o exemplo do professor no que tange à leitura, pois, para que haja atividades regulares de leitura em sala de aula, é necessário que o professor seja um bom leitor. Os resultados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021) demonstram os professores são sempre citados como influenciadores do gosto pela leitura[3]. Vejamos também o que Bamberguer diz a esse respeito:

> Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são *importantíssimos* para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças: sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1991, p. 74-75, grifo do autor).

Além de ler, o docente deve sempre ter em mente que a leitura precisa estar atrelada a algo além da alfabetização: o letramento, ou seja, habilidade de utilizar a leitura e a escrita nas mais variadas práticas sociais. Portanto, é recomendável que o professor elabore propostas de atividades de leitura e escrita em que ocorra o estímulo e a compreensão do sentido amplo dos textos e o incentivo à leitura significativa, como:

[3]Na 5ª edição de *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021, p. 233) há o questionamento de "quem, principalmente" influenciou o gosto pela leitura. A resposta "algum professor ou professora" está sempre nas primeiras colocações. Juntamente com os resultados mais recentes, no gráfico apresentado nesse tópico, para ajudar o leitor na comparação dos dados, são apresentados os resultados das pesquisas de 2011, 2015 e 2019. Vejamos: em 2011, os professores foram apontados como principais influenciadores no gosto pela leitura, com um percentual de 17% (primeiro lugar); em 2015, o percentual era de 7% (segundo lugar) e, na edição em destaque, em 2019, com um percentual de 11% (primeiro lugar novamente).

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professores, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2001, p. 238).

Dessa forma, o professor deve optar por atividades que sejam simultaneamente reflexivas e instigadoras e não induzam à recusa ou ao afastamento dos alunos. Vivemos em uma sociedade repleta de estímulos – redes sociais, "*tiktoks"* e outras plataformas ou aplicativos semelhantes, e, tanto quanto a escola não deve perder de foco sua função e "se curvar" às pressões externas, também não pode fingir que elas existam. Aliás, é muito mais recomendável que a escola possa utilizar as diversas ferramentas digitais à sua disposição, para conseguir engajar os alunos. E isso se aplica também à leitura, pois, como afirma Chartier (1999, p. 13, grifo nosso) "[...] a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como *nas maneiras de ler*.".

Quando nos reportamos ao conceito de letramento é importante destacar que este não é um conceito unívoco; ao contrário, compreende-se que haja variadas formas de letramentos, como bem afirmam Rojo (2009) e Street (2014). Segundo Rojo, os letramentos são: "um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos". (ROJO, 2009, p. 10). Já Street (2014) postula que "isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor [...] um letramento único" (STREET, 2014, p. 30). Ambos os autores, embora em locais e momentos distintos, compreendem que o domínio da escrita, bem como de outras linguagens, pressupõe os seus usos "reais" e em sociedade, ou seja, considerando-se os diferentes cenários culturais e a multiplicidade das práticas letradas.

Atualmente, como concebemos os textos – em maior ou menor grau – multimodais e multissignificativos, também consideramos o conceito de multiletramentos. A respeito do caráter multimodal (mesmo que não utilize esse termo) dos textos, Street afirma:

> [...] a escrita envolve, sim, diversos aspectos paralinguísticos, equivalentes em alguma medida ao gesto, à expressão facial, à entonação da língua falada – a escolha do tipo gráfico ou da letra manuscrita, a cor da tinta,

> signos editoriais como capa dura etc., tudo isso veicula significado para além dos recursos lexicais e sintáticos. (STREET, 2014, p. 21).

E a respeito de como os letramentos estão associados às diversas facetas da vida em sociedade, Rojo apresenta os seguintes letramentos:

> [...] os letramentos *multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]
> [...] os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...] (ROJO, 2009, p. 107, grifos da autora).

Dessa forma, fica evidente que as linguagens se interrelacionam e que há diversas formas de **ser** letrado, o que nos permite afirmar que é possível haver indivíduos “analfabetos”, mas não “iletrados”, pois todos nós temos conhecimentos e habilidades diferentes. E, mais uma vez, gostaríamos de reiterar que tanto quanto é importante oportunizar o efetivo domínio da escrita, é necessário valorizar os indivíduos que não sabem ler e combater o preconceito.

Então, percebemos que adquirir a habilidade de ler e escrever vai muito além do que é usualmente abordado na escola. A leitura e a escrita instrumentalizam o indivíduo para que possa atuar efetivamente em sociedade. Dessa forma, destacamos que a leitura, principalmente do texto literário, para que exerça sua força humanizadora, é preciso que se leia *de fato*, entendendo o que está no texto. Essa compreensão é uma experiência de troca e de construção. Em linhas gerais, é preciso entender o que está escrito, produzindo os sentidos de um texto, através das pistas linguísticas e contextuais destes, em uma relação dialógica: texto, autor, leitor, ou seja, através do letramento. E essa é uma habilidade fundamental da proficiência leitora.

1.3 Leitura do texto literário

A literatura tem papel de destaque na construção do pensamento crítico, além da fruição estética, à medida que permite várias (re)construções da realidade e possibilita novas e inusitadas possibilidades de vivências e interpretações do homem e da sua *história*. Por poder tratar do que é, e do que poderia ser, permite outras

interpretações do real. Ela permite formar o homem em sua condição como tal, razão e emoção, luz e sombras, fantasia e realidade. Dessa forma, o usufruto da literatura é um direito do homem, na medida em que lhe confere ferramentas de enfrentamento e de compreensão da realidade em diferentes momentos históricos.

> Não se espanta que a literatura, assim como as artes em geral, conceda ao homem uma força motriz e libertadora, sendo, inclusive, vista como uma manifestação perigosa e a ser combatida, quando se quer dominar um povo. Isso se evidencia em fatos reais e fictícios como, por exemplo, a destruição da Biblioteca de Alexandria durante a guerra civil romana ou a censura de obras distópicas como "*1984*" (de 1949) e "*A Revolução dos Bichos*" (1945), de George Orwell, e "*Admirável Mundo Novo*" (de 1932) de Aldous Huxley[4]. Aliás, no próprio livro Admirável Mundo Novo, que retrata uma sociedade estritamente pautada na ciência e na tecnologia, o governo vigente estingue as manifestações artísticas. Isso tudo nos leva a conclusão de que a literatura é poderosa, pois ela revitaliza o que é **ser** humano, inserindo os homens em universos catárticos e possibilitando variadas e importantes reflexões.

A literatura possibilita reflexão, lazer, liberdade e transformação, tem caráter instigador e reflexivo, catártico e libertador, além de ser emancipatória. E, como vimos, o valor dado às leituras muda, dependendo de quem realiza essas leituras, das expectativas, dos anseios e da necessidade que possuem.

Dentre todos os benefícios e funções que tem a literatura, não podemos esquecer que se trata de uma forma de Arte, ou seja, é uma produção estética que revela diferentes expressões do mundo e da vida. E é justamente essa característica

---

[4]A censura a obras literárias, músicas e filmes não é novidade e já ocorreu em diversos locais e distintos momentos históricos. Nesse exemplo em particular, nos referimos à censura a termos e obras ocorrida na China, em relatos de meios de comunicação a partir de 2018. Reproduzimos aqui trechos de dois sites que julgamos esclarecedores, o primeiro foi postado em março de 2018 e o segundo em junho de 2022. Vejamos:

* "Entre outros, estão censurados os nomes dos livros "1984" (de 1949) e "Revolução dos Bichos" (1945), de George Orwell, e "Admirável Mundo Novo" (1932), de Aldous Huxley. As três obras apresentam críticas a regimes autoritários. A lista de termos bloqueados foi divulgada pelo site americano China Digital Times, que monitora o bloqueio na internet chinesa." (SITE BEM PARANÁ) – Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticias/mundo/china-bloqueia-mencoes-a-livros-nas-redes-sociais/. Acesso em: 6 jun. 2022.

* "Numa dessas aulas iniciais citei o livro '1984', do George Orwell. Os alunos começaram a procurar a obra para comprar e não a achavam pela internet. Depois descobri que o livro é proibido em território chinês." (SITE CÂMARA MUNICIPAL DE JACAREÍ) – Entrevista do jornalista Rafael Fontana no programa 'Gente em Destaque', da TV Câmara Jacareí. Disponível em: https://www.jacarei.sp.leg.br/geral/jornalista-que-escreveu-livro-sobre-cotidiano-na-china-esta-no-gente-em-destaque/. Acesso em 7 jan. 2023.

que permite que a literatura atinja os leitores de maneiras diversas e particulares. A esse respeito reproduzimos a seguinte colocação de Fiorin (2004):

> A literatura e as outras artes têm um papel subversivo: mostrar que a realidade pode ser outra, demonstrar que não se pode naturalizar a história. E o professor de língua materna assume esse papel subversivo ou estará simplesmente ajudando a desenvolver um sistema educacional destinado a formar mão de obra para as necessidades do capitalismo. (FIORIN, 2004, p. 116).

Como afirma Fiorin (2014), o caráter múltiplo e distintivo da literatura, de permitir a concepção de outras realidades, lhe confere esse poder imagético e, por isso, libertador. Aguiar e Bordini (1988) também destacam essa característica da literatura:

> É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 15).

Isso quer dizer que a literatura tem a capacidade de prover ao ser humano, além do prazer artístico e da fruição estética, material para refletir e questionar sua realidade, munindo-se (o indivíduo) de ferramentas, como a inquietação e o enfrentamento do *status quo* e, a partir daí, podendo ampliar e melhorar a sua realidade.

Damos destaque aqui à *multiplicidade*, pois devemos fornecer repertório dinâmico e variado, incluindo neste repertório obras de temática e linguagem próprias dos jovens. Pois, como diz Roger Chartier (*apud* ALVES e ROJO, 2020, p. 146), “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.”

Queremos salientar que, quando falamos em literatura, temos o claro entendimento de que todas as leituras devem ser valorizadas, apreciadas e discutidas, pois, como afirmam Carvalho e Baoukh (2018, p. 17), “a leitura não é uma seara onde cabe a censura.”. É importante destacar esse fato porque os leitores em idade escolar são crianças e jovens – os alunos do 7º Ano, por exemplo, têm, se não estiverem fora de faixa, entre 12 e 13 anos – e precisamos considerar isso nas nossas aulas e nos textos que lhes ofertamos.

Os jovens estão inseridos em um complexo contexto sociocultural, repleto de tecnologias da informação e da comunicação. Dizemos mais, os jovens são nativos desse contexto, o que não garante que eles tenham conhecimento sobre todas as ferramentas disponíveis ou o quê e como podem afetar a vida das pessoas. Não é raro notícias ou reportagens de crianças, jovens ou adultos que foram vítimas de golpes – econômicos, morais, contra a privacidade – no mundo digital. Esses jovens devem ser apresentados e inseridos em outras práticas e, também, aprenderem a usar os recursos da internet de forma segura, para eles e para os demais.

Os jovens, como já foi demonstrado em pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), leem, sim. O que ocorre é que, muitas vezes, essas leituras são desconsideradas, ou mesmo condenadas, pela escola. Não se pode negar a existência de diversos leitores e de diversas formas de ler na atualidade; ao contrário, precisamos nos aparelhar e nos qualificar para que, também nós, possamos dela fazer uso. Sobre essas novas formas de leitura, a pesquisadora Roxane Rojo resume o que apresentamos nessa seção:

> [...] as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas (por exemplo, as redes e comunidades virtuais de que jovens de todas as classes sociais participam) permanecem esquecidas e execradas pela escola, isso quando não têm seu acesso proibido em muitas escolas e universidades conectadas. (ROJO, 2009, p. 106).

A escola e os professores de língua portuguesa devem priorizar o trabalho efetivo com a literatura de modo a possibilitar aos alunos, além dos benefícios escolarizados, como melhoria do desempenho acadêmico, desenvolvimento do senso crítico e repertório variado, o prazer e a fruição, pois, como afirmam Carvalho e Baoukh (2018, p. 18) “a fruição é o grande objetivo da literatura e que a escola deve garantir momentos dedicados a ela.”.

Voltamos a destacar a importância de oportunizar aos alunos-leitores o contato com os mais variados textos literários – que contemplem temas, épocas, locais e autores diferentes, por exemplo – a fim de que ampliem seus gostos. Nesse ínterim, concordamos com a colocação de Rouxel (2013, p. 23) na qual a autora afirma que “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina o gosto), diversidade de gêneros [...]; diversidade histórica [...]; diversidade geográfica [...]”.

Quanto mais diversas forem as leituras dos alunos, mais relações eles poderão fazer entre os textos e, a partir daí, ampliar ainda mais seu repertório. Sobre essa capacidade de enriquecer as habilidades de leitura, bem como de compreensão, através das relações entre os textos lidos, apresentamos a seguinte colocação de Carvalho e Baoukh:

> Do mesmo modo, conhecer os gêneros e suas características, o contexto de produção de uma obra, a conjuntura política e cultural da época, s biografia, os gostos e o estilo do autor ampliam a possibilidade de relações estabelecidas entre o leitor a obra – e o repertório literário pode expandir a compreensão e a construção de sentidos do leitor [...] E quem não conhece essas referências? Também aprecia o texto, mas deixa de perceber o diálogo entre os [...] autores. (CARVALHO; BAOUKH, 2018, p. 19).

Outra fala importante das autoras é a de ratificar que o trabalho com o texto literário na sala de aula não deve servir de pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou “morais”, e sim, de tratar o texto em sua própria lógica, bem como o modo como os alunos recebem esse texto e de como reagem a ele. Vejamos:

> [...] em vez de o professor propor uma conversa sobre o que as crianças sentiram – como o medo do Lobo Mau –, ele destaca que não se deve desobedecer aos pais (como Chapeuzinho) e que não se deve ser preguiçoso (como os porquinhos que perderam as casas de palha e de madeira). (CARVALHO; BAOUKH, 2018, p. 16).

Concordamos com essa colocação e acreditamos que a percepção do arranjo linguístico e a constatação de “exemplos morais” se dá em segundo plano, de forma natural pelo leitor. Inclusive, não deve ser imposto “de fora”, mas sim, construído pelo próprio leitor. Isso não ocorre de maneira homogênea com todos os leitores porque cada um reagirá de maneira única ao texto.

É inegável – e bastante gratificante – que haja diversas formas de ler, diversos gêneros literários, pois toda leitura deve ser valorizada. Obras e autores canônicos, populares, clássicos, contemporâneos, entre outros, são válidos e edificantes e devem ser igualmente reconhecidos. Na escola, tanto quanto possível, é importante que se proporcione aos alunos diversos e variados gêneros, como afirma Kleiman (*apud* COENGA, 2010, p. 22) “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão”.

Concordamos com Fiorin (2014) quando ele destaca que os estudantes da educação básica devem ser expostos a todos os tipos de texto, mas, principalmente, ao texto literário, pois, como vimos, a própria construção estética, indissociável da literatura, já lhe confere um caráter humanizador.

1.4 Letramento Literário

Sabemos que a literatura só existe através do ato de ler, de que falamos na seção anterior. Cabe esclarecer essa afirmação porque sabemos que existem gêneros orais e mistos. Não nos esqueçamos dos contos populares, das lendas, dos mitos e de muitos outros gêneros da literatura oral. Nessa acepção em específico, quando dizemos “ler” nos referimos às diversas formas de leitura existentes, não apenas a escrita, mas ler um gesto, um olhar, uma situação, entre outros. E que, para que haja a literatura, é preciso haver o leitor, conforme explica Jauss (1994), senão o texto é apenas um manuscrito engavetado. Neste tópico, destacamos as especificidades da leitura do texto literário e, por conseguinte, do letramento literário.

O texto literário é multifacetado e essa plurissignificação lhe confere um caráter igualmente plural. A literatura é inegavelmente, embora não apenas, uma forma de arte, de modo que apreciá-la é, por si só, uma atividade enriquecedora, mesmo que saibamos que o resultado das leituras seja diverso em decorrência dos objetivos dos leitores. Ilustremos essa concepção com dois exemplos: o primeiro é o exemplo de uma criança ainda não alfabetizada, mas que tem grande prazer em ouvir sua avó– também não escolarizada – contando contos populares e em ouvir outros parentes lendo-lhe histórias diversas. Essa criança não busca efetivamente analisar os temas, nem o arranjo estético ou ainda o vocabulário, ela simplesmente *aprecia* essa oralização ou contação. No entanto, nessa recepção, estará construindo-se enquanto leitora, criando e ampliando sua imaginação e fantasia, mesmo sem saber ler.

O segundo exemplo reforça esse posicionamento de que a literatura não tem a obrigação de ensinar, de moralizar, de ser modelo de escrita; ela se basta, e essas outras funções que lhe são agregadas não é seu objetivo primeiro, mas podem lhe ser aplicadas porque os textos literários são manifestações artísticas, cuja matéria-prima é a língua. Retomemos, pois, ao nosso exemplo e suponhamos que uma

jovem goste particularmente de ficção e, na sua adolescência, adquira e leia, por exemplo, o livro *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Anos depois, já na universidade, releia esse livro para um trabalho acadêmico qualquer que seja, como objeto de análise da sociedade ou comparando a uma adaptação cinematográfica. Podemos afirmar que as duas leituras, mesmo que do mesmo livro – a propósito, categorizado como um livro de ficção – foram as mesmas? Certamente que não, uma vez que os objetivos e até mesmo a maturidade leitora da jovem foram distintos.

Também é importante destacarmos que ler literatura é diferente de estudar literatura, embora o *corpus* seja o mesmo, a forma de ler não é. Os estudos sobre a literatura tiveram, ao longo dos tempos, diferentes perspectivas e abordagens, dando-se destaque, principalmente, às características formais dos textos. É através dos estudos de autores como Ingarden, Iser e Jauss que o leitor passa a ter, também, papel de destaque. A *Estética da Recepção*, de Jauss, por exemplo, se detém em analisar como o leitor participa ativamente da construção de sentido dos textos.

O enfoque dado ao leitor inaugura uma abordagem que não se fundamenta exclusivamente nos aspectos formais do texto, mas sim, na relação dialógica texto x leitor. É importante ressaltar que não se trata, contudo, de atribuir onipotência sobre o texto a quem lê e que tudo possa projetar no texto, pois, como afirma Fiorin (2014, p. 113) “um texto pode admitir várias interpretações, mas não todas. São inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto.”

Porém, não se deve negar que o leitor é constituído de expectativas e que a interpretação se estabelece entre o leitor e a obra, pois, como afirma Jacques Leenhardt (*apud* TURCHI; SILVA, 2006, p. 23, grifos nossos) “A experiência estética é totalmente construída por esta confrontação com uma alteridade [...] que o *sujeito leitor* não pode aplicar a não ser *a si mesmo.*”. Assim, o papel e a importância do leitor não podem ser ignorados.

Devido ao caráter plurissignificativo do texto literário, é necessária uma leitura “própria” para esses textos. Vimos nas seções anteriores os procedimentos de leitura e de compreensão textual. Vamos agora refletir sobre os procedimentos de leitura acionados quando lemos um texto literário. É evidente que a compreensão do texto passa pelo domínio da língua e, no caso dos textos escritos – nosso foco

nesse trabalho – pelo domínio do código escrito. Se o texto literário é multifacetado, podemos afirmar que ele permite várias leituras, mesmo que não todas, pois, de acordo com Eco (2015), o leitor, através de informações textuais e extratextuais, como o contexto de sua produção, atribui e constrói os significados da sua leitura. Entretanto nem todas as interpretações são possíveis, ou seja, que não se pode extrapolar essas informações.

As tradições e literaturas orais fundamentam a literatura escrita, na medida em que, antes de ler e escrever, o homem já se comunicava e contava histórias. E, quando do surgimento da escrita, não houve simplesmente uma transposição da linguagem oral para a escrita, pois cada uma tem suas especificidades e, ao contrário do que, muitas vezes se propaga, não há hierarquização entre elas, ou seja, não há superioridade de uma sobre a outra. Até hoje, muitas obras se baseiam em personagens ou “motivos” da cultura e da literatura popular, a exemplo das adaptações dos contos para filmes pela Disney (CARVALHO; RODRIGUES, 2015). Fizemos essa colocação para explicar que valorizamos todas as literaturas e culturas, mas, devido ao escopo do nosso trabalho, nessa seção, destacamos a literatura escrita.

Nesse contexto, tem-se destaque os livros e, mais atualmente, os recursos digitais e da WEB. Afastamo-nos do debate impresso x digital, porque consideramos que a leitura e a literatura estão além do seu suporte. O homem é um ser social e comunicativo, que depende da(s) linguagem(ns) para interagir e agir na sociedade, portanto não precisamos temer o extermínio dos livros e da literatura. Ao decifrar o texto, o homem acessa os conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade.

Sobre o prestígio da leitura na sociedade e de como os indivíduos não escolarizados sofrem discriminação, trazemos a seguinte colocação de Aguiar e Bordini:

> Uma sociedade de classes em que interesses divergentes se entrechocam, com a predominância de alguns deles sobre os demais, privilegia sobremaneira o texto escrito como objeto de leitura. [...]
> Assim, as sociedades gradualmente se dividem em segmentos cultos e incultos, tomando como critério distintivo o domínio do código linguístico escrito. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 10).

As autoras descrevem como o domínio da língua escrita é socialmente privilegiado e como as pessoas que não o dominam são considerados “incultos”. Não estamos aqui validando essa estrutura de poder exercida pelo domínio da escrita na sociedade, pois reconhecemos que há variadas (e valiosas) formas de ler o mundo e que existem diversas manifestações artísticas e culturais de comunidades e indivíduos não escolarizados que devem ser valorizadas. A supervalorização do código escrito é uma forma de “apartar” os não letrados de diversas práticas sociais e de negar suas produções, pois, como explicam Aguiar e Bordini (1988, p.11), “a desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica consequentemente o desprestígio de todas as outras leituras que o mesmo pode realizar.”

Mais uma vez voltamos a ressaltar que, tanto quanto é vital o reconhecimento e a valorização de todas as manifestações histórico-culturais, incluindo-se aí a literatura, seria ingênuo e limitador negar que o domínio do código escrito é, sim, um passaporte de entrada para diversas vivências sociais. Defendemos, portanto, que a todos seja efetivamente possibilitado esse aprendizado (do código escrito).

Dentre as diversas leituras, é a leitura literária que proporciona uma imersão maior e mais abrangente na descoberta de sentidos, num processo criativo-receptivo em que texto-leitor evidenciam elementos históricos-políticos-sociais nas produções escritas, embora essas obras não sejam subordinadas a eles, uma vez que o texto literário independe diretamente de referentes reais. Voltando ao papel do leitor na construção de sentidos, recorremos novamente ao que dizem Aguiar e Bordini:

> Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 11).

Para ilustrar de forma prática como o leitor preenche essas lacunas, lembramos de uma situação ocorrida em sala de aula em que, ao trabalhar com a música “Eduardo e Mônica”, de Legião Urbana, deparamo-nos com a seguinte situação:

No trecho “o Eduardo achou estranho e melhor não comentar / Mas a menina *tinha tinta no cabelo*” (grifo nosso), os alunos ficaram divididos entre três hipóteses. A primeira hipótese foi a de que a tinta seria alguma mecha colorida, possivelmente

reiterada pela passagem “ela falava coisas sobre o Planalto Central/também magia e meditação” a que os alunos associaram a um comportamento *hippie*. A segunda hipótese foi a de que a tinta seria resquício de tinta para pintura, possivelmente reiterada pela passagem “ela gostava do Bandeira e do Bauhaus / Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud” a que os alunos associaram a que ela também seria pintora. E a última hipótese foi a de que a tinta seria tintura de cabelo para cobrir fios brancos, possivelmente reiterada pela passagem “Eduardo e Mônica eram nada parecidos / ela era de Leão e ele tinha dezesseis / ela fazia Medicina e falava alemão”, a que os alunos associaram ao fato de ela ser uma mulher mais velha.

Longe de querer julgar as hipóteses aqui apresentadas, nosso objetivo é mostrar que, dependendo das experiências e expectativas de cada leitor e das “pistas” fornecidas pelo texto, as interpretações podem ser diferentes. É nesse aspecto que o texto literário difere dos outros textos, pois apresenta várias facetas, pois, como diz Mortatti (2018, p. 73-74):

> Como obra de linguagem eminentemente qualitativa, [...] o texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética [...] e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade.

Dificilmente a criança ou o jovem chegará ao livro sem a mediação de um adulto, seja na escola ou na família. Em muitos casos, o usufruto dos livros ainda está muito aquém do poder aquisitivo de muitas famílias ou as famílias não acham que a leitura seja importante. Daí a necessidade de que o poder público e a escola abracem essa responsabilidade.

O acesso eficaz à literatura deveria ser possibilitado pelo poder público. Mas, uma vez que as políticas públicas são rudimentares e a família dá pouca importância à leitura, cabe à escola e ao professor fazer com que a criança ou o jovem adolescente ao livro e à leitura.

Como ensinar literatura? Como ensinar a ler, de forma proficiente, o texto literário? Infelizmente, a opinião de que a escola ensina mal está aumentando. Será que isso é verdade? E, mais importante, como mudar esse panorama? Ressaltamos que nós não temos as respostas definitivas para essas perguntas, nem supomos que alguém possa tê-las, mas vamos propor reflexões para tentarmos respondê-las da melhor forma que pudermos.

Um fato é inegável, quanto mais anos de escolaridade, mais distantes os alunos ficam da leitura e isso é preocupante. O que afasta os jovens da leitura pode ser a postura da escola frente às metodologias usadas. Bartolomeu Campos de Queirós, (*apud* SILVA; CAMARGO, 2012, p. 52) afirma que “na escola, a leitura custa muito caro; custa prova, custa fichas, resumos etc.” Junte-se a isso as dificuldades de aquisição da leitura e da escrita que – mesmo com os programas de aceleração da aprendizagem – muitas vezes persistem (as dificuldades de leitura, escrita e interpretação) até a educação universitária e teremos um quadro preocupante, que precisa, urgentemente, ser modificado.

No ensino de literatura, tem destaque o letramento literário, definido por Cosson (2021, p. 12) como “o letramento que se faz via textos literários” e que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” Concordamos com o autor quando ele afirma que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2021, p. 16).

Alvo de muitas críticas, como vimos, a escola tem sido condenada por não integrar, de maneira eficaz, os conteúdos vivenciados em sala de aula às necessidades da vida real e cotidiana. É crucial, portanto, que – enquanto instituição formalmente encarregada da formação e instrução do cidadão – nela se disponibilize e privilegie o contato com a literatura.

Ainda de acordo com Cosson (2021), geralmente a escola não ensina literatura, não no sentido de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Isso ocorre porque a literatura é tratada, muitas vezes, como pretexto para o ensino de fenômenos linguísticos, abordada apenas em seus aspectos de história e divisão classificatória da literatura ou, quando muito, o trabalho com textos prototípicos de diversos gêneros literários.

Isso é bastante contraditório, uma vez que, a literatura, quando bem trabalhada na escola, fornece ferramentas para uma efetiva conexão entre a vivência escolar e a vivência fora dos muros da escola. Ainda no dizer de Cosson (2021, p. 26), “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.”

A escola e o professor são fundamentais no processo de formação humanizadora dos alunos. A esse respeito, Fiorin (2004, p. 178) afirma:

> A democracia só sobreviverá se os homens se tornarem mais humanos e, por isso, a tarefa dos professores de língua materna é, ao mostrar a linguagem, a literatura como o lugar de criação da alteridade, ensinar a tolerância, o respeito pela diferença e, portanto, a democracia.

Quando falamos em literatura *na escola* não se pode deixar de falar do quesito *avaliação*. A avaliação, além de ser uma exigência formal da instituição escolar, também é, quando bem trabalhada, um instrumento de averiguação e controle das ações realizadas e das intervenções necessárias. Mas como avaliar o processo de letramento literário dos estudantes, sendo esse uma jornada tão subjetiva e particular? Acreditamos que a avaliação, em se tratando da leitura literária, deve se ajustar às especificidades desse tipo de texto.

Carvalho e Baouhk (2018) destacam o fato de que a avaliação deve se afastar dos testes usuais e considerar os que chamam de comportamentos leitores, ou seja, de como o aluno-leitor se relaciona com os textos lidos e como externar suas preferências, por meio de comentários ou mesmo atividades escritas, de modo a considerar a história e o percurso de cada aluno. Achamos pertinente trazer o que dizem sobre os comportamentos leitores, vejamos:

> Comportamentos leitores são as ações daqueles que leem. Por exemplo, antes de ler, escolher o livro a partir da capa, do texto de orelha ou de contracapa, ou ainda com base no autor, no tema, em recomendações de amigos ou por causa de um filme assistido; folhear o livro, passeando os olhos para conhecer o texto. Durante a leitura, marcar, anotar ou ler em voz alta trechos significativos, a fim de compartilhar com algum; reler partes do livro. Após a leitura, comentar o livro, trocar opiniões com outros leitores, indicar a leitura, fazer resenhas. (CARVALHO; BAOUKH, 2018, p. 23).

Cosson (2021) também destaca a importância de se avaliar o processo de construção do letramento literário e deixa claro que a avaliação deve priorizar o percurso do aluno. Ele afirma: “propomos [...] que o professor tome a literatura como uma *experiência* e não um *conteúdo* a ser avaliado [...] é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem” (COSSON, 2021, p. 113, grifos nossos).

Frantz (2011) também coaduna com essa ideia e defende que a leitura dos textos literários já apresenta significância em si mesma, não necessitando,

obrigatoriamente, de uma atividade posterior. Ou seja, a autora afirmar que a fruição literária já é suficiente para a apreciação estética:

> [...] Lembrando que as atividades só se justificam se for para prolongar e aprofundar o prazer, a emoção e os questionamentos que o texto despertou em nós. E mais: a leitura de um poema ou a audição de história têm valor em si mesmos, não sendo “obrigação” uma atividade prática de pois de cada leitura. (FRANTZ, 2011, p. 11).

É importante esclarecer que, algumas vezes, são os próprios alunos que solicitam atividades práticas ou escritas, pois – como já foram condicionados à sequência assunto-atividade-nota – acreditam que *só ler* não é atividade escolar. Sobre isso, vejamos o que nos diz Santos:

> Um dos maiores empecilhos para a leitura relacionada ao ócio em sala de aula costuma ser a barganha de notas. Os/As estudantes foram ensinados [...] a pensar que toda atividade deve valer alguma coisa, isto é, deve ser premiada com uma nota. (SANTOS, 2016, p. 44).

Podemos concluir que o letramento literário é o entendimento de que é necessário práticas contextualizadas e integradoras de leitura do texto literário, ou seja, que objetivam o desenvolvimento leitor dos alunos e a efetivação da leitura literária. A escola é o espaço privilegiado para o trabalho com o texto literário, mas precisa ajustar-se às especificidades desse gênero, ofertando diferentes tipos de texto, por meio de abordagens variadas, mas, sem que transforme a prática de leitura numa atividade espinhosa e desestimulante.

1.4.1 O Letramento Literário proposto por Rildo Cosson

Além de problematizar a leitura literária e o ensino de literatura, Cosson (2021) apresenta uma proposta – o letramento literário – composto de duas sequências (a básica e a expandida) para o trabalho com textos literários na escola e explica que “escolhemos denominar a proposta de letramento literário para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais.” O autor informa ainda a necessidade que há em uma proposta que trate, especificamente, do trabalho com o texto literário:

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2021, p. 12).

Dessa forma, evidenciamos a necessidade de perceber que a leitura do texto literário é potencialmente multifacetada e plurissignificativa. Não lemos um conto, um romance ou um poema para nos informar, lemos esses textos primeiramente por uma necessidade de fruição estética, pelo prazer que essas leituras nos possibilitam.

A sequência básica do letramento literário é composta de quatro etapas: **Motivação** – que visa aguçar a curiosidade do aluno; **Introdução** – consiste na apresentação breve da obra e do autor; **Leitura** – como o nome sugere, trata-se da leitura propriamente dita, e **Interpretação** – que é a externalização da leitura.

Observemos como cada uma dessas etapas se desenvolve:

Motivação: Essa é a primeira etapa da sequência e, nas palavras de Cosson (2021, p. 54), "consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto". Pode ser realizada de diversas maneiras, como uma imagem, uma música ou uma dinâmica e objetiva fazer com que os leitores sintam vontade de iniciar a leitura. Não necessita, aliás não deve, ser longa.

Introdução: Pegando "o gancho" da motivação vem a introdução, que visa situar o texto para os alunos e pode ser feita através de uma breve apresentação do autor e da obra – que deve ser mostrada fisicamente, de modo que se possa explorar seus diversos elementos como capa, sinopse, orelhas, ilustrações, tamanho, entre outros. O autor, contudo, adverte que "a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos." (COSSON, 2021, p. 60).

Leitura: É aqui que se inicia a leitura propriamente dita pelos alunos e, dependendo do tipo e tamanho do texto, pode ser feita na sala, na biblioteca ou em casa, por exemplo. Cosson orienta que o professor vá acompanhando a leitura dos alunos através de conversas em sala ou outras atividades, como a leitura de trechos

do livro coletivamente ou de outros textos com relação temática com a história e explica que "cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos." (COSSON, 2021, p. 62) Gostaríamos de ressaltar, contudo, que, embora o acompanhamento deva ser feito, é preciso cautela para que não sobrepuje o texto e tolhe o interesse dos alunos.

Interpretação: Cosson (2021, p. 65) esclarece que "propomos no cenário do letramento literário pensá-la em dois momentos: um interior e o outro exterior." Ele define o primeiro momento (o interior) como "aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos" (COSSON, 2021, p. 65) e postula que o segundo momento (o exterior) é "a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade." (COSSON, 2021, p. 65). Feitos esses dois esclarecimentos, o pesquisador acrescenta que as atividades de externalização da leitura também podem ser feitas de maneiras variadas, mas sem um caráter impositivo, e que objetivam, mais que a comprovação da leitura, o diálogo e a interação entre os leitores, a fim de perceberem-se pertencentes à comunidade de leitura. Essas atividades vão depender do tipo de texto, da idade e maturidade dos alunos, da série em que estão, entre outros fatores. Ele exemplifica a diferença entre as abordagens da seguinte forma:

> Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas do seu desenho. [...] Já um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trata dos sentimentos de uma personagem ou de seus próprios ao ler o livro. (COSSON, 2021, p. 65).

A sequência expandida, como o próprio nome sugere, é uma ampliação da sequência básica e consiste das seguintes etapas: **Motivação, Introdução, Leitura, Primeira interpretação** com as **Contextualizações** (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), **Segunda interpretação** e **Expansão**. Assim como na sequência básica, a sequência expandida inicia-se com a motivação que, como vimos anteriormente, consiste em uma atividade de preparação. A seguir vem a introdução que também já foi apresentada.

Na etapa da **leitura**, Cosson (2021) recomenda que seja feita prioritariamente extraclasse e orienta que o professor e os alunos podem negociar e ajustar os prazos para a leitura, mas adverte: "[...] o tempo de leitura precisa ter um limite claro.

Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve a dispersão da leitura." (COSSON, 2021, p. 81). O autor também reitera que o professor mantenha um acompanhamento da leitura que, como mencionado na sequência básica, pode ser feito de maneiras variadas, inclusive por meio dos intervalos de leitura, cujo objetivo vai além da simples verificação e passa a ser o de aprofundamento e ampliação da leitura do texto principal.

Passamos então à etapa da **primeira interpretação**, que objetiva uma compreensão global da obra lida e pode ser realizada através de depoimentos, produções escritas, entrevistas ou outras estratégias que o professor julgue adequadas para a turma. A primeira interpretação consolida o processo de leitura do texto literário, de maneira geral, pois, a partir da etapa seguinte (contextualização), a interpretação será tão mais profunda quanto mais afunilada, ou seja, destinada à análise de um determinado aspecto.

Nesse ínterim, o autor propõe que as atividades sejam dirigidas de maneira que os alunos percebam-se ouvidos e livres para expressar suas opiniões, mas, também, alerta para que "o respeito pela liberdade e pela individualidade da leitura do aluno não é, porém, um pretexto para que se aceite um julgamento sumário da obra, do tipo gostei ou não gostei" (Cosson, 2021, p. 85).

As atividades de primeira interpretação devem ser realizadas, ou pelo menos iniciadas, na sala de aula, pois, como vimos, é uma etapa de fechamento de ciclo, "ela deve ser vista [...] como um momento de resposta à obra, o momento em que [...] o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu" (COSSON, 2021, p. 84).

Feita a primeira interpretação, chegamos à etapa da **contextualização** que é o aprofundamento da leitura em diferentes aspectos, através dos contextos presentes na obra. Cosson deixa claro que "o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado" (COSSON, 2021, p. 86), pois as contextualizações podem ser ampliadas ou combinadas, mas, no livro, apresenta, define e exemplifica sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Vejamos, de modo mais detalhado, o que cada uma delas prevê:

1. **Contextualização teórica:** consiste no estudo das ideias e pressupostos contidos na obra, não com um olhar científico ou mecânico, mas, sim, com o

intuito de "verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais." (COSSON, 2021, p. 86).

2. **Contextualização histórica:** trata da relação entre a literatura e o contexto histórico em que foi produzida, mostrando como as obras refletem as condições sociais, políticas e culturais de sua época, ou seja "[...] essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente." (COSSON, 2021 p. 87).
3. **Contextualização estilística:** aborda as características estilísticas e linguísticas presentes nas obras literárias, tais como a periodização da literatura (estilos de época) e as características distintivas dos gêneros literários (por exemplo, o que distingue poema de epopeia ou contos). No dizer do autor, "a contextualização estilística deverá buscar analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como uma alimenta o outro." (COSSON, 2021, p. 87)
4. **Contextualização poética:** se refere à composição da obra no tocante à elementos como personagens, narrador, tempo, espaço, lirismo (no caso da poesia), entre outros e propõe, mais que uma simples análise de cada item, observar como eles se relacionam na obra.
5. **Contextualização crítica:** é realizada através do estudo de como a obra estudada foi recebida pela crítica em geral, seja ela especializada, seja num *post* de rede social ou nas informações da orelha do próprio livro. Não se trata de estabelecer hierarquicamente as opiniões, mas sim, de dialogar com elas e de perceber outros olhares sobre a obra. Em síntese, "a contextualização crítica é, assim, a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma." (COSSON, 2021, p. 89).
6. **Contextualização presentificadora (ou presentificação):** essa contextualização, muito comum nas salas de aula, consiste na "atualização" da obra, ou seja, na relação entre o universo ficcional e o universo social/pessoal do aluno. Nela, "o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto." (COSSON, 2021, p. 89).
7. **Contextualização temática:** esta é, certamente, a mais presente no cotidiano escolar, mais até que a presentificação, e ocorre de maneira muito fluida, inclusive em leituras e entre leitores fora da escola, pois é muito comum a

identificação e o debate sobre temas presentes nas obras lidas. A contextualização temática engaja facilmente os alunos, mas é preciso ter cautela no tocante a não ficar no óbvio e no superficial nem sobrepor o tema, em detrimento da obra lida. Vejamos o que diz Cosson sobre essa contextualização:

> A contextualização temática é, sem dúvida, o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro ou fora da sala de aula. [...] Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais seguro na sua execução. Em primeiro lugar, não podem entreter-se apenas com o tema em si, mas com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto. (COSSON, 2021, p. 90).

É importante salientar que as contextualizações, quais que sejam as escolhidas para o trabalho com determinada obra, não devem ser concebidas como atividades de "passatempo". De fato, devem ser vistas como fundamentais para o aprofundamento de diversos aspectos da obra e, por conseguinte, da maturidade leitora e repertório dos alunos.

Após a realização da(s) contextualização(ões), ou em conjunto e paralelamente a ela(s), inicia-se a penúltima etapa da sequência expandida, que é a **segunda interpretação** e, ao contrário da primeira – que busca um entendimento global da obra –, esta etapa visa ao aprofundamento de um ou mais aspectos específicos da obra, como por exemplo, "uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada." (COSSON, 2021, p. 92). Como podemos perceber, a segunda interpretação está indissociavelmente ligada às contextualizações realizadas, uma vez que o foco de estudo aprofundado nessa etapa necessita dos estudos realizados anteriormente.

Cosson (2021, p. 93) postula ainda que "independentemente do caminho escolhido pelo professor, a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencia o aprofundamento da leitura." Esse registro pode ser feito de diversas formas, a critério do professor.

Por fim, com a leitura e as atividades centradas no texto principal finalizadas, tem início a **expansão**, última etapa da sequência expandida. Concluída a leitura da

obra, começa o trabalho com as relações textuais existentes entre o texto lido e outros textos – ligados à obra de maneira direta ou indireta. Isso significa que "[...] a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores." (COSSON, 2021, p. 94).

O trabalho com a expansão, que também deve ser mediado pelo professor, é "essencialmente comparativo. [...] Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras ou ser desenvolvido de maneira semelhante à sequência básica." (COSSON, 2021, p. 95). A partir da análise dos pontos "de contato" e das "divergências" entre os textos em estudo, pode-se pensar numa atividade mais ampla, como uma feira cultural ou atividades mais circunscritas como debates, seminários, entre outros.

O letramento literário é uma proposta de trabalho em sala de aula que objetiva o desenvolvimento leitor dos alunos e a leitura literária e escolha entre a utilização de qual sequência utilizar, ou mesmo da combinação de ambas, o que vai depender da intencionalidade do professor.

CAPÍTULO 2

TEORIA DA RECEPÇÃO

> “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se ela fosse produção apenas de seu autor ou de sua autora.”
>
> Paulo Freire.

2.1 Estética da Recepção

Sabemos que não existe leitura sem leitor, mas, tão óbvio quanto isso pode parecer, só a partir da *Estética da Recepção* que o leitor passa a fazer parte dos estudos literários e a ser considerado como relevante no processo de compreensão do texto lido. Dessa forma, a história da literatura – que se preocupava com a história da arte - passa a considerar o papel do leitor em sua interação com a obra e sua estética. Segundo Jauss (1994, p. 26) “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pôsteres, ao experienciar a obra.”

A teoria *Estética da Recepção* foi criada por Jauss na Alemanha e apresentada pela primeira vez em 1967. Essa teoria inaugura, na literatura, o olhar voltado para o leitor sobre quais as suas especificidades e de como ele “recebe” o texto, ao invés do foco apenas no texto, no autor e na tradição literária da qual a obra faz parte.

A preocupação com a compreensão agora está ligada ao contexto histórico tanto da criação, quando da fruição e interpretação do leitor, na contextualização de suas ações coletivas e individuais. A esse respeito, vejamos o que nos diz Iser:

> [...] O efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes. (ISER, 1996, p. 16).

Podemos perceber, na colocação de Iser (1996), que o leitor é um componente atuante no processo de construção dos sentidos do texto, e não apenas

meramente um receptador. Eco (2015) coaduna com essa concepção ao estudar a relação entre autor-texto-leitor, como vimos no primeiro capítulo. É importante observar que a tríade autor-texto-leitor já foi (e ainda o é) estudada por outros pesquisadores. Iser, por exemplo, afirma que "é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia." (ISER, 1979, p. 105). Ao declarar que a relação entre os componentes da tríade constrói algo “que antes inexistia”, o autor aponta para o fato de que a significação do texto não está, unicamente, em nenhum dos componentes, mas, sim, em todos – unificadamente. Ou seja, essa afirmação é de bastante relevância porque postula que o leitor pode imbuir o texto de significados que só são alcançados na *interação* entre autor-texto-leitor e não podem ser obtidos apenas pelo que é dado linguisticamente no texto.

Aliás, muitos são os estudos que destacam o papel ativo do leitor no processo de leitura, mesmo que não remetam diretamente à Estética da Recepção. Por exemplo, Jover-Faleiros destaca a interação dialógica que os leitores compartilham em suas leituras. Vejamos:

> O leitor está, pois, diante da obra, que é o mundo em escala reduzida em sua complexidade, mas ela (a obra), diferentemente dele (o mundo), guarda certa estabilidade – podemos afirmar que o ato da leitura implica relativa atualização do texto em seu contexto de recepção – e estabelece com ela uma relação que é em certa medida solitária, individual – a maquete só pode ser visitada por uma pessoa a cada vez –, mas em permanente diálogo porque a linguagem é uma dimensão coletiva, social e história (porque mundo). (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 115).

Regina Zilberman é um nome importante no campo da estética da recepção aqui no Brasil. Segundo ela: “a natureza eminentemente liberadora da arte, fundindo os papéis transgressor e comunicativo, se explicita pela experiência estética” (ZILBERMAN, 1989, p. 54). Zilberman destaca o fato dos leitores serem afetados pelos textos que leem, através de diferentes aspectos – que serão estudados adiante –, mas que, também, o público afeta a produção textual. Em suas palavras “o público é fator ativo do processo literário, já que as mudanças de gosto de preferências interferem não apenas na circulação, e, portanto, na fama, dos textos, mas também em sua produção." (ZILBERMAN, 1989, p. 17).

É importante perceber que o leitor não é ignorado nas teorias anteriores à

Estética da Recepção, mas, a partir dos estudos de Jauss (1979) é que ele (o leitor) é reconhecido por seu papel atuante na construção de significados do texto. Essa construção se dá por meio da complementação dos espaços vazios (ISER, 1996) da obra, suplementação essa que ele faz com base em sua própria bagagem histórico-cultural e experiências. Dessa forma, um mesmo texto pode permitir diversas e "reais" possibilidades de interpretação. Contudo, não nos esqueçamos de que, como Eco (2015) afirma, nem todas são validadas pelo texto.

Evidenciamos, portanto, que a *Estética da Recepção* dá enfoque ao leitor, mas não desconsidera os demais elementos do processo de leitura. Para apresentar, de maneira clara e sucinta o que vem a ser essa teoria, escolhemos duas citações bastante elucidativas do próprio Jauss. A primeira, transcrita abaixo, trata do efeito estético e do caráter de fruição da obra de arte (aqui, destacamos a literatura):

> A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu [...] efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 1979, p. 69).

A segunda colocação de Jauss trata de “atualização” contínua da obra, que, por sua vez, resulta da interação dessa com o público (lê-se leitor):

> [...] afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto a posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão. (JAUSS, 1994, p. 7-8).

A teoria da *Estética da Recepção*, como vimos, tenta conciliar os estudos da perspectiva da história literária e da apreciação estética e está fundamentada em sete teses, sobre as quais abordaremos a seguir:

1ª tese: a historicidade da literatura não se dá pela cronologia das obras, mas pela diversidade dialógica dessa obra por parte dos seus leitores ou, nas palavras de Jauss:

> [...] a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente o produtor, e do crítico, que sobre

> ele reflete." (JAUSS, 1994, p. 25).

Isso quer dizer que, mais relevante que a categorização histórico-cronológica, é a forma como as outras são percebidas por seus leitores; dessa forma, a cada leitura, a obra é atualizada. Ainda sobre a primeira tese, Jauss (1994, p. 26) afirma que “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experenciar a obra.” Ou seja, é a partir do horizonte de expectativas dos leitores – em diferentes lugares e épocas – que a obra é atualizada, sempre num processo contínuo e dinâmico.

2ª tese: a experiência literária do leitor pressupõe um “saber prévio” que desperta expectativas e aciona uma determinada postura emocional. Esses saberes são referentes tanto à leitura quanto às suas próprias vivências e despertam expectativas – que podem, ou não, ser confirmadas e aproximadas do texto. Sobre essa tese, Jauss postula:

> [...] oposição entre ficção e realidade, entre função poética e a função prática da linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete, faz-se sempre presente durante a leitura, como possibilidade de comparação. Esse [...] inclui ainda a possibilidade do leitor perceber uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida. (JAUSS, 1994, p. 29-30).

A segunda tese trata, pois, dos efeitos que a obra provoca no emocional do leitor e de como ele estabelece comparações entre a obra e as suas experiências de vida.

3ª tese: diz respeito à distância estética entre o horizonte de expectativas do leitor e o horizonte de expectativas suscitado por uma obra, ou seja, toda obra possui uma experiência estética própria. Essa tese refere-se à estreita relação entre os horizontes do leitor e o da obra e de como e sobre o valor estético de textos que, segundo o autor, é definido pelo público leitor. Nas palavras de Jauss:

> O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando substância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma nova obra – cuja acolhida [...] pode ter por consequência uma "mudança de horizonte. (JAUSS, 1994, p. 31).

Destaca-se, nessa tese, a relação entre a distância estética entre os horizontes do leitor e o suscitado pela obra, de forma que, quanto mais próximo do horizonte do leitor, menos fomentadora é a obra, porque o comodismo não permite reflexões apuradas; e, quanto mais distante, mais a obra proporciona uma ampliação dos horizontes.

4ª tese: os sentidos de um texto são construídos ao longo da história, de modo que o tempo histórico do leitor influencia na construção desses sentidos para o texto. Vejamos o que nos diz Jauss sobre essa tese:

> A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual leitor de outrora terá encarada e compreendido a obra.(JAUSS, 1994, p. 35).

Dessa forma, podemos compreender que os sentidos de um texto são construídos ao longo da história e a época histórica do leitor influencia o texto lido. Desse modo, os sentidos dos textos estão ligados a um panorama diacrônico e sincrônico, ambos ligados à obra, a partir de uma perspectiva hermenêutica literária, levando em consideração a compreensão, aplicação e interpretação.

5ª tese: O lugar de uma obra na série literária não pode ser determinado apenas em razão de sua recepção inicial; leituras posteriores modificam uma obra, pondo-a, historicamente, em um momento diferente daquele que foi produzida. Nas palavras de Jauss:

> A teoria estético-recepcional não permite somente apreender sentido e forma da obra literária no desdobramento histórico de sua compreensão. Ela demanda também que se insira a obra isolada em sua "série literária", a fim de que se conheça sua posição e significados históricos no contexto da experiência da literatura. (JAUSS, 1994, p. 41).

A quinta tese postula o aspecto diacrônico, já que a obra literária não pode ser determinada apenas em seu contexto de publicação, ou seja, na sua recepção inicial, pois leituras posteriores de leitores diferentes podem conferir à obra novas características, pois pode-se revitalizar novas leituras e novos sentidos a cada leitura.

6ª tese: a história literária deve considerar as sucessivas recepções da obra ao longo do tempo e em relação à recepção no momento de sua produção, o

sincrônico.Dito de outra forma, essa tese refere-se à recepção da obra no momento de sua produção ou no recorte de um dado momento histórico. No entanto, a história literária deve considerar de forma integrada os aspectos: diacrônico – ao considerar o caráter histórico da obra ao longo do tempo até a atualidade – e sincrônico – ao considerar as várias recepções da obra em diferentes períodos, pois, segundo Jauss (1994): "a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intercessão entre diacronia e sincronia." (JAUSS, 1994, p. 48).

7ª tese: observam-se os aspectos diacrônico e sincrônico e abarca a experiência cotidiana do leitor, rompendo com seu horizonte de expectativas e possibilitando uma visão crítica quanto à leitura da obra em questão. Vejamos a seguinte colocação:

> A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando o seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre o seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50).

A sétima tese aborda que a relevância social da obra se dá ao permitir que o leitor se torne crítico por meio dos efeitos estéticos, sociais, éticos e psicológicos provocados pelas obras lidas. Aqui tem-se a relação da literatura com a vida prática.

A partir da leitura das teses da *Estética da Recepção*, percebemos que o significado da obra – mediante mecanismos próprios – depende dos sentidos que o leitor deposita nela. E, mais que isso, possibilitam que o leitor possa ampliar tanto suas expectativas estéticas quanto seu senso crítico. Uma forma de ilustrar a validade dos possíveis impactos catárticos, crítico-reflexivos e de mudança de atitude é o fato de que várias sociedades e governos fechados proibiram, e proíbem até hoje, o acesso a obras literárias consideradas anárquicas e/ou subversivas.

2.2 Método Recepcional

As práticas de letramento literário são importantes e, dependendo dos objetivos que se deseja alcançar, podem ser adaptadas conforme a necessidade do professor e do aluno. Aliado ao conceito de letramento literário, aqui entendido não como as sequências propostas por Cosson, mas como entendimento de que é necessário práticas contextualizadas e integradoras de leitura do texto literário,

podemos citar o Método Recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988) baseado na *Estética da Recepção* de Jauss (1979).

O *Método Recepcional* possui como pilar o intuito de envolver o aluno no ato da leitura. Ele é construído passo a passo, através de estratégias que aproximam o aluno do texto e o motive a prosseguir com outras leituras relacionadas à obra, expandindo o seu envolvimento com o texto literário. Os objetivos do *Método Recepcional* são fazer com que o aluno efetue leituras reflexivas e críticas, tornando-se receptivo a novos textos literários. Antes mesmo de ter contato com a obra, o aluno já é preparado para que haja um envolvimento maior dele com a leitura que virá a seguir, como podemos perceber na colocação abaixo:

> O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 87).

O *Método Recepcional é* dividido nas seguintes etapas:

1) Determinação do horizonte de expetativas;
2) Atendimento do horizonte de expectativas;
3) Ruptura do horizonte de expectativas;
4) Questionamento do horizonte de expectativas;
5) Ampliação do horizonte de expectativas.(AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89-91).

Dessa forma, o trabalho com o método recepcional concebe o leitor como participante ativo do processo da leitura e da compreensão do texto literário e favorece a aproximação direta do leitor com o texto. A fim de dar a conhecer melhor esse método, detalharemos a seguir, cada uma das suas etapas.

1ª Etapa – Determinação do horizonte de expetativas.

Todos, e cada aluno, possuem um horizonte que lhes é familiar, mas também os limita. Contudo, a partir do contato com o novo, esse horizonte pode ser ampliado. O método recepcional apresenta uma gradação no tocante ao afastamento dos horizontes de expectativa do leitor e da obra e, por conseguinte, a ampliação do horizonte de expectativas do leitor. Essa abordagem é necessária porque o trabalho abrupto com obras muito diferentes das que os alunos conhecem pode causar rejeição ou seja, "se a obra se distancia tanto do que é familiar, que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação" (AGUIAR; BORDINI, 1988, 87).

O professor, como o mediador do processo de aprendizagem, deve possibilitar textos e abordagens diversificadas, mas é importante lembrar que aprender é um processo ativo, que necessita do engajamento do aluno. Quando nós mencionamos a determinação do *horizonte de expectativas*, estamos nos referindo à forma de que se dá a conhecer as preferências dos alunos com relação à temática, ao gênero literário, ao autor, além de crenças e valores aceitos ou desprezados. Isso pode ser feito através de questionários, debates, observação cotidiana, entre outros e é importante para que, na etapa seguinte, sejam abordados em textos que atendam às preferências dos alunos, além de pensar em estratégias adequadas de ruptura e, a partir daí, de ampliação.

2ª Etapa – Atendimento do horizonte de expectativas.

O atendimento do horizonte de expectativas, como se supõe já pelo nome, dá-se quando o professor escolhe textos literários que contemplem os gostos dos alunos em um ou mais aspectos, como por exemplo, estrutura e temática. Aqui também pode haver a inclusão de outros gêneros que sejam apreciados pelos alunos, como filmes e memes, mas que mantenham uma relação com o tema escolhido. O atendimento do horizonte de expectativas é importante para que se adquira o engajamento dos alunos, que, por sua vez, se dá com o contato com assuntos e concepções familiares.

3ª Etapa – Ruptura do horizonte de expectativas.

O passo seguinte é a ruptura do horizonte de expectativas, que consiste na apresentação de textos que rompam com as expectativas dos alunos. Esses textos devem se assemelhar aos anteriores em, no máximo, um aspecto e exigir mais dos alunos, apresentando-se como um desafio, mas não intransponível, a fim de que “o aluno ao mesmo tempo que perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência" (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.89). A ruptura pode ser estendida também e de forma complementar, nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, possibilitando estímulos diferentes.

4ª Etapa – Questionamento do horizonte de expectativas.

A próxima etapa é o questionamento do horizonte de expectativas, que consiste na comparação entre textos das duas etapas anteriores: atendimento e ruptura. Aqui, os alunos, com a medição do professor, irão refletir sobre os conhecimentos adquiridos nas atividades realizadas, considerando quais textos exigiram mais e quais novos conhecimentos foram obtidos.

5ª Etapa – Ampliação do horizonte de expectativas.

A constatação dos novos conhecimentos adquiridos, iniciada na fase anterior, é consolidada nessa etapa, com a ampliação do horizonte de expectativas. Aqui, os alunos podem comparar as vivências com os textos literários com as concepções de mundo e valores que assumem, isto é, "os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições através da experiência, das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura." (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.90).

Esse estágio aparenta ser um tanto quanto abstrato, mas pode ser evidenciado na verbalização dos alunos, que pode ocorrer em debates ou conversas em grupos ou individualmente, de forma espontânea. Nesta etapa é perceptível que, embora os alunos possam precisar de provocações e estímulos para perceberem – através de comparação entre o horizonte de expectativas inicial com o horizonte de

expectativas ampliado – que se tornaram tanto mais exigentes quanto mais capazes, com relação às obras a serem lidas.

É importante salientar que o fechamento desse ciclo não é o término do processo, pois há a possibilidade, e é bastante benéfico, que se inicie uma nova sequência, com vistas a uma nova ampliação de um novo horizonte e expectativas. Esse novo ciclo pode tomar como base (horizonte de expectativas) os textos usados na etapa de ruptura do ciclo anterior. Nas palavras das autoras "significa dizer que o final dessa etapa é o início de uma nova ampliação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente em relação à literatura e à vida." (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.91).

Podemos perceber que o método recepcional se baseia na *Estética da recepção* e é uma importante proposição metodológica para ajudar professores com o trabalho com o texto literário em sala de aula, a fim de desenvolver as habilidades de leitura literária dos alunos.

CAPÍTULO 3

OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

> “Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido.”
>
> Arthur Lewis.

3.1 A BNCC e o *Currículo de Pernambuco*: o que dizem os documentos oficiais acerca da literatura?

Fruto de intenso debate e controvérsias, a BNCC (2018) – documento de caráter normativo mais recente no Brasil para a Educação Básica – propõe direitos de aprendizagem para os estudantes, pautados em princípios como equidade, igualdade e justiça, com o propósito de subsidiar conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e do desenvolvimento integral dos estudantes. Esse documento elenca as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação na Educação Básica, de modo que – mesmo abrindo espaço (e incentivando) para que os estados, municípios e o Distrito Federal incluam as feições e os conteúdos locais – propões habilidades e competências que pretendem ser iguais em todo o território nacional.

A BNCC apresenta dez competências gerais, que se entrecruzam e permeiam as diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares, e são o que se espera que os estudantes desenvolvam na Educação Básica, como consta no próprio documento “as aprendizagens essenciais [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 8 – grifos do autor). O documento ainda esclarece a concepção que o termo *competência* tem na BNCC:

> Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (praticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos do autor).

Evidenciamos que as competências gerais são pautadas em diversas condições – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – que vão além do que

concebemos tradicionalmente como *conteúdos*. Não reproduziremos essas competências, mas elas tratam da aquisição e acesso ao conhecimento, do desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, da ampliação e usos do repertório cultural, da comunicação e da cultura digital, das perspectivas de trabalho e do Projeto de Vida, do desenvolvimento da argumentação, da prática de autoconhecimento e autocuidado e do exercício da empatia, da cooperação, da responsabilidade e da cidadania. Ou seja, se houver condições de serem alcançadas (as competências), os estudantes estarão aptos à vida em sociedade e às demandas do trabalho.

Além da proposição das competências gerais, a BNCC propõe *Competências específicas* – que são apresentadas por área e por componente curricular. Desse modo há competências específicas a serem alcanças na área de linguagem (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Língua Inglesa) e, também, em Língua Portuguesa.

A proposição das aprendizagens essenciais de Língua Portuguesa está dividida em *campos* – Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública – e, por sua vez, os campos são divididos em *práticas de linguagem* – Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.[5] Uma observação importante é de que as práticas de linguagem permeiam os diversos campos.

No tocante à literatura, uma das principais críticas à BNCC foi a integração das artes em geral e da literatura, no campo artístico-literário. Estamos cientes de que, geralmente, quanto mais incisivas forem as orientações e o fomento à literatura, maior será a importância que a comunidade escolar dará a ela (a literatura), razão pela qual supomos serem as críticas. Contudo, mesmo estando em um campo integrado às outras manifestações artísticas, observamos que o texto literário tem papel de destaque na BNCC, por exemplo, uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e

[5] Nesse estudo, nossa prioridade são as orientações acerca da literatura e dos contos, de modo particular, no Ensino Fundamental II (especialmente o 7º Ano), de forma que a Educação Infantil – embasada nos *campos de experiência* – que diferem dos componentes curriculares, mas, ao mesmo tempo trabalha com os objetos de conhecimento de maneira integrada –, e o Ensino Médio – que pressupõe uma abordagem específica, embora com muitos pontos de contato – não são nosso foco.

> outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87).

Na citação abaixo, vemos como a BNCC concebe a importância do campo artístico-literário:

> 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. (BRASIL, 2018, p. 138, grifos nossos).

Percebemos, mais uma vez, que a BNCC dá destaque à literatura e à formação do leitor literário, de modo que o aluno-leitor possa conhecer, mas, também fruir diferentes obras literárias. Esse campo, dependendo da série/ano a que se destina e da habilidade que se pretende alcançar, apresenta diferentes objetos de conhecimento, como, por exemplo: Formação do leitor literário, Apreciação estética/Estilo, Leitura multissemiótica, Contagem de histórias, entre outros (Ensino Fundamental I) e Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica; Reconstrução da textualidade; Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, entre outros (Ensino Fundamental II). A BNCC, quando elenca os objetos de conhecimento e as habilidades a serem trabalhas nas turmas de 6º ao 9º ano, em Língua Portuguesa, destaca:

> CAMPO ARTISTICO TERÀRIO O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes jovens [...] o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e *com a arte literária em especial*, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. [...]
> [...]
> Aqui também a *diversidade* deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras [...]. (BRASIL, 2018, p. 156-157, grifos nossos).

Mais uma vez, observamos que a BNCC destaca a importância da presença

da literatura no espaço escolar e instrui, ainda, que a diversidade de obras – que contemplem diferentes gêneros, estilos e autores – possa ser garantida.

Como vimos, diferentemente dos PCNs (BRASIL, 1998) que estavam pautados na proposição de sugestões e abordagens teóricas para que os professores (re)pensassem suas práticas –, a BNCC propõe habilidades a serem alcançadas e desenvolvidas a fim de que se considere as expectativas de aprendizagem concretizadas. Essas habilidades são representadas por códigos alfanuméricos, nos quais as duas letras iniciais representam a modalidade de ensino; os dois números seguintes, representam o ano; depois, as duas letras, indicam a área de conhecimento e os dois números finais, o número da habilidade em questão. Assim, a habilidade EF15LP15 pode ser entendida como indicativa do: Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, componente curricular Língua Portuguesa, habilidade de número 15.

As habilidades referentes ao campo artístico-literário contemplam diversos aspectos, como o de fruição artística e o da função utilitária da literatura e apresentam gradação dos conhecimentos a serem consolidados, a depender da série/ano a que se destinam. Para fins de exemplificação, escolhemos a habilidade EF15LP15 – “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 97).

Mesmo reconhecendo “o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2018, p. 87), no estudo das habilidades e na análise do campo artístico-literário, observamos uma incidência de habilidades relacionadas à literatura muito menor se comparadas a outros campos. Contudo, desconsiderando a variável quantidade (de habilidades do campo artístico-literário), percebemos na BNCC o entendimento de que a literatura possibilita o desenvolvimento do gosto pessoal, da sua subjetividade, da criticidade e da imaginação, entre outros e, além disso, reconhece que o contato com o texto literário possibilita – na sua função utilitária – uma visão privilegiada da linguagem e, portanto, a ampliação de repertório linguístico dentre outros.

Com base na BNCC – como propõe o documento – o Governo de Pernambuco, através da Secretária de Educação e Esportes, elabora (em parceria com União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PE) o Currículo de

Pernambuco: Ensino Fundamental (2019): “[...]a BNCC foi uma referência imprescindível para a elaboração curricular.” (PERNAMBUCO, 2019, p.19). Dessa forma, a influência da BNCC permeia todo o Currículo, a começar pela reprodução das competências gerais e específicas e pela íntima relação entre muitas das habilidades. Contudo, como já se era esperado, o Currículo inclui as nuances locais – nos aspectos socioeconômicos, culturais, artísticos e literários, por exemplo – e faz outras intervenções (no texto do documento).

Também no *Currículo de Pernambuco*, permanece a disposição do ensino por *campos* e *práticas de linguagem* – e estes são os mesmos propostos na BNCC, inclusive com a interligação das práticas de linguagem e os campos, de maneira *integrada*, e não dividida.

É importante salientar que a relação BNCC e *Currículo de Pernambuco* não se trata de “simples repetição” de uma no outro. Ao contrário, mesmo que a BNCC, por força de lei[6], estabeleça as aprendizagens essenciais da Educação Básica, o Currículo de Pernambuco, além de considerá-la como base, leva em conta outros documentos e pressupostos e insere as especificidades locais no documento. Inclusive, não podemos deixar de mencionar que Pernambuco já dispunha, antes da promulgação da BNCC, de documentos normativos para a educação, como, por exemplo, *Orientações Teórico- Metodológicas para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2008), *Parâmetros Curriculares de Pernambuco* (PERNAMBUCO, 2012) e *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* (PERNAMBUCO, 2013).

A concepção da importância do trabalho com o texto literário já está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que compreendem a literatura como “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL, 1998, p. 26). Nesse estudo, contudo, a análise desse documento não é nosso foco; gostaríamos de salientar apenas que a necessidade da presença do texto literário é reconhecida por diversos estudiosos e consta nas orientações normativas já no final do século passado.

Também observamos como esses documentos – BNCC e *Currículo de Pernambuco* – propõem o trabalho com os gêneros da literatura popular e, de modo

[6] Compreendemos que a BNCC surgiu em cumprimento ao trecho da Lei nº 13.005/2014 que instrui a necessidade de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local”. (BRASIL, 2014).

especial, do conto popular, pois consideramos que essas práticas devem ser valorizadas e abordadas em sala de aula. Inclusive, como afirma Cosson (2021, p. 35)“[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro". É notório que, quanto maior for o repertório de leituras do indivíduo maior será sua proficiência enquanto leitor.

Sabemos da importância de se abordar os contos populares nas salas de aulas, por tratar-se de um gênero da Literatura Popular muito rico e instigante para a percepção humana, e que deve constar, indubitavelmente, do repertório de leituras de alunos e professores.

Voltados para esta questão, os PCNs (BRASIL, 1998) já traziam recomendações para a abordagem da literatura popular, nas diferentes modalidades de ensino (Infantil, Fundamental e Médio). Mesmo assim, ainda de forma incipiente no tocante ao trabalho com o conto popular, especificamente.

Atualmente, quando falamos em documentos norteadores dos currículos e normatizações de diretrizes para toda a Educação Básica, nos remetemos à BNCC. Vimos que na BNCC, há, sim, um posicionamento de valorização e integração dos elementos da cultura popular, mas, assim como nos PCNs, quando se trata de conto popular, especificamente o número cai ainda mais (de habilidades que contemplam o **conto popular**). As habilidades que contemplam o conto popular – EF15LP16, EF69LP50, EF69LP53, EF67LP28, EF67LP30, EM13LP46 – são formuladas de maneira mais geral, como “contos” (populares, de fadas, de assombração, etc. (BRASIL, 2018, p. 97). O documento também apresenta contos sem especificar o tipo, como em “diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, *contos*, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)” (BRASIL, 2018, p.50, grifo nosso) ou em acepções claramente desvinculadas da tradição oral, como contos contemporâneos ou nanocontos.

Destacamos que, mesmo sem especificar o termo conto popular, a presença da recomendação do trabalho com **contos** pode compreender essa modalidade de literatura popular. E evidenciamos que o próprio documento incentiva a inclusão de outros gêneros e do ajuste destes à diferentes séries/anos, como podemos ver no seguinte trecho “Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e *devem* ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos

indicados.” (BRASIL, 2018, p.139, grifo nosso).

Contudo, sabemos que orientação é menos efetiva que uma recomendação direta. De modo que podemos afirmar que a abordagem da BNCC designadamente para o trabalho com o conto popular poderia ser mais profícua, visto que apenas seis habilidades mencionam *especificamente* esse tipo de conto.

Da mesma forma, também o *Currículo de Pernambuco*, elenca poucas[7] habilidades que contemplem o conto e, em especial, o conto popular. No documento, cinco habilidades – EF15LP16PE, EF69LP28PE, EF69LP30PE, EF69LP50PE e EF69LP53PE – incluem o conto popular, dentre outros tipos de contos; e cinco habilidades – EF15LP19PE, EF89LP33PE, EF89LP35PE, EF89LP36PE e EF69LP53PE). Sobre como estas habilidades estão organizadas, vejamos o exemplo a seguir:

> (EF15LP16PE) Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguístico-estilísticos. (PERNAMBUCO, 2019, p. 103).

Assim como na BNCC, essas habilidades perpassam diversas práticas como leitura, escrita, apreciação e dramatização, por exemplo, mas, ainda assim, julgamos que os contos (principalmente os populares) deveriam estar presentes nas habilidades propostas de maneira mais efetiva tanto no Currículo de Pernambuco, quanto na própria BNCC.

[7] Por exemplo, em mais de 50 habilidades de Língua Portuguesa propostas para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, apenas 4 tratam dos contos, com a inclusão nominal dos contos populares.

CAPÍTULO 4

CULTURA, LITERATURA E CONTO POPULAR

> “Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular”.
> Câmara Cascudo.

> “Com o passar do tempo, um conto vai tomando lugar da cantiga de ninar para encantar e relaxar a criança na espera do sono”.
> Maria Helena Z. Frantz.

4.1 Cultura e Literatura Popular

A cultura e a literatura popular são fontes de formas diferenciadas de ver a vida e o mundo. Aliás, é importante que destaquemos que a cultura escrita surge depois de já existir uma cultura oral. Mas quando falamos em cultura popular, não nos referimos apenas às manifestações artísticas, pois ela (a cultura popular) compreende aspectos diversificados, incluindo, inclusive, modos de *agir* e de *pensar*. De acordo com Batista (2009, p. 1):

> Consideramos a literatura popular como um aspecto da cultura popular que engloba um número vasto de produções literárias, algumas vezes de autoria desconhecida e datando de época antiga da nossa língua, o que permite considerar sua tradicionalidade. A distinção do que é popular, nem sempre, é apresentada com clareza ao público que passa a restringir seu significado apenas a cantoria ou ao cordel. Entretanto, trata-se de uma literatura, de formas e gêneros diversos, feita pelo povo e para o povo, na linguagem que ele conhece, do jeito que ele sabe dizer, espontânea e simples, mas muito importante porque traduz seus valores e a sua ideologia.

Mesmo cientes disso, reconhecemos que a definição desses conceitos ao longo da história adquiriu nuances diferentes, embora coincidam no que se refere ao fato de serem, em princípio, produções e modos de agir oriundos do povo e para o povo. Essa espécie de flutuação conceitual, sem amarras e limites rigidamente estabelecidos, se deve, também, à grande variedade de manifestações culturais e ao compartilhamento de características que ocorre entre elas (as manifestações). Nesse ínterim, vejamos o que nos dizem Ayala e Ayala (2006):

> Tanto aqueles que se denominam folcloristas quanto outros pesquisadores aceitam, há bastante tempo, a diversidade e a complexidade das

> manifestações culturais populares. Mário de Andrade apontava as dificuldades criadas pela combinação entre a multiplicidade de formas e a variação de denominações [...]. (AYALA e AYALA, 2006, p. 53).

A propagação das manifestações culturais ocorre de geração em geração, de pai para filho, de forma natural e integrada à vivência comunitária dos grupos sociais, como Burke (1989) – que faz um debate sobre as diferentes manifestações da cultura popular – afirma "cada artesão e cada camponês estava envolvido na transmissão da cultura popular [...]. Eles a transmitiam cada vez que contavam uma estória tradicional a uma outra pessoa [...]." (BURKE, 1989, p. 115). O autor concebe a cultura popular como "um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados, e as formas simbólicas [...] nas quais elas se expressam ou se incorporam." (BURKE, 1989, p. 24).

Ayala e Ayala (2006) reiteram a necessidade de estudo das obras populares e afirmam "não é possível avançar um passo na produção de conhecimento se nos furtarmos, por comodismo descaso, a analisar as obras dos que nos antecederam." (AYALA e AYALA, 2006, p. 8).

Uma das características mais marcantes da cultura e da literatura popular é a *transmissão oral.* Mesmo que atualmente haja coletâneas de contos populares ou cordéis, por exemplo, em sua gênese, a presença da oralidade é muito marcante.[8] O caráter oral da literatura popular influencia sua transmissão, bem como suas características. Guimarães (2003, p. 87), com o aporte teórico de Cascudo (1984), cita as características técnicas das narrativas populares que são "o ambiente propício"; o "uso das fórmulas, sobretudo as iniciais" e a "narrativa em si" que "deve ser viva e apaixonada". A fim de exemplificar como a oralidade influencia essas produções – mesmo que, muitas vezes, se apresentem de forma escrita –tomemos, por exemplo, o uso das fórmulas que se propõe a preparar o ouvinte para "se transportar para um mundo de fantasia", de acordo com a autora:

> [...] os linguistas textuais afirmam que o ouvinte/leitor quando se depara com esse tipo de fórmula, não apenas sabe que o que vai ouvir/ler é uma narrativa, mas *antecipa estrategicamente mecanismos* para apreender melhor o sentido do texto a ser contado. (GUIMARÃES, 2003, p. 87, grifo nosso).

[8] No livro didático *Encontros – Língua Portuguesa, 2º Ano* – (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2018) há um conto produzido segundo às características dos contos populares, produzido apenas para a coleção: Cristina Porto. Os cabritos da montanha. Exclusivo para esta coleção (sic). Apesar de valorizar as características estruturais dos contos populares, esse conto é artificial.

Dito de outra forma, ao ouvir (e muitas vezes ler) construções como ‘era uma vez’, ‘há muito tempo atrás’, ‘certa vez’ ou outra equivalente sabemos se tratar de uma narrativa ficcional, mas, mais que isso, geralmente esperamos (e nos preparamos) para entrar em contato com o maravilhoso e o mágico. Além dessas construções vocabulares – as fórmulas –, a oralidade se destaca na “narração em si”, ou seja, na forma como os contadores dão vida às narrativas, como descrito na seguinte colocação: “Há uma materialização sonora tão eficiente que dá a impressão de altura, distância, continuidade de marcha. O narrador duplica o vocábulo, prolongando-o: "correu, correu" ou "subiu, subiu, subiiiiiu...".(GUIMARÃES, 2003, p. 87).

Ainda que a oralidade seja a marca dominante da cultura e da literatura popular, atualmente (e já há algum tempo) essas produções estão presentes no meio escrito, seja em coletâneas, em livros didáticos, em livros da literatura infantil, entre outros. Embora o registro escrito possibilite a manutenção (preservação) dessas obras, não se pode negar que provoca mudanças no registro e, por conseguinte, na obra que foi escrita, como bem observa Guimarães (2003):

> Cabe, portanto, refletir, neste momento, sobre o fato de trabalharmos com narrativas transcritas do oral, que, pela natureza, deixam a situação do diálogo face a face para o discurso escrito de interação mediada. Da simultaneidade do corpo junto da palavra passamos para a sucessividade da verbalização do não verbal. (GUIMARÃES, 2003, p. 88).

Além da oralidade, os contextos de produção são muito importantes para a cultura popular como salientam Ayala e Ayala (2006), vejamos:

> [...] as práticas culturais populares da mesma maneira que qualquer manifestação de cultura, [...] parte de um contexto *sociocultural historicamente determinado*. Esse contexto se explica, torna possível sua existência e, ao se modificar, faz com que também aquelas práticas culturais se transformem.” (AYALA; AYALA, 2006, p. 9, grifo nosso).

Compreendemos que o contexto influencia a cultura (e não só a popular) na medida em que as manifestações culturais – contos, cantigas, ditados, parlendas, cordéis, músicas, danças, festas, brincadeiras, costumes, apenas citando alguns – não ocorrem no vazio, são realizadas num local e numa época. Abreu (2003) esclarece que os sujeitos que produzem e acessam a cultura estão imbuídos de valores e percepções ao afirmar:

> Por outro lado, há um reconhecimento evidente de que estes sujeitos sociais pensam, agem, criam e transformam seu próprio mundo (valores, gostos, crenças), e tudo o que lhes é imposto, em função da herança cultural que receberam e de sua experiência histórica. Como agentes de sua própria história (e cultura), homens e mulheres das camadas pobres criam, partilham, apropriam-se e redefinem os significados de valores, hábitos, atitudes, músicas, danças e festas de qualquer origem nacional, regional ou social. Neste sentido, cultura popular não é apenas entendida como o conjunto de objetos ou práticas que são originárias ou criadas pelos setores populares.
> Além de permitir o resgate ou a reconstrução da possível autonomia dessas pessoas pensarem e agirem no mundo em que vivem (ou viveram), a expressão cultura popular mantém aberta, no meu modo de ver, a possibilidade de se pensar em um campo de lutas e conflitos sociais em torno das questões culturais, já que, no mínimo, existiriam culturas não populares [...]. (ABREU, 2003, p. 95).

Percebemos que Abreu (2003) destaca a estreita relação entre a cultura popular e as classes populares, num dialogismo que se refletirá, de alguma forma, nas produções culturais produzidas, que, vale ressaltar, não são as mesmas sempre, dependem do tempo histórico e do espaço geográfico ao qual está circunscrita. E isso é um fenômeno natural e lógico, como também destacam Ayala e Ayala (2006, p. 20) ao afirmarem que “as práticas culturais populares, na verdade, se modificam, juntamente com o contexto social em que estão inseridas, sem que isso implique necessariamente sua extinção.”

Devemos destacar que não se trata, contudo, de uma substituição total do contexto atual no qual as manifestações culturais se desenvolvem em detrimento dos aspectos históricos e cheios de ancestralidade que essas produções encerram, mas, sim, de uma coexistência desses fatores, como nos aponta Guimarães (2003, p. 90): “Assim, com o fluir do tempo, diferentes produções interpenetram-se e enriquecem-se a partir da fonte inesgotável do saber e da memória popular, criando um movimento incessante entre *tradição/novidade* ou *tradição/situação*.” (grifos nossos).

Por estarem situadas em épocas e contextos distintos as manifestações culturais vão se modificando, ou seja, vão se adaptando às especificidades desta ou daquela região, deste ou daquele momento histórico, conforme podemos verificar na fala de Ayala e Ayala (2006):

> Com o processo de mudança dessas condições, alguns aspectos da cultura popular podem desaparecer, enquanto outros podem ser reelaborados, passando a responder às novas condições enfrentadas. Tanto pode ocorrer uma adaptação ou sujeição às transformações quanto uma reaglutinação de

> elementos, antes difusos, em determinadas manifestações culturais, que passam a se configurar como formas de resistência à imposição de padrões culturais dominantes. (AYALA; AYALA, 2006, p. 40).

Um exemplo de como as adaptações das manifestações culturais englobam o fator local, mas, simultaneamente, conservam as características originárias nos é dado por Guimarães (2019), ao explicar como os contos – sob influência das narrativas escritas (transcritas) pelos irmãos Grimm, Andersen e Perrault, entre outros – adquirem a cor local, mas mantêm o teor geral dessas histórias:

> Tratando-se de contos tradicionais brasileiros, não comparecem fadas, nem as ninfas, líricos duendes de outros povos. Mas vamos conviver numa sociedade fantástica de que fazem parte o Caipora, o Saci, o Quimbungo, o Bicho Comumjarin, o Negrinho do Pastoreio, a Mãe-de-Ouro, o Caboclo-d`água. (GUIMARÃES, 2019, p. 7-8).

Cascudo (2004) também esclarece que os contos – embora possamos aplicar a outras manifestações da cultura popular – integram-se de maneira que os elementos se justapõem e imbricam-se, de modo que quase não se pode separá-los e, ao irem modificando-se, vão incorporando as nuances dos locais onde circulam. Vejamos:

> Contos indígenas e africanos justapõem-se de maneira indecifrável. Ciclo do Jabuti, Ciclo da Micura ou da Raposa, nos indígenas brasileiros e nos negros Bantus e do Sudão, idênticas. Vezes dispensamos argumentar que o português está na África, residindo, casando, brigando, morrendo, nascendo, comendo, contando histórias, desde quinhentos anos. A irradiação é contínua, infiltrando-se no Folclore negro. (CASCUDO, 2004, p. 16).

Sobre a permanência do conto popular na sociedade atual (e das artes em geral), é certo que com suas adaptações, Patrini (2005) reproduz a colocação de Henri Cazaux[9] (um dos contadores que, através de entrevistas, contribui para o estudo da pesquisadora), vejamos:

> O homem não pode se desesperançar diante do progresso, das luzes e da tecnologia. Nós não podemos escapar ao questionamento da arte, da ciência, da ética, da política ou da religião, e o conto pode ser uma transcendência, uma maneira de colocar questões sem dar respostas, mas ressaltando a vidade e a pluralidade dos valores. (PATRINI, 2005, p. 57-58).

[9]No livro *A renovação do conto*, de Patrini (2005), a indicação do contador e de sua fala está designada pela colocação "(C16)", de modo que, apenas para fins de fidelidade às citações, fazemos esse registro aqui.

Ou seja, não devemos temer o súbito desaparecimento da cultura e da literatura popular, pois o popular existe em contraponto ao formal e erudito, ao que é apresentado como hierarquicamente superior pelas elites, de modo que sempre haverá as manifestações daqueles que não são (ou não se sentem) contemplados por essas artes, e constroem eles mesmos (o povo) suas obras. E, novamente destacamos, por serem produções locais, ainda que com influências globais, as manifestações populares são dinâmicas e variadas, como podemos ver na citação a seguir:

> Essas peculiaridades justificam a substituição da expressão *cultura popular* por *culturas populares,* realizada por alguns autores que pretendem enfatizar a impossibilidade de configurá-la como um sistema cultural coeso, mesmo delimitado geograficamente (uma região, um país). (AYALA; AYALA, 2006, p. 67, grifos dos autores).

Os estudos acerca da cultura e da literatura popular do Brasil não são recentes e, embora mais tardiamente que outros países, vêm desde o final do século XIX e, oscilavam entre uma concepção condescendente – para a qual as manifestações culturais eram sinônimo de atraso e de "incultura" –, e uma compreensão ufanista de que o regaste dessas manifestações, bem como a preservação das mesmas, resultaria no reestabelecimento das características mais genuinamente nacionais (ABREU, 2003).

Como vimos, a cultura popular está inserida num contexto periférico e, justamente por isso, sofre preconceito de algumas camadas da sociedade, principalmente dos grupos dominantes e das elites, cuja produção cultural volta-se mais fortemente para as produções canônicas e de viés da escrita, como muitos estudiosos já mencionaram. Azevedo (2022)[10] vai dizer que "em outras palavras, toda uma mentalidade, uma cultura e uma tradição popular e oral são desprezadas, embora estejam altamente disseminadas em todos os segmentos da sociedade."

Para ilustrar como esse preconceito está instaurado nas sociedades, Lins (1977) detalha como a festa popular do São João e o característico personagem do

[10] Trata-se do trabalho intitulado *Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro*, de Ricardo Azevedo, presente no site do escritor "Newsletter Ricardo Azevedo", disponível no site mencionado, através do link: https://ricardoazevedonews.substack.com/p/formacao-de-leitores-cultura-popular. Acesso em: 04 de jan. 2023. Na página do site, encontra-se a informação de que o artigo foi, originalmente, "publicado no Jornal da USP, Ano XXI, nº 749, de 16 a 22 de Janeiro de 2006 e na revista "Leitura em Revista" nº 10, 11 e 12. Associação Internacional de Leitura, Editora Unijuí, Ijuí, RS, 2007. ISSN 1519-8073". Nossa fonte foi, contudo, o site.

“caipira” é estereotipado e como isso prejudica a forma como as reais pessoas do campo são vistas e tratadas:

> Homens e mulheres [...] vestem-se – ou, melhor, fantasiam-se – como se vestiriam os nossos lavradores. Claro, a imaginação desses falsos camponeses, desses falsos plantadores de cana ou de café, varia segundo as suas posses [...]. Tendo visto, nas lojas de São Paulo, vestidos caipiras tão enfeitados de laços e babados que mais parecem os das heroínas das grandes mansões do Mississipi, à época da Guerra da Secessão [...]. Mas, ricos ou pobres, esses trajes pecam todos, inicialmente, por uma falsidade alarmante. [...]e, em alguns casos, o supremo requinte de fingir a ausência de três ou quatro dentes, pormenor que a nossa população urbana acha altamente espirituoso. (LINS, 1977, p. 154).

Essa caracterização (melhor dizer caricaturização?), tão comum nas festividades juninas até hoje, mesmo que pareçam inocentes, estão imbuídas de juízos de valor. O homem do campo – o/a caipira ou o/a matuto/a – são retratados como carentes (de posses, requinte e conhecimento) quando, na verdade, são indivíduos igualmente capazes de produzir (e produzem) cultura e saberes. Embora o exemplo usado retrate o lavrador, os juízos de valor alcançam a todos considerados “do povo”, ou seja, que estão à margem.

No tocante à linguagem e à literatura, muitos estudiosos trazem importantes contribuições para que possamos ter em mente o panorama de surgimento e persistência dessa arte. Cosson (2020, p.11) vai dizer “que a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais são testemunhos os mitos cosmogônicos.” Frantz vai abordar a importância do legado da cultura/literatura popular desde o início da nossa vida:

> Nosso primeiro contato com a linguagem poética se dá muito cedo, já nos nossos primeiros dias de vida. Ele acontece suavemente, numa voz afinada ou não, mas carregada de emoção e carinho: Boi, boi, boi, boi da cara preta... E a cantiga de ninar embala, acalma e em contato com a mãe o bebê adormece tranquilo. (FRANTZ, 2011, p. 81).

Um pensamento equivocado que talvez possa surgir é o de que, por vivermos em uma sociedade tecnológica, as manifestações populares e a ancestralidade podem ser consideradas “ultrapassadas”. Isso não ocorre e, inclusive, até hoje, muitas obras atuais têm como “inspiração” elementos da cultura e da literatura popular, a exemplo das adaptações dos contos para filmes pela Disney, como afirma Carvalho e Rodrigues (2015):

> A fórmula dos contos populares, então clássicos da literatura infantil, foi tomada pela cultura de massa com os filmes de Walt Disney. A animação de *Branca de neve e os sete anões* estreou nos cinemas no dia 21 de dezembro de 1937, muito próximo do Natal. O filme teve um recorde de bilheteria para a época e inaugurou a saga de Disney como ícone da cultura infantil. Outros grandes sucessos do estúdio tiveram inspiração nos contos populares europeus: *Cinderela* (1950), *A Bela Adormecida* (1959), *A pequena sereia* (1989), *A princesa e o sapo* (2009), *Enrolados* (2010) e *Frozen* (2013). (CARVALHO; RODRIGUES, 2015, p. 4-5[11]).

Além da Disney, outros artistas e empresas, no Brasil e no mundo, têm se valido, desde sempre, da inspiração de produções advindas da cultura e da literatura popular, como destaca Guimarães (2003, p. 92) ao declarar que “boa parte da literatura medieval bebeu na tradição oral popular; *e não o contrário*” (grifos nossos). Para citar um exemplo a nível mundial, recorremos a Patrini (2005, p. 35) quando contextualiza o movimento de “tomada da palavra”, em Maio de 68 e afirma que “as canções de Joan Baez são vindas das tradições folclóricas e cantadas pelos jovens urbanos das Américas e da Europa.” E, para citar exemplos a nível nacional, apresentamos a seguinte colocação de Azevedo:

> Por incrível que pareça, apesar de tão desprezada, a cultura popular talvez sempre tenha sido a fonte mais consistente e original das artes brasileiras. Basta citar Mário de Andrade, Raul Bopp, João Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Ariano Suassuna, José Cândido de Carvalho, Ernesto Nazareth, Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Heckel Tavares, Radamés Gnattali, Ary Barroso, Antonio Carlos Jobim, Baden Powell, Egberto Gismonti, Chico Buarque, Edu Lobo, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Antônio Nóbrega, Tarsila do Amaral, Volpi, Portinari, Aldemir Martins, Helio Oiticica, Siron Franco e tantos outros artistas cultos que construíram e têm construído parte considerável de suas obras a partir de concepções e procedimentos populares. (AZEVEDO, 2022, s/p).

Defendemos que a cultura popular seja efetivamente valorizada em sua multiplicidade e riqueza, pois, como esclarece Azevedo (2022), ditados populares e provérbios “[...] constituem uma inegável amostra da mais pragmática sabedoria humana criada [...] a partir da experiência de vida concreta acumulada e mantida através da oralidade e das formas literárias populares.”

---

[11] Trata-se do trabalho intitulado Quem conta o conto: os contos populares do Antigo Regime à mídia globalizada, de Thaís de Carvalho e José Carlos Rodrigues. O trabalho foi apresentado no GP Folkcomunicação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação) – Intercom – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3729-1.pdf Acesso em 20 abr. 2023. As páginas referem-se ao arquivo em PDF, disponível no site mencionado.

4.2 Conto Popular

É inegável – e bastante gratificante – que haja diversas formas de ler e diversos gêneros literários. Toda leitura deve ser considerada, obras e autores canônicos, populares, clássicos, contemporâneos, entre outros, são válidos e edificantes. Como vimos, a própria construção estética, indissociável da literatura, já lhe confere um caráter humanizador.

Longe de querer desvalorizar as leituras atuais, é preciso revisitar e revitalizar as nossas obras mais tradicionais, alicerces da nossa produção literária, muitas colhidas em suas versões ainda orais.

O conto popular é uma das manifestações folclórico-culturais mais expressivas da Literatura Popular, que conserva em si, como qualquer obra literária, um íntimo diálogo com o tempo/espaço no qual está inserido, mesmo que este tempo e este espaço não sejam (nem devam) ser claramente definidos. Nessa seção, nos embasamos nos estudos teóricos e críticos de autores renomados como Vladimir Propp (2010), André Jolles (1976), Alan Dundes (1996), Câmara Cascudo (2004), Sílvio Romero (2008) e Francisco Lima (2005).

O conto popular é uma importante fonte da nossa memória – que enriquece a nossa identidade cultural –, e, por nascer no seio dos povos, revela muito de suas características. Além do caráter de entretenimento, o conto de caráter popular, de acordo com Bajar (apud PATRINI, 2005, p. 17), “constitui uma [...] maneira de ver o mundo, esperanças e medos, anseio de transcendência – possibilitando sua transferência às novas gerações. O jovem aprende quais são os valores do clã.”

Para Cascudo (2004) é o primeiro leite literário da humanidade. E é essencial à formação de leitores proficientes o contato com textos os mais variados possíveis, inclusive os textos da literatura popular. Sobre o estudo do conto popular como forma literária muito nos esclarece André Jolles:

> O emprego da palavra *Conto* para designar uma forma literária está – por muito estranho que pareça – bem limitado. [...] O conto só adotou verdadeiramente o sentido de forma literária determinada no momento em que os irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título de *Kinder-und Haus-märchen*[Contos para Crianças e Famílias].
> [...] Wieland, Goethe, Tieck e Novalis empregam a palavra, cada um deles com seu matiz particular, mas de um modo que concorda, entretanto, no tocante ao essencial. Contudo, foi a coletânea dos

> irmãos Grimm que reuniu toda essa diversidade num conceito unificado [...]. (JOLLES, 1976, p. 181, grifo do autor).

O conto exerce sobre todos nós um misterioso e aprazível fascínio. Por quê? Por que nos remete a nossa infância? Por fazer com que, por alguns minutos, saiamos do universo real, por vezes injusto e cruel, e nos transportemos para um lugar mágico? Esse questionamento não é inédito, é Jolles quem traz a resposta:

> As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais; mas é inegável que nos proporcionam certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como *deveriam* acontecer. (JOLLES, 1976, p. 198, grifo do autor).

Mas definir o que vem a ser conto popular não é uma tarefa fácil devido à sua enorme semelhança com outros gêneros como a lenda e, principalmente, o mito. Tanto é assim que Stith Thompson (apud DUNDES, 1996, p. 43) afirma: “Parecem fúteis as tentativas de definir com exatidão o ‘mito’ em distinção completa do ‘conto’”. E Thompson não é o único, Franz Boas (apud DUNDES, 1996, p. 43) assevera: “[...] é impossível traçar uma linha precisa entre mitos e contos populares, porque as mesmas estórias narradas como mitos aparecem também na forma de contos populares”. Para Azevedo (2007) uma parte considerável dos contos populares tem como sua fonte de origem os mitos arcaicos.

Distinguir mito e conto popular não é fácil, mas sabemos que, apesar das semelhanças, ambos os gêneros apresentam suas especificidades. Assim podemos definir conto popular oral como uma narrativa curta, fruto da imaginação popular, com a finalidade de entreter ou educar o ouvinte, que tem autoria indefinida e que em cada cultura apresenta variações distintas. Nas palavras de Lima:

> O conto é um relato de curta duração, onde se destacam poucos personagens. No nosso país recebe muitas designações: História da Carochinha, História de Trancoso, Histórias das mil e uma noites, entre outras. A origem é incerta [...] O que importa validar, entretanto, é que todos os povos possuem seus contos que refletem, de algum modo, seu imaginário, ou sua memória coletiva. É o conto oral a gênese de todas as variações de contos populares hoje existentes. (LIMA, 2007, p. 43).

Os contos estão presentes na história do homem desde sua ancestralidade e

apresenta diversas características, para Cascudo (2004) o que caracteriza o conto popular são os seguintes aspectos:

• Antiguidade: percebida através das armas, das vestimentas, dos utensílios, entre outros, presentes nos contos;

• Anonimato: não se sabe quem foi o autor da história, assim, ela é considerada criação do povo e, então, anônima.

• Divulgação: os contos populares são, em sua raiz, transmitidos oralmente de pais para filhos, ao longo das gerações.

• Persistência: capacidade de persistir no tempo, tanto é que muitos contos atravessam gerações, mudando de forma, adquirindo nuances novas, mas sempre presentes.

Como exemplo de contexto histórico da antiguidade, Cascudo (2004, p. 14) esclarece que o "rei triste vestia branco, porque o branco era o luto até fins do século XVI". Além dessas características, Cascudo (2004, p. 20-22) adota a classificação de Aarne-Thompson, que considera como elemento distintivo para a sistematização a *temática* dos contos, ou seja, esse estudo categoriza-os de acordo com os "motivos"[12] presentes no enredo. Essa classificação compreende 12 tipos de contos, são eles: contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, demônio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, contos acumulativos, ciclo da morte e contos de tradição.

Guimarães (2019), embora reconheça e mencione a categorização de Aarne-Thompson, elege como critérios de divisão dos contos por ela coletados dois aspectos: o primeiro resgata o gênero/temática e a procedência e o segundo, refere-se aos contextos onde geralmente se contam esses contos. Sua classificação faz referência aos modelos usuais[13], mas apresenta nuances próprias e, a fim de facilitar a compreensão desse sistema, bem como de incluir outra forma de categorização, elaboramos uma tabela (tabela 1) que sistematiza essas informações.

[12] Por motivo consideramos as unidades temáticas mínimas presentes nas narrativas.

[13] Queremos fazer duas observações aqui: a primeira é que Guimarães (2019, p. 9) reconhece a contribuição dos estudos anteriores, ao afirmar "[...]já se tomou a bênção da Pedagogia, já se deu a devida satisfação à ciência folclórica [...]". A segunda observação é que, mesmo explicando os critérios de coleta e classificação dos contos, a autora – ao contrário do que fez Cascudo (2004) em seu livro *Contos Tradicionais do Brasil* – não agrupa os contos segundo esses critérios.

Quadro 1 – Classificação dos contos presentes no livro *Lendas e fábulas do Brasil*

<table>
<tr><th colspan="2">Gênero/temática e Procedência</th><th>Contextos</th></tr>
<tr><td>* História maravilhosa
* Contos de exemplo
* Mitos Nacionais
* Histórias de bicho</td><td>a) histórias maravilhosas
lendas, fábulas
contos de exemplo
b) histórias de procedência europeia
histórias de procedência ameríndia
histórias de procedência africana</td><td rowspan="2">* causos de mutirão = nesse contexto, os contos são contados de dia, durante os trabalhos no roçado, por exemplo; são curtos, animados e maliciosos.
* causos de acochar fumo = nesse contexto, os contos são contados de noite, também num ambiente de trabalho do campo; aqui, a temática predominante são as assombrações.
* causos de pessegada e goiabada = nesse contexto, onde o trabalho é exercido pelas mulheres, os contos são os de exemplo “contendo ensinamentos, receitas de bem-viver, mandamentos, casos de castigos e de prêmios”.
* causos de noites-de-São-Pedro-e-São-João = nesse contexto, os contos são contados de noite, muitas vezes, ao pé da fogueira, sem marcar o compasso da labuta, apenas o deleite da fruição.
* causos de quentar-fogo-de-noite-na-rua-de-Baixo = esse contexto, mesmo não nitidamente delineado no livro, faz-nos crer que remeta aos demais momentos, não previamente marcados pelo trabalho ou pelasfestas, em que os contos são contados.</td></tr>
<tr><td colspan="2">As temáticas e a procedência se combinam e se alternam nas narrativas.</td></tr>
</table>

Fonte: Dados da pesquisa[14]

Ainda sobre as características do conto popular, André Jolles reafirma, de maneira indireta, o caráter antigo e anônimo do conto. Em suas palavras:

> A ação localiza-se sempre ‘num país distante, longe, muito longe daqui’, passa-se ‘há muito, muito tempo’, ou então o lugar é em toda e nenhuma parte, a época sempre e nunca. Quando o Conto adquire os traços da História [...] perde um pouco de sua força. [...] O mesmo ocorre com as personagens, que também devem ter essa segurança indeterminada contra a qual se desfaz a realidade imoral. Se o príncipe do Conto tivesse o nome de um príncipe da História, seríamos logo transportados da ética do acontecimento pra a ética da ação. (JOLLES, 1976, p. 181, grifos do autor).

O que é digno de notar nessa assertiva é que os contos populares fazem parte de nossa cultura e, antes de saber como defini-los, aprendemos a nos encantar por eles já que desde muito cedo entramos em contato com os contos populares. O folclorista Cascudo (2004, p.12) afirma: “para nós é o primeiro leite intelectual”. Quem nunca ouviu histórias como *Chapeuzinho Vermelho,* ou *A onça e o bode*, por exemplo?

[14] Elaborado com base em Guimarães (2019, p. 8-11).

Em seu livro *Morfologia e Estrutura no Conto Folclórico*, Dundes (1996) analisa os contos indígenas norte americanos à luz das contribuições de Propp (2010). Dundes (1996, p.19), na introdução de seu livro, afirma: “O presente trabalho é um estudo científico de uma forma primitiva de arte”, logo, o conto popular é considerado obra de arte, embora saibamos que o conto tradicional oral é uma obra não de um indivíduo apenas, mas é fruto de uma coletividade. Essa obra de arte acompanha o homem e as sociedades desde muito tempo, possibilitando-lhe aparatos para compreender o mundo, mas, principalmente, para o deleite e o divertimento. Nas palavras de Patrini (2005, p. 105) “contar é prática antiga. Nós encontramos tal prática em todas as partes do mundo [...]. A literatura oral transmite [...] de povo a povo o conto que se constituiu em algo indispensável à vida [...]”.

O conto popular não é apenas uma manifestação artística, nele é possível encontrar informações de cunho histórico, cultural, político e religioso, por exemplo. Os contos populares são verdadeiros diamantes literários. Muitas vezes, contudo e lamentavelmente, são desprezados como se fossem cascalhos e esquecemos que a partir deles muitos autores ditos canônicos elaboram suas obras – como visto na seção anterior –, principalmente na literatura infanto-juvenil, pois de acordo com Doralice Alcoforado (2008):

> A literatura infanto-juvenil, como objeto de consumo em livro, teve início na Europa no final do século XVIII. No Brasil, inicia-se na década de 70 do século passado [XIX], utilizando a matéria folclórica, à semelhança da Europa, constituída de textos não diretamente recolhidos das fontes orais brasileiras, mas estrangeiros que geralmente penetravam via Portugal, traduzidos e adaptados à realidade brasileira, em edições bastante distanciadas da língua materna. (ALCOFORADO, 2008, p. 46-47).

Na seção anterior, ao estudar as características da cultura e da literatura popular, destacamos o fato de que surgiram através da oralidade. Essa característica, logicamente, se estende aos contos populares, como afirma Patrini:

> O conto é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselho, estabelecendo normas e valores, atentando aos desejos sonhados e imaginados, levando às X regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados. (PATRINI, 2005, p. 118).

Por encerrar traços de costumes dos povos dos quais os contos foram criados

ou recriados, eles possibilitam que se apreenda sobre os modos de vida de diferentes épocas. A respeito do caráter documentário do conto, Câmara Cascudo (2004) afirma:

> De todos os materiais de estudo, o conto popular é justamente o mais amplo e mais expressivo.
> [...]
> Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. [...] O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica [...] certos aspectos da narrativa. [...] O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. (CASCUDO, 2004, p. 11-12).

Essa característica documental dos contos é retomada por Guimarães (2003, p. 92) que, com base em Darton e reiterando o posicionamento de Cascudo (2004), afirma ser impossível "[...] ignorar a dimensão histórica dos contos populares, que podem ser considerados documentos históricos, que surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais".

Na obra *Morfologia do Conto Maravilhoso*, Propp (2010, p. 85) também destaca essa característica quando afirma que "O conto guarda em seu seio traços do paganismo mais antigo, dos costumes e ritos da Antiguidade".

Outra particularidade importante do conto, sobre a qual muitos pesquisadores ponderaram, é o fato de que os contos vão se moldando no espaço, tanto quanto no tempo, ao serem "importados" por outras culturas. A esse respeito, vejamos o que nos dizem: para Propp (2010, p. 85) "[...] o conto sofre a influência da realidade histórica contemporânea, do *epos* dos povos vizinhos, e também da literatura e da religião, tanto dos dogmas cristãos como das crenças populares locais". Já Câmara Cascudo comenta que:

> Emigrando, os contos tomam, devagar, outros hábitos. [...] No Brasil, a estupidez da onça corresponde à ferocidade bruta do leopardo africano. Nas nossas histórias, como nos filmes de série, o bandido malvado acaba perdendo no último ato. Perde a onça. Perde o diabo. O Bem sempre vence. A Morte também. (CASCUDO, 2004, p. 17).

Para Dundes (1996, p. 150) "É quase comum entre os folcloristas a ideia de que os contos tradicionais, quando são introduzidos de fora numa cultura, geralmente sofrem uma adaptação a fim de se adequarem aos padrões locais",

como também afirma Alcoforado (2008).

É importante destacar que a contação de contos populares sempre envolveu o que podemos chamar de *performance*, na medida que inclui gestos, entonação e modulação da voz, escolha vocabular para atender ao público para o qual o contador está se dirigindo, entre outros fatores. Guimarães (2003, p. 87), como vimos na seção anterior, destaca (com base em Cascudo [1984]) as características das narrativas populares e aqui damos destaque à narração em si, focando nos aspectos extralinguísticos da comunicação. Em suas palavras "O uso dos pronomes demonstrativos e possessivos não satisfazem plenamente, sendo acompanhados de uma indicação mais precisa, localizando a fenda ou o golpe no próprio corpo." Essa concepção também está em Lima (2005), que explica, de maneira didática, como se dá a relação contador x público, ou seja, como o contador – que inegavelmente imprime características próprias às narrativas que apresenta –, pondera esse "jeito particular e individual" às exigências do público. Em suas palavras:

> A personalidade do narrador se afirma e se alarga na hora de contar. Mas não se pode separar o conto do narrador, do seu universo e do seu público. Mesmo a eleição do repertório e o jeito como é transmitido se define junto ao público. Os recursos mímicos, as inflexões, o traço de humor, a ênfase normativa, as sugestões de mistério ou a suspensão narrativa são efeitos da técnica e da versatilidade do contador. No entanto, sua oportunidade, pontuação e eficácia orientam-se através e em função de uma escuta participante. Não falará o conto se não houver um meio que o solicite. E se é para este meio que se dirige, só falará *bem* enquanto integrar sua experiência cotidiana, religando-a às fronteiras da grande memória: a memória da tradição. (LIMA, 2005, p. 61, grifo do autor).

Patrini (2005) em um estudo realizado na França – mas que estabelece pontes com o Brasil – apresenta os *novos contadores* de contos: pessoas geralmente alfabetizadas, que, inclusive, enriquecem seu repertório com obras escritas nacionais e estrangeiras e que contam contos profissionalmente, em escolas, bibliotecas ou outros espaços. Vejamos:

> Na explosão do conto contemporâneo, encontramos uma pequena porcentagem de contadores ligados ao objeto conto, à noção de prazer nos jogos de palavras, e uma grande porcentagem de pessoas que descobriram o conto como uma forma de ganhar a vida, fazendo um bom trabalho. Eles eram músicos, atores, cantores, professores ou tinham uma outra profissão. Eles se apaixonaram pelo conto e de repente o conto passou a ser visto como um meio de existência e sobrevivência. Todos os contadores estão de acordo quando dizem que contar tornou-se uma profissão. (PATRINI, 2005, p. 84).

Os contadores de histórias existentes no Brasil à época dos estudos de Cascudo (2004), Guimarães (2003), Guimarães (2019) e Lins (2005) nisso diferem dos contadores entrevistados por Patrini (2005), na França. Reproduzimos o depoimento de Otávio Domiciano da Silva, contador de histórias, que consta em Lima[15] (2005, p. 61) e que confirma esse aspecto: "'Ninguém não ganhava dinheiro não (para contar), mas não faltava café,pão, bebida, tudo enfim'". De forma que, mesmo não havendo remuneração financeira (não é uma profissão) era uma posição de respeito na comunidade.

[15] Em seu livro *Conto popular e comunidade narrativa*, Lima (2005) também reproduz falas e opiniões de diferentes contadores (de contos), designando-os pelo nome.

CAPÍTULO 5

PERCURSO METODOLÓGICO

> “Começar com o fim em mente significa iniciar com uma compreensão clara do destino do seu destino. Significa saber para onde você está seguindo, de modo a compreender melhor onde você se encontra no momento, para que seus passos sejam sempre na direção certa.”
>
> Stephen R. Coey.

> “Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.”
>
> Leonardo da Vinci

A pesquisa está diretamente relacionada à metodologia, aos caminhos escolhidos para delinear e analisar o *corpus*. Diferentemente da pesquisa em outras áreas, quando falamos em literatura, estamos pensando em um modo de fazer que pode divergir um pouco dos caminhos normalmente delineados. No dizer de Durão (2020, p. 11):

> [...] se existe uma interseção na relação entre literatura e pesquisa, também existem espaços não contidos em uma pela outra. Igualar ambas, como se fossem círculos concêntricos, resulta em algo duplamente empobrecedor, pois de um lado a literatura nunca será capaz de estar à altura da exatidão que habita o núcleo do conceito estritamente científico de pesquisa, materializado em uma noção clara de verificabilidade pela repetição controlada, nem, de outro, a pesquisa, [...] tem condições de dar conta do fenômeno literário em toda a sua amplitude, uma vez que a objetividade deste último é constituída por meio da ingerência do sujeito, e não de seu apagamento.

Isso significa que é inegável que *deve haver um rigor metodológico* nas pesquisas em Literatura, por se tratar de estudos acadêmico-científicos, mas é importante que os métodos utilizados não apaguem as características subjetivas dessa arte. Na nossa pesquisa não foi diferente.

5.1 Tipologia da pesquisa

Essa pesquisa tem caráter propositivo (como permite a RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – de 31 de março de 2021) e apresenta a possibilidade de efetiva

aplicação em sala em um momento posterior, uma vez que foi produzido um guia prático para professores – que conta com uma base teórica resumida e com uma linguagem e sugestão de oficinas. Na pesquisa, quanto à natureza do objeto, o procedimento metodológico utilizado é a *pesquisa aplicável* – que aqui definimos como sendo aquela que, devido à impossibilidade de efetiva aplicação no momento da produção desta dissertação, não pode ser vista como *aplicada*; mas, uma vez que visa a aplicação prática, em momento posterior, inclusive por outros profissionais que assim desejarem, através de um produto final concreto, é possível dizer que *está apta a ser aplicada*.

Já quanto à forma de abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois segundo Oliveira (2008, p. 7) “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos.” Quanto aos objetivos é, uma pesquisa exploratória, como definem Gerhardt e Silveira (2009, pág. 35) “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...].” e, quanto à produção do Guia Prático, possui como base o *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988) e o *Letramento Literário*, de Cosson (2021).

5.2 Público-alvo

Os estudos desta pesquisa, bem como a formulação do produto final, visam ao desenvolvimento do letramento literário de estudantes do Ensino Fundamental, e de forma mais específica, de estudantes do 7º Ano. Inicialmente, o intuito da pesquisa era ser dirigida e aplicada numa turma de 7º Ano da Escola Ermelinda de Souza Barbosa, localizada no município de Surubim/PE. Contudo – como já mencionado anteriormente – a aplicação não foi possível, mas os objetivos e as situações instigadoras dessa turma continuaram servindo de modelo para o trabalho realizado.

É importante salientar que, a partir da constatação da impossibilidade de aplicação, a proposição do Guia Prático construído, leva em conta o perfil, não só destes estudantes (da referida escola), mas dos estudantes de 7º Ano de maneira geral, podendo, inclusive, ser aplicado em outras séries.

5.3 O *corpus*

A fim de detalhar o *corpus* da pesquisa, elaboramos duas tabelas, apresentadas a seguir, que destacam, respectivamente: dois contos populares escolhidos para a proposição do Guia Prático (quadro 2) e 51 livros didáticos analisados no capítulo 6 (quadro 3).

Quadro 2 – Contos populares escolhidos.

Conto Popular	Referência do Conto	Breve contextualização
A camisa do homem feliz	PIMENTEL, Figueiredo. Histórias da Baratinha. São Paulo: Editora Quaresma, 1958b [1896].	O conto é curto, apresenta uma narrativa fluida, e, apesar do distanciamento temporal da linguagem, não oferece obstáculos à compreensão. Trata-se de um conto cuja temática é a felicidade.
Os dois papudos	GUIMARÃES, Ruth (org.). Lendas e fábulas do Brasil. Ilustrações, Manoel Frota. – Taubaté/SP: Letra Selvagem, 2019.	Esse conto também apresenta narrativa fluida e linguagem simples, com temática referente à felicidade, à inveja e à satisfação pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Livros didáticos analisados

(continua)

Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II
Alfabetização: livro do aluno Vol. 1, ABREU et al. (2007)	A aventura da linguagem. 6º ano (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012)
Alfabetização: livro do aluno Vol. 2, ABREU et al. (2007)	A aventura da linguagem. 7º ano (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012)
Alfabetização: livro do aluno Vol. 3 ABREU et al. (2007)	A aventura da linguagem. 8º ano (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012)
Alfabetização: livro do aluno Vol. 4, ABREU et al. (2007)	A aventura da linguagem. 9º ano (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012)
Ápis língua portuguesa – 1º ano, ensino fundamental (TRICONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017)	Diálogo: língua portuguesa – 7º ano (BELTRÃO; GORDILHO, 2009)
Ápis língua portuguesa – 2º ano, ensino fundamental (TRICONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017)	Diálogo: língua portuguesa – 8º ano (BELTRÃO; GORDILHO, 2009)
Ápis língua portuguesa – 3º ano, ensino fundamental (TRICONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017)	Diálogo: língua portuguesa – 9º ano (BELTRÃO; GORDILHO, 2009)
Ápis língua portuguesa – 4º ano, ensino fundamental (TRICONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017)	Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 6º ano (COSTA; MARCHETTI, 2018)
Ápis língua portuguesa – 5º ano, ensino fundamental (TRICONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017)	Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 7º ano (COSTA; MARCHETTI, 2018)
	Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 8º ano (COSTA; MARCHETTI, 2018)

Quadro 3 – Livros didáticos analisados

(conclusão)

Aprendendo sempre: língua portuguesa. 3º ano do ensino fundamental (MIRAND; RODRIGUES, 2008) Aprendendo sempre: língua portuguesa. 4º ano do ensino fundamental (MIRANDA; RODRIGUES, 2008) Buriti mais: português – 1º ano, ensino fundamental (SANCHEZ, 2017) Buriti mais: português – 2º ano, ensino fundamental (SANCHEZ, 2017) Buriti mais: português – 3º ano, ensino fundamental (SANCHEZ, 2017) Buriti mais: português – 4º ano, ensino fundamental (SANCHEZ, 2017) Buriti mais: português – 5º ano, ensino fundamental (SANCHEZ, 2017) Encontros língua portuguesa, 1º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) Encontros língua portuguesa, 2º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) Encontros língua portuguesa, 3º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) Encontros língua portuguesa, 4º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) Encontros língua portuguesa, 5º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) Girassol: saberes e fazeres do campo. 1º ano (BONJORNO, BONJORNO; GUSMÃO, 2012) Girassol: saberes e fazeres do campo. 2º ano (BONJORNO, BONJORNO; GUSMÃO, 2012) Girassol: saberes e fazeres do campo. 3º ano (BONJORNO, BONJORNO; GUSMÃO, 2012) Porta Aberta: língua portuguesa. 1º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011) Porta Aberta: língua portuguesa. 2º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011) Porta Aberta: língua portuguesa. 3º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011) Porta Aberta: língua portuguesa. 4º ano (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011)	Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 9º ano (COSTA; MARCHETTI, 2018) Língua Portuguesa, 6º ano (Coleção Tecendo Linguagens) OLIVEIRA et al. (2012) Língua Portuguesa, 7º ano (Coleção Tecendo Linguagens) OLIVEIRA et al. (2012) Língua Portuguesa, 8º ano (Coleção Tecendo Linguagens) OLIVEIRA et al. (2012) Língua Portuguesa, 9º ano (Coleção Tecendo Linguagens) OLIVEIRA et al. (2012) Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) Viva português: língua portuguesa. 6º ano (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009) Viva português: língua portuguesa. 7º ano (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009) Viva português: língua portuguesa. 8º ano (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009) Viva português: língua portuguesa. 9º ano (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009)

Fonte: Dados da pesquisa.

5.4 Categorias de análise

As categorias de análise elencadas para essa pesquisa são:

- Análise de dois contos populares;
- Análise de livro didáticos (quadros 4 e 5);
- Concepções de leitura do texto literário;
- Construção de proposta para ampliação do letramento literário.

Devido ao volume de informações coletadas na análise dos livros didáticos, optamos por apresentá-los em duas tabelas, que seguem abaixo. A primeira tabela refere-se à coleta de informações como um todo, ou seja, qual o livro, onde é (ou foi) utilizado, e quando contempla o conto, qual o conto e sua abordagem. A segunda tabela apresenta os critérios utilizados na análise do conto popular no livro didático (quando constatada a presença do conto).

Quadro 4 – Informações coletadas para análise dos livros didáticos.

TÍTULO DO LIVRO	CONTEMPLA		ABORDAGEM SATISFATÓRIA			ESPECIFICAÇÕES (PÁGINA, FORMA DE ABORDAGEM, ETC)	CONTEXTO DE USO (MUNICÍPIO, ESCOLA, OUTROS)	REFERÊNCIAS	
	Sim	Não	Sim	Não	Parc.			DO LIVRO DIDÁTICO	DO(S) CON-TO(S)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5 – Critérios utilizados na análise do LD sobre o conto popular.

Aspecto analisado	**Tipo de abordagem considerada**
Presença efetiva do conto	**Atende =** ao conto popular (extraído de fontes que privilegiem o resgate da coleta oral). **Não atende =** quando houver a menção a conto popular, mas, ao invés de se apresentar o conto, contemplar apenas paródias, adaptações ou indicações de conto, por exemplo.
Quantidade	**Atende =** Quando apresentar mais de um conto popular, ou menção/ões a ele. **Não atende =** quando apresentar apenas 1 conto ou menção.
Variedade	**Atende =** Quando variar, em pelo menos dois, dos aspectos temática, origem ou outro. **Não atende =** quando apresentar apenas 1 variedade.
Atividades de interpretação (do/s conto/s)	**Atende =** Quando abordar os aspectos temáticos e estéticos. **Não atende =** quando apresentar atividades óbvias ou pouco reflexivas ou quando utilizar o conto como pretexto para o ensino de aspectos ortográficos e gramaticais.
Características referentes ao conto popular	**Atende =** Quando mencionar, respeitando o nível da série a que se destina, caraterísticas do conto popular, como por exemplo, o fato de ser de autoria de um povo (às vezes como indeterminada). **Não atende =** quando abordar as especificidades do conto **popular**.
A análise dos livros ocorreu observando-se todos esses aspectos, de modo que a abordagem no LD será considerada **satisfatória** se constar, pelo menos, quatro destes aspectos; **parcialmente satisfatória** se constar dois ou três destes aspectos e **insatisfatória** àquela que constar apenas um destes elementos.	

Fonte: Dados da pesquisa.

5.5 Descrições das propostas de oficinas de leitura

Trazer sugestões para o trabalho com o conto popular tradicional oral é uma tarefa gratificante, uma vez que o caráter múltiplo do conto popular permite diversos enfoques. Essa pluralidade do conto estará presente na sugestão de atividades e oficinas a serem inseridas no Guia Prático.

O Guia Prático foi produzido inicialmente em formato digital e direcionado aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de modo especial àqueles que lecionam em turmas de 7º Ano, podendo, entretanto, ser apreciado e adaptado para outras turmas. O Guia conta com uma breve contextualização teórica e com elaboração de uma proposta prática, como veremos nos tópicos seguintes, que apresentam a estrutura geral das oficinas.

5.5.1 Estrutura e números de oficinas

Consideramos muito produtivos tanto o *Método Recepcional* (AGUIAR e BORDINI, 1988) quanto as sequências (básica e estendida) do *Letramento Literário* (COSSON, 2021). Assim, optamos por unificar os dois métodos, criando um novo formato metodológico – que visa a uma melhor possibilidade de atendimento e interpretação do texto literário por parte dos alunos.[16].

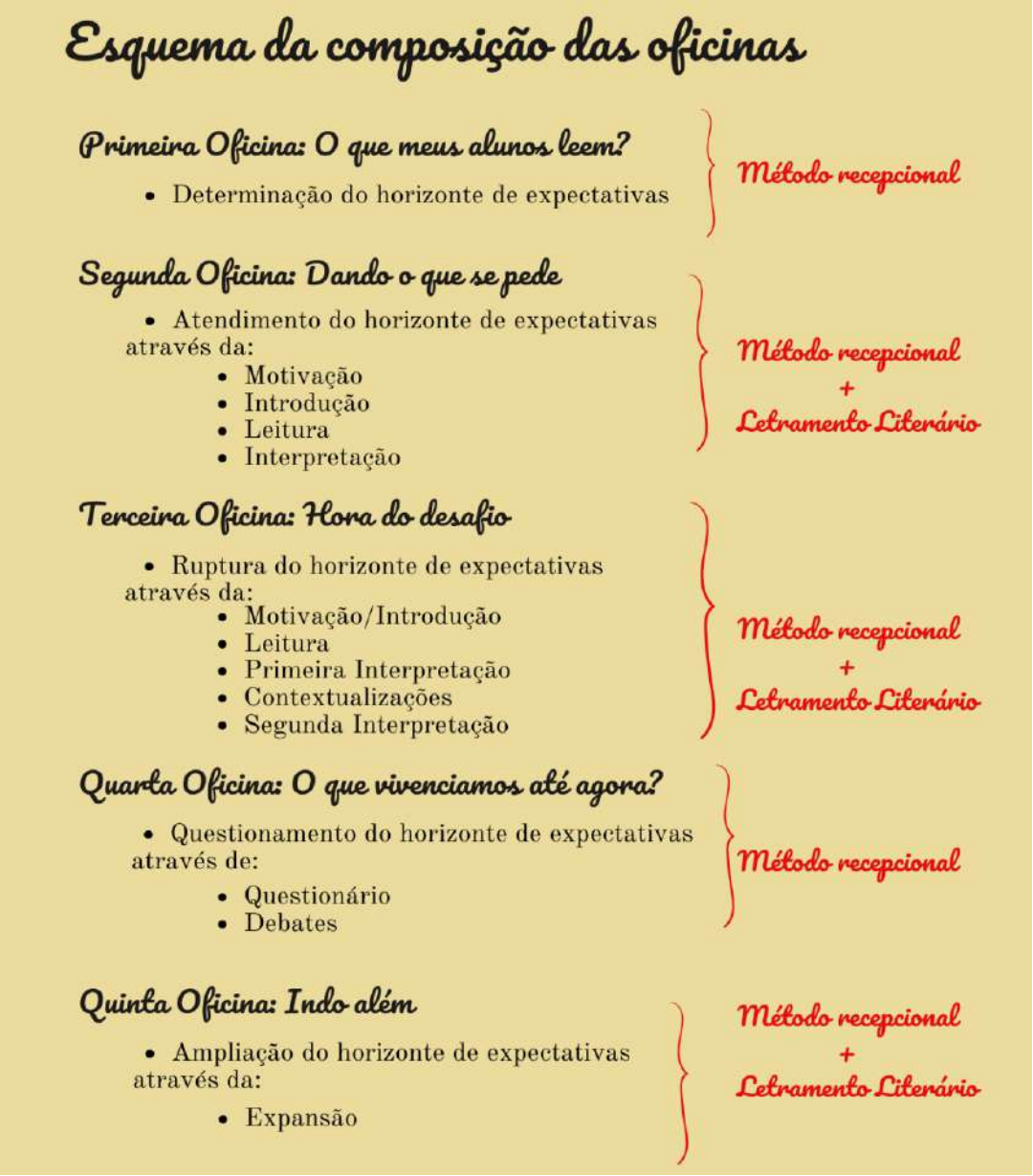
Essas ações são importantes para que os estudantes possam ser motivados a conhecer, apreciar e ampliar suas concepções do texto literário. Para isso é importante promover estratégias que possam desafiá-los a ampliarem seus gostos e repertório dos textos literários na mesma medida em que valoriza os gostos e gêneros já admirados por eles.

Dessa forma, na segunda parte do guia foi apresentada uma proposta prática composta de 5 oficinas – baseadas no *Método Recepcional*(AGUIAR e BORDINI, 1988) e no *Letramento Literário* (COSSON, 2021) –, com o objetivo de ampliar o processo de letramento literário a partir dos contos populares no 7º Ano.

A fim de ilustrar a composição de cada uma das oficinas, construímos um esquema (figuras 2) e, também, fizemos uma descrição sucinta de cada oficina.

Figura 2 – Esquema da composição das oficinas

[16] A iniciativa de unir os dois métodos já foi desenvolvida, com evidências muito positivas, por Silva e Azevedo (2021), em seu artigo “Do método recepcional ao letramento literário: uma nova proposta de leitura do texto literário”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao visualizar as etapas das oficinas, percebemos como os dois pressupostos se agregam, tornando o trabalho com os textos literários mais delineado e, possivelmente, mais significativo em sala de aula.

5.5.2 Primeira Oficina: O que meus alunos leem? – Determinação do Horizonte de Expectativas

Essa é a primeira etapa de todo o processo e objetiva conhecer quais gêneros, temáticas e autores os alunos apreciam, enfim, para descobrir do que gostam. Esse levantamento pode ser feito a partir de questionários, entrevistas,

conversas em sala, entre outros, e sua importância se justifica porque, como vimos, os leitores – nossos alunos – se engajam mais no contato com textos que façam parte do que já conhecem e do que já gostam.

Dito de outra forma, para que haja a adesão e a receptividade dos alunos é importante que o primeiro contato destes com a proposição da atividade seja com textos por eles apreciados, ou seja, que a identificação do estudante-leitor com temas, autores, gêneros etc. não sejam ignorados, mas, sim, valorizados, inclusive, para a ampliação desses gostos. Essa etapa é de suma importância, uma vez que a determinação do horizonte de expectativas, ou seja, do que os alunos gostam de ler, será o ponto de partida para as demais oficinas.

5.5.3 Segunda Oficina: Dando o que se pede – Atendimento do Horizonte de Expectativas

Nessa etapa, o professor vai introduzir um texto que atenda, de alguma forma, à opinião da maioria da turma – obtido na oficina anterior. Esse texto pode ser da temática e/ou do gênero escolhido pelos alunos, por exemplo. Isso é importante porque, além de permitir uma melhor receptividade pelos educandos, faz com que os estudantes se sintam valorizados, que percebam que a opinião deles foi levada em consideração.

Devido ao caráter propositivo dessa pesquisa e, também, porque o Guia pretende servir de base para diversas realidades, nos baseamos, para as sugestões de textos e atividades nos resultados obtidos na pesquisa que deu origem ao livro *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021).

Depois de escolhido o texto que melhor atenda aos gostos dos alunos, inicia-se efetivamente o trabalho com o texto literário, a partir da sequência básica do letramento literário: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

5.5.3.1 – Motivação

Nessa etapa, o professor buscará instigar a curiosidade dos alunos para o texto a ser apresentado. Isso poderá ser alcançado com uma música, um trecho de filme, uma imagem, um *meme*, outro tipo de texto que o professor julgue adequado.

Para que cumpra seu objetivo, é importante que a motivação seja acompanhada de um debate ou, pelo menos, uma conversa com a turma.

Queremos destacar que essa não é uma desnecessária ou "pouco significativa", pois, cada vez mais cursos específicos sobre procedimentos de leitura como o curso *"Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula"* disponibilizado de forma on-line (abril/2020 a maio/2020) pelo portal Escrevendo o Futuro – e disciplinas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como *Práticas de Leitura*, *Leitura do texto literário* e *Literatura e Ensino,* têm dado destaque ao fato de que a compreensão e entendimento proficientes do texto começam antes mesmo da leitura em si.

Nesse momento, objetiva-se o trabalho com a criatividade, o levantamento de hipóteses – tantas quantas surgirem devem ser valorizadas. Além disso, é importante que se proponha a escuta e o debate de diferentes suposições.

5.5.3.2 – Introdução

Essa etapa – que, dependendo do interesse do professor e do tempo pedagógico, pode ser trabalhada juntamente com a motivação – visa que os alunos-leitores sejam apresentados à obra e aos autores, de modo que fiquem mais familiarizados com o texto. Sempre que possível, é importante que se leve pela sala, ao menos um exemplar do livro físico, para que os alunos possam manuseá-los, pois muitos livros apresentam relevo nas capas, informações nas orelhas, etc.

Quanto à apresentação do/s autor/es – que pode ser feita em slides, por exemplo –, o que se pretende é que os alunos possam conhecer um pouco sobre eles, de modo que é desnecessário longas biografias, repletas de dados técnicos. Recomendamos também que se apresente, também, informações do/s ilustrador/es e, em caso de livros de literatura estrangeira, o/s tradutor/es.

Aqui, faz-se necessário que se esclareça que, no caso dos livros de contos populares escolhidos, o/s autor/es é quem coletou e fez o registro do conto, mas que se trata de um caso de autoria coletiva, ou seja, do próprio povo. Contudo, é preciso que se façam as apresentações do/s autor/es normalmente.

5.5.3.3 – Leitura

Aqui começa a leitura propriamente dita, que, em primeiro lugar, deve ser feita de forma individual e silenciosa pelos alunos, pois acreditamos que a eles deve ser dado o crédito em suas habilidades de leitura, bem como o direito de exercitá-la. Depois, o professor poderá retomar a leitura, de forma coletiva ou dirigida, para sanar eventuais dúvidas.

Nesse momento, o estudante assumirá uma postura mais autônoma perante o texto. Através da leitura individual e silenciosa ele vai confirmar ou refutar as hipóteses levantadas anteriormente. Essa etapa está em consonância, por exemplo, com o que diz a BNCC no seguinte tópico:

> Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. (BRASIL, 2018, p.74)

Sabemos que na heterogeneidade da sala de aula possivelmente haverá alunos com diferentes níveis de leitura, mas eles têm direito, como prevê a BNCC, de desenvolverem a autonomia leitora, por isso, recomendamos que o professor deixe os alunos leem livremente e, depois, possa fazer a leitura em voz alta, não ocorra a dispersão do foco e se comprometa a compreensão do que foi lido.

5.5.3.4 – Interpretação

Nessa etapa, o professor deverá propor atividades nas quais os alunos vão mostrar o que de fato compreenderam sobre o texto lido. Uma vez que nas etapas anteriores o professor mediou e instigou diretamente os alunos, convém que nessas atividades, os alunos possam respondê-las sem a interferência do professor, para que os alunos possam expressar suas opiniões e desalvorem a autonomia.

Os instrumentos utilizados pelo professor são diversos e devem ser ajustados à realidade de cada sala de aula. Produção de texto, ensaio e questionário aberto são alguns exemplos de estratégias a serem utilizadas. Também é bastante válido a posterior socialização das atividades para que se possa aprofundar o debate sobre a obra.

5.5.4 Terceira Oficina: Hora do Desafio – Ruptura do Horizonte de Expectativas

Entendemos que cada leitor pode fazer sua própria coleção e nelas podem coexistir o culto e o popular. E, mais que isso, são extremamente benéficas no sentido de permitirem revitalizar conceitos e evitar fundamentalismos, uma vez que possibilita que os leitores sejam diversos e plurais, valorizados em suas diferenças, pois há vários tipos de leituras e de leitores, assim como há diversas formas de ler na atualidade, que vão além dos textos escritos e impressos.

Os jovens estão inseridos em um complexo contexto da cultura do consumo e das tecnologias da informação e da comunicação, são nativos desse contexto, mas podem (e devem) ser apresentados e inseridos em outras práticas. Por esse motivo, escolhemos os contos populares, em sua essência orais – e só depois escritos – para essa etapa.

No Guia Prático, disponibilizamos sugestões de como os contos populares podem representar uma ruptura, ou seja, uma quebra, nas expectativas do aluno-leitor, no tocante ao tema, à linguagem, entre outros, mas que, em algum aspecto, se interligue ao que eles já sabem.

Aqui, depois de escolhido o/s texto/s a ser/em trabalhado/s, retomam-se os mesmos passos da oficina anterior, e incluem-se mais alguns, visto que se baseia na sequência expandida do letramento literário (COSSON, 2021). Dessa forma, a oficina seguirá as seguintes etapas (para que se evitem repetições, detalhamos apenas os novos passos utilizados):

- Motivação – como na oficina anterior.
- Introdução – como na oficina anterior.
- Leitura – como na oficina anterior.
- Primeira Interpretação – nova etapa.
- Contextualizações – nova etapa.
- Segunda Interpretação – nova etapa.

5.5.4.1 – Primeira Interpretação

Nessa etapa, mais uma vez, o professor deverá propor atividades nas quais os alunos possam mostrar o que de fato compreenderam sobre o texto lido, sem a interferência do professor, a fim de que expressem suas opiniões de forma livre.

Como a oficina (no Guia Prático) foi elaborada com dois textos, é relevante ressaltar a importância de apresentar sugestões nas quais os alunos possam estabelecer relações e comparações entre os textos, embora também seja possível focar em apenas um, a critério do professor. Os professores escolherão o/s instrumento/s que melhor se ajuste/m à realidade de cada sala de aula.

5.5.4.2 – Contextualizações

Como vimos, Cosson (2021), na Sequência Expandida, propõe sete contextualizações, a serem realizadas após a primeira interpretação. Reiteramos o que apresenta Cosson (2021) de que o professor pode ampliar, reduzir ou combinar as contextualizações, de acordo com a necessidade da turma. De modo que, nessa oficina propomos sugestões para vivenciar três contextualizações: a temática, a presentificadora e a poética.

A – Contextualizações temática e presentificadora

A contextualização temática, em geral, é facilmente reconhecível nos textos e amplamente trabalhada, de maneira espontânea e natural, pelos professores em sala. Aliás, os próprios leitores logo identificam a/as temática/as subjacentes aos textos lidos, sendo, inclusive, uma variável importante na escolha dos livros. Contudo, é importante que o professor não se restrinja à discussão da/s temática/s em si mesma/as, mas que possa discuti-las de acordo com sua/s repercussão/ões no enredo e na obra como um todo.

A contextualização presentificadora estabelece a correspondência da obra lida com a atualidade – o momento presente do leitor –, como uma forma de atualização do texto. Essa correspondência pode englobar diversos aspectos da obra, como o contexto social e a vigência de determinadas atitudes/pontos de vista intrínsecos a esse contexto, mas, sobretudo, ao tema. E, devido à estreita relação

entre a presentificação e o tema, decidimos trabalhar ambas as contextualizações de forma integrada.

B – Contextualização poética

A contextualização poética, como vimos, se refere à composição da obra no tocante a elementos como personagens, narrador, tempo e espaço, por exemplo. Ou seja, analisa os elementos estruturantes da obra. No caso do conto popular, além das características próprias inerentes ao gênero conto, há, como vimos, especificidades temáticas e estruturais, que são o foco das nossas atividades.

5.5.4.3 – Segunda Interpretação

Paralelamente às contextualizações realizadas, inicia-se a segunda interpretação que visa ao aprofundamento de um ou mais aspectos específicos da obra, mas que não se perca de vista o entendimento global dos textos lidos. Para esta oficina, propomos duas atividades, que podem ser realizadas ambas ou a que o professor julgar que melhor se adapte à realidade da sua turma: adaptação para História em Quadrinhos e dramatização[17].

5.5.5 Quarta Oficina: O que vivenciamos até agora? – Questionamento do Horizonte de Expectativas

Nessa fase, o intuito é levar o estudante a refletir sobre as etapas anteriores, ao comparar a estrutura e o conteúdo dos textos trabalhados – o que têm em comum e no que diferem –, assim como fazer a relação entre os textos e a vida deles, retomando algumas contextualizações. Para essa atividade, sugerimos um debate instigado e mediado pelo professor, a fim de ajudar os alunos a refletirem sobre os conhecimentos adquiridos nas atividades realizadas, considerando quais textos exigiram mais deles e quais novos conhecimentos foram obtidos.

Nessa etapa é fundamental o debate e sistematização das ideias (concepções) do aluno sobre os textos e suas relações, bem como a sua visão de

[17] Referimo-nos às atividades do Guia Prático (ver capítulo 8).

mundo em cada etapa vivenciada para que possam, na oficina seguinte, consolidar a ampliação do horizonte de expectativas.

5.5.6 Quinta Oficina: Indo Além – Ampliação do Horizonte de Expectativas

Nessa etapa, a constatação dos novos conhecimentos adquiridos, iniciada com o questionamento do horizonte de expectativas, é consolidada. Aqui, os alunos, com a ajuda do professor, podem comparar as vivências com os textos literários com as concepções de mundo e valores que assumem.

Trata-se da comparação das visões de mundo e do amadurecimento enquanto leitor dos alunos do "antes x agora", ou seja, de quanto eles ampliaram suas habilidades e conhecimentos. É natural que, mediante debates e outras provocações, eles percebam que se tornaram tanto mais exigentes quanto mais capazes, com relação às obras que foram lidas.

É importante que, tanto quanto se estimule a compreensão cognitiva do que aprenderam, os alunos possam, com o intuito de fechamento desse ciclo, fazer atividades concretas. Essas atividades podem ser produções de vídeos, mostra das adaptações (HQs) e dramatizações inspiradas nos textos lidos, desenhos, pinturas, entre outros. Sugerimos aqui uma combinação de diversos desses elementos para culminar numa mostra literária da turma.

A mostra literária deve ser planejada desde o início das atividades e o professor deve articular com as demais esferas da escola, a data da culminância, o local e o público. Recomendamos que seja no pátio da escola ou em outro local de visibilidade e que se convide outras turmas para prestigiarem os trabalhos realizados.

Após todas as etapas anteriores, esperamos que os estudantes já consigam perceber a importância da literatura tanto para a fruição quanto para a sensibilização acerca de questões cotidianas. Com essa percepção, acreditamos que nossos estudantes tornar-se-ão leitores mais críticos diante de qualquer texto.

O processo de formação do leitor literário é contínuo e gradativo. Muito a escola e o professor podem fazer para possibilitar essa construção, mas nem tudo e nem instantaneamente. Com esse trabalho, esperamos que os alunos possam

refletir sobre a importância da leitura do texto literário, bem como da sua relação com o universo no qual estamos inseridos.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DE CONTOS A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO

> "Contar histórias é imaginar o inimaginável, o conto popular só ganha corpo e pulsa quando é materializado na imaginação do ouvinte e do contador. Aí, sim, ele estará cumprindo a sua missão essencial."
>
> Laerte Vargas.

Inúmeros são os contos populares que podem deleitar o leitor/ouvinte e a escolha de quais fariam parte das atividades que propomos não foi fácil. Partindo do pressuposto de que os contos não seriam para nossa fruição particular, optamos por escolher contos que pudessem ser lidos em sala, em sua integralidade e que, devido à temática, pudessem ser apreciados por jovens de 12 ou 13 anos (faixa etária dos alunos do 7º Ano).

Os dois contos escolhidos foram *Os dois papudos*, de Ruth Guimarães (2019) e *A camisa do homem feliz*, de Figueiredo Pimentel (1958b). A seguir, procedemos a uma análise de cada um dos contos.

6.1 Análise do conto 1: A camisa do homem feliz, de Figueiredo Pimentel

O primeiro conto *A camisa do homem feliz*, transcrito por Figueiredo Pimentel (1869-1914), faz parte do livro *Histórias da Baratinha* (1958b) e remonta, como o título da obra faz lembrar, às histórias antigas. Esse é o terceiro livro de uma coletânea dedicada aos contos populares: Os *Contos da Carochinha* (1958a), as *Histórias da Avozinha* (1958a)e as *Histórias da Baratinha* (1958b) – datados, nas primeiras edições, do final dos anos de 1890[18]. Vamos, então, ao conto (quadro 6):

Quadro 6 – Conto *A camisa do homem feliz*

A camisa do homem feliz

Gravemente enfermo, caíra prostrado numa cama o poderoso sultão Abou-Malek.

De todas as partes vieram remédios, sábios e curandeiros; fizeram-se preces públicas; prometeram-se honras e fortunas a quem o salvasse.

Apareceu um dia em palácio uma velhinha, declarando que o sultão só se restabeleceria,

[18] O livro *Contos da Carochinha* foi publicado em 1894, os livros *Histórias da Avozinha* e *Histórias da Baratinha*, foram lançados em 1896. (Ver o artigo O conto popular para crianças: As adaptações de Figueiredo Pimentel, de Souza e Levin (2017).

ficando radicalmente curado, se vestisse a camisa de um homem feliz.

Imediatamente partiram mensageiros a procurar esse homem feliz, com ordem de lhe comprar a camisa por qualquer preço, ou arrancá-la à força, se ele a não quisesse ceder.

Principiando pela capital do reino, os emissários foram bater nos palácios dos ricos; depois dirigiram-se aos remediados; falaram por último com os pobres.

Seguiram, então, pelas pequenas cidades e aldeias, conversando com os camponeses. Passaram por todas as vilas, esquadrinharam todos os lugares.

Em parte alguma encontraram um só homem feliz.

Os ricos queriam ser mais ricos ainda; os pobres desejam fortuna; os doentes queriam saúde; soldados, oficiais, padres, operários, lavradores – todos tinham ambições e desejos.

Os mensageiros, inteiramente desanimados, regressaram para a capital.

Uma tarde, passando por uma vasta campina, encontraram um pastor sentado à sombra de uma copada árvore, tocando flauta. Ao longe, o rebanho pastava tranquilamente.

A fisionomia do pastorzinho respirava honestidade, calma e contentamento.

Um deles lembrou-se de lhe dirigir a palavra:

– Vejo-o sentado aí, tão a seu gosto, que sou capaz de apostar que você nada mais deseja, camarada.

– E se o senhor apostasse, ganharia pela certa, respondeu o pastor.

– Como? tornou o outro admirado. Então, você nada ambiciona? nada quer?

– Nada.

– Não desejaria ser rico? ser nobre? viver num palácio? morar na corte?

– Nada disso dá a felicidade que gozo!

– Mas você é verdadeiramente feliz? insistiu o mensageiro.

– Já lhe disse: sou feliz e nada quero.

– Então há de me fazer um favor: preciso muito da sua camisa.

– Minha camisa? perguntou o pastorzinho, admirado.

– Sim, sua camisa.

– Ah! isso é coisa que lhe não posso dar.

– Pois compro-a.

– Também não posso vender.

– Faça preço; e, por mais absurda que seja a quantia, nós lha pagaremos.

– Mas se eu já lhe disse que não posso dar nem vender a minha camisa! ... falou o pastorzinho.

– Será, então, à força..., disse o mensageiro.

E ele e os outros, atiraram-se sobre o pastor e arrancaram-lhe o paletó.

– Ah!... O homem feliz não tinha camisa, e por isso não podia vendê-la nem dá-la!...

Fonte: Pimentel (1958b [1896], p. 95-97).

Uma primeira interpretação do texto revela que um poderoso sultão estava doente e que precisava, para ser curado, da camisa de um homem feliz. Após intensa procura, o homem que era realmente feliz – contentava-se com o que tinha e nada desejava – sequer possuía uma camisa. É um conto que encerra em si diversos valores, incluindo o desprendimento dos bens materiais e a simplicidade, assim como a dissociação da interdependência da relação entre posses e dinheiro e a felicidade.

Mesmo que acreditemos que a literatura não tenha a obrigação de “moralizar” seus leitores, consideramos a temática do conto muito propícia para provocar debate e reflexão numa sociedade consumista como a nossa. A linguagem do conto apresenta algumas variações históricas, mas nada que possa impedir sua compreensão e, por se tratar de um conto curto, sua leitura pode ser realizada na

sala de aula, integralmente. No quadro 7, apresentamos algumas características desse conto.

Quadro 7 – Exemplos extraídos do conto “A camisa do homem feliz.

Exemplo	Considerações
“A fisionomia do pastorzinho respirava honestidade, calma e contentamento”. (PIMENTEL, 1958b, p. 96)	Apesar de ser um conto antigo, a linguagem não oferece obstáculos que prejudiquem a leitura, nesse caso, mesmo que não estejamos habituados a ver “respirava” com sentido de “aparentava”, o próprio entorno linguístico permite fazer essa inferência.
“Principiando pela capital do reino, os emissários foram bater nos palácios dos ricos; depois dirigiram-se aos remediados; falaram por último com os pobres.” (PIMENTEL, 1958b, p. 96)	Fica claro, pela construção linguística hierarquizada, que, no então contexto de produção, talvez até hoje, se acreditava que, quanto mais rico e mais endinheirado, maior a probabilidade de ser feliz.
“Os ricos queriam ser mais ricos ainda; os pobres desejavam fortuna; os doentes queriam saúde; soldados, oficiais, padres, operários, lavradores – todos tinham ambições e desejos. [...] – Como? Tornou o outro admirado. Então, você nada ambiciona? Nada quer? [...] – Já lhe disse: sou feliz e nada quero.” (PIMENTEL, 1958b, p. 96)	Nesses trechos, e, principalmente, no seu conjunto, percebemos que outro valor defendido, mesmo de forma implícita, no conto é o de que, para ser feliz, é preciso se sentir bem com o que se tem e não desejar mais nada.

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante destacar que uma versão desse conto – com algumas variações, como o fato de quem estar doente ser a filha do rei – consta no livro *O anel encantado*, de Maria Teresa Andruetto (2016). Nossa análise abrange apenas a versão do conto que utilizamos na pesquisa e esta informação apenas corrobora o interesse pelo conto, pois, mesmo com uma distância temporal significativa – mais de um século entre a primeira publicação de Pimentel (1896) e a publicação de Andruetto (2016) – foi novamente publicado (recontado).

6.2 Análise do conto 2: Os dois papudos, de Ruth Guimarães

Vejamos agora o conto *Os dois papudos*, coletado por Ruth Guimarães (2019) no livro *Lendas e fábulas do Brasil*. Esse é bastante conhecido, pois, no próprio livro de Guimarães (2019), constam algumas variações do conto. Além disso, uma variação desse conto, sobe o título “Os compadres corcundas”, está no livro *Contos tradicionais do Brasil* de Câmara Cascudo (2004) e também (a mesma versão do conto), na seleção feita no livro *Contos tradicionais do Brasil para jovens*

(2006),[19] do mesmo autor. Além disso, o conto também foi encontrado em livro didático e em canal do YouTube[20].

Vamos, então, ao conto (quadro 8):

Quadro 8 – Conto “Os dois papudos”.

(continua)

Os dois papudos

Vivia numa povoação um alegre papudo, estimado de todos, muito folgazão e boêmio. Não o impedia o papo de soltar grandes risadas. Pouco se lhe dava se o achassem feio ou o chamassem de papudo. A verdade é que o tal papo o incomodava, mas o que não tem remédio remediado está, filosofava ele. E vamos tocar viola, e vamos amanhecer nos fandangos, viva a alegria, minha gente, que se vive uma vez só.

Certo dia, foi ao povoado vizinho, a uma festa de casamento, levando embaixo do braço a inseparável viola. Demorou mais que de costume, bebeu uns tragos a mais, porém não deixou de voltar para casa, pois era tão trabalhador quanto festeiro, e tinha que pegar no serviço no outro dia bem cedo.

Havia luar. Num grande estirão avistava a estrada larga, as touceiras de mato. Passava o gambá por perto dele, e o tatu, roncando, e voava baixo, silenciosamente, a coruja campeira. O papudo não sentia medo. Andava em paz com Deus com os homens. Os animais, que adivinhavam nele um homem de coração compassivo, também não tinham medo dele.

De repente, ao virar uma curva, viu embaixo de uma figueira brava, ramalhuda, uma roda de anões cantando. Todos com capuzes vermelhos, cachimbo com a brasa luzindo, a barba branca comprida, descendo até a altura do peito.

– O que será aquilo?

Por um instante teve algum temor. Mas era tarde para fugir. Os foliões já o tinham visto. E, se se tratava de festa, isso era com ele. Saltou decidido para o meio da roda, empunhando a viola.

Eu também sei cantar.

Enquanto pinicava as cordas, prestava atenção às palavras dos dançarinos. Eles entoavam:

Segunda, terça,
quarta, quinta...
E voltavam ao começo:
Segunda, terça,
quarta, quinta...

E assim sempre, uma musiquinha muito cacete. Acostumado aos desafios, a improvisar, o papudo esperou a deixa. Assim à que os anões começaram:

Segunda, terça,
quarta, quinta...

ele emendou:

[19] CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 31-33 e CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil para jovens*. Ilustrações de Jô Oliveira. 2. ed. São Paulo: Global, 2006, p. 14-17.

[20] A versão do conto *Os dois papudos*, de Ruth Guimarães (2019) é trabalhada no livro *Geração Alpha: língua portuguesa, 6º ano.* Referência do livro: COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação). Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018. A versão do conto *Os compadres corcundas*, de Câmara Cascudo (2004) é contado por Sandra Guzman, no canal "Sandra Guzman Narração de Histórias". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JMWCvUHml30&t=447s Acesso em 24 jan. 2023.

Quadro 8 – Conto “Os dois papudos”.

(continua)

Sexta, sábado,
domingo também.

A roda pegou fogo. Os pequenos duendes barbudos gostaram da novidade. Rodopiavam cantando numa animação delirante, e foi assim a noite toda. E o papudo tocando e cantando.

De madrugada, ao primeiro cantar do galo, a roda se desfez. O mais velho deles, e que parecia o chefe, perguntou-lhe:

– Que é que você quer, em paga de ter tocado para nós?

– Eu até que me diverti com esta festa – replicou o papudo.

– Mas peça qualquer coisa.

– Posso pedir seja o que for?

– Pode.

– Eu queria – disse ele, meio hesitante – queria me ver livre deste papo, que me incomoda muito.

Um anãozinho agarrou o papo com as duas mãos, subiu pelo peito do papudo, firmou bem os pés, deu um arrancão.

O papudo fechou os olhos.

– Agora eles me matam.

De repente sentiu o pescoço leve. Abriu os olhos. Os anõezinhos tinham sumido. Não ouviu mais nada. Meio cinzento, despontava o dia.

– "Sonhei"- pensou ele. – "Bebi demais naquele casamento".

Passou a mão pelo pescoço. Estava liso, sem excrescência alguma.

– "Agora fiquei mais bonito" – pensou também, muito satisfeito.

E aí deu com o papo jogado em cima do cupim.

Agarrou a viola e foi para casa.

Imagine-se a sensação que não foi, o papudo amanhecer, sem mais nem menos, sem o papo.

– Que milagre foi esse? – perguntavam.

Papudo ria, papudo cantava, continuava folgazão como sempre, mas não contava a aventura, de medo que o chamassem de louco, e não acreditassem.

Esse moço tinha um compadre, que também era papudo.

E tanto apertou o amigo, e tanto falou:

– Eu também quero me ver livre deste aleijão. Quero ficar bonito, e arranjar uma namorada. Você não é amigo.

Foi assim, até que o moço lhe contou tudo.

O outro o encarou, incrédulo.

– Verdade?

– Verdade.

– O anão falou que você podia pedir o que quisesse?

– Falou.

– E você em vez de pedir riquezas, pediu para ficar sem o papo?

– Ora, pobreza não me incomoda, mas o papo incomodava.

– Mas você é um louco. Você é burro. Pedisse riqueza. Quem é rico, que é que tem o papo? Quem se incomoda com o papo? Eu, se fosse rico, me casaria com mulher bonita, do mesmo jeito. Você é bobo. Onde é esse lugar, onde você encontrou os fantasmas?

O outro preveniu:

– Compadre, você vai lá com esganação, vai ofender os anõezinhos, e ainda se arrepende.

– Nada disso. Você o que é, é um egoísta. Está formoso, que se danem os outros.

Aí o moço encolheu os ombros e falou:

– Sua alma, sua palma. Vá lá, depois não se queixe.

Ensinou onde era, o compadre invejoso agarrou a viola e foi, noite alta, direitinho como o outro tinha feito. Também era noite de luar. Também dançou a noite inteira, cantando Ao primeiro cantar do galo a roda se desfez.

– Que é que você quer, em paga de ter tocado para nós?

O papudo deu uma piscadela maliciosa para o anão e falou, esfregando o indicador e o polegar, no gesto clássico que significa dinheiro:

– Eu quero aquilo que o meu compadre não quis.

Quadro 8 – Conto “Os dois papudos”.

(conclusão)

Um anãozinho foi ao cupim, tirou o papo do outro que estava lá, e grudou em cima do papo do invejoso. E assim, por sua louca ambição, ele ficou com dois papos.

Fonte: Guimarães (2019, p. 132-136).

Uma interpretação sintética do texto demonstra tratar-se de um episódio protagonizado por dois homens e alguns anões. Esses homens, apresentados com características opostas, sendo o primeiro alegre e despretensioso e o outro, invejoso e ambicioso, têm, cada um, um papo (papada), o que lhes desagrada. Em dado momento, o primeiro papudo consegue se ver livre da papada, graças à retribuição dos anões por ele ter cantado para eles, enquanto o outro, devido à sua ambição, acaba ficando com dois papos.

O conto, embora um pouco maior que o anterior, também pode ser lido integralmente em sala de aula, apresenta alguns comportamentos sociais de forma fluida e, mesmo contendo elementos mágicos (de *encantamento*, na categorização de Cascudo [2004]), a verossimilhança da história não é comprometida. Além disso, a linguagem é atual e de fácil compreensão. No quadro 9, apresentamos algumas características desse conto.

Quadro 9 – Exemplos extraídos do conto “Os dois papudos”.

Exemplo	**Considerações**
“Havia luar. [...] O papudo não sentia medo. Andava em paz com Deus e com os Homens.” (GUIMARÃES, 2019, p. 133)	Por esse enunciado, é possível fazer a inferência de que, o homem só precisava temer algo – real ou sobrenatural – se fosse ruim, traiçoeiro ou tivesse alguma pendência com alguém ou com Deus, o que não era o caso. Os conhecimentos de mundo validam essa inferência de diversas formas, inclusive com ditos e expressões populares já socialmente consolidadas, como “Quem procura, acha” ou “Quem não deve, não teme”.
“’– "Sonhei’- pensou ele. – ‘Bebi demais naquele casamento’”. (GUIMARÃES, 2019, p. 134)	Essa formulação permite que se apreenda que, até para o papudo, o episódio com os anões parece “irreal”., o que evidencia que a relação entre os elementos mágicos e os demais aspectos do enredo da história estão bem concatenados.
“O papudo deu uma piscadela maliciosa para o anão e falou, esfregando o indicador e o polegar, no gesto clássico, que significa dinheiro: – Eu quero aquilo que o meu compadre não quis.” (GUIMARÃES, 2019, p. 136).	Nesse trecho, reside o humor do conto. O gesto “esfregando o indicador e o polegar”, além de ser usual em nossa sociedade, é esclarecido no conto “que significa dinheiro”. De modo que, essa colocação nos leva a refletir se o anão realmente só consegui entender no sentido literal – o que o compadre não quis foi o papo – ou se, ele entendeu, mas aproveitou a “brecha” no pedido do segundo papudo e quis-lhe dar uma lição.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além das variações brasileiras apresentadas por Guimarães (2019) e Cascudo (2004), há variações desse conto na África, Irlanda, Bretanha, França, Costa Rica e Portugal. O livro Guimarães (2019) apresenta uma variante em que, logo no início, esclarece ser africana, quando, logo no início coloca “em terras de África, talvez por via da dominação portuguesa e europeia em geral [...]” (GUIMARÃES, 2019, p. 136). A autora refere-se ainda à presença do conto em outros países, recorrendo à Câmara Cascudo e seus estudos. Ela afirma o seguinte:

> Em *Contos Populares de Portugal*, Luís da Câmara Cascudo conta uma variante. [...] Conforme apontamentos desse autor, existem variantes do mesmo conto na Irlanda, Bretanha, Lorena (França) e em Costa Rica, na América Central. (GUIMARÃES, 2019, p. 141, grifos da autora).

Com base nesses poucos exemplos, podemos perceber a riqueza cultural desse conto, que representa os elementos da cultura popular e fazem parte do imaginário de diferentes povos, e, ainda hoje (por que não?) podem deleitar crianças e jovens e fomentar o interesse pela leitura.

CAPÍTULO 7

O CONTO POPULAR NO LIVRO DIDÁTICO

> "O professor pode utilizar o livro didático, mas deve criticá-lo também"
>
> Arlette Medeiros Gasparello.

7.1 A prática de letramento literário no livro didático a partir do conto popular

A escolha do material didático é fundamental para um bom desempenho em sala de aula e um dos principais materiais utilizados na Educação Básica em todo o país é o Livro Didático. Mesmo entre críticas e ressalvas, esse material está sempre presente nas salas de aula.

Sobre esse importante recurso, Moreira e Díaz (2017, p. 7) nos dizem que “O livro escolar, em particular o livro didático para as diferentes disciplinas, oferece, ao professor, orientação pedagógica, caminhos a transitar [...].” Ou, seja, no livro didático o professor encontra orientações metodológicas[21], concepções teóricas acerca da área de cada livro, além de uma síntese dos assuntos e a proposição de atividades – em linguagem didática para que o aluno possa entender.

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), subsidiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes. Hoje, mas não foi sempre assim, disponibiliza material para a Educação infantil, os Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), os Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha do livro de didático pode ser feita por escola, por grupos de escola e por rede de ensino. Devido às especificidades de cada comunidade escolar, recomendamos que a escolha seja feita *por escola*. Os professores têm o direito de participar do processo de escolha, independentemente da forma de escolha adotada pela rede. Mas, muitas vezes com jornada dupla e tempo reduzido para a escolha, muitos profissionais não conseguem analisar as opções disponíveis de forma

[21] Nos livros didáticos, recursos como manual do professor e expectativas de respostas, são disponibilizados apenas no exemplar dos professores.

adequada.[22]

Gostaríamos de destacar que o livro didático não pode ser o único material em sala de aula[23], nem trabalhado em sala sem prévia análise ou distinção, mas, reconhecemos que, sim, é um material de grande valor e, portanto, deve ser bem elaborado.

O interesse por analisar os contos populares nos livros didáticos se deve ao fato de que, à primeira vista, percebemos que esta ferramenta didática não contempla os contos populares da maneira adequada. Fato que não pode ser ignorado uma vez que, como vimos, o livro didático é um dos recursos para o ensino aprendizagem mais utilizado hoje, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. É importante esclarecer que o PNLD distribui livros apenas para as escolas da rede pública e esse é o nosso foco nessa análise.

Deste modo, é importante verificar se os livros didáticos c*ontemplam* a Literatura Popular na perspectiva do conto popular tradicional oral, bem como as possíveis limitações e/ou pertinências nas abordagens do conto popular nos livros didáticos, além de sugestões de trabalho com o conto popular (quando este for contemplado).

Analisamos 51 livros didáticos do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, publicados entre 2007 e 2018 com o objetivo de averiguar a abordagem do conto popular nesses materiais. Dentre os livros analisados 28 foram analisados em 2012[24] e 23 em 2022. Com o intuito de facilitar o entendimento global dos dados aqui apresentados, elaboramos gráficos que resumem os dados dos dois estudos.

Foram analisados todos os dados referentes ao conto como a presença do conto popular propriamente dito, obras que parodiam ou recontam o conto (peça

[22] Em Surubim/PE, município no qual atua uma das pesquisadoras, nos últimos 8 anos, a escolha tem sido feita por rede, o que não atende às necessidades particulares de cada comunidade escolar, o que desestimula professores, principalmente es pequenas escolas por acharem que seu posicionamento “não fará diferença”. Além disso, encaminham-se os livros (alguns exemplares) para a escola, ou *links* para o grupo de *WhatsApp* da escola, para que os professores, em pouco tempo hábil, sozinho, sem o adequado debate com os pares, salvo algumas horas já no dia da escolha, possa analisar os livros. O que não possibilita uma análise aprofundada das concepções pedagógicas, currículo e adequação das atividades.

[23] Em Surubim/PE, município no qual atua uma das pesquisadoras, durante o isolamento social decorrente da Pandemia de COVID-19, a secretaria de educação do município determinou que, salvo algumas exceções, todas as atividades propostas fossem no livro didático, uma vez que muitos alunos não tinham acesso às tecnologias e muitos pais não iam “buscar” as atividades nas escolas.

[24] A pesquisa de 2013 foi o TCC intitulado “O conto e o encanto: a abordagem do conto popular no livro didático” dos mesmos autores; na ocasião orientanda e orientador do curso de Graduação em Letras.

teatral, histórias, imagens, quadrinhos) e indicações de contos populares ou livros de contos. Foi analisada também a forma como os livros trazem esses dados, se existe ou não interpretação de texto e como são as atividades propostas.

Com base numa triagem inicial e examinando-se mais detalhadamente as informações coletadas é possível percebemos que houve a presença de contos populares já "canonizados"[25] e contos populares tradicionais orais, além de propostas de recontagem e contação desses contos. Bem como há livros que apresentam mais de uma manifestação referente ao conto popular e de outros gêneros da Literatura Popular, além da definição do gênero em estudo e há livros que pouco ou nada abordam sobre esse assunto.

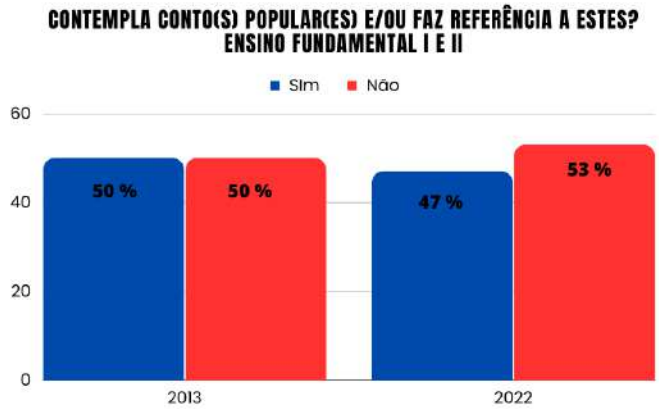
Consideramos na análise da abordagem dos livros, como apresentado na metodologia, a presença efetiva do conto (em contraste com as paródias, as adaptações ou as indicações de conto), a quantidade, a variedade, a interpretação de texto e a presença de características referentes ao conto popular: será uma abordagem satisfatória se constar, pelo menos, quatro destes aspectos; será uma abordagem parcialmente satisfatória se constar de dois ou três destes aspectos e será considerada como uma abordagem inadequada àquela na qual constar apenas um destes elementos.

Dos 23 livros atuais (2022) analisados, houve a presença do conto popular ou referência a estes em 10 livros. Esses dados revelam que houve retrocesso, visto que, na pesquisa anterior, em 2013, dos 28 livros analisados, em 14 (50%) foram verificados a presença do conto popular. Separando os livros por segmento da educação (Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) há uma acentuada diferença nos percentuais dos livros que apresentam alguma referência ao conto popular bem como na forma como os livros trazem essas manifestações do conto. Aqui, faz-se necessário esclarecer porque, nesse estudo, a quantidade de livros analisados é menor. Supomos que isso tenha ocorrido por dois fatores: o primeiro é que, nos municípios que os utilizam[26], optaram por fazer a escolha dos livros *por rede* e não *por escola*, como era antes; o segundo é que, ambos os municípios, utilizam a mesma coleção para o Fundamental – Anos Finais. Com o intuito de evitar

[25] Consideramos como canonizados os que contos populares que, por ampla divulgação, já fazem do conhecimento dos alunos, como *João e Maria* e a *Princesa e o Sapo*.
[26] Os LD analisados eram (no momento da pesquisa) utilizados em escolas das redes municipais de ensino dos municípios de Bom Jardim/PE e Surubim/PE, ou faziam parte do acervo particular de professores desses municípios que os utilizavam para planejamento e consulta.

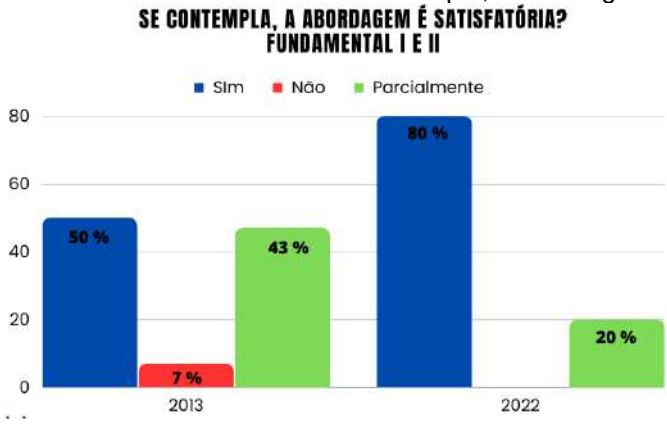
confusões, optamos por apresentar os dados de forma global (gráficos 1 e 2) e, depois, de forma mais detalhada.

Gráfico 1 – Ensino Fundamental I e II – Presença do conto no LD.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Ensino Fundamental I e II – Se contempla, a abordagem é satisfatória?



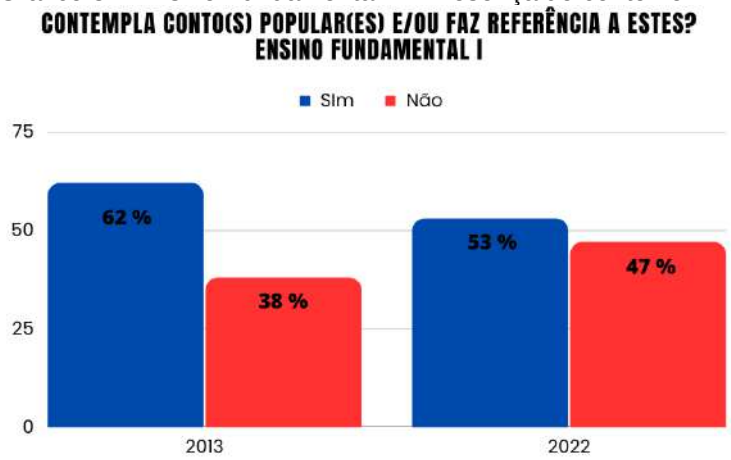
Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentados os dados de forma global, seguiremos para o detalhamento das informações, determinando os resultados da análise *por modalidade de ensino* – Fundamental I ou Fundamental II (gráficos 3[27] e 5[28]), bem como a abordagem dos LD

[27] Na modalidade Ensino Fundamental I, em **2022**, os livros **que contemplavam** os contos populares foram: *Ápis língua portuguesa – 2º ano, ensino fundamental* (TRICONI, BERTIN e MARCHEZI, 2017); *Ápis língua portuguesa – 3º ano, ensino fundamental* (TRICONI, BERTIN e MARCHEZI, 2017); *Ápis língua portuguesa – 4º ano, ensino fundamental* (TRICONI, BERTIN e MARCHEZI, 2017); *Ápis língua portuguesa – 5º ano, ensino fundamental* (TRICONI, BERTIN e MARCHEZI, 2017); *Buriti mais: português – 4º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017); *Encontros língua portuguesa, 2º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018); *Encontros língua portuguesa, 3º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018); *Encontros língua portuguesa, 4º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018); os livros **que não contemplavam**, foram: *Ápis língua portuguesa – 1º ano, ensino fundamental* (TRICONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017); *Buriti mais: português – 1º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017); *Buriti mais: português – 2º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017); *Buriti mais: português – 3º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017); *Buriti mais: português – 5º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017); *Encontros língua portuguesa, 1º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018); *Encontros língua portuguesa, 5º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018). Já em

que contemplam o conto popular, também por modalidade de ensino (gráficos 4 e 6). Vejamos:

Gráfico 3 – Ensino Fundamental I – Presença do conto no LD.

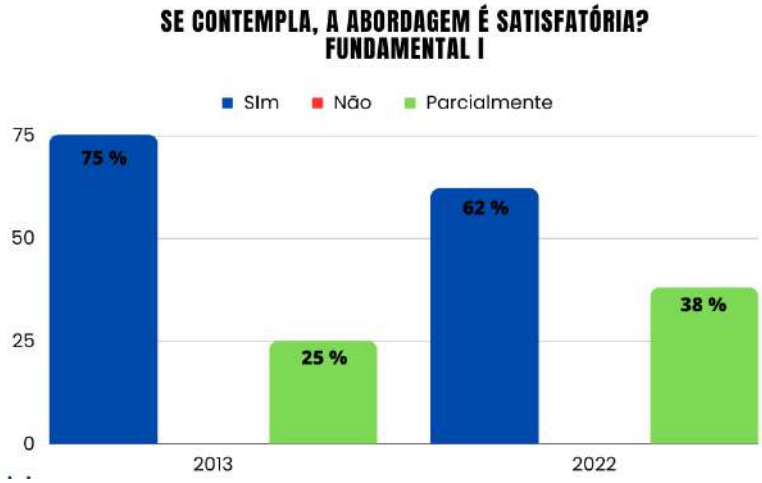


Fonte: Dados da pesquisa.

2013 os livros **que contemplavam** os contos populares foram: *Alfabetização: livro do aluno* Vol. 2, ABREU et al.(2007); *Alfabetização: livro do aluno* Vol. 3, ABREU et al.(2007); *Aprendendo sempre: língua portuguesa. 3º ano do ensino fundamental* (MIRANDA; RODRIGUES, 2008); *Aprendendo sempre: língua portuguesa. 4º ano do ensino fundamental* (MIRANDA; RODRIGUES, 2008); *Girassol: saberes e fazeres do campo. 1º ano* (BONJORNO, BONJORNO; GUSMÃO, 2012); *Porta Aberta: língua portuguesa. 1º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011); *Porta Aberta: língua portuguesa. 2º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011); *Porta Aberta: língua portuguesa. 3º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011); os livros **que não contemplavam**, foram: *Alfabetização: livro do aluno* Vol. 1 ABREU et al.(2007); *Alfabetização: livro do aluno* Vol. 4, ABREU et al.(2007); *Girassol: saberes e fazeres do campo. 2º ano* (BONJORNO, BONJORNO; GUSMÃO, 2012); *Girassol: saberes e fazeres do campo. 3º ano* (BONJORNO, BONJORNO; GUSMÃO, 2012); *Porta Aberta: língua portuguesa. 4º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011).

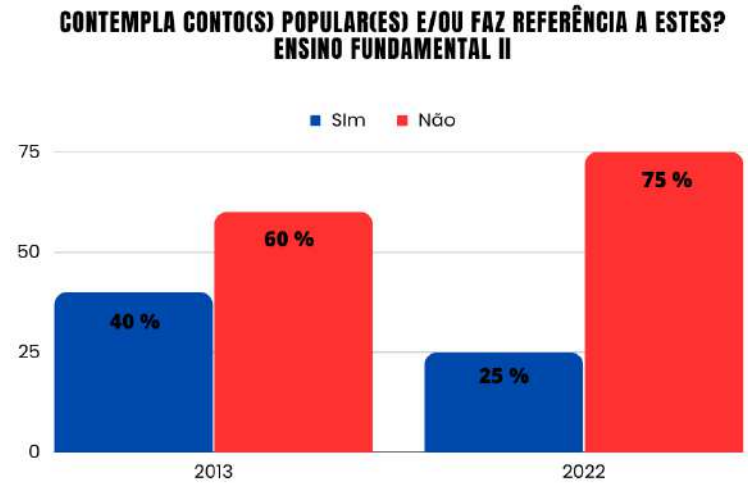
[28] Na modalidade Ensino Fundamental II, em **2022**, os livros **que contemplavam** os contos populares foram: *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 6º ano* (COSTA; MARCHETTI, 2018); *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018); os livros **que não contemplavam**, foram: *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 7º ano* (COSTA; MARCHETTI, 2018); *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 8º ano* (COSTA e MARCHETTI, 2018); *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 9º ano* (COSTA; MARCHETTI, 2018); *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano* (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018); *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018); *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). Já em 2013 os livros **que contemplavam** os contos populares foram: *A aventura da linguagem. 6º ano* (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012); *A aventura da linguagem. 8º ano* (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012); *Língua Portuguesa, 6º ano (Coleção Tecendo Linguagens)* OLIVEIRA et al. (2012); *Língua Portuguesa, 7º ano (Coleção Tecendo Linguagens)* OLIVEIRA et al. (2012); *Língua Portuguesa, 8º ano (Coleção Tecendo Linguagens)* OLIVEIRA et al. (2012); *Viva português: língua portuguesa. 6º ano* (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009); os livros **que não contemplavam**, foram: *A aventura da linguagem. 7º ano* (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012); *A aventura da linguagem. 9º ano* (TRAVAGLIA, ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2012); *Diálogo: língua portuguesa – 7º ano* (BELTRÃO; GORDILHO, 2009); *Diálogo: língua portuguesa – 8º ano* (BELTRÃO; GORDILHO, 2009); *Diálogo: língua portuguesa – 9º ano* (BELTRÃO; GORDILHO, 2009); *Língua Portuguesa, 9º ano (Coleção Tecendo Linguagens)* OLIVEIRAet al. (2012); *Viva português: língua portuguesa. 7º ano* (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009); *Viva português: língua portuguesa. 8º ano* (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009); *Viva português: língua portuguesa. 9º ano* (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2009).

Gráfico 4 – Ensino Fundamental I – Se contempla, a abordagem é satisfatória?



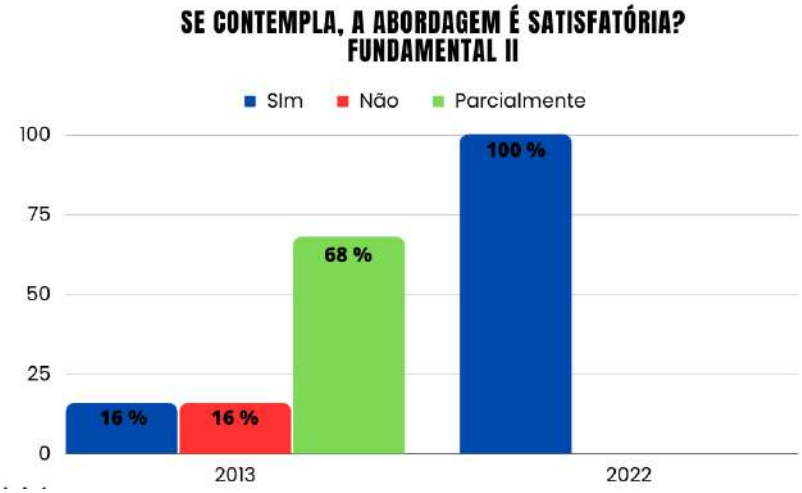
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Ensino Fundamental II – Presença do conto no LD.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Ensino Fundamental II – Se contempla, a abordagem é satisfatória?



Fonte: Dados da pesquisa.

Em ambas as análises (2013 e 2022), percebemos que, quanto maior o nível

escolar, menor é a incidência da presença de manifestações referentes ao conto popular, mesmo sabendo que o conto pode atrair a atenção e desenvolver a imaginação de crianças e jovens, até de adultos, como nos esclarece Karin Volobuef (2008, p. 11):

> Contar histórias e ouvir histórias estão entre as atividades que mais estimulam a nossa imaginação. Não importa se somos adultos ou crianças: não há quem resista ao fascínio e emoção das aventuras de grandes heróis, ao mistério das narrativas de suspense, ao encanto e magia de terras fabulosas ou tempos distantes.

A partir dos dados coletados, na análise de 2022, pudemos perceber que no Ensino Fundamental I a presença dos contos aparece num percentual de 53% e no Ensino Fundamental II esse percentual cai para 25%. Em 2013, os percentuais obtidos, quanto à presença do conto popular nos livros didáticos, por modalidade, foram de 62% no Ensino Fundamental I e de 40% no Fundamental II. Percebemos que, embora com menor discrepância, o cenário era praticamente o mesmo, ou seja, a presença desse gênero literário predominava no Fundamental I.

Na análise de 2022, nos livros analisados do segmento Fundamental – Anos Iniciais, há a presença de outros elementos da Literatura Popular como mito, parlenda, adivinha, fábula, cantiga acumulativa, causo, cordel e conto de fadas quase todos os LDs, embora tenham se registrado 3 exemplares – *Buriti mais: português – 3º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017); *Buriti mais: português – 5º ano, ensino fundamental* (SANCHEZ, 2017), e *Encontros língua portuguesa, 5º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) – nos quais não havia nenhum elemento da cultura popular. Já no Fundamental – Anos Finais, foi registrada a presença de mito, lenda e cordel, embora, dos 8 livros analisados, quase a metade – *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 8º ano* (COSTA; MARCHETTI, 2018); *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 9º ano* (COSTA; MARCHETTI, 2018) e *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) – não contemplasse elementos da cultura popular. É importante ressaltar que não se considera aqui esses elementos como substituíveis ou equivalentes, mas, sim, voltamos a ratificar que a presença de todos os gêneros é extremamente benéfica e necessária à construção integral do indivíduo. Contudo, consideramos os casos em que não há nenhuma referência à Literatura ou à Cultura Popular ainda mais graves, por apresentarem uma limitação considerável no

aspecto diversidade e valoração das diferentes manifestações artísticas.

Quanto à abordagem que os livros didáticos dão a apresentação do conto, como pudemos verificar anteriormente (na observância dos gráficos), há diferenças nas modalidades do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. Como é importante analisar os cenários dos livros didáticos analisados recentemente e dos livros didáticos do estudo de 2013, bem como facilitar o entendimento dos dados obtidos, discutimos os resultados por seguimento.

No Ensino Fundamental I, *quanto à presença* do conto no LD temos um percentual 62% em 2013 e de 53% em 2022, o que representa uma diminuição de 9 pontos percentuais. Já *quanto à abordagem* dada ao conto no LD temos o seguinte cenário: Abordagem satisfatória = 75% (2013) e 62% (2022), Abordagem parcialmente satisfatória = 25% (2013) e 38% (2022) e não houve abordagem insatisfatória em nenhum dos estudos.

No Ensino Fundamental II, *quanto à presença* do conto no LD temos um percentual de 40% em 2013 e de 25% em 2022, o que representa uma diminuição de 15 pontos percentuais, ou seja, se já era acentuada a diferença entre o Fundamental I no estudo de 2013, essa discrepância aumentou ainda mais na análise de 2022. Já *quanto à abordagem* dada ao conto no LD temos o seguinte cenário: Abordagem satisfatória = 16% (2013) e 100% (2022), Abordagem parcialmente satisfatória = 68% (2013) e 0% (2022) e Abordagem insatisfatória = 16% (2013) e 0% (2022). Percebemos que, mesmo havendo diminuição no tocante à presença do conto popular no LD, pelo menos, os LDs que contemplam esse gênero literário, no Ensino Fundamental II, o fizeram de maneira satisfatória[29]. Uma comparação atenta dos livros desta análise e da anterior mostra que a *abordagem* no LD em relação ao conto popular quase não mudou e, considerando-se a *presença* do conto popular, vimos que, infelizmente, houve uma diminuição nos percentuais.

Uma mudança que houve com relação à análise anterior (2013) é que, nela, havia, por exemplo, a presença de paródias, quadrinhos e peças teatrais baseadas nos contos populares, mas nem sempre o exemplar tradicional oral; já nessa análise (2022), a maioria dos LD trazia o conto tradicional oral, muitas vezes mais de um. Não queremos com isso desconsiderar as paródias e as peças teatrais baseadas

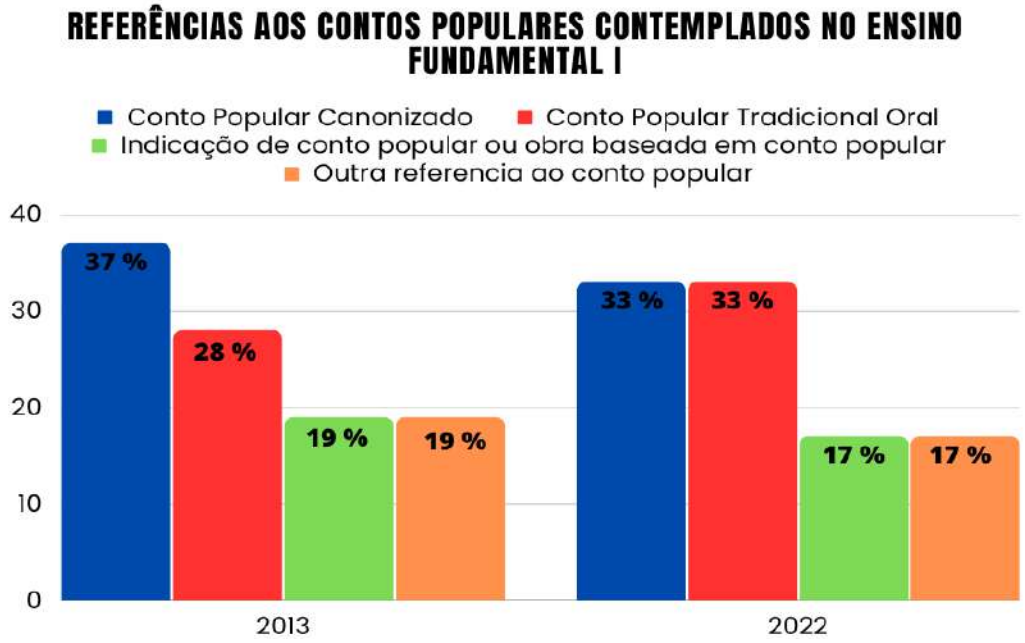
[29] Se necessário, consultar as categorias de análise no capítulo 5.

nesse tipo de obra ou as indicações de livros de contos, uma vez que essas produções só veem corroborar o fato de que a influência do conto popular é tão marcante que estes são incorporados em outras manifestações artístico-literárias.

Consideramos, contudo, que nenhuma ação é mais importante do que o contato com o conto em si mesmo, a experiência deleitosa de retornarmos ao país da infância e viajarmos a um mundo mágico, o lidar com as palavras e expressões originais, a apreensão das lições e dos costumes nos contos narrados. De forma que, a nosso ver, devemos sempre priorizar o conto, o que não impede de, como foi observado em alguns casos, que os livros tragam, concomitantemente, os contos, as peças teatrais e indicação de filmes, baseados em contos, por exemplo.

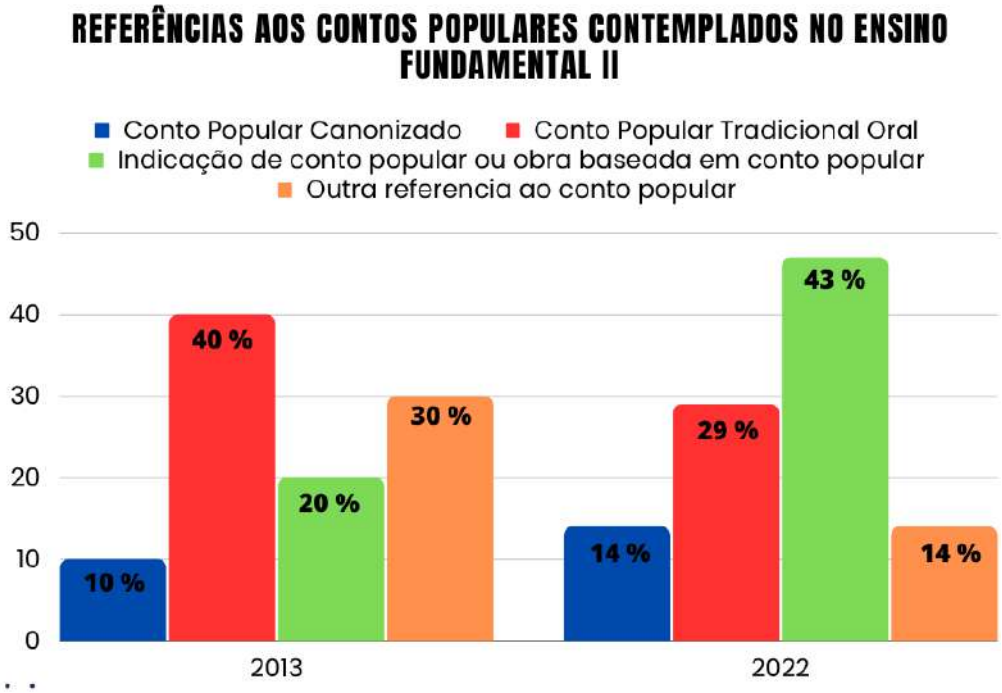
Por se tratar de uma informação específica, optamos por, nos gráficos 7 e 8, apresentarmos a presença de cada uma dessas categorias – conto popular oral, conto popular canonizado, Indicação de conto popular ou obra baseada em conto popular e outra referência ao conto popular. Vejamos:

Gráfico 7 – Modalidades dos contos populares contemplados no Ensino Fundamental I.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 – Modalidades dos contos populares contemplados no Ensino Fundamental II.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise dos Livros Didáticos do Ensino Fundamental I e II, é importante salientar que foram consideradas todas as referências do conto popular, como o próprio conto em sua versão oral, o conto popular canonizado, paródias e peças teatrais baseadas nos contos e até indicações de contos populares e livros de contos. Como, algumas vezes, em um mesmo livro didático há casos em que são observadas mais de uma opção, foram marcadas tantas opções quanto necessárias.

No nosso entender, duas questões bastante relevantes são: Como foi analisada a abordagem do conto popular no livro didático? Que critérios foram utilizados para esta análise? De fato, esses questionamentos são inteiramente pertinentes. Na análise destas informações procuramos examinar todos os dados referentes aos contos – como foram apresentados, se apresenta interpretação de texto e como esta é feita, se apresenta a caracterização desse gênero da Literatura Popular, entre outros.

Para explicitar esta análise, bem como os resultados obtidos, tomemos alguns exemplos:

Exemplo 1:

O livro *Encontros – Língua Portuguesa, 3º Ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA,

2018) apresenta o conto *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm, como uma atividade complementar (na seção Espaço Literário), mas com um discurso valorativo do conto popular. O livro também traz informações sobre os autores, além de apresentar um trecho do conto adaptado para o teatro e de propor sua encenação. Mesmo considerando-se o fato de ser uma proposta para o 3º Ano do Fundamental, acreditamos que a proposta poderia ter sido ampliada, dialogando com o tema e, principalmente, com o assunto com uma contextualização mais presentificadora.

Exemplo 2:

O livro *Ápis – Língua Portuguesa, 5º Ano* (TRICONI et al., 2017) apresenta dois contos populares na unidade “Contos de adivinhação”, que é uma das categorias do conto popular. O primeiro conto é *Três mercadorias muito estranhas*, de Rogério Andrade Barbosa. Assim como em livros de outras séries da mesma coleção, traz algumas informações sobre o autor e o livro do qual o conto foi retirado, inclusive aí é apresentada a característica tradicional oral da história lida.

A abordagem do conto é muito interessante, pois traz a leitura, com ilustrações bem-dispostas, dividido em duas partes, de modo que trabalha com a antecipação de fatos e hipóteses com os alunos, de forma gradativa e focalizada, ação que favorece ao letramento literário. A interpretação de texto aborda aspectos da temática e do enredo, além disso traz o estudo de algumas características do conto, em uma atividade com um esquema pronto, que o aluno deve estudar com os termos *complicação*, *clímax* e *desfecho*, mediante instruções.

Há, ainda, um box intitulado “Griôs: contadores de histórias”, que explica a importância dessas pessoas nas comunidades africanas e aqui, no Brasil, em comunidades quilombolas. Depois, é solicitado que os alunos recontem um conto, sendo convidados a serem “Griôs por dia” (TRICONI et al., 2017, p. 229). Nas atividades de análise linguística são trabalhados os advérbios e locuções adverbiais e conectivos, com exemplos tirados do texto, mas apenas após as atividades de fruição/interpretação.

O segundo conto é *As três moedas de ouro*, também de Rogério Andrade Barbosa, apresentado para deleite. Também bem ilustrado e dividido em duas partes. Devido à maturidade cognitiva e escolar dos alunos desse ano e à forma

como tudo foi apresentado, consideramos a abordagem satisfatória.

Exemplo 3:

O livro *Geração Alpha – Língua Portuguesa, 6º Ano* (COSTA; MARCHETTI, 2018) traz uma unidade com 3 contos populares. O primeiro conto é “Os dois papudos”, de Ruth Guimarães, e, já na introdução, é informado que o conto foi *transcrito* por Ruth Guimarães, mas já existe na tradição oral brasileira e é transmitido de geração em geração e há um box informativo sobre a autora e um sobre os contos populares.

A interpretação do conto engloba a temática, o enredo, a linguagem e o contexto de produção. Há, ainda, a inter-relação entre o ambiente descrito no conto (meio rural) e a análise da pintura *Roda de viola,* do pintor Francisco Severino, que também remete ao mesmo tipo de ambiente. Além disso traz o estudo das características do conto – em tópicos distribuídos ao longo da unidade intitulados “Anote aí”. A análise linguística aborda a variação lingüística regional, bem como sua importância na caracterização de personagens, mas sem comprometer a fruição literária e sem preconceito linguístico.

Também há um box bastante informativo – “Os contos populares e a transmissão de valores” – que apresenta como essas histórias podem ser importantes para a transmissão de valores éticos, como, por exemplo, não ser ambicioso. Entre um texto e outro é feita a sugestão do filme *Kiriku e a feiticeira* (1998, dirigido por Michel Ocelot) que é baseado em um conto popular africano.

O segundo conto é “O kow de Hedley”, de Ethel Jonhston Phelps, e, assim como no conto anterior, já na introdução é informado que o conto é uma versão de uma história publicada no século XIX, na Inglaterra. Nesse trecho, há questões motivadoras e antecipadoras e a menção às personagens femininas corajosas e marcantes da coletânea da qual foi retirado o conto.

A interpretação do conto engloba a temática, o enredo, a linguagem e o contexto de produção. Após a interpretação textual, é sugerida uma atividade de “Comparação entre os textos”, trabalhando as semelhanças e as diferenças, tanto temáticas quanto estruturais. A análise linguística continua sendo a variação linguística, agora com foco nas variedades situacionais e sociais e a importância da adequação à situação discursiva. Também são trabalhados dígrafos e encontros

consonantais na unidade, mas de maneira isolada, sem usar o texto como pretexto.

As duas propostas de produção textual, sugeridas após o trabalho com os dois contos, respectivamente, foram: I – pesquisa e contação de contos populares e; II – pesquisa e reescrita de contos populares. Ao final da unidade (em um tópico intitulado ATIVIDADES INTEGRADAS) encontra-se o terceiro conto: “O homem pequeno”, de Henriqueta Lisboa, seguido de uma atividade interpretativa mais sucinta.

Consideramos que o livro em questão – que teve a abordagem considerada como satisfatória – apresenta os contos populares em atividades integradas, valorizando a diversidade, o contexto e suas características.

Baseando-se apenas nestes exemplos podemos perceber as acentuadas diferenças nas abordagens do conto popular nos três livros didáticos. O primeiro exemplo traz um livro que não aprofunda o trabalho com o conto e apenas apresenta-o, deixando-o desvinculado de outras práticas, os outros dois, tentam fazer o aluno perceber as características do gênero além de trazer o diálogo com outros textos e propõem produções criativas e válidas, sem por isso, deixar de lado a análise linguística – uma competência exigida no ensino de língua portuguesa que deve ser trabalhada de forma contextualiza, pois, como prevê a BNCC (2018, p. 81) “Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação.”

Para encerrar o capítulo, gostaríamos de destacar que, em quase uma década que separa a primeira análise, realizada em 2013, da atual (2022), constatamos que praticamente o cenário continua o mesmo: houve um avanço na forma como o conto é tratado, visto que, nessa pesquisa não houve nenhum livro categorizado com abordagem insatisfatória – ao contrário da análise anterior, que totalizava 7% – e o percentual de abordagem satisfatória aumentou de 50% para 53%; mas, em contrapartida, houve uma diminuição na presença do conto nos livros, de 50% para 43%, isso considerando os dados de forma global, ou seja, das modalidades do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, concomitantemente.

CAPÍTULO 8

PRODUTO FINAL – GUIA PRÁTICO DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO CONTO POPULAR

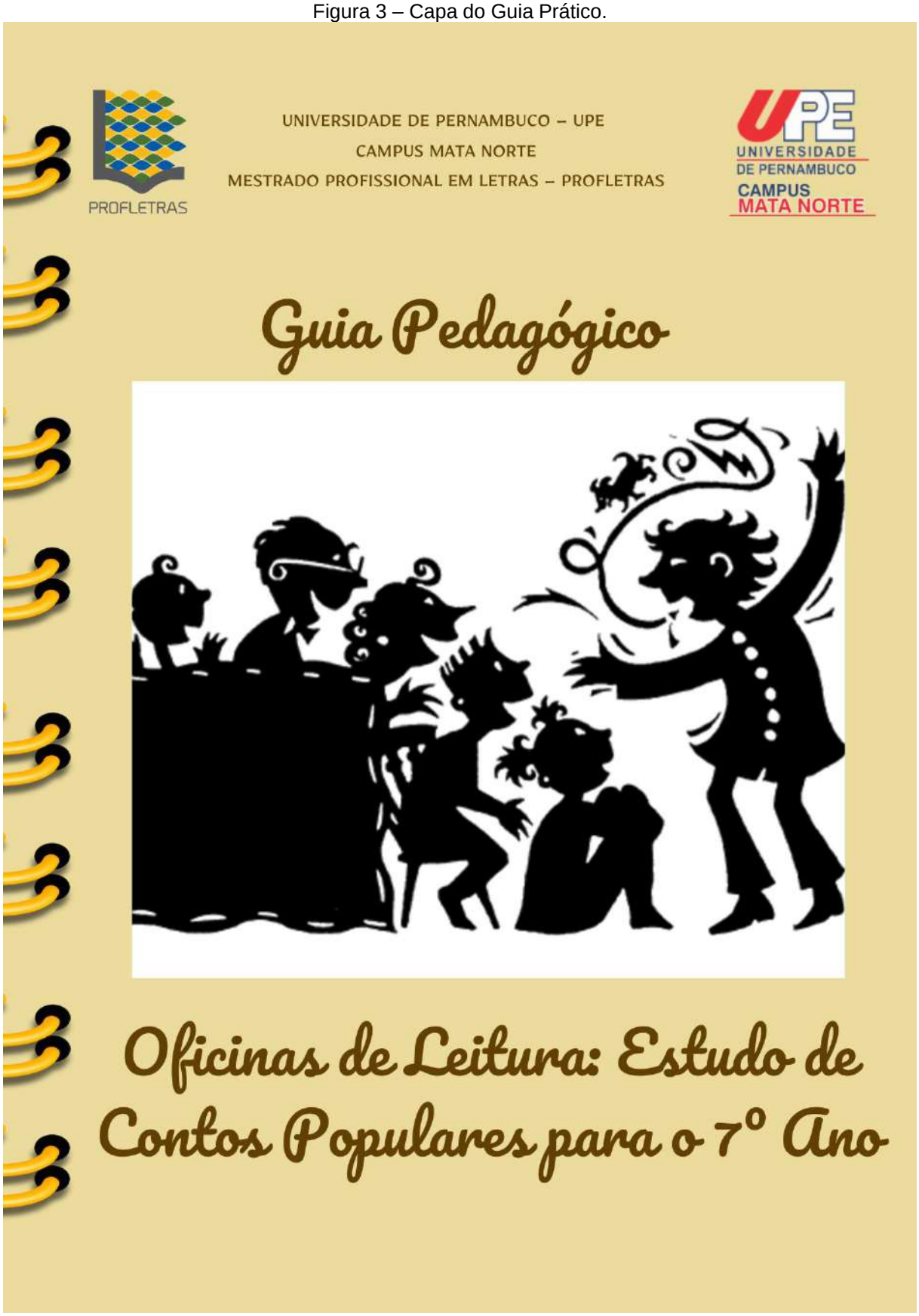
> "Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo."
>
> Malala Yousafzai.

Apresentamos a seguir, o Guia Prático produzido, como produto final desta dissertação, e a partir dos conhecimentos adquiridos quando de sua construção. Trata-se de uma produção (o Guia) destinada aos docentes do Ensino Fundamental, em especial os que lecionam no 7º Ano. É notório que, mesmo com muitos pontos de contato com o texto da dissertação (que serviu de base para o desenvolvimento do guia), pretende-se uma linguagem didática e a diluição das bases teóricas, sendo o foco as atividades propostas.

O guia, para além dos tópicos Apresentação, Dados gerais, Introdução, Palavras Finais e Referências, apresenta-se dividido em duas partes: a primeira é composta pelas principais bases teóricas que fundamentam as atividades e, na segunda parte, constam o roteiro das atividades propostas para o trabalho em sala de aula. Entre uma seção e outra, inserimos o Para saber mais – dicas de livros, sites ou filmes que podem ajudar os docentes a aprofundarem suas leituras, se desejarem. Por fim, optamos por incluir aqui o guia completo[30] a fim de que seja analisado em sua totalidade.

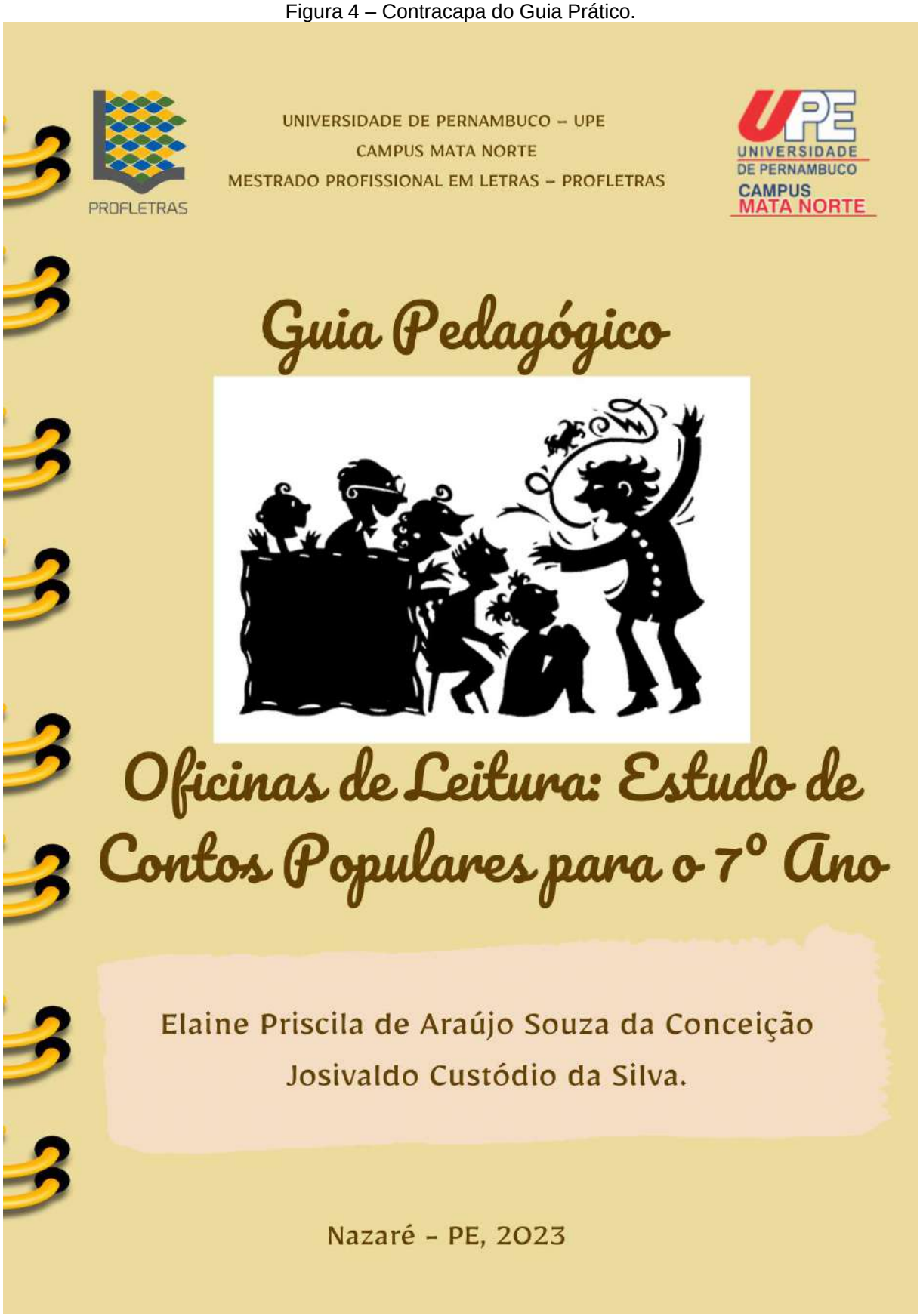
[30] O guia foi produzido no Canva (site com diversas funcionalidades) com o intuito de possibilitar uma edição mais atrativa e, devido à impossibilidade de conversão do arquivo em word, optamos por trazê-lo em forma de imagens.

Figura 3 – Capa do Guia Prático.



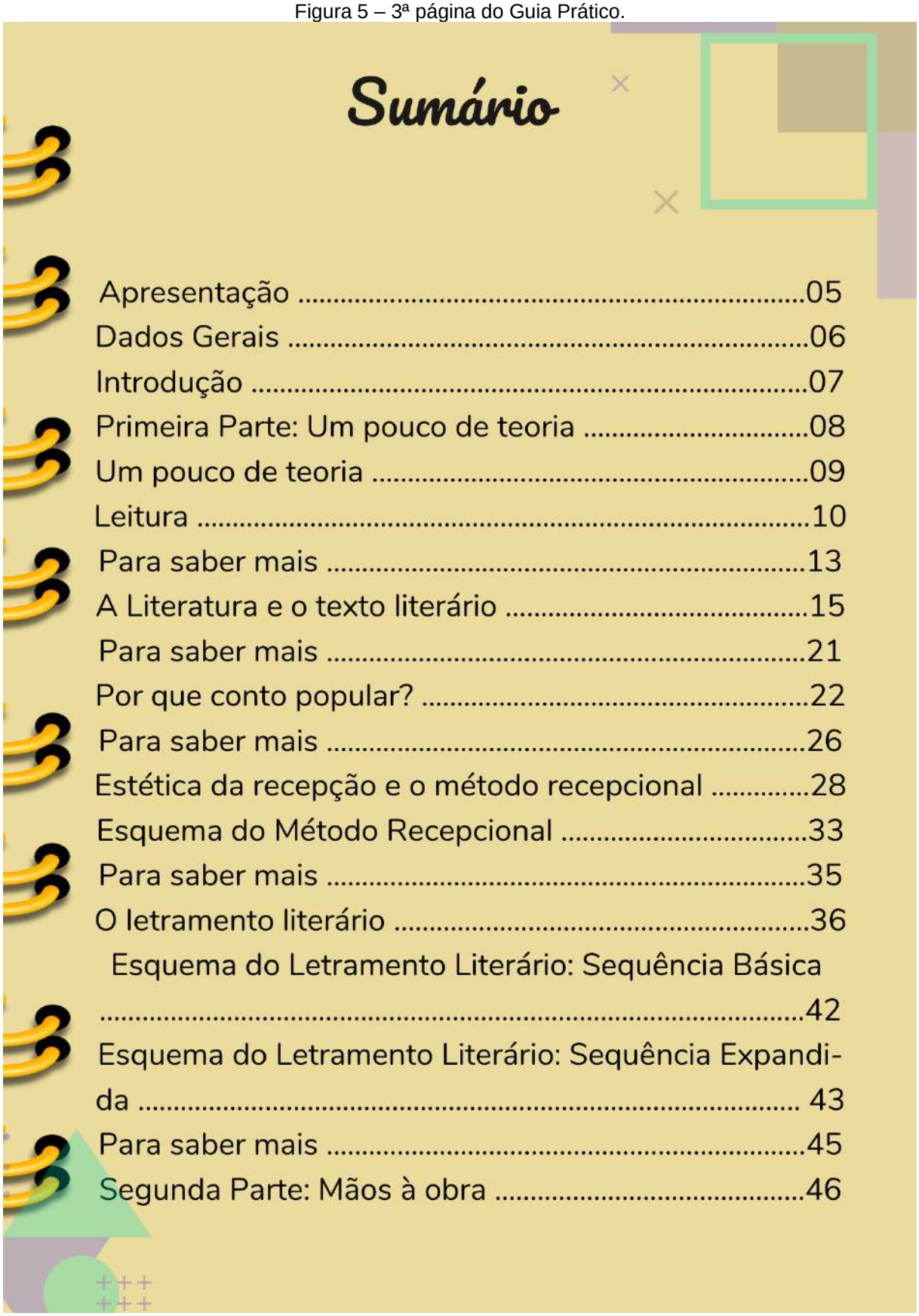
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4 – Contracapa do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5 – 3ª página do Guia Prático.

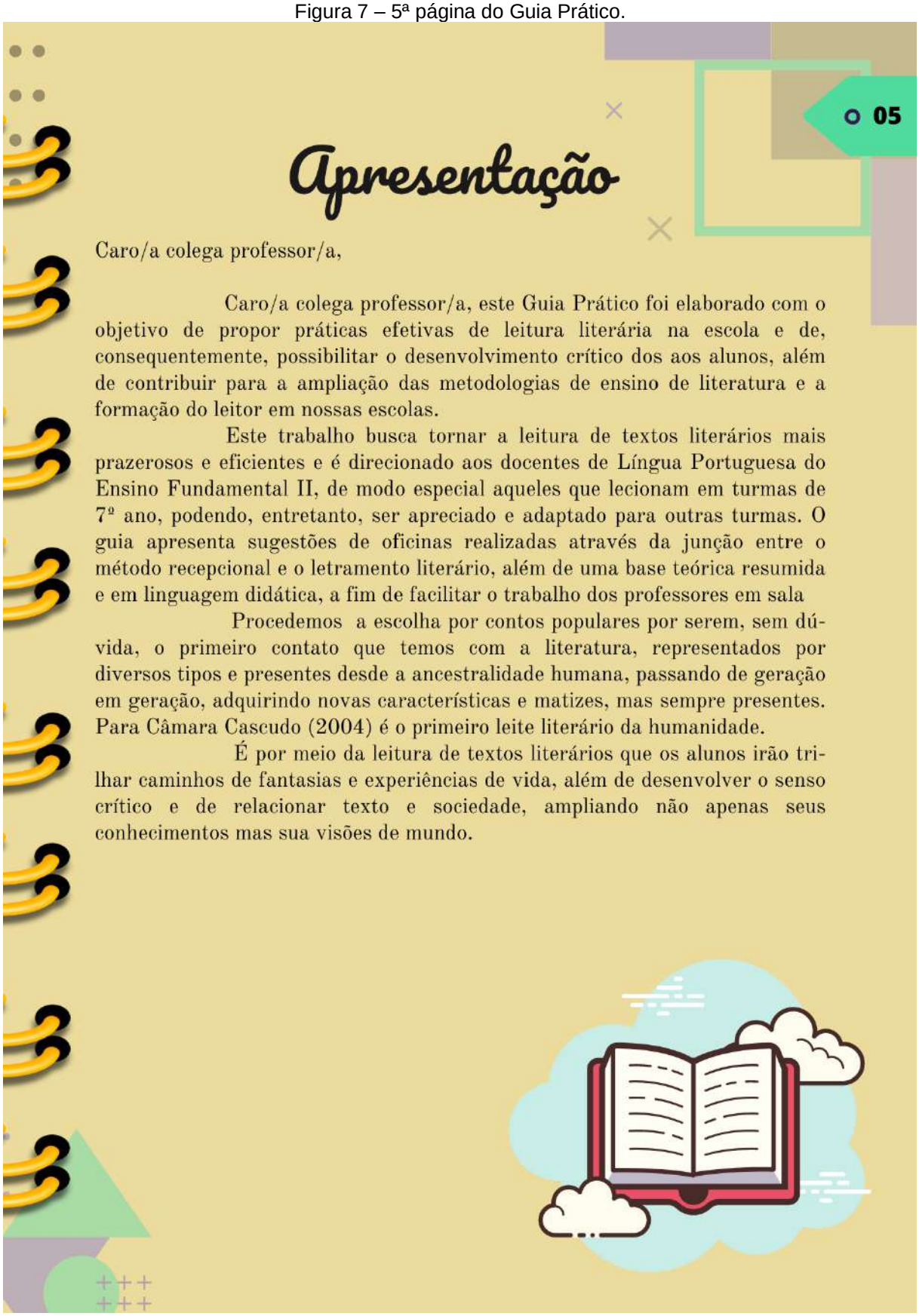


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6 – 4ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 – 5ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 8 – 6ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 9 – 7ª página do Guia Prático.

07

Introdução

Compreendemos que a literatura é de fundamental importância para a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos e não pode ser vista apenas como o arranjo estético de palavras, pois está associada às diversas facetas da humanidade, inclusive, com a função social de possibilitar, a partir da imaginação, a criação de outras realidades, mesmo que abstratas.

A experiência literária do leitor se concretiza e amplia-se a partir da vivência com o texto literário, de modo que esse leitor não pode ser negligenciado no processo de construção e aprendizagem do próprio texto literário, pois segundo a estética da recepção (JAUSS, 1994), todo leitor seria coautor da obra lida, ele dá vida ao texto. Não raro, é na escola onde muitos estudantes têm contato com a literatura, por isso é de suma importância que sejam motivados a vivenciarem a leitura de forma libertadora.

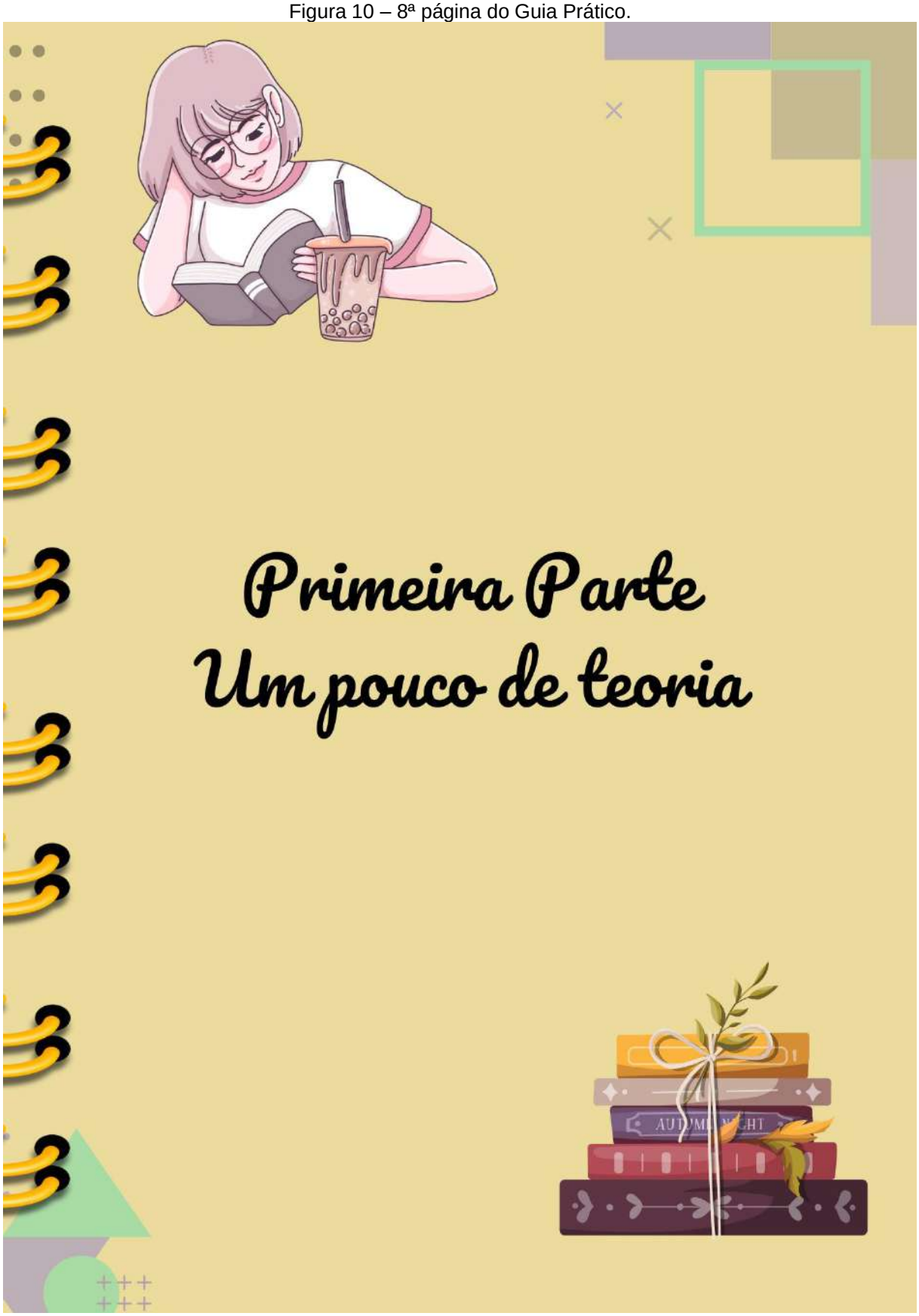
Pautamo-nos no fato de que, em uma década de docência, percebermos que os alunos têm dificuldades variadas no tocante ao aprofundamento de leituras de textos literários na íntegra, fruto de pouco reconhecerem seus elementos estéticos, o que afeta o entendimento global de textos literários em níveis básicos, inibe o desenvolvimento da proficiência leitora dos discentes, resultando, muitas vezes, em práticas de leitura meramente decodificadoras.

Dessa forma se faz necessário uma ampliação do universo e das habilidades de leitura, que poderá ser alcançada através de leitura de textos literários. Para tanto, procedemos à escolha de contos populares irreverentes e misteriosos, de evidente valor estético e temática cotidiana, que possibilitará um trabalho eficaz tanto com a abordagem temática quanto com o letramento literário: Os dois papudos, de Ruth Guimarães e A camisa do homem feliz, de Figueiredo Pimentel, dentre outros.

Este Guia foi produzido como produto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, na Universidade de Pernambuco (UPE) - *campus* Mata Norte e objetiva, com os contos citados – apresentados em uma sequência de oficinas – que os alunos, com os quais se aplique as atividades propostas, possam aprimorar o repertório e as práticas de letramento literário, bem como reconhecer as especificidades estéticas, temáticas, críticas e sociais, dentre outras, dos textos trabalhados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10 – 8ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 11 – 9ª página do Guia Prático.

09

Um pouco de teoria

"Meus filhos terão computadores
sim, mas antes terão livros.
Sem livros, sem leitura, os nossos
filhos serão incapazes de escrever
– inclusive a sua própria história. "
Bill Gates

"Livros são a prova de que
humanos podem fazer mágica."
Carl Sagan

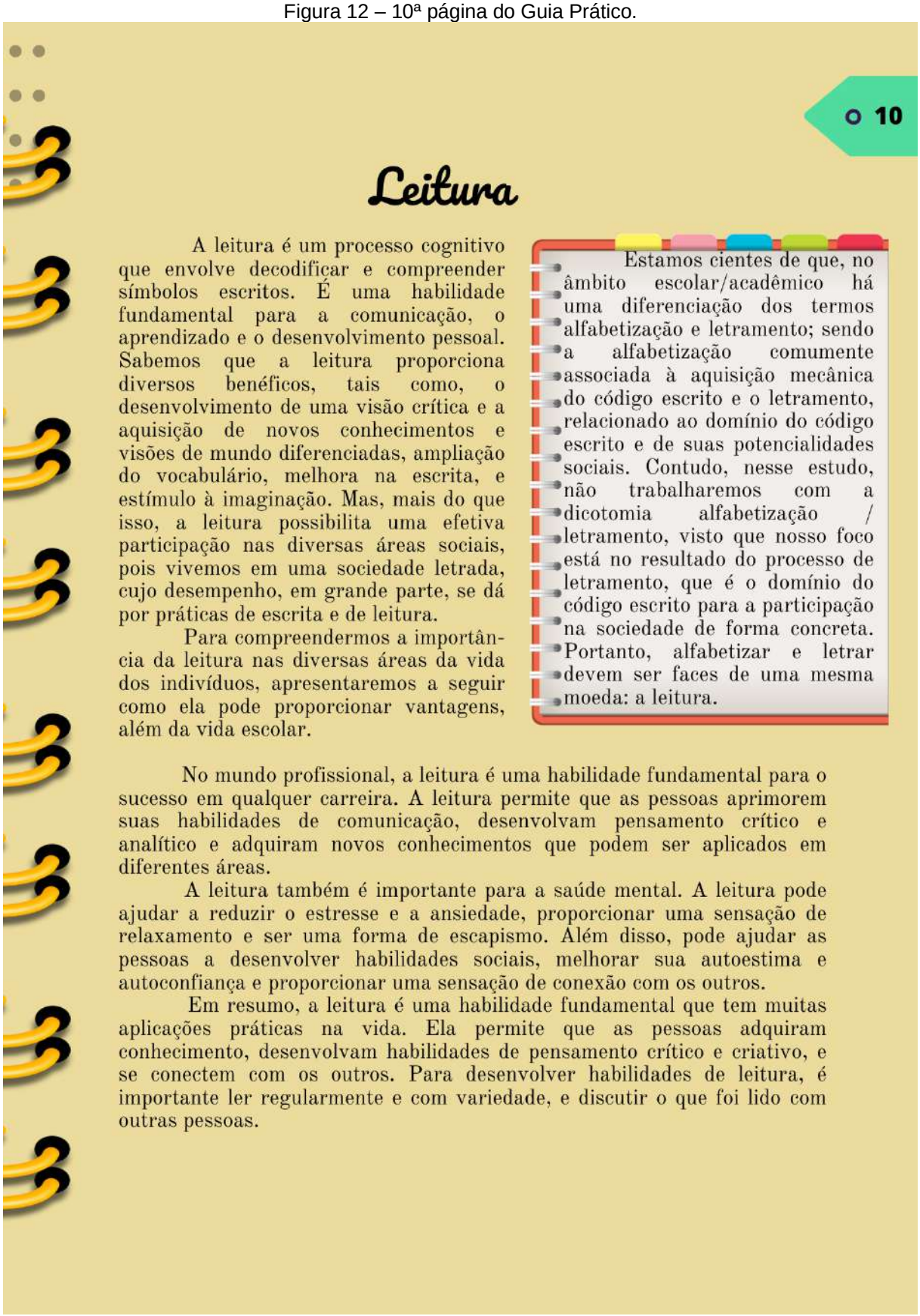
Iniciamos essa parte cientes tanto da necessidade de embasamento teórico para a ampliação de conceitos e a melhoria da prática pedagógica quanto da rotina ocupada da maioria dos professores e professoras que atuam no diferentes setores da educação no nosso país; de modo que optamos por apresentar tópicos concisos e *boxs* com citações de autores importantes em cada área e incluir, para quem desejar aprofundar a leitura, uma lista de algumas referências específicas.

Acreditamos que, além dos benefícios acadêmicos/escolares e profissionais da leitura, como a viabilização da aquisição de conhecimentos e de ferramentas para a vivência em sociedade, não se pode esquecer que a leitura é uma fonte de prazer e nos permite a fruição de inúmeras histórias, dos mais diversos universos temáticos e que permeiam nossas vidas.

Como apresentado no sumário, essa seção será dividida em cinco tópicos: Leitura, A Literatura e o texto literário, Por que conto popular?, O método recepcional e O letramento literário. Esperamos que a leitura a seguir possa ajudá-los nas aulas e, por extensão, aos seus alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 – 10ª página do Guia Prático.



10

Leitura

A leitura é um processo cognitivo que envolve decodificar e compreender símbolos escritos. É uma habilidade fundamental para a comunicação, o aprendizado e o desenvolvimento pessoal. Sabemos que a leitura proporciona diversos benéficos, tais como, o desenvolvimento de uma visão crítica e a aquisição de novos conhecimentos e visões de mundo diferenciadas, ampliação do vocabulário, melhora na escrita, e estímulo à imaginação. Mas, mais do que isso, a leitura possibilita uma efetiva participação nas diversas áreas sociais, pois vivemos em uma sociedade letrada, cujo desempenho, em grande parte, se dá por práticas de escrita e de leitura.

Para compreendermos a importância da leitura nas diversas áreas da vida dos indivíduos, apresentaremos a seguir como ela pode proporcionar vantagens, além da vida escolar.

Estamos cientes de que, no âmbito escolar/acadêmico há uma diferenciação dos termos alfabetização e letramento; sendo a alfabetização comumente associada à aquisição mecânica do código escrito e o letramento, relacionado ao domínio do código escrito e de suas potencialidades sociais. Contudo, nesse estudo, não trabalharemos com a dicotomia alfabetização / letramento, visto que nosso foco está no resultado do processo de letramento, que é o domínio do código escrito para a participação na sociedade de forma concreta. Portanto, alfabetizar e letrar devem ser faces de uma mesma moeda: a leitura.

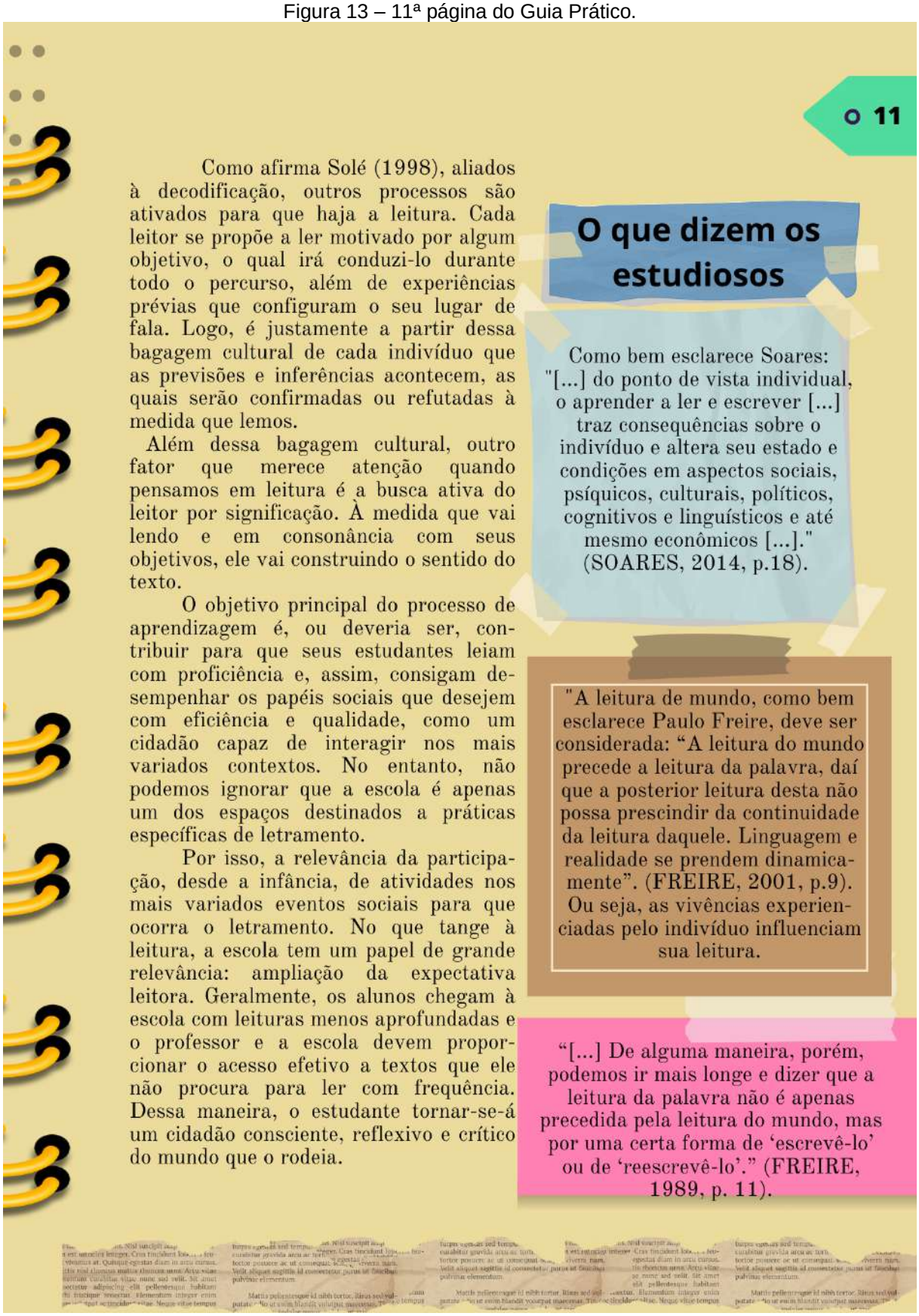
No mundo profissional, a leitura é uma habilidade fundamental para o sucesso em qualquer carreira. A leitura permite que as pessoas aprimorem suas habilidades de comunicação, desenvolvam pensamento crítico e analítico e adquiram novos conhecimentos que podem ser aplicados em diferentes áreas.

A leitura também é importante para a saúde mental. A leitura pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade, proporcionar uma sensação de relaxamento e ser uma forma de escapismo. Além disso, pode ajudar as pessoas a desenvolver habilidades sociais, melhorar sua autoestima e autoconfiança e proporcionar uma sensação de conexão com os outros.

Em resumo, a leitura é uma habilidade fundamental que tem muitas aplicações práticas na vida. Ela permite que as pessoas adquiram conhecimento, desenvolvam habilidades de pensamento crítico e criativo, e se conectem com os outros. Para desenvolver habilidades de leitura, é importante ler regularmente e com variedade, e discutir o que foi lido com outras pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 13 – 11ª página do Guia Prático.



11

Como afirma Solé (1998), aliados à decodificação, outros processos são ativados para que haja a leitura. Cada leitor se propõe a ler motivado por algum objetivo, o qual irá conduzi-lo durante todo o percurso, além de experiências prévias que configuram o seu lugar de fala. Logo, é justamente a partir dessa bagagem cultural de cada indivíduo que as previsões e inferências acontecem, as quais serão confirmadas ou refutadas à medida que lemos.

Além dessa bagagem cultural, outro fator que merece atenção quando pensamos em leitura é a busca ativa do leitor por significação. À medida que vai lendo e em consonância com seus objetivos, ele vai construindo o sentido do texto.

O objetivo principal do processo de aprendizagem é, ou deveria ser, contribuir para que seus estudantes leiam com proficiência e, assim, consigam desempenhar os papéis sociais que desejem com eficiência e qualidade, como um cidadão capaz de interagir nos mais variados contextos. No entanto, não podemos ignorar que a escola é apenas um dos espaços destinados a práticas específicas de letramento.

Por isso, a relevância da participação, desde a infância, de atividades nos mais variados eventos sociais para que ocorra o letramento. No que tange à leitura, a escola tem um papel de grande relevância: ampliação da expectativa leitora. Geralmente, os alunos chegam à escola com leituras menos aprofundadas e o professor e a escola devem proporcionar o acesso efetivo a textos que ele não procura para ler com frequência. Dessa maneira, o estudante tornar-se-á um cidadão consciente, reflexivo e crítico do mundo que o rodeia.

O que dizem os estudiosos

Como bem esclarece Soares: "[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever [...] traz consequências sobre o indivíduo e altera seu estado e condições em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos e até mesmo econômicos [...]." (SOARES, 2014, p.18).

"A leitura de mundo, como bem esclarece Paulo Freire, deve ser considerada: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". (FREIRE, 2001, p.9). Ou seja, as vivências experienciadas pelo indivíduo influenciam sua leitura.

"[...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo'." (FREIRE, 1989, p. 11).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14 – 12ª página do Guia Prático.

A leitura é um instrumento indispensável para conseguirmos formar uma sociedade letrada. Segundo Solé (1998), o leitor precisa ter um objetivo durante qualquer leitura. É por meio dos objetivos mais variados - ampliar o vocabulário, ter prazer, buscar informação, aprender sobre um assunto - que ele consegue se situar no texto. A compreensão do texto irá depender do objetivo da leitura, portanto, leitores com objetivos diferentes, mesmo lendo o mesmo texto, terão entendimentos múltiplos.

Logo, podemos atestar que o sentido do texto vai depender dos conhecimentos prévios advindos do leitor e da interação deste com aquele. Segundo Lajolo, "ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. O mesmo se pode dizer de nossas aulas". (2005, p. 15). Por isso, a urgência em se dar sentido às aulas de leitura para que assim sejam relevantes para o leitor. O texto, a leitura e a aula que atribuem sentido ao mundo e não o contrário.

Agora retomamos a importância de o educador perceber a diferença entre ler e decodificar. A leitura deve ser acompanhada de reflexão do que está sendo lido e disso resultará em compreensão e aprendizagem, não em apenas memorização. A leitura deve partir do mundo do leitor para depois haver uma ampliação para outros mundos.

Depois de haver a consideração do lugar de fala do estudante durante as aulas de leitura, o professor poderá partir para uma ampliação de opções de leitura literária. Mas, tendo cautela para não se deixar levar por currículos, muitas vezes engessados, que mais priorizam a quantidade do que a qualidade de um trabalho com a leitura.

Outra questão que merece ser ressaltada é o exemplo do professor no que tange a leitura, pois, para que haja atividades regulares de leitura em sala de aula, é necessário que o professor seja um bom leitor. Além de ler, o docente deve sempre ter em mente que a leitura precisa estar atrelada a algo além da alfabetização: o letramento, ou seja, habilidade de utilizar a leitura e a escrita nas mais variadas práticas sociais. Portanto, junto a esse conceito de leitura letrada estão atreladas algumas consequências econômicas, políticas, sociais, culturais, linguísticas e cognitivas que recaem sobre o indivíduo letrado.

Portanto o professor deve elaborar propostas de atividades de leitura e escrita em que ocorra o estímulo e a compreensão do sentido amplo dos textos e o incentivo à leitura significativa.

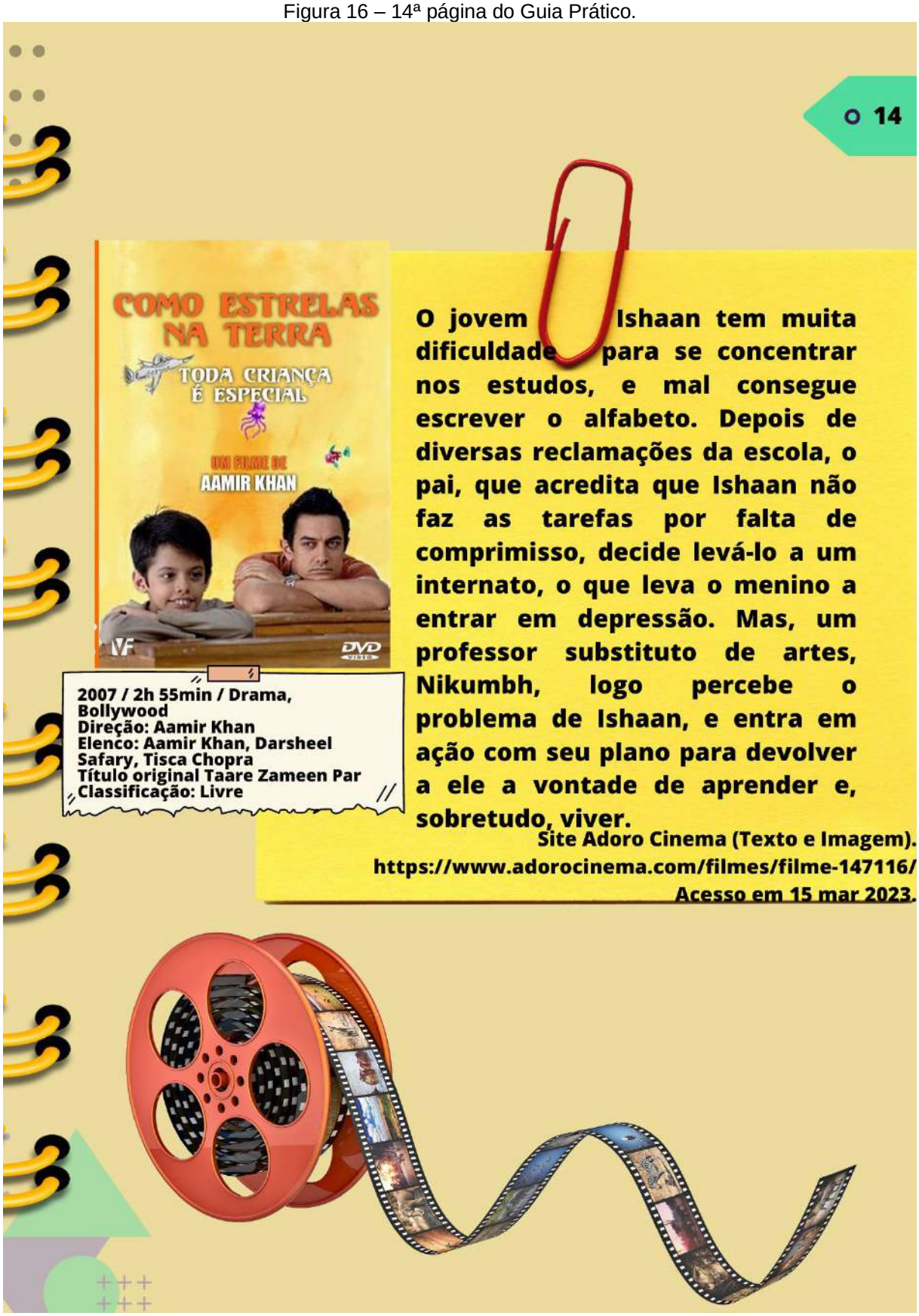
Ou seja, a escola precisa rever o quanto antes suas práticas de leitura e proporcionar a aproximação dos discentes com os bens culturais que estudantes de classes sociais mais elevadas têm acesso desde que nasceram. Mas, tendo sempre o cuidado de não esquecer de contemplar as mais variadas manifestações culturais para que os alunos interajam com variadas práticas sociais advindas da escrita e da leitura (letramentos). De maneira crítica, ética e democrática, é imprescindível que a educação linguística abranja:

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15 – 13ª página do Guia Prático.

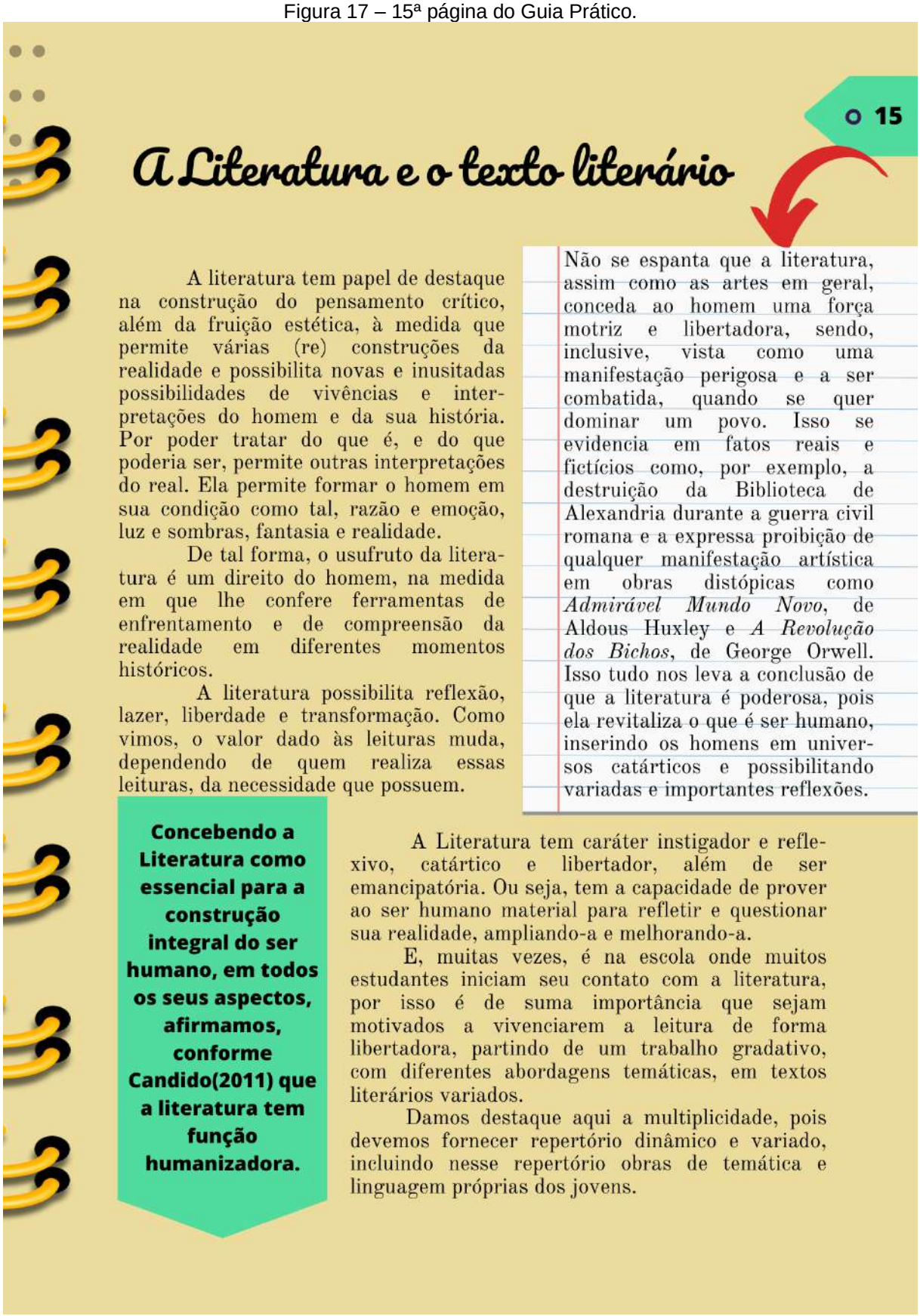
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 16 – 14ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 17 – 15ª página do Guia Prático.



15

A Literatura e o texto literário

A literatura tem papel de destaque na construção do pensamento crítico, além da fruição estética, à medida que permite várias (re) construções da realidade e possibilita novas e inusitadas possibilidades de vivências e interpretações do homem e da sua história. Por poder tratar do que é, e do que poderia ser, permite outras interpretações do real. Ela permite formar o homem em sua condição como tal, razão e emoção, luz e sombras, fantasia e realidade.

De tal forma, o usufruto da literatura é um direito do homem, na medida em que lhe confere ferramentas de enfrentamento e de compreensão da realidade em diferentes momentos históricos.

A literatura possibilita reflexão, lazer, liberdade e transformação. Como vimos, o valor dado às leituras muda, dependendo de quem realiza essas leituras, da necessidade que possuem.

Não se espanta que a literatura, assim como as artes em geral, conceda ao homem uma força motriz e libertadora, sendo, inclusive, vista como uma manifestação perigosa e a ser combatida, quando se quer dominar um povo. Isso se evidencia em fatos reais e fictícios como, por exemplo, a destruição da Biblioteca de Alexandria durante a guerra civil romana e a expressa proibição de qualquer manifestação artística em obras distópicas como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley e *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell. Isso tudo nos leva a conclusão de que a literatura é poderosa, pois ela revitaliza o que é ser humano, inserindo os homens em universos catárticos e possibilitando variadas e importantes reflexões.

Concebendo a Literatura como essencial para a construção integral do ser humano, em todos os seus aspectos, afirmamos, conforme Candido(2011) que a literatura tem função humanizadora.

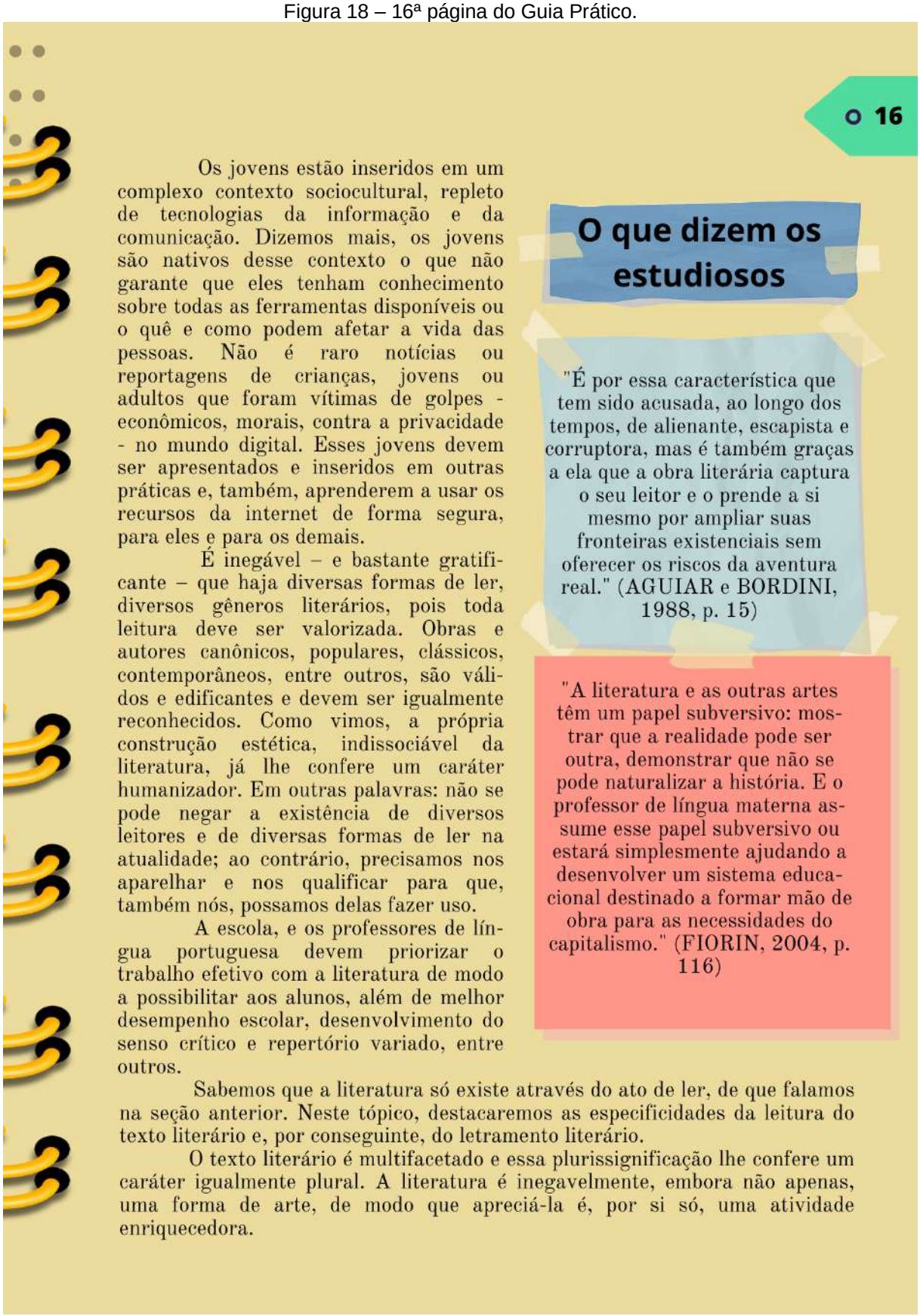
A Literatura tem caráter instigador e reflexivo, catártico e libertador, além de ser emancipatória. Ou seja, tem a capacidade de prover ao ser humano material para refletir e questionar sua realidade, ampliando-a e melhorando-a.

E, muitas vezes, é na escola onde muitos estudantes iniciam seu contato com a literatura, por isso é de suma importância que sejam motivados a vivenciarem a leitura de forma libertadora, partindo de um trabalho gradativo, com diferentes abordagens temáticas, em textos literários variados.

Damos destaque aqui a multiplicidade, pois devemos fornecer repertório dinâmico e variado, incluindo nesse repertório obras de temática e linguagem próprias dos jovens.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 18 – 16ª página do Guia Prático.



16

Os jovens estão inseridos em um complexo contexto sociocultural, repleto de tecnologias da informação e da comunicação. Dizemos mais, os jovens são nativos desse contexto o que não garante que eles tenham conhecimento sobre todas as ferramentas disponíveis ou o quê e como podem afetar a vida das pessoas. Não é raro notícias ou reportagens de crianças, jovens ou adultos que foram vítimas de golpes - econômicos, morais, contra a privacidade - no mundo digital. Esses jovens devem ser apresentados e inseridos em outras práticas e, também, aprenderem a usar os recursos da internet de forma segura, para eles e para os demais.

É inegável – e bastante gratificante – que haja diversas formas de ler, diversos gêneros literários, pois toda leitura deve ser valorizada. Obras e autores canônicos, populares, clássicos, contemporâneos, entre outros, são válidos e edificantes e devem ser igualmente reconhecidos. Como vimos, a própria construção estética, indissociável da literatura, já lhe confere um caráter humanizador. Em outras palavras: não se pode negar a existência de diversos leitores e de diversas formas de ler na atualidade; ao contrário, precisamos nos aparelhar e nos qualificar para que, também nós, possamos delas fazer uso.

A escola, e os professores de língua portuguesa devem priorizar o trabalho efetivo com a literatura de modo a possibilitar aos alunos, além de melhor desempenho escolar, desenvolvimento do senso crítico e repertório variado, entre outros.

O que dizem os estudiosos

"É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real." (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 15)

"A literatura e as outras artes têm um papel subversivo: mostrar que a realidade pode ser outra, demonstrar que não se pode naturalizar a história. E o professor de língua materna assume esse papel subversivo ou estará simplesmente ajudando a desenvolver um sistema educacional destinado a formar mão de obra para as necessidades do capitalismo." (FIORIN, 2004, p. 116)

Sabemos que a literatura só existe através do ato de ler, de que falamos na seção anterior. Neste tópico, destacaremos as especificidades da leitura do texto literário e, por conseguinte, do letramento literário.

O texto literário é multifacetado e essa plurissignificação lhe confere um caráter igualmente plural. A literatura é inegavelmente, embora não apenas, uma forma de arte, de modo que apreciá-la é, por si só, uma atividade enriquecedora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19 – 17ª página do Guia Prático.

Os estudos sobre a literatura tiveram, ao longo dos tempos, diferentes perspectivas e abordagens, dando-se destaque, principalmente, às características formais dos textos. Mas, através dos estudos de autores como Ingarden, Iser e Jauss, o leitor passa a ter, também, papel de destaque. A Estética da recepção, de Jauss, por exemplo, se detém em analisar como o leitor participa ativamente da construção de sentido dos textos.

O enfoque dado ao leitor inaugura uma abordagem que não se fundamenta exclusivamente nos aspectos formais do texto, mas sim, na relação dialógica autor-leitor-texto. É importante ressaltar que não se trata, contudo, de atribuir onipotência sobre o texto ao leitor e que ele possa projetar tudo no texto, pois, como afirma Fiorin (2014, p. 113) "Um texto pode admitir várias interpretações, mas não todas. São inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto."

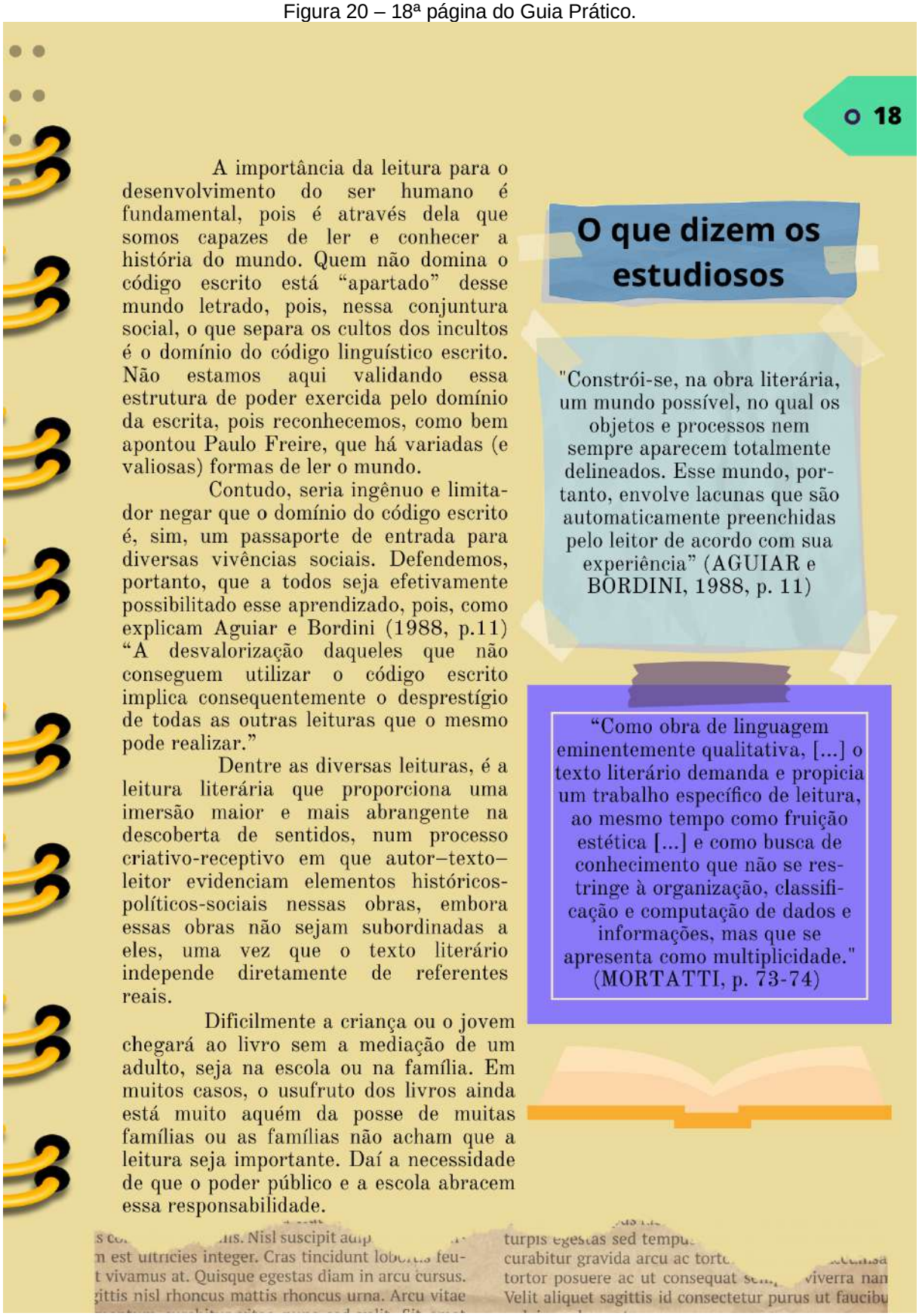
Portanto, como salientamos antes, a construção de sentidos do texto está ligada ao tripé autor-leitor-texto ou, nas palavras de Umberto Eco (2015), o sentido do texto estabelece-se com o que o autor quis dizer, o que o leitor diz que o texto diz ou o que o texto diz.

Deabatido o papel do leitor, retomemos o caráter plurissignificativo do texto e o porquê de uma leitura do texto literário. Destacamos, na seção anterior, sobre a importância e o percurso da leitura, cabe aqui, portanto, refletir sobre os procedimentos de leitura acionados quando lemos um texto literário. Se o texto literário é multifacetado, podemos afirmar que ele permite várias leituras, mesmo que não todas. E a compreensão do texto passa, necessariamente, pelo domínio do código escrito.

Embora reconheçamos e valorizemos muito as tradições e literaturas orais, este guia trata da linguagem verbal escrita. Nesse contexto, tem-se destaque os livros e, mais atualmente, os recursos digitais e da WEB. Afastamo-nos do debate impresso x digital, porque consideramos que a leitura e a literatura estão além do seu suporte. O homem é um ser social e comunicativo, que depende da(s) linguagem(ns) para interagir e agir na sociedade, portanto não precisamos temer o extermínio dos livros e da literatura. Ao decifrar o texto, o homem acessa os conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 20 – 18ª página do Guia Prático.



18

A importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano é fundamental, pois é através dela que somos capazes de ler e conhecer a história do mundo. Quem não domina o código escrito está "apartado" desse mundo letrado, pois, nessa conjuntura social, o que separa os cultos dos incultos é o domínio do código linguístico escrito. Não estamos aqui validando essa estrutura de poder exercida pelo domínio da escrita, pois reconhecemos, como bem apontou Paulo Freire, que há variadas (e valiosas) formas de ler o mundo.

Contudo, seria ingênuo e limitador negar que o domínio do código escrito é, sim, um passaporte de entrada para diversas vivências sociais. Defendemos, portanto, que a todos seja efetivamente possibilitado esse aprendizado, pois, como explicam Aguiar e Bordini (1988, p.11) "A desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica consequentemente o desprestígio de todas as outras leituras que o mesmo pode realizar."

Dentre as diversas leituras, é a leitura literária que proporciona uma imersão maior e mais abrangente na descoberta de sentidos, num processo criativo-receptivo em que autor–texto–leitor evidenciam elementos históricos-políticos-sociais nessas obras, embora essas obras não sejam subordinadas a eles, uma vez que o texto literário independe diretamente de referentes reais.

Dificilmente a criança ou o jovem chegará ao livro sem a mediação de um adulto, seja na escola ou na família. Em muitos casos, o usufruto dos livros ainda está muito aquém da posse de muitas famílias ou as famílias não acham que a leitura seja importante. Daí a necessidade de que o poder público e a escola abracem essa responsabilidade.

O que dizem os estudiosos

"Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência" (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 11)

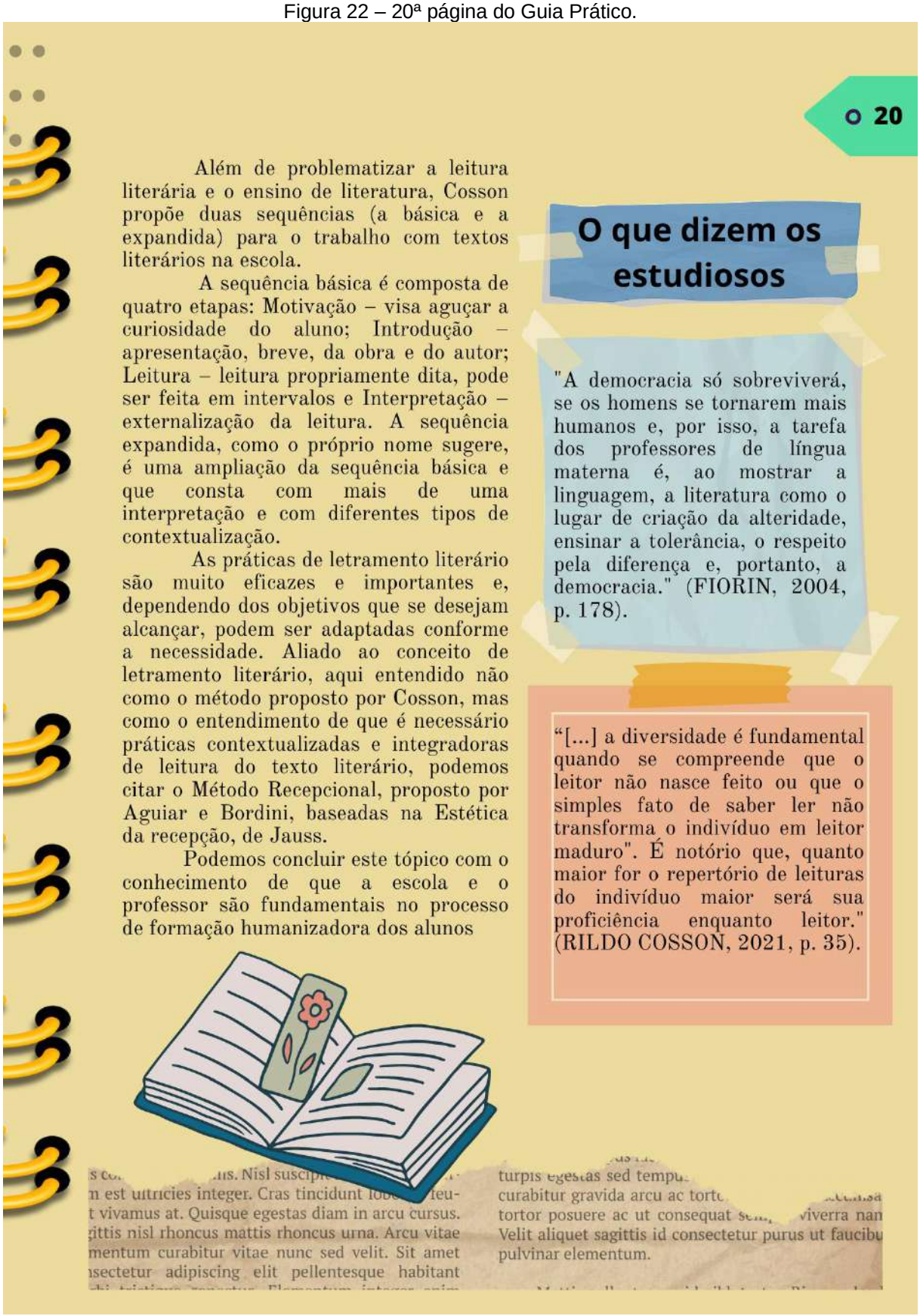
"Como obra de linguagem eminentemente qualitativa, [...] o texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética [...] e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade." (MORTATTI, p. 73-74)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 21 – 19ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 22 – 20ª página do Guia Prático.

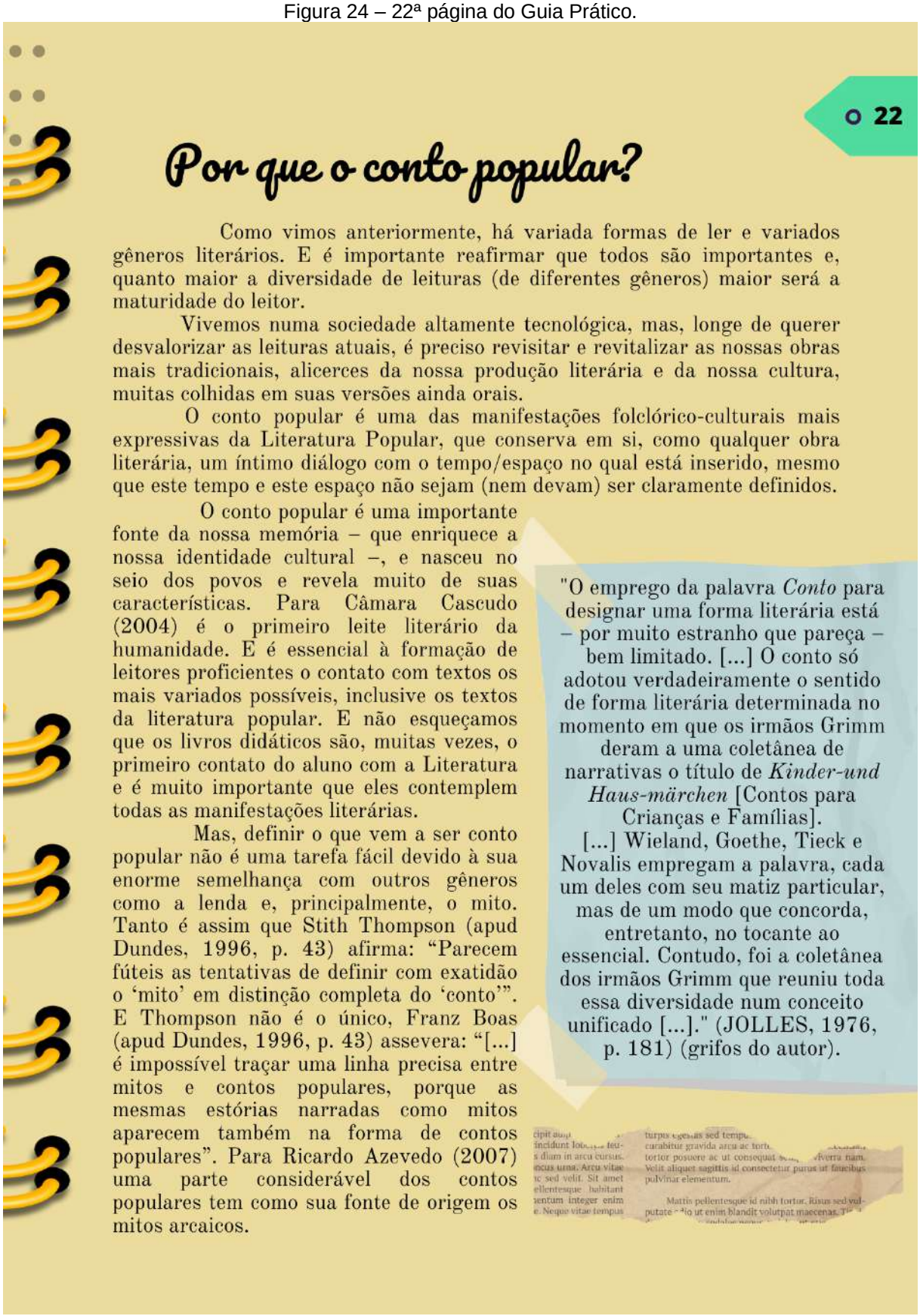


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 23 – 21ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 24 – 22ª página do Guia Prático.



22

Por que o conto popular?

Como vimos anteriormente, há variada formas de ler e variados gêneros literários. E é importante reafirmar que todos são importantes e, quanto maior a diversidade de leituras (de diferentes gêneros) maior será a maturidade do leitor.

Vivemos numa sociedade altamente tecnológica, mas, longe de querer desvalorizar as leituras atuais, é preciso revisitar e revitalizar as nossas obras mais tradicionais, alicerces da nossa produção literária e da nossa cultura, muitas colhidas em suas versões ainda orais.

O conto popular é uma das manifestações folclórico-culturais mais expressivas da Literatura Popular, que conserva em si, como qualquer obra literária, um íntimo diálogo com o tempo/espaço no qual está inserido, mesmo que este tempo e este espaço não sejam (nem devam) ser claramente definidos.

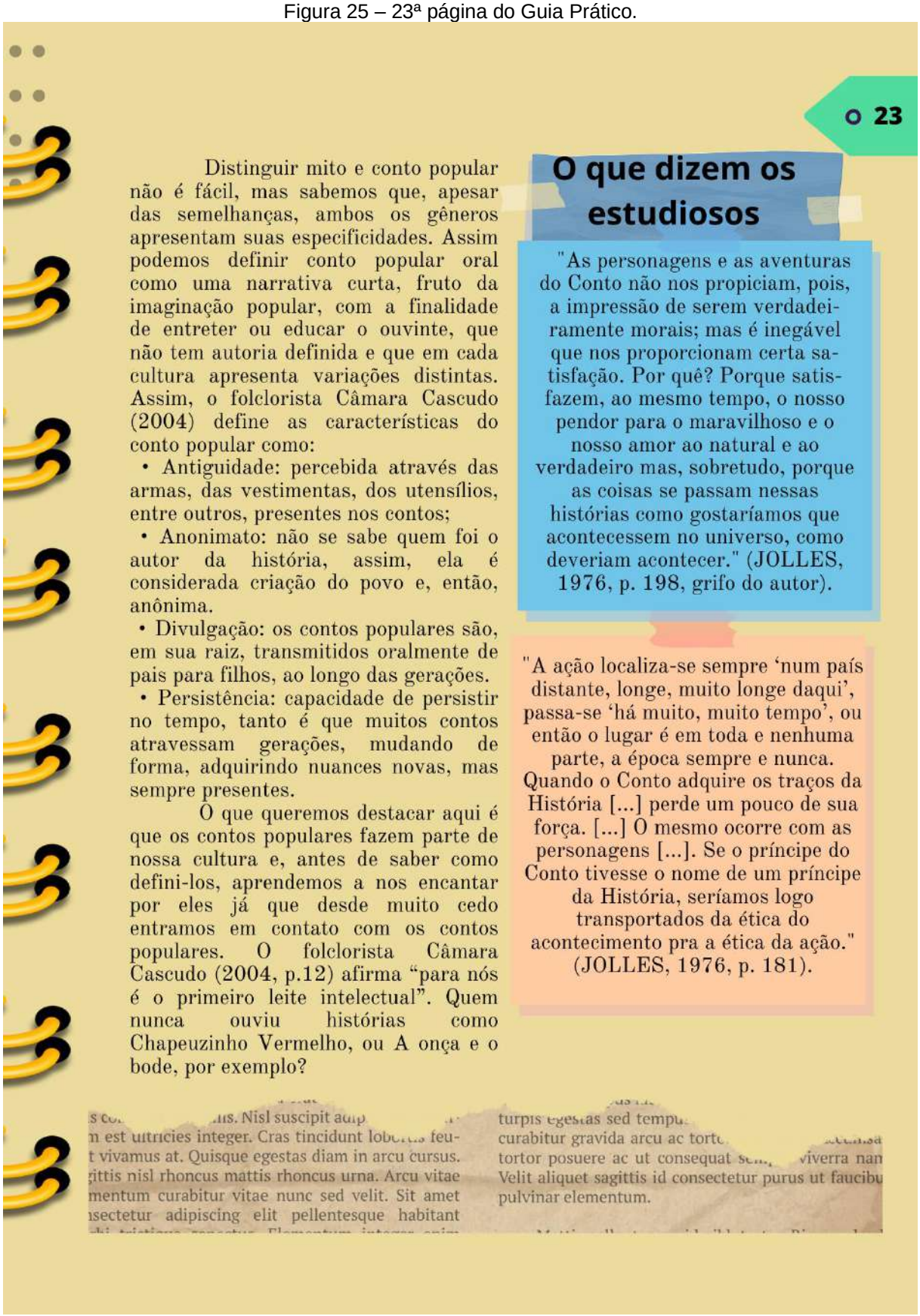
O conto popular é uma importante fonte da nossa memória – que enriquece a nossa identidade cultural –, e nasceu no seio dos povos e revela muito de suas características. Para Câmara Cascudo (2004) é o primeiro leite literário da humanidade. E é essencial à formação de leitores proficientes o contato com textos os mais variados possíveis, inclusive os textos da literatura popular. E não esqueçamos que os livros didáticos são, muitas vezes, o primeiro contato do aluno com a Literatura e é muito importante que eles contemplem todas as manifestações literárias.

Mas, definir o que vem a ser conto popular não é uma tarefa fácil devido à sua enorme semelhança com outros gêneros como a lenda e, principalmente, o mito. Tanto é assim que Stith Thompson (apud Dundes, 1996, p. 43) afirma: "Parecem fúteis as tentativas de definir com exatidão o 'mito' em distinção completa do 'conto'". E Thompson não é o único, Franz Boas (apud Dundes, 1996, p. 43) assevera: "[...] é impossível traçar uma linha precisa entre mitos e contos populares, porque as mesmas estórias narradas como mitos aparecem também na forma de contos populares". Para Ricardo Azevedo (2007) uma parte considerável dos contos populares tem como sua fonte de origem os mitos arcaicos.

"O emprego da palavra *Conto* para designar uma forma literária está – por muito estranho que pareça – bem limitado. [...] O conto só adotou verdadeiramente o sentido de forma literária determinada no momento em que os irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título de *Kinder-und Haus-märchen* [Contos para Crianças e Famílias]. [...] Wieland, Goethe, Tieck e Novalis empregam a palavra, cada um deles com seu matiz particular, mas de um modo que concorda, entretanto, no tocante ao essencial. Contudo, foi a coletânea dos irmãos Grimm que reuniu toda essa diversidade num conceito unificado [...]." (JOLLES, 1976, p. 181) (grifos do autor).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 25 – 23ª página do Guia Prático.



23

Distinguir mito e conto popular não é fácil, mas sabemos que, apesar das semelhanças, ambos os gêneros apresentam suas especificidades. Assim podemos definir conto popular oral como uma narrativa curta, fruto da imaginação popular, com a finalidade de entreter ou educar o ouvinte, que não tem autoria definida e que em cada cultura apresenta variações distintas. Assim, o folclorista Câmara Cascudo (2004) define as características do conto popular como:

- Antiguidade: percebida através das armas, das vestimentas, dos utensílios, entre outros, presentes nos contos;
- Anonimato: não se sabe quem foi o autor da história, assim, ela é considerada criação do povo e, então, anônima.
- Divulgação: os contos populares são, em sua raiz, transmitidos oralmente de pais para filhos, ao longo das gerações.
- Persistência: capacidade de persistir no tempo, tanto é que muitos contos atravessam gerações, mudando de forma, adquirindo nuances novas, mas sempre presentes.

O que queremos destacar aqui é que os contos populares fazem parte de nossa cultura e, antes de saber como defini-los, aprendemos a nos encantar por eles já que desde muito cedo entramos em contato com os contos populares. O folclorista Câmara Cascudo (2004, p.12) afirma "para nós é o primeiro leite intelectual". Quem nunca ouviu histórias como Chapeuzinho Vermelho, ou A onça e o bode, por exemplo?

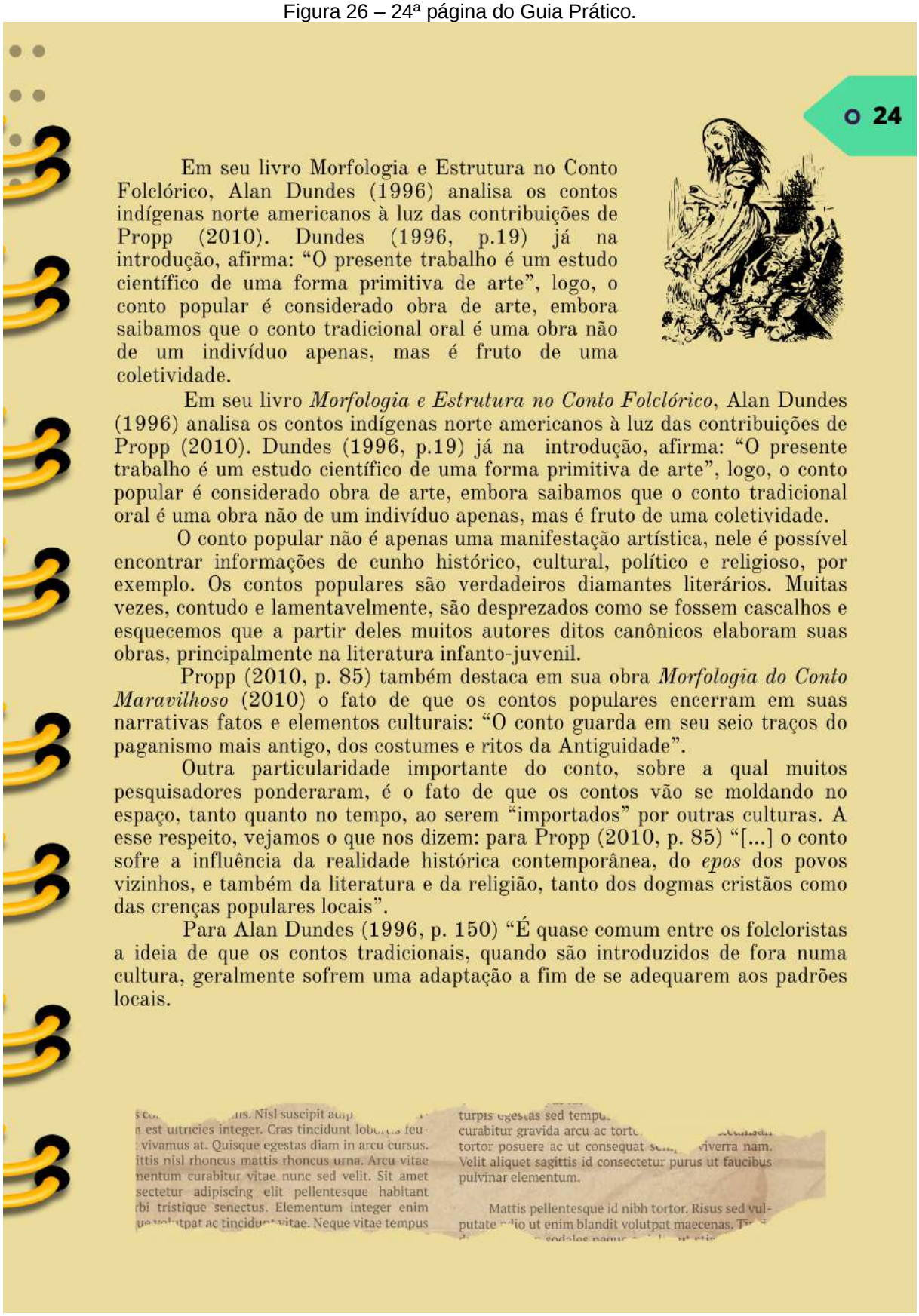
O que dizem os estudiosos

"As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais; mas é inegável que nos proporcionam certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como deveriam acontecer." (JOLLES, 1976, p. 198, grifo do autor).

"A ação localiza-se sempre 'num país distante, longe, muito longe daqui', passa-se 'há muito, muito tempo', ou então o lugar é em toda e nenhuma parte, a época sempre e nunca. Quando o Conto adquire os traços da História [...] perde um pouco de sua força. [...] O mesmo ocorre com as personagens [...]. Se o príncipe do Conto tivesse o nome de um príncipe da História, seríamos logo transportados da ética do acontecimento pra a ética da ação." (JOLLES, 1976, p. 181).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 26 – 24ª página do Guia Prático.



Em seu livro Morfologia e Estrutura no Conto Folclórico, Alan Dundes (1996) analisa os contos indígenas norte americanos à luz das contribuições de Propp (2010). Dundes (1996, p.19) já na introdução, afirma: "O presente trabalho é um estudo científico de uma forma primitiva de arte", logo, o conto popular é considerado obra de arte, embora saibamos que o conto tradicional oral é uma obra não de um indivíduo apenas, mas é fruto de uma coletividade.

Em seu livro *Morfologia e Estrutura no Conto Folclórico*, Alan Dundes (1996) analisa os contos indígenas norte americanos à luz das contribuições de Propp (2010). Dundes (1996, p.19) já na introdução, afirma: "O presente trabalho é um estudo científico de uma forma primitiva de arte", logo, o conto popular é considerado obra de arte, embora saibamos que o conto tradicional oral é uma obra não de um indivíduo apenas, mas é fruto de uma coletividade.

O conto popular não é apenas uma manifestação artística, nele é possível encontrar informações de cunho histórico, cultural, político e religioso, por exemplo. Os contos populares são verdadeiros diamantes literários. Muitas vezes, contudo e lamentavelmente, são desprezados como se fossem cascalhos e esquecemos que a partir deles muitos autores ditos canônicos elaboram suas obras, principalmente na literatura infanto-juvenil.

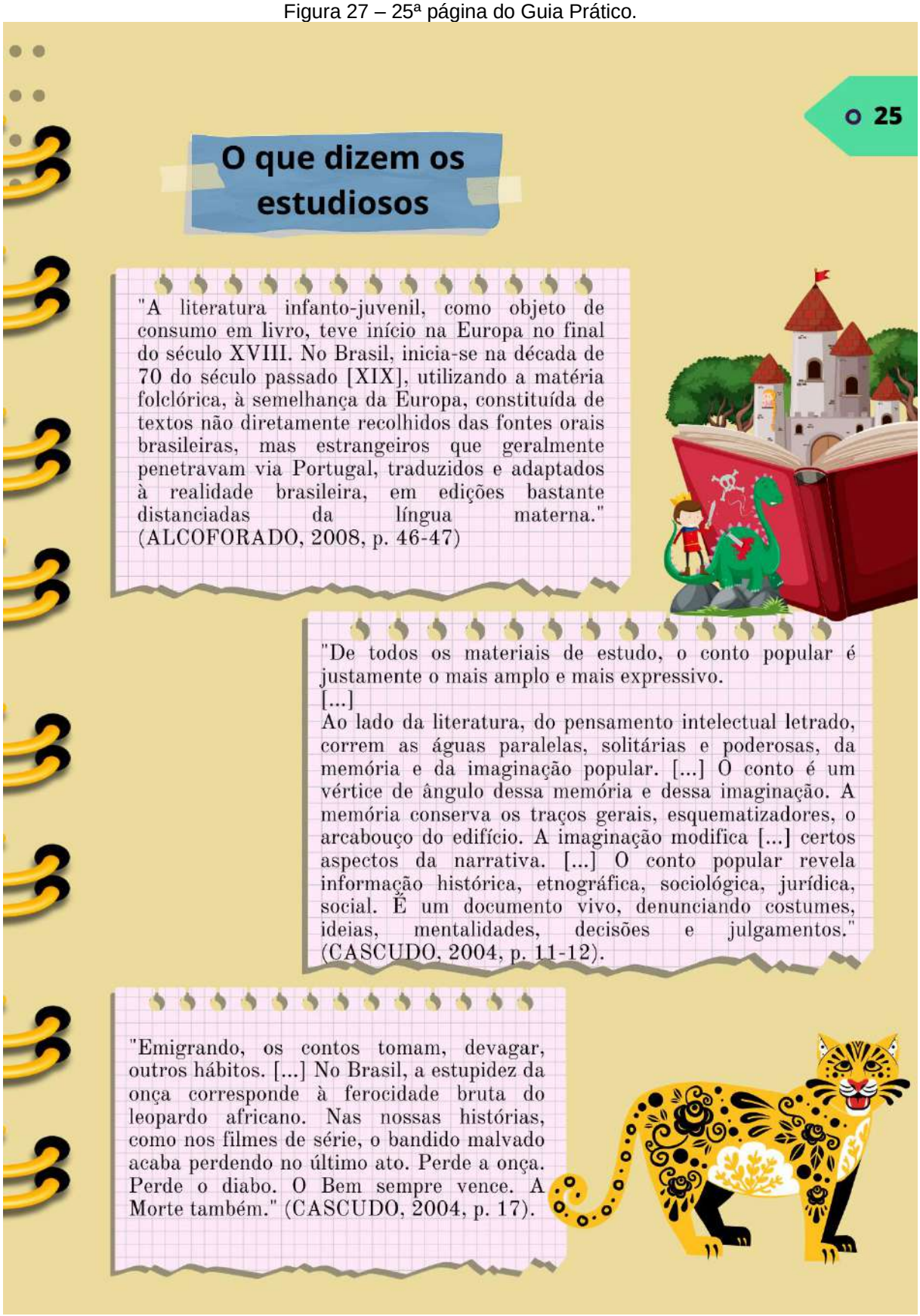
Propp (2010, p. 85) também destaca em sua obra *Morfologia do Conto Maravilhoso* (2010) o fato de que os contos populares encerram em suas narrativas fatos e elementos culturais: "O conto guarda em seu seio traços do paganismo mais antigo, dos costumes e ritos da Antiguidade".

Outra particularidade importante do conto, sobre a qual muitos pesquisadores ponderaram, é o fato de que os contos vão se moldando no espaço, tanto quanto no tempo, ao serem "importados" por outras culturas. A esse respeito, vejamos o que nos dizem: para Propp (2010, p. 85) "[...] o conto sofre a influência da realidade histórica contemporânea, do *epos* dos povos vizinhos, e também da literatura e da religião, tanto dos dogmas cristãos como das crenças populares locais".

Para Alan Dundes (1996, p. 150) "É quase comum entre os folcloristas a ideia de que os contos tradicionais, quando são introduzidos de fora numa cultura, geralmente sofrem uma adaptação a fim de se adequarem aos padrões locais.

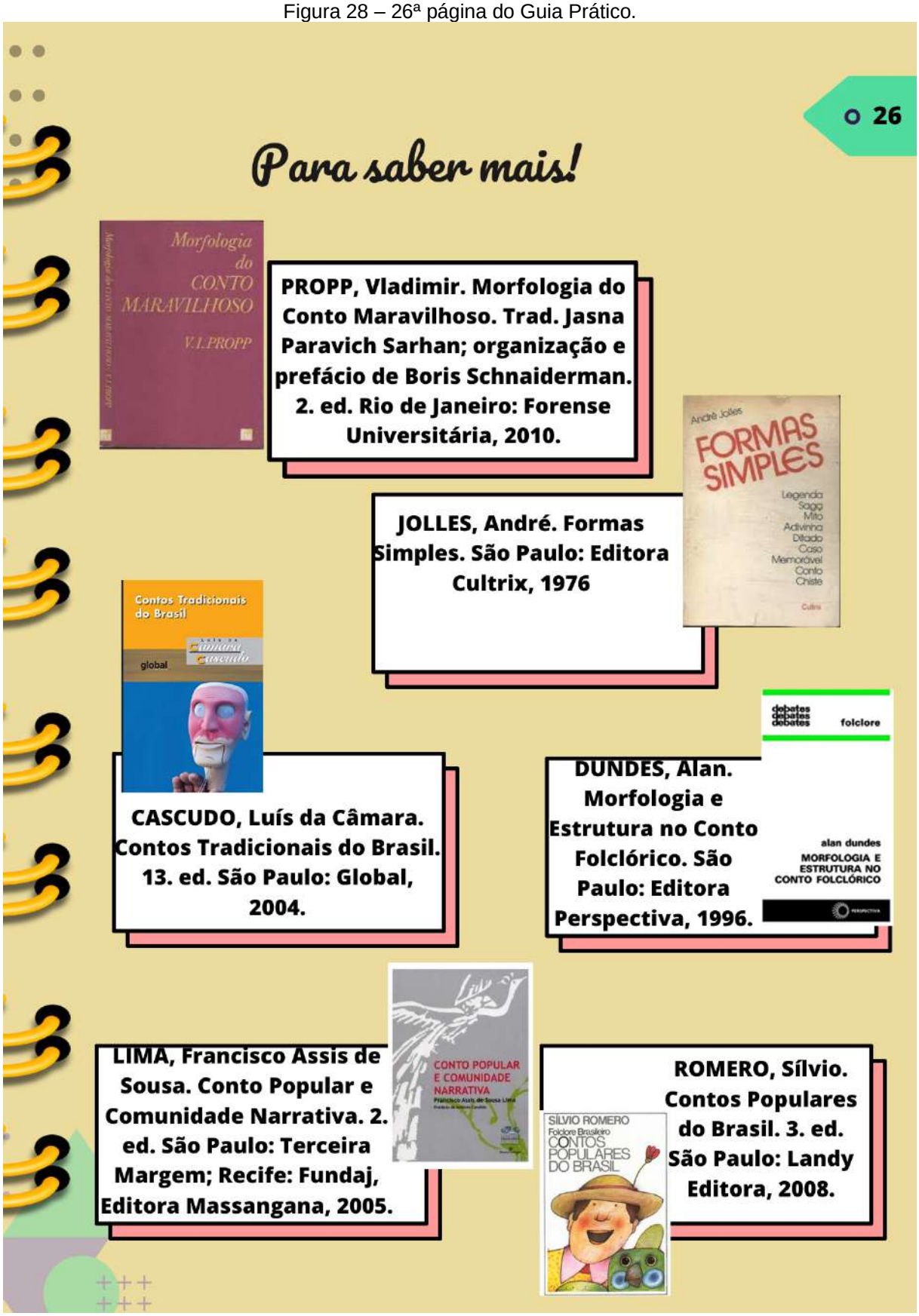
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 27 – 25ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 28 – 26ª página do Guia Prático.

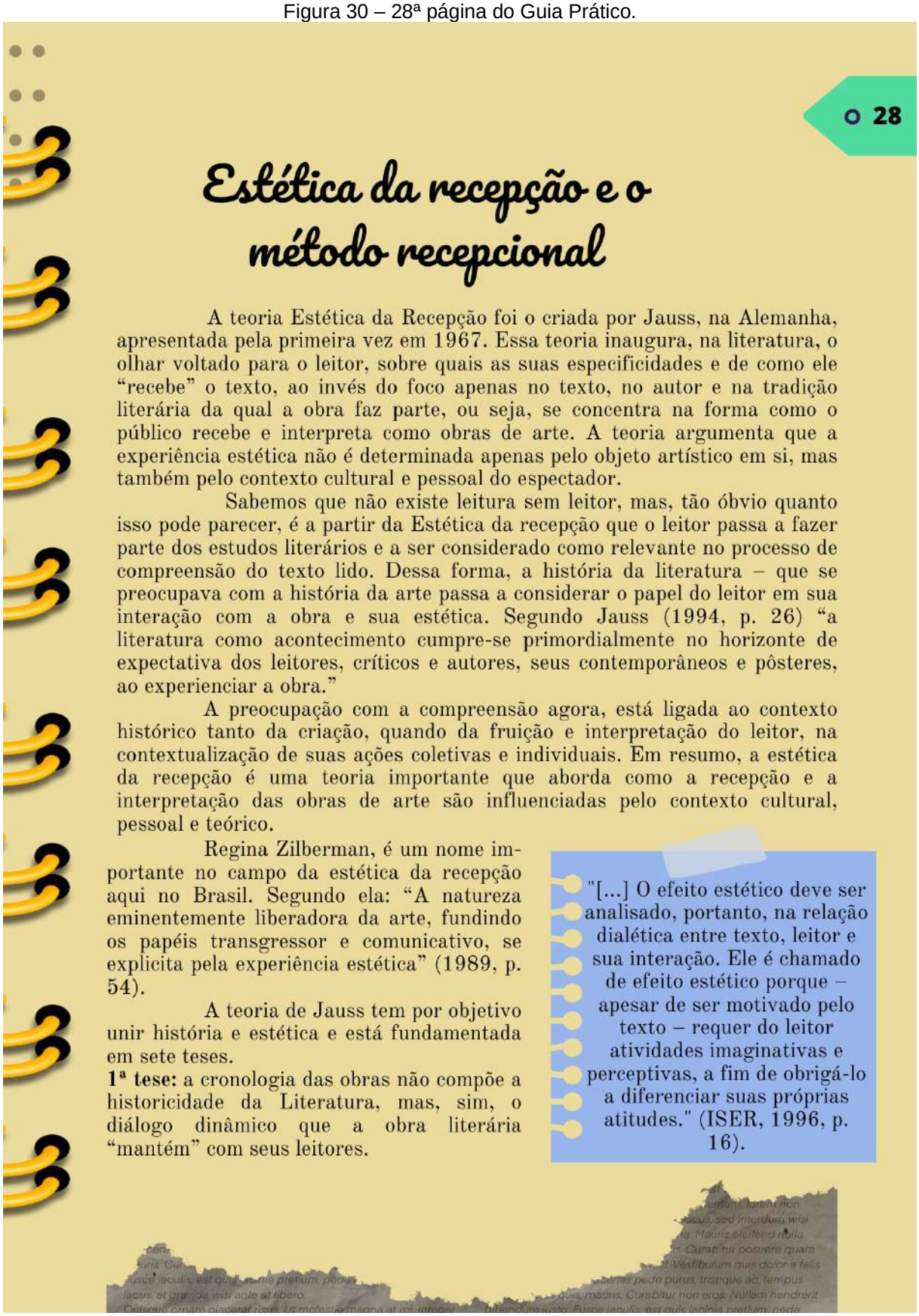


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 29 – 27ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 30 – 28ª página do Guia Prático.



28

Estética da recepção e o método recepcional

A teoria Estética da Recepção foi o criada por Jauss, na Alemanha, apresentada pela primeira vez em 1967. Essa teoria inaugura, na literatura, o olhar voltado para o leitor, sobre quais as suas especificidades e de como ele "recebe" o texto, ao invés do foco apenas no texto, no autor e na tradição literária da qual a obra faz parte, ou seja, se concentra na forma como o público recebe e interpreta como obras de arte. A teoria argumenta que a experiência estética não é determinada apenas pelo objeto artístico em si, mas também pelo contexto cultural e pessoal do espectador.

Sabemos que não existe leitura sem leitor, mas, tão óbvio quanto isso pode parecer, é a partir da Estética da recepção que o leitor passa a fazer parte dos estudos literários e a ser considerado como relevante no processo de compreensão do texto lido. Dessa forma, a história da literatura – que se preocupava com a história da arte passa a considerar o papel do leitor em sua interação com a obra e sua estética. Segundo Jauss (1994, p. 26) "a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pôsteres, ao experienciar a obra."

A preocupação com a compreensão agora, está ligada ao contexto histórico tanto da criação, quando da fruição e interpretação do leitor, na contextualização de suas ações coletivas e individuais. Em resumo, a estética da recepção é uma teoria importante que aborda como a recepção e a interpretação das obras de arte são influenciadas pelo contexto cultural, pessoal e teórico.

Regina Zilberman, é um nome importante no campo da estética da recepção aqui no Brasil. Segundo ela: "A natureza eminentemente liberadora da arte, fundindo os papéis transgressor e comunicativo, se explicita pela experiência estética" (1989, p. 54).

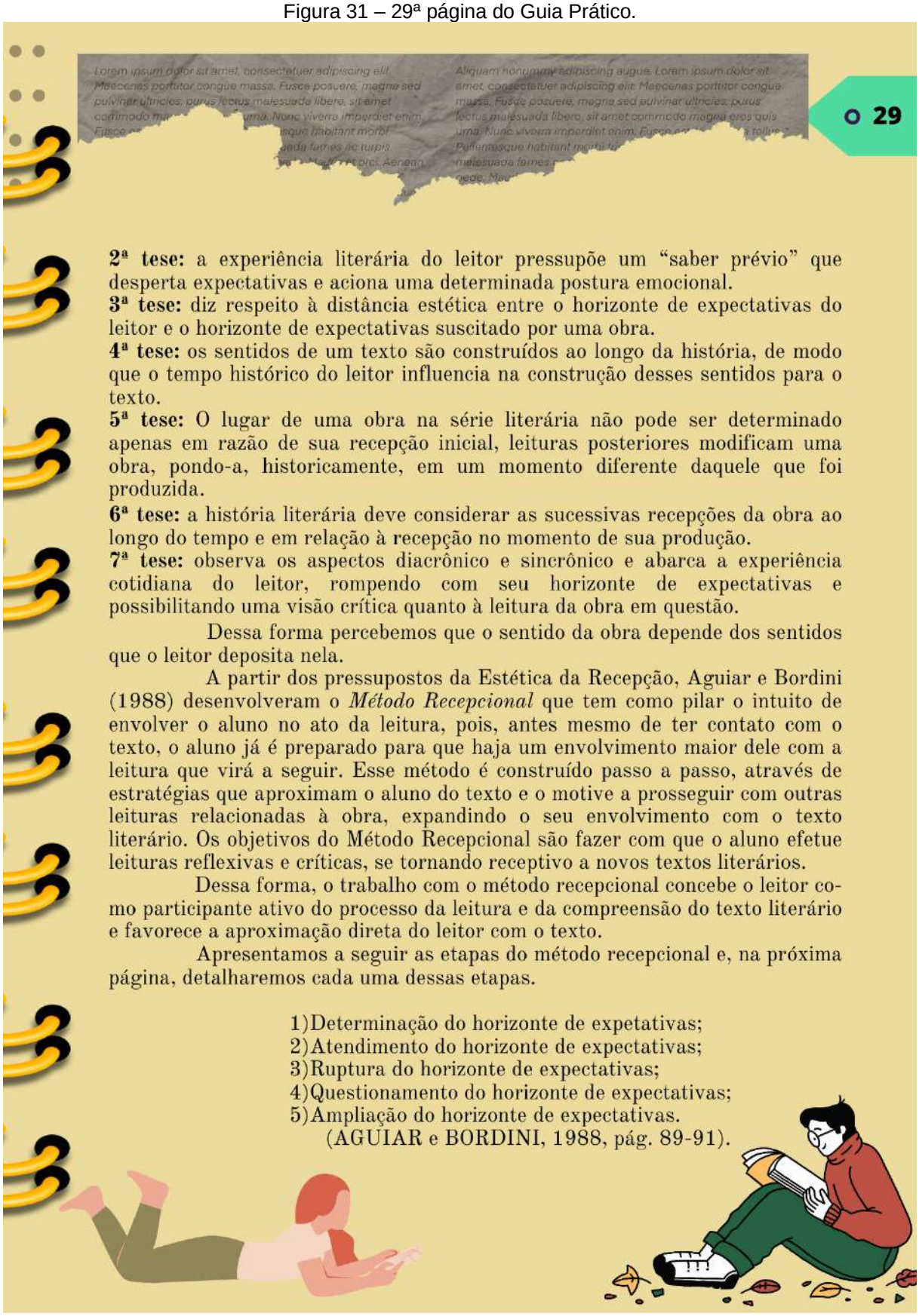
A teoria de Jauss tem por objetivo unir história e estética e está fundamentada em sete teses.

1ª tese: a cronologia das obras não compõe a historicidade da Literatura, mas, sim, o diálogo dinâmico que a obra literária "mantém" com seus leitores.

> "[...] O efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes." (ISER, 1996, p. 16).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 31 – 29ª página do Guia Prático.



29

2ª tese: a experiência literária do leitor pressupõe um "saber prévio" que desperta expectativas e aciona uma determinada postura emocional.
3ª tese: diz respeito à distância estética entre o horizonte de expectativas do leitor e o horizonte de expectativas suscitado por uma obra.
4ª tese: os sentidos de um texto são construídos ao longo da história, de modo que o tempo histórico do leitor influencia na construção desses sentidos para o texto.
5ª tese: O lugar de uma obra na série literária não pode ser determinado apenas em razão de sua recepção inicial, leituras posteriores modificam uma obra, pondo-a, historicamente, em um momento diferente daquele que foi produzida.
6ª tese: a história literária deve considerar as sucessivas recepções da obra ao longo do tempo e em relação à recepção no momento de sua produção.
7ª tese: observa os aspectos diacrônico e sincrônico e abarca a experiência cotidiana do leitor, rompendo com seu horizonte de expectativas e possibilitando uma visão crítica quanto à leitura da obra em questão.

Dessa forma percebemos que o sentido da obra depende dos sentidos que o leitor deposita nela.

A partir dos pressupostos da Estética da Recepção, Aguiar e Bordini (1988) desenvolveram o *Método Recepcional* que tem como pilar o intuito de envolver o aluno no ato da leitura, pois, antes mesmo de ter contato com o texto, o aluno já é preparado para que haja um envolvimento maior dele com a leitura que virá a seguir. Esse método é construído passo a passo, através de estratégias que aproximam o aluno do texto e o motive a prosseguir com outras leituras relacionadas à obra, expandindo o seu envolvimento com o texto literário. Os objetivos do Método Recepcional são fazer com que o aluno efetue leituras reflexivas e críticas, se tornando receptivo a novos textos literários.

Dessa forma, o trabalho com o método recepcional concebe o leitor como participante ativo do processo da leitura e da compreensão do texto literário e favorece a aproximação direta do leitor com o texto.

Apresentamos a seguir as etapas do método recepcional e, na próxima página, detalharemos cada uma dessas etapas.

1)Determinação do horizonte de expetativas;
2)Atendimento do horizonte de expectativas;
3)Ruptura do horizonte de expectativas;
4)Questionamento do horizonte de expectativas;
5)Ampliação do horizonte de expectativas.
(AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 89-91).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 32 – 30ª página do Guia Prático.

30

1 - Determinação do horizonte de expetativas

Todos, e cada aluno, possuem um horizonte que lhes é familiar, mas também os limita. Contudo, a partir do contato com o novo, esse horizonte pode ser ampliado. O método recepcional apresenta uma gradação no tocante ao afastamento dos horizontes de expectativa do leitor e da obra e, por conseguinte, a ampliação do horizonte de expectativas do leitor.

Essa abordagem é necessária porque o trabalho abrupto com obras muito diferentes das que os alunos conhecem pode causar rejeição ou seja, "se a obra se distancia tanto do que é familiar, que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação [...]" (AGUIAR e BORDINI, 1988, 87)

O professor, como o mediador do processo de aprendizagem, deve possibilitar textos e abordagens diversificadas, mas é importante lembrar que aprender é um processo ativo, que necessita do engajamento do aluno.

Quando nós mencionamos a determinação do *horizonte de expectativas*, estamos nos referindo a forma de que se dá a conhecer as preferências dos alunos com relação à temática, ao gênero literário, ao autor, além de crenças e valores aceitos ou desprezados. Isso pode ser feito através de questionários, debates, observação cotidiana, entre outros e é importante para que, na etapa seguinte, se aborda em textos que atendam às preferências dos alunos, além de pensar em estratégias adequadas de ruptura e, daí, de ampliação.

A determinação do horizonte de expectativas dos alunos pode ser feita através de conversas, questionários ou quaisquer outras formas que permitam o livre posicionamento do aluno.

O que dizem os estudiosos

"A teoria da estética da recepção desenvolve seus estudos em torno da reflexão sobre as relações entre narrador-texto-leitor. Vê a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura, que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas." (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 31)

"[...] a tarefa de ruptura do texto não se viabiliza se não houver uma contrapartida no sujeito, ou seja, se ele não se dispõe a ter seu universo estável abalado de alguma forma e não percebe nesse alagamento a realização de algo desejado ou intuído." (AGIAR e BORDINI, 1988, p.87)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 33 – 31ª página do Guia Prático.

2 - Atendimento do horizonte de expectativas

O atendimento do horizonte de expectativas, como se supõe já pelo nome, se dá quando o professor escolhe textos literários que contemplem os gostos dos alunos em um ou mais aspectos, como por exemplo, estrutura e temática. Aqui também pode haver a inclusão de outros gêneros que sejam apreciados pelos alunos, como filmes e memes mas que mantenham uma relação com o tema escolhido. O atendimento do horizonte de expectativas é importante para que se adquira o engajamento dos alunos, que, por sua vez, se dá com o contato com assuntos e concepções familiares.

3 - Ruptura do horizonte de expectativas

O passo seguinte é a ruptura do horizonte de expectativas, que consiste na apresentação de textos que rompam com as expectativas dos alunos. Esses textos devem se assemelhar aso anteriores em, no máximo, um aspecto e exigir mais dos alunos, se apresentando como um desafio, mas não intransponível, a fim de que "o aluno ao mesmo tempo que perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência" (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.89). A ruptura pode ser estendida, também e de forma complementar, mas práticos pedagógicos utilizadas em sala de aula, possibilitando estímulos diferentes.

4 - Questionamento do horizonte de expectativas

A seguir, teremos a etapa de questionamento do horizonte de expectativas, que consiste na comparação entre textos das duas etapas anteriores: atendimento e ruptura. Aqui, os alunos, com a medição do professor, irão refletir sobre os conhecimentos adquiridos nas atividades realizadas, considerando quais textos exigiram mais e quais novos conhecimentos foram obtidos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 34 – 32ª página do Guia Prático.

32

5 - Ampliação do horizonte de expectativas

A constatação dos novos conhecimentos adquiridos, iniciada na fase anterior, é consolidada nessa etapa, a ampliação do horizonte de expectativas. Aqui, os alunos podem comparar as vivências com os textos literários com as concepções de mundo e valores que assumem, isto é "os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições através da experiência, das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura." (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.90).

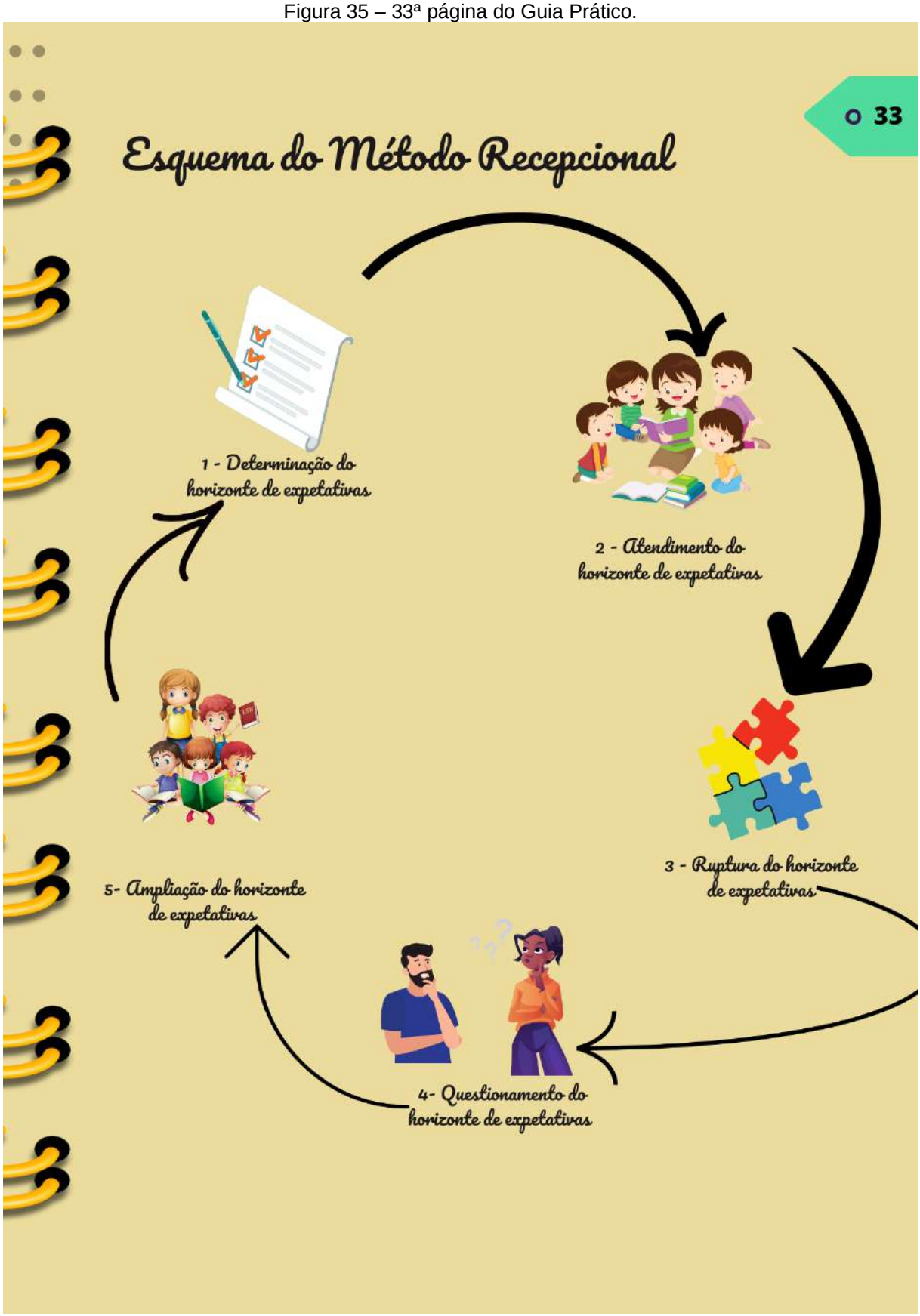
Esse estágio aparenta ser um tanto quanto abstrato, mas pode ser evidenciado na verbalização dos alunos, que pode ocorrer em debates ou conversas em grupos ou individualmente, de forma espontânea. Nesta etapa é perceptível que, embora os alunos possam precisar de provocações e estímulos para perceberem – através de comparação entre o horizonte de expectativas inicial com o horizonte de expectativas ampliado – que se tornaram tanto mais exigentes quanto mais capazes, com relação às obras a serem lidas.

É importante salientar que o fechamento desse ciclo não é o término do processo, pois há a possibilidade, e é bastante benéfico, que se inicie uma nova sequência, com vistas a uma nova ampliação de um novo horizonte e expectativas. Esse novo ciclo pode tomar como base (horizonte de expectativas) os textos usados na etapa de ruptura do ciclo anterior. Nas palavras das autoras "significa dizer que o final dessa etapa é o início de uma nova ampliação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente em relação a literatura e a vida." (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.91).

Podemos perceber que o método recepcional se baseia na *Estética da recepção* e é uma importante proposição de metodologia para desenvolver as habilidades de leitura literária dos alunos.

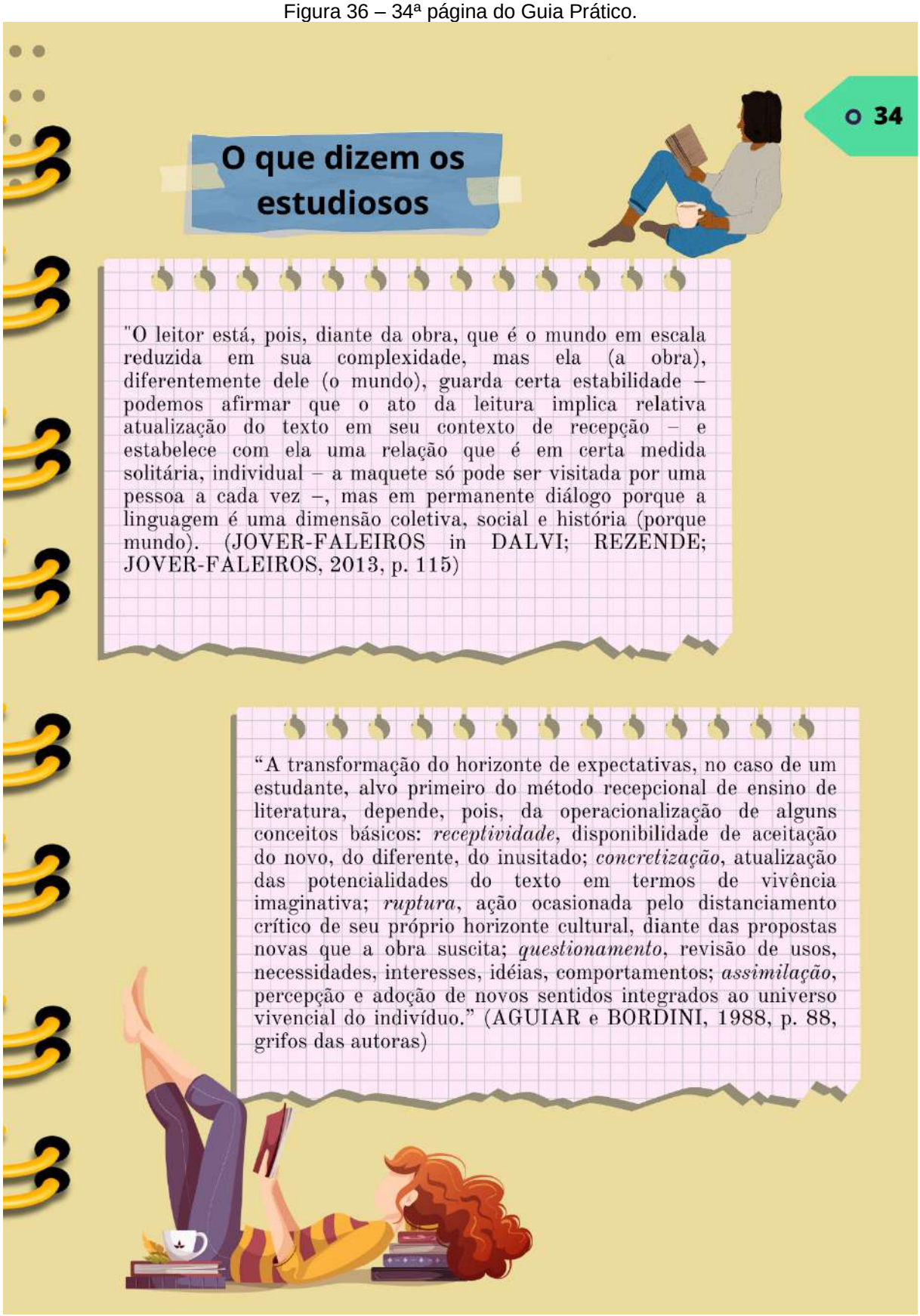
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 35 – 33ª página do Guia Prático.



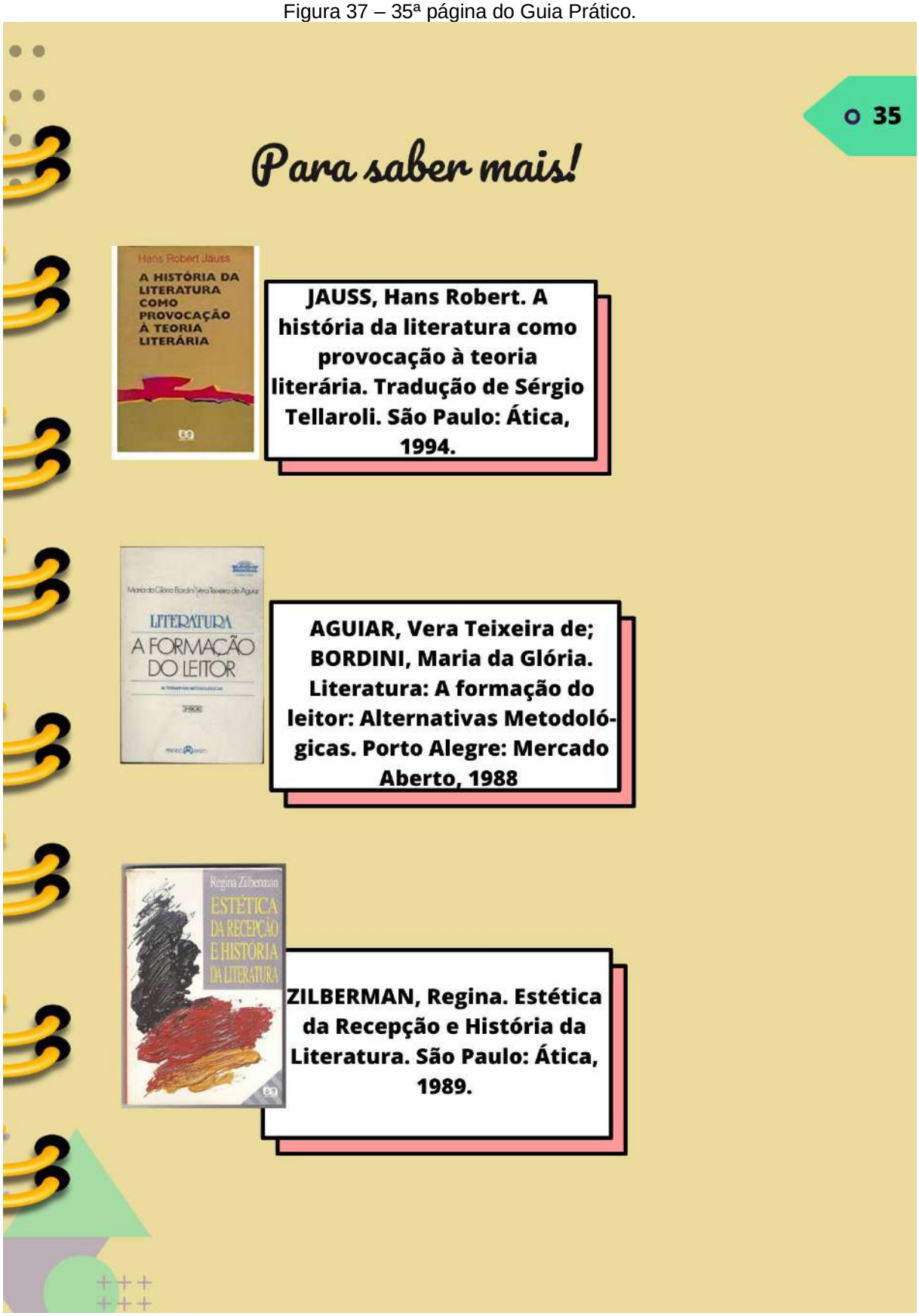
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 36 – 34ª página do Guia Prático.



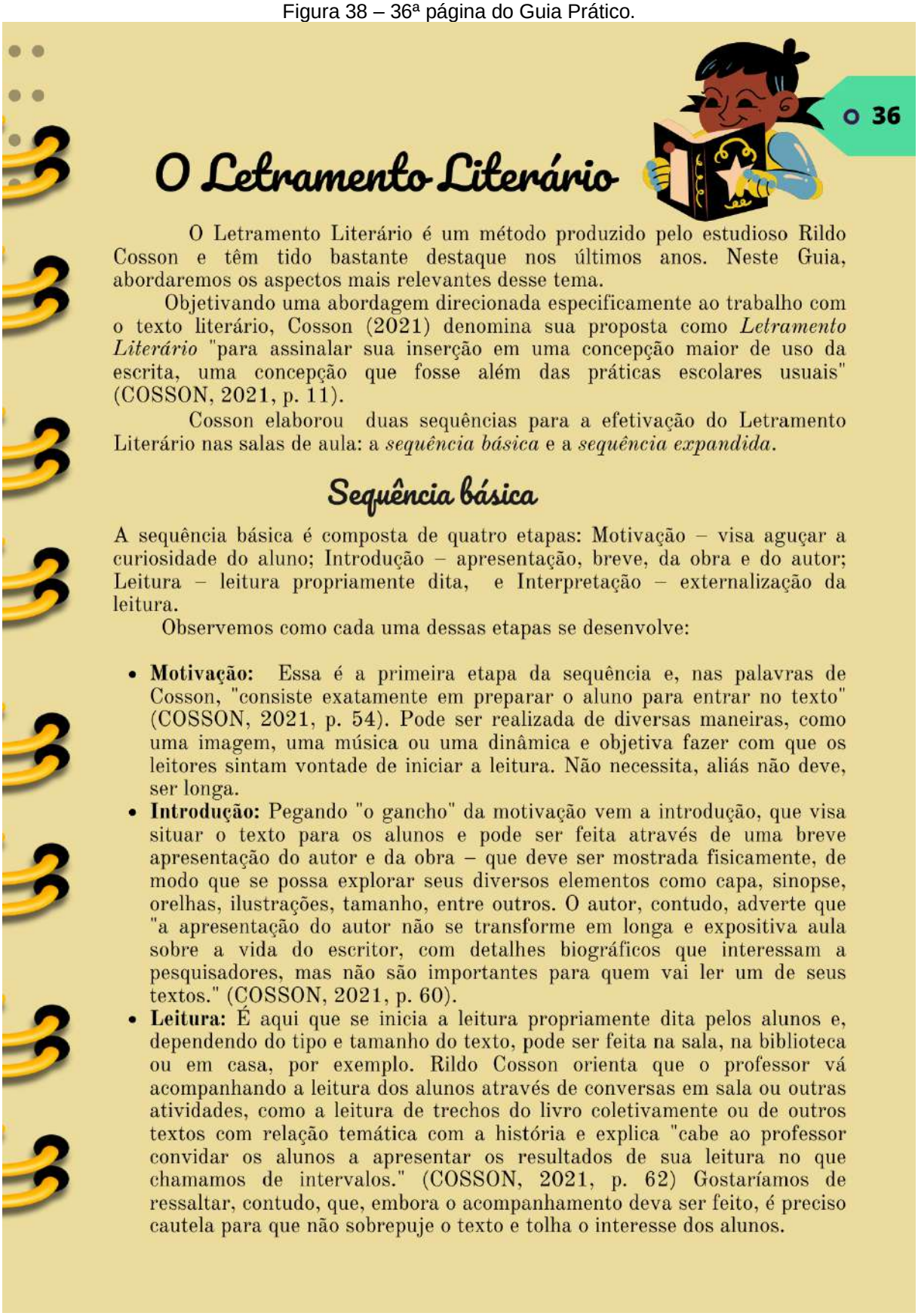
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 37 – 35ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 38 – 36ª página do Guia Prático.



O Letramento Literário

O Letramento Literário é um método produzido pelo estudioso Rildo Cosson e têm tido bastante destaque nos últimos anos. Neste Guia, abordaremos os aspectos mais relevantes desse tema.

Objetivando uma abordagem direcionada especificamente ao trabalho com o texto literário, Cosson (2021) denomina sua proposta como *Letramento Literário* "para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais" (COSSON, 2021, p. 11).

Cosson elaborou duas sequências para a efetivação do Letramento Literário nas salas de aula: a *sequência básica* e a *sequência expandida*.

Sequência básica

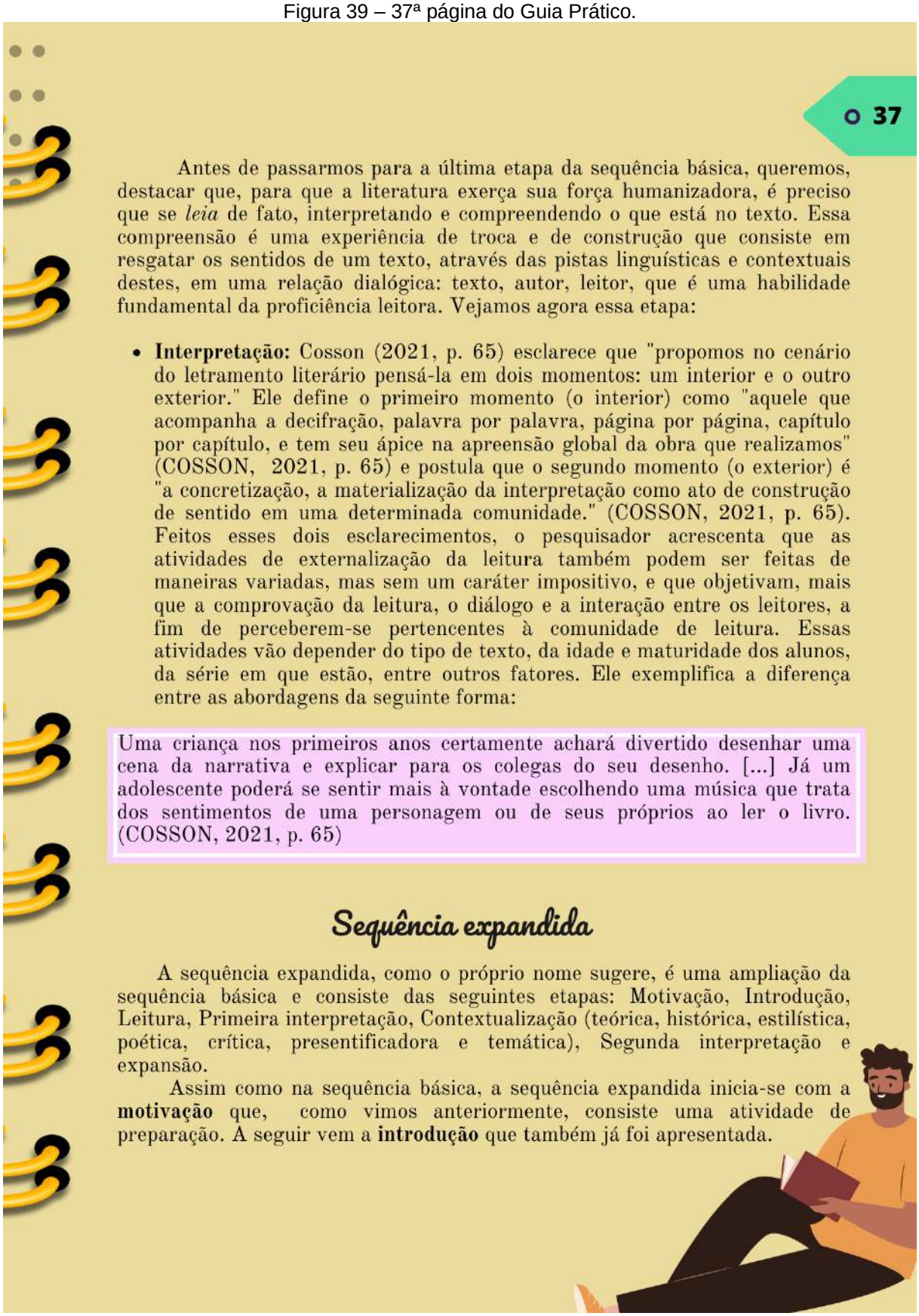
A sequência básica é composta de quatro etapas: Motivação – visa aguçar a curiosidade do aluno; Introdução – apresentação, breve, da obra e do autor; Leitura – leitura propriamente dita, e Interpretação – externalização da leitura.

Observemos como cada uma dessas etapas se desenvolve:

- **Motivação:** Essa é a primeira etapa da sequência e, nas palavras de Cosson, "consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto" (COSSON, 2021, p. 54). Pode ser realizada de diversas maneiras, como uma imagem, uma música ou uma dinâmica e objetiva fazer com que os leitores sintam vontade de iniciar a leitura. Não necessita, aliás não deve, ser longa.
- **Introdução:** Pegando "o gancho" da motivação vem a introdução, que visa situar o texto para os alunos e pode ser feita através de uma breve apresentação do autor e da obra – que deve ser mostrada fisicamente, de modo que se possa explorar seus diversos elementos como capa, sinopse, orelhas, ilustrações, tamanho, entre outros. O autor, contudo, adverte que "a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos." (COSSON, 2021, p. 60).
- **Leitura:** É aqui que se inicia a leitura propriamente dita pelos alunos e, dependendo do tipo e tamanho do texto, pode ser feita na sala, na biblioteca ou em casa, por exemplo. Rildo Cosson orienta que o professor vá acompanhando a leitura dos alunos através de conversas em sala ou outras atividades, como a leitura de trechos do livro coletivamente ou de outros textos com relação temática com a história e explica "cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos." (COSSON, 2021, p. 62) Gostaríamos de ressaltar, contudo, que, embora o acompanhamento deva ser feito, é preciso cautela para que não sobrepuje o texto e tolha o interesse dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 39 – 37ª página do Guia Prático.



Antes de passarmos para a última etapa da sequência básica, queremos, destacar que, para que a literatura exerça sua força humanizadora, é preciso que se *leia* de fato, interpretando e compreendendo o que está no texto. Essa compreensão é uma experiência de troca e de construção que consiste em resgatar os sentidos de um texto, através das pistas linguísticas e contextuais destes, em uma relação dialógica: texto, autor, leitor, que é uma habilidade fundamental da proficiência leitora. Vejamos agora essa etapa:

- **Interpretação:** Cosson (2021, p. 65) esclarece que "propomos no cenário do letramento literário pensá-la em dois momentos: um interior e o outro exterior." Ele define o primeiro momento (o interior) como "aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos" (COSSON, 2021, p. 65) e postula que o segundo momento (o exterior) é "a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade." (COSSON, 2021, p. 65). Feitos esses dois esclarecimentos, o pesquisador acrescenta que as atividades de externalização da leitura também podem ser feitas de maneiras variadas, mas sem um caráter impositivo, e que objetivam, mais que a comprovação da leitura, o diálogo e a interação entre os leitores, a fim de perceberem-se pertencentes à comunidade de leitura. Essas atividades vão depender do tipo de texto, da idade e maturidade dos alunos, da série em que estão, entre outros fatores. Ele exemplifica a diferença entre as abordagens da seguinte forma:

> Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas do seu desenho. [...] Já um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trata dos sentimentos de uma personagem ou de seus próprios ao ler o livro. (COSSON, 2021, p. 65)

Sequência expandida

A sequência expandida, como o próprio nome sugere, é uma ampliação da sequência básica e consiste das seguintes etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira interpretação, Contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), Segunda interpretação e expansão.

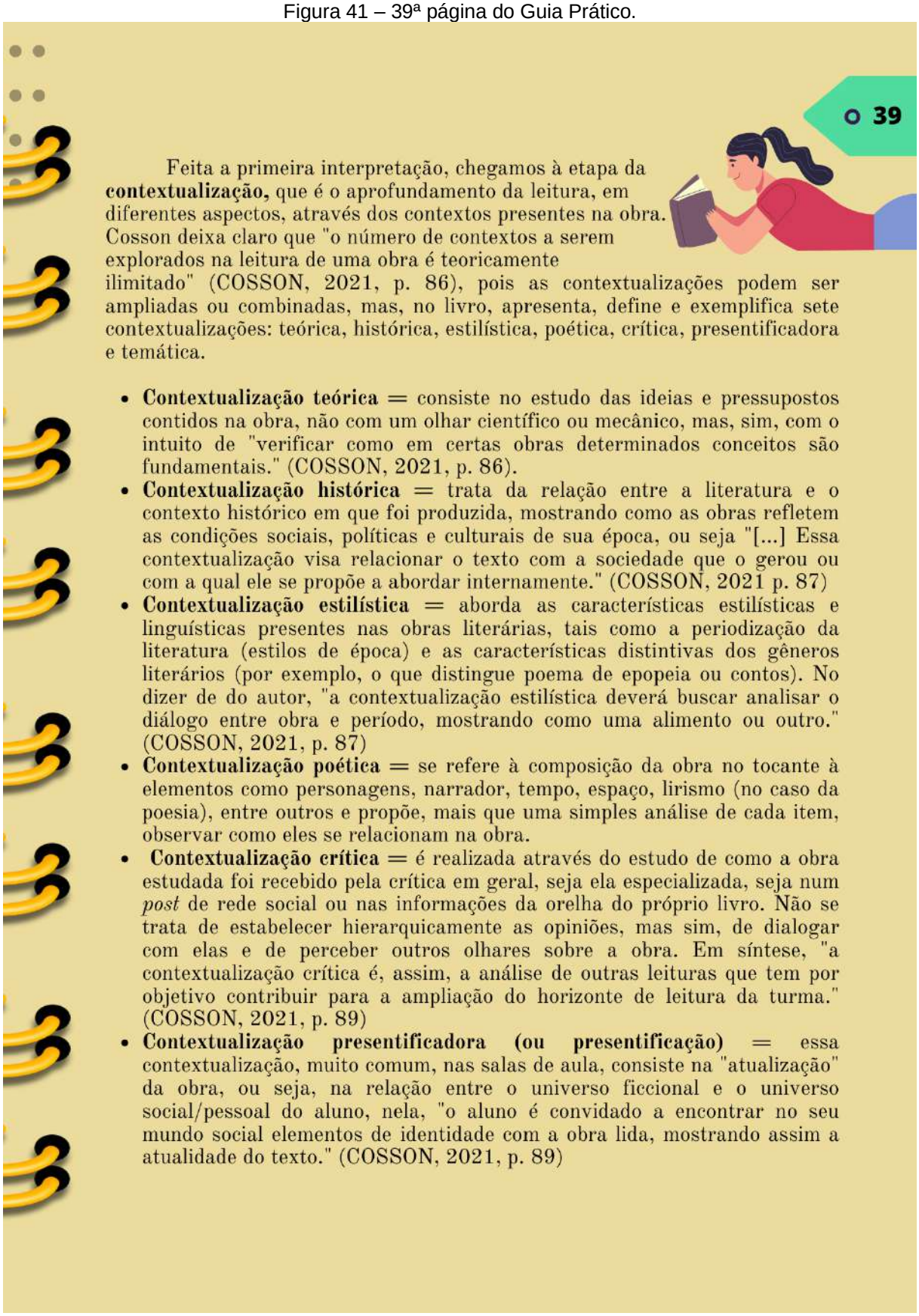
Assim como na sequência básica, a sequência expandida inicia-se com a **motivação** que, como vimos anteriormente, consiste uma atividade de preparação. A seguir vem a **introdução** que também já foi apresentada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 40 – 38ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 41 – 39ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 42 – 40ª página do Guia Prático.

- **Contextualização temática** = esta é, certamente, a mais presente no cotidiano escolar, mais até que a presentificação, e ocorre de maneira muito fluida, inclusive em leituras e entre leitores fora da escola, pois é muito comum a identificação e o debate sobre temas presentes nas obras lidas. A contextualização temática engaja facilmente os alunos, mas é preciso ter cautela no tocante a não ficar no óbvio e no superficial nem sobrepor o tema, em detrimento da obra lida.

"A contextualização temática é, sem dúvida, o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro ou fora da sala de aula. [...] Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais seguro na sua execução. Em primeiro lugar, não podem entreter-se apenas com o tema em si, mas com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto." (COSSON, 2021, p. 90)

É importante salientar que as contextualizações, quaisquer que sejam as escolhidas para o trabalho com determinada obra, não devem ser concebidas comos atividades de "passatempo", mas devem ser vistas como fundamentais para o aprofundamento de diversos aspectos da obra e, por conseguinte, da maturidade leitora e repertório dos alunos.

Por fim, não é possível deixar de mencionar que, ao analisar as contextualizações propostas por Cosson, podemos observar que há uma relação entre essas contextualizações e as teses da *Estética da Recepção* propostas por Jauss.

Realizadas a(s) contextualização(ões) ou em conjunto e paralelamente a ela(s), inicia-se a penúltima etapa da sequência expandida, que é a **segunda interpretação** e, ao contrário da primeira - que busca um entendimento global da obra, esta etapa visa ao aprofundamento de um ou mais aspectos específicos da obra, como, por exemplo, "uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada." (COSSON, 2021, p. 92). Como podemos perceber, a segunda interpretação está indissociavelmente ligada às contextualizações realizadas, uma vez que o foco de estudo aprofundado nessa etapa necessita dos estudos realizados anteriormente.

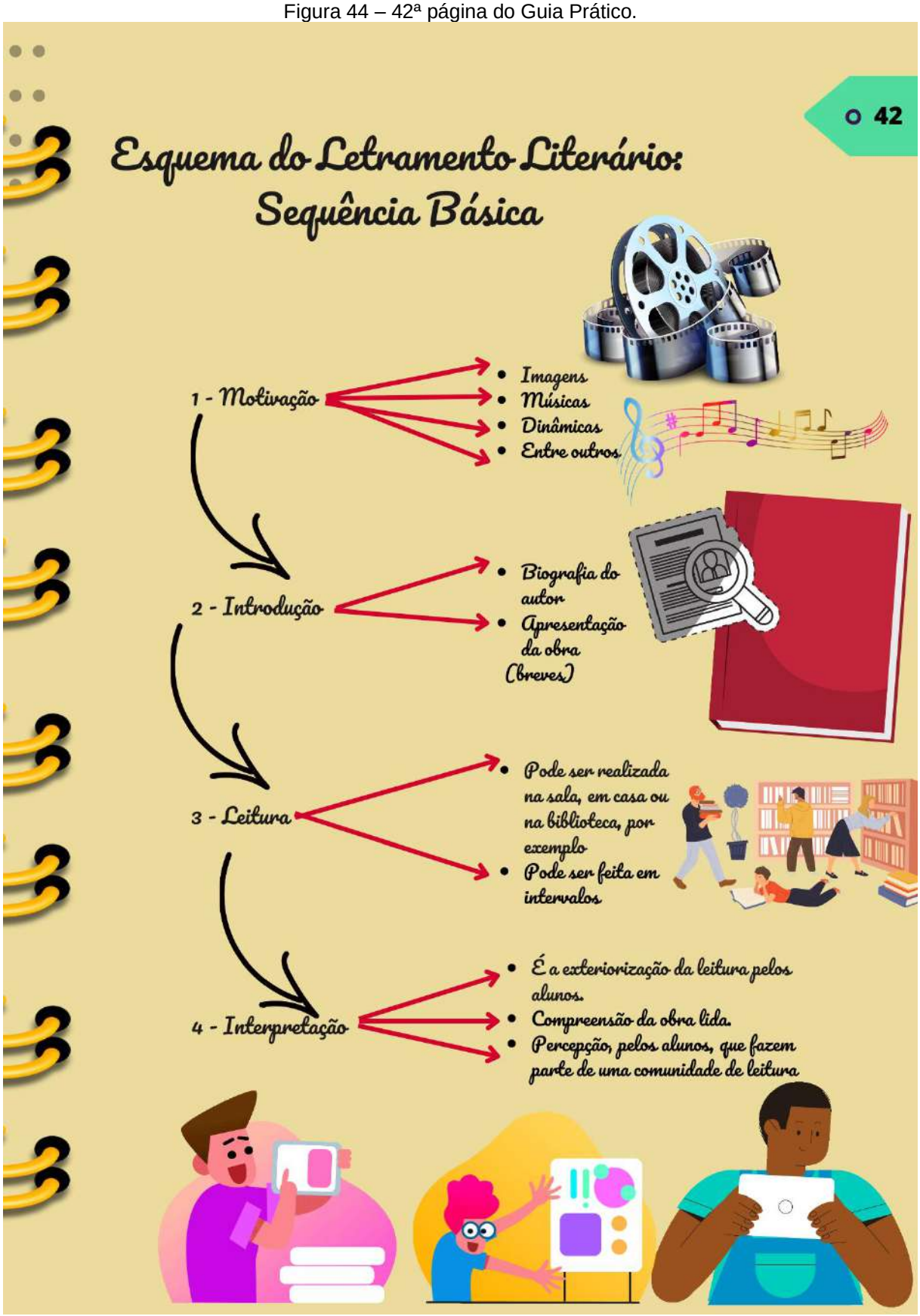
Cosson (2021, p. 93) postula ainda que "Independentemente do caminho escolhido pelo professor, a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencia o aprofundamento da leitura." Esse registro pode ser feito de diversas formas, a critério do professor.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 43 – 41ª página do Guia Prático.

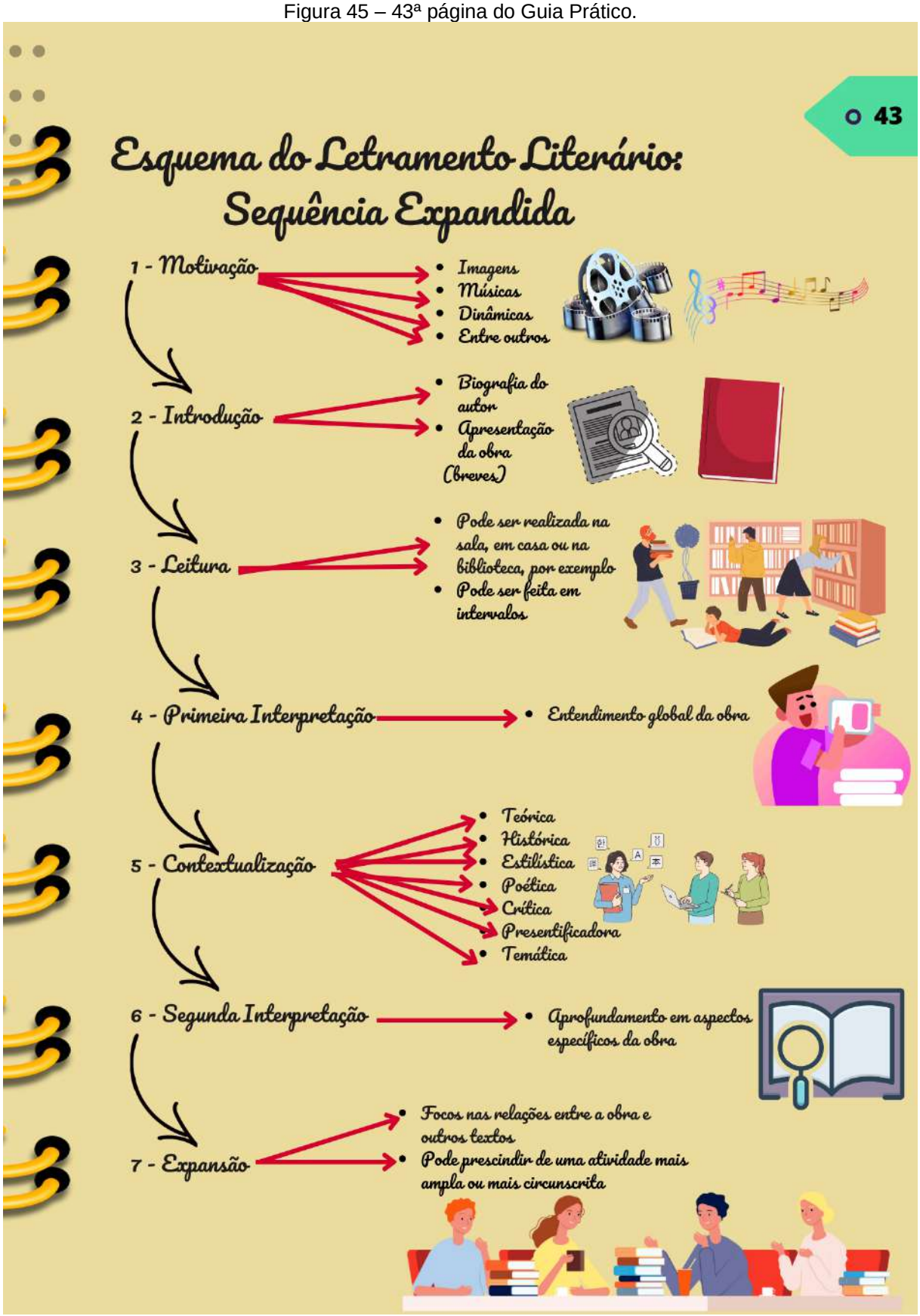
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 44 – 42ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 45 – 43ª página do Guia Prático.

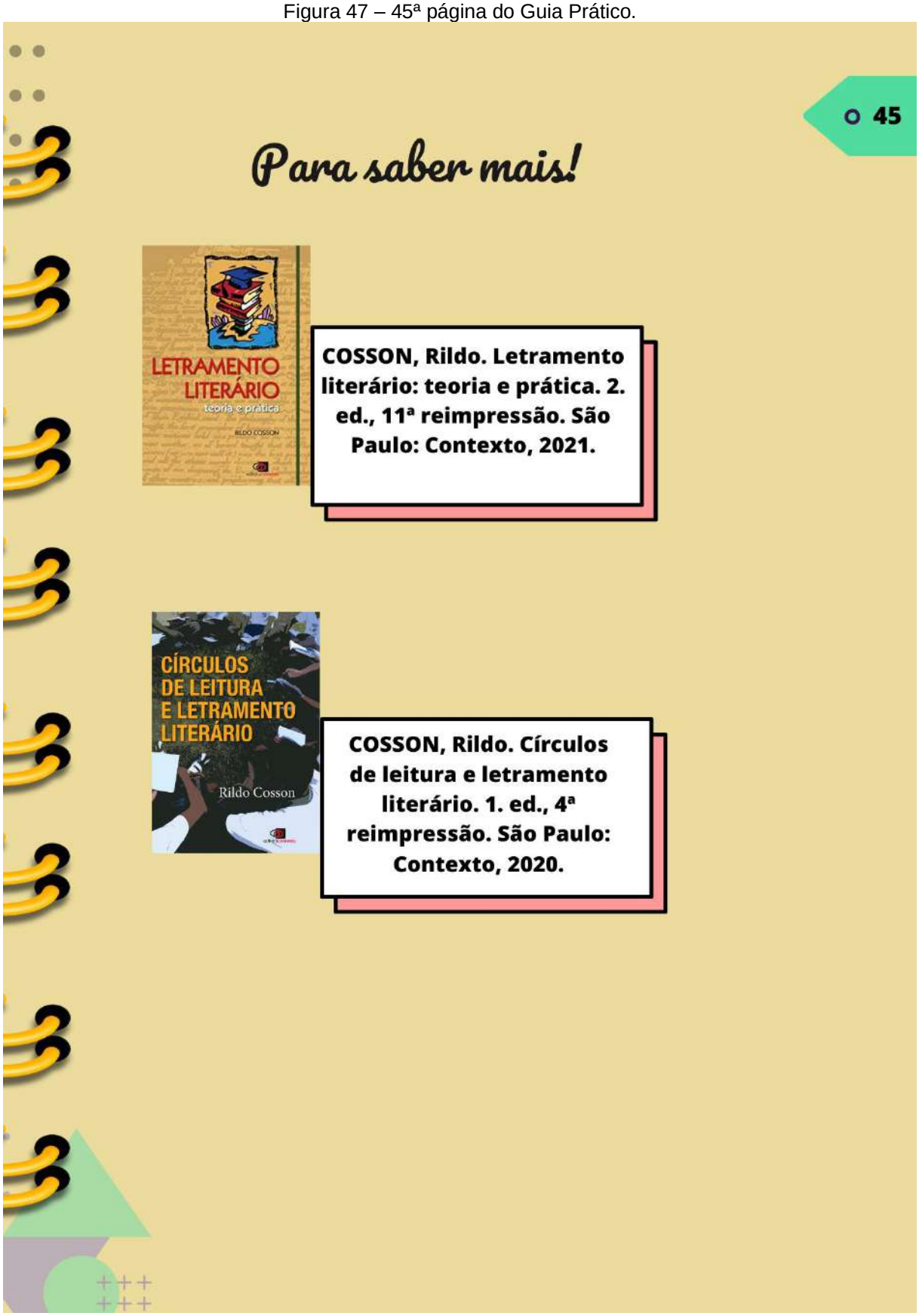


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 46 – 44ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 47 – 45ª página do Guia Prático.

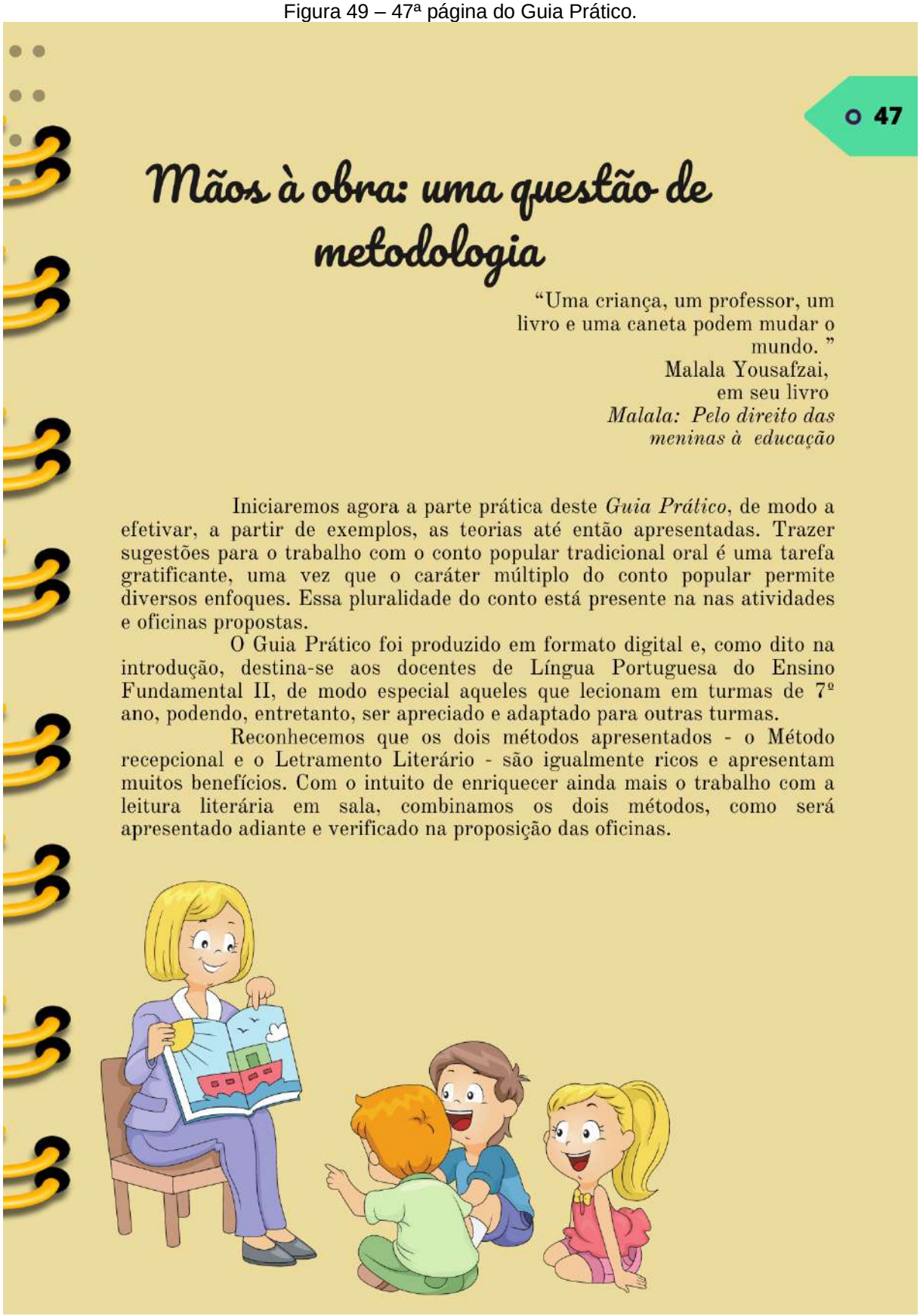


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 48 – 46ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 49 – 47ª página do Guia Prático.



47

Mãos à obra: uma questão de metodologia

"Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. "
Malala Yousafzai,
em seu livro
Malala: Pelo direito das meninas à educação

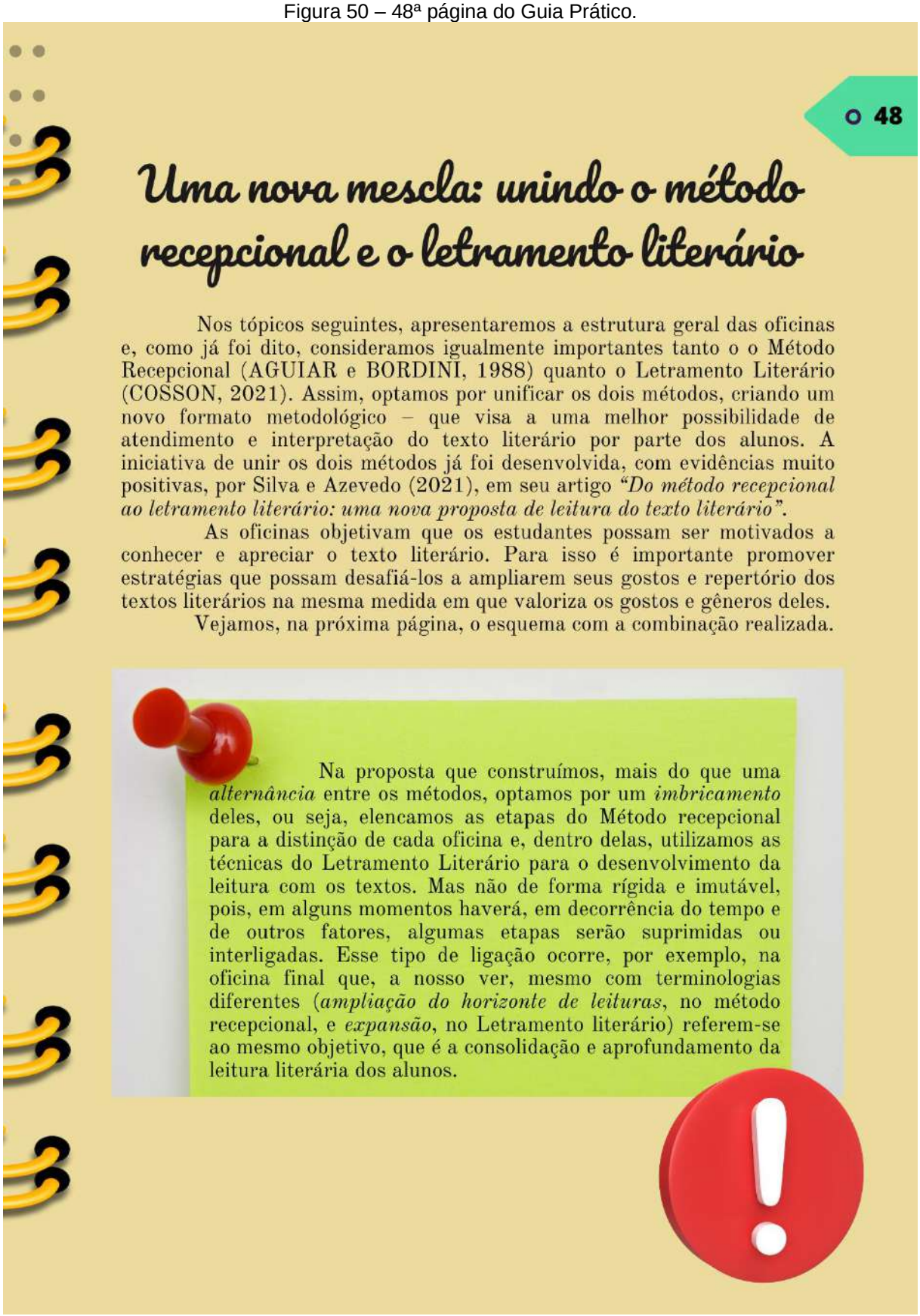
Iniciaremos agora a parte prática deste *Guia Prático*, de modo a efetivar, a partir de exemplos, as teorias até então apresentadas. Trazer sugestões para o trabalho com o conto popular tradicional oral é uma tarefa gratificante, uma vez que o caráter múltiplo do conto popular permite diversos enfoques. Essa pluralidade do conto está presente na nas atividades e oficinas propostas.

O Guia Prático foi produzido em formato digital e, como dito na introdução, destina-se aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de modo especial aqueles que lecionam em turmas de 7º ano, podendo, entretanto, ser apreciado e adaptado para outras turmas.

Reconhecemos que os dois métodos apresentados - o Método recepcional e o Letramento Literário - são igualmente ricos e apresentam muitos benefícios. Com o intuito de enriquecer ainda mais o trabalho com a leitura literária em sala, combinamos os dois métodos, como será apresentado adiante e verificado na proposição das oficinas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 50 – 48ª página do Guia Prático.



48

Uma nova mescla: unindo o método recepcional e o letramento literário

Nos tópicos seguintes, apresentaremos a estrutura geral das oficinas e, como já foi dito, consideramos igualmente importantes tanto o o Método Recepcional (AGUIAR e BORDINI, 1988) quanto o Letramento Literário (COSSON, 2021). Assim, optamos por unificar os dois métodos, criando um novo formato metodológico – que visa a uma melhor possibilidade de atendimento e interpretação do texto literário por parte dos alunos. A iniciativa de unir os dois métodos já foi desenvolvida, com evidências muito positivas, por Silva e Azevedo (2021), em seu artigo *"Do método recepcional ao letramento literário: uma nova proposta de leitura do texto literário"*.

As oficinas objetivam que os estudantes possam ser motivados a conhecer e apreciar o texto literário. Para isso é importante promover estratégias que possam desafiá-los a ampliarem seus gostos e repertório dos textos literários na mesma medida em que valoriza os gostos e gêneros deles.

Vejamos, na próxima página, o esquema com a combinação realizada.

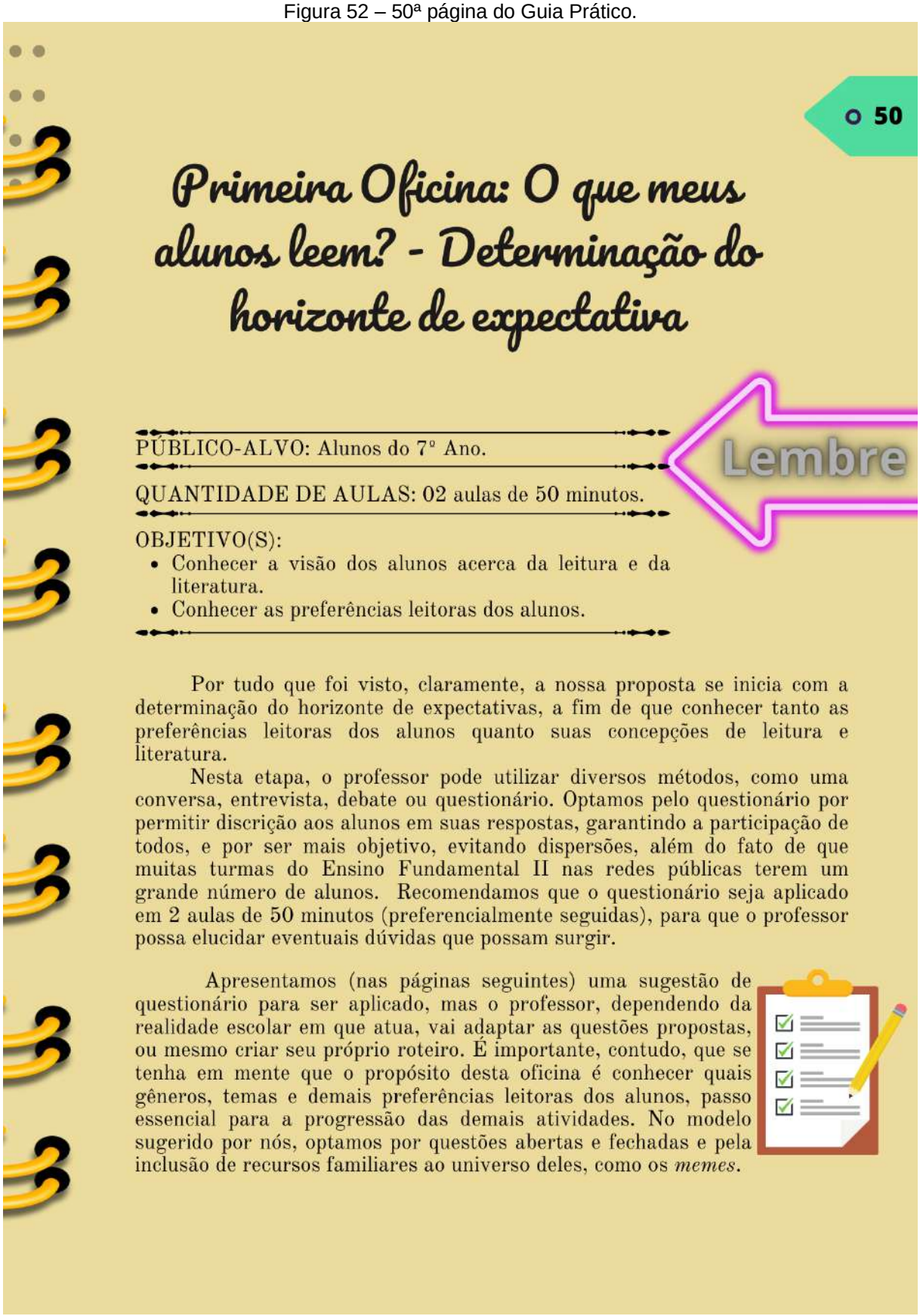
Na proposta que construímos, mais do que uma *alternância* entre os métodos, optamos por um *imbricamento* deles, ou seja, elencamos as etapas do Método recepcional para a distinção de cada oficina e, dentro delas, utilizamos as técnicas do Letramento Literário para o desenvolvimento da leitura com os textos. Mas não de forma rígida e imutável, pois, em alguns momentos haverá, em decorrência do tempo e de outros fatores, algumas etapas serão suprimidas ou interligadas. Esse tipo de ligação ocorre, por exemplo, na oficina final que, a nosso ver, mesmo com terminologias diferentes (*ampliação do horizonte de leituras*, no método recepcional, e *expansão*, no Letramento literário) referem-se ao mesmo objetivo, que é a consolidação e aprofundamento da leitura literária dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 51 – 49ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 52 – 50ª página do Guia Prático.



50

Primeira Oficina: O que meus alunos leem? - Determinação do horizonte de expectativa

Lembre

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 7º Ano.

QUANTIDADE DE AULAS: 02 aulas de 50 minutos.

OBJETIVO(S):

- Conhecer a visão dos alunos acerca da leitura e da literatura.
- Conhecer as preferências leitoras dos alunos.

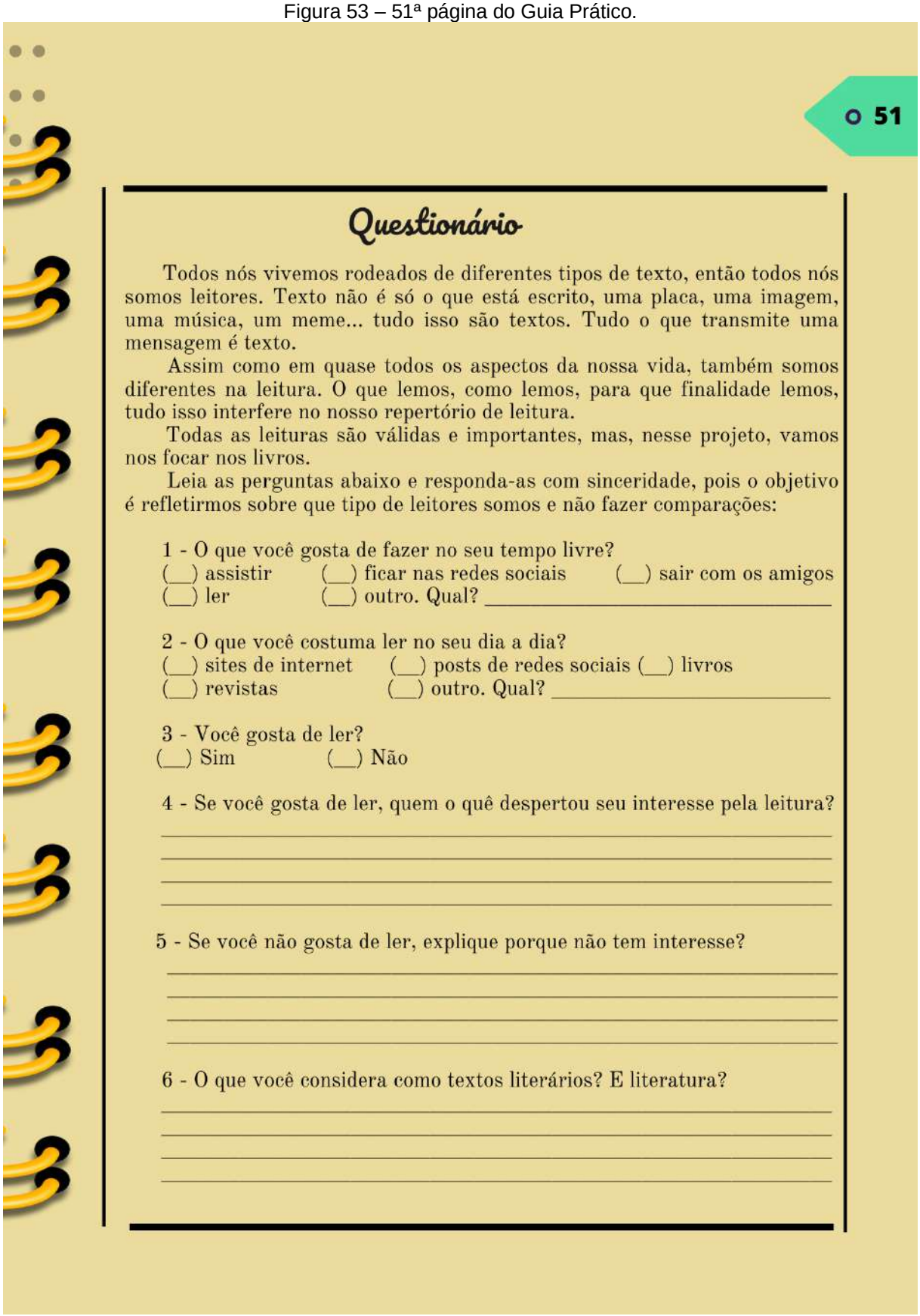
Por tudo que foi visto, claramente, a nossa proposta se inicia com a determinação do horizonte de expectativas, a fim de que conhecer tanto as preferências leitoras dos alunos quanto suas concepções de leitura e literatura.

Nesta etapa, o professor pode utilizar diversos métodos, como uma conversa, entrevista, debate ou questionário. Optamos pelo questionário por permitir discrição aos alunos em suas respostas, garantindo a participação de todos, e por ser mais objetivo, evitando dispersões, além do fato de que muitas turmas do Ensino Fundamental II nas redes públicas terem um grande número de alunos. Recomendamos que o questionário seja aplicado em 2 aulas de 50 minutos (preferencialmente seguidas), para que o professor possa elucidar eventuais dúvidas que possam surgir.

Apresentamos (nas páginas seguintes) uma sugestão de questionário para ser aplicado, mas o professor, dependendo da realidade escolar em que atua, vai adaptar as questões propostas, ou mesmo criar seu próprio roteiro. É importante, contudo, que se tenha em mente que o propósito desta oficina é conhecer quais gêneros, temas e demais preferências leitoras dos alunos, passo essencial para a progressão das demais atividades. No modelo sugerido por nós, optamos por questões abertas e fechadas e pela inclusão de recursos familiares ao universo deles, como os *memes*.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 53 – 51ª página do Guia Prático.



51

Questionário

Todos nós vivemos rodeados de diferentes tipos de texto, então todos nós somos leitores. Texto não é só o que está escrito, uma placa, uma imagem, uma música, um meme... tudo isso são textos. Tudo o que transmite uma mensagem é texto.

Assim como em quase todos os aspectos da nossa vida, também somos diferentes na leitura. O que lemos, como lemos, para que finalidade lemos, tudo isso interfere no nosso repertório de leitura.

Todas as leituras são válidas e importantes, mas, nesse projeto, vamos nos focar nos livros.

Leia as perguntas abaixo e responda-as com sinceridade, pois o objetivo é refletirmos sobre que tipo de leitores somos e não fazer comparações:

1 - O que você gosta de fazer no seu tempo livre?
(__) assistir (__) ficar nas redes sociais (__) sair com os amigos
(__) ler (__) outro. Qual? _____

2 - O que você costuma ler no seu dia a dia?
(__) sites de internet (__) posts de redes sociais (__) livros
(__) revistas (__) outro. Qual? _____

3 - Você gosta de ler?
(__) Sim (__) Não

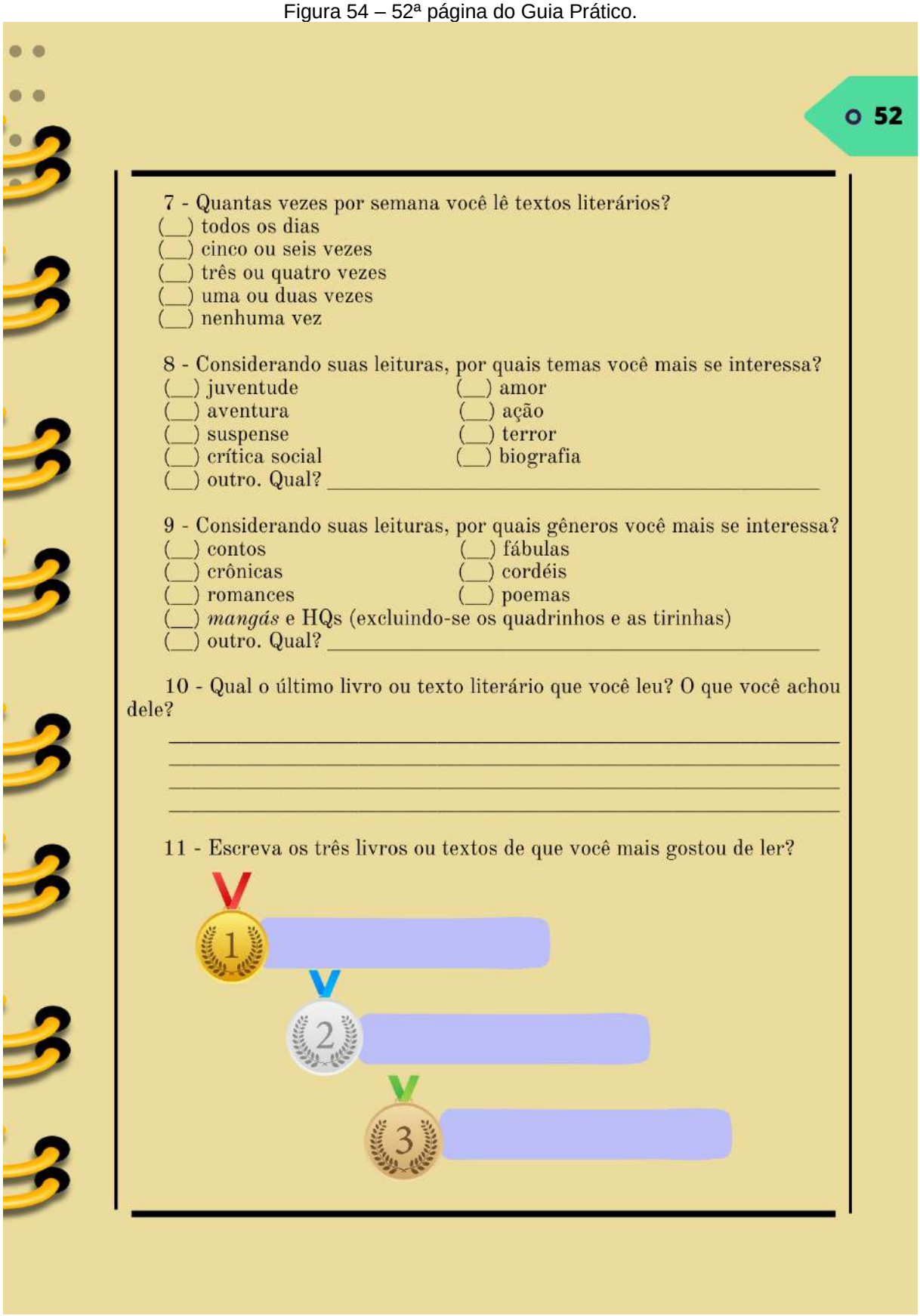
4 - Se você gosta de ler, quem o quê despertou seu interesse pela leitura?
_____
_____
_____
_____

5 - Se você não gosta de ler, explique porque não tem interesse?
_____
_____
_____
_____

6 - O que você considera como textos literários? E literatura?
_____
_____
_____
_____

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 54 – 52ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 55 – 53ª página do Guia Prático.

53

12 - Considerando suas leituras, que tipo de leitor é você?

(__) LOBISOMEM
Lê a cada lua cheia

(__) ZUMBIE
Lê beeeeem devagar

(__) OGRO
Devora livros

(__) EXTRATERRESTRE
Só lê livros de fora

(__) METAMORFO
Lê vários livros ao mesmo tempo

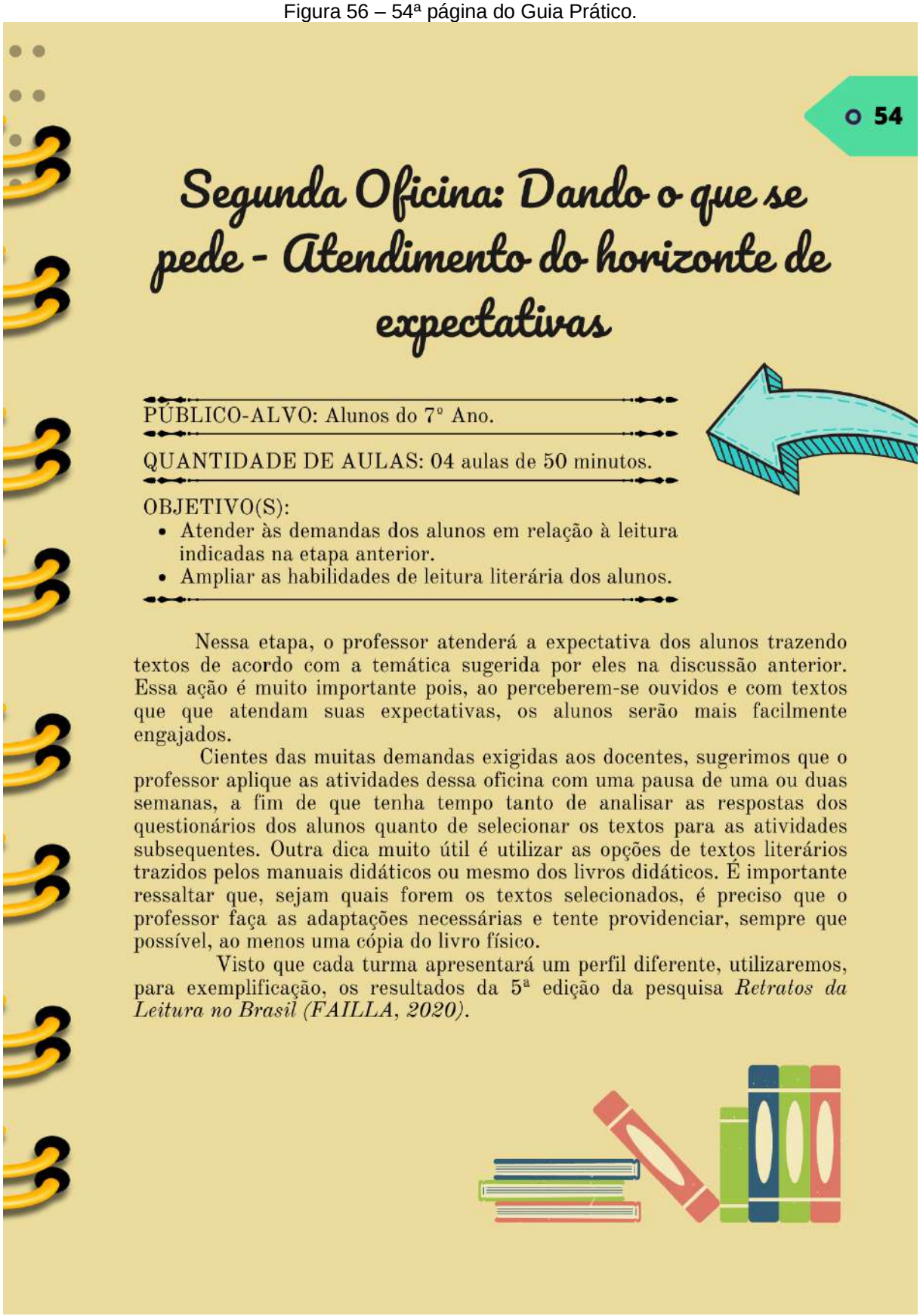
(__) VAMPIRO
Só lê de noite

Fonte das imagens desta questão:
Site Pinterest. Disponível em:
https://br.pinterest.com/pin/13933080087294388/

Por meio dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário, o professor saberá qual gênero e/ou tema são preferidos pelos alunos e, consequentemente, essas informações ajudarão na progressão das atividades, além de conhecer como os alunos se sentem em relação à leitura (especificamente dos textos literários) e quais estratégias serão mais adequadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 56 – 54ª página do Guia Prático.



54

Segunda Oficina: Dando o que se pede - Atendimento do horizonte de expectativas

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 7º Ano.

QUANTIDADE DE AULAS: 04 aulas de 50 minutos.

OBJETIVO(S):

- Atender às demandas dos alunos em relação à leitura indicadas na etapa anterior.
- Ampliar as habilidades de leitura literária dos alunos.

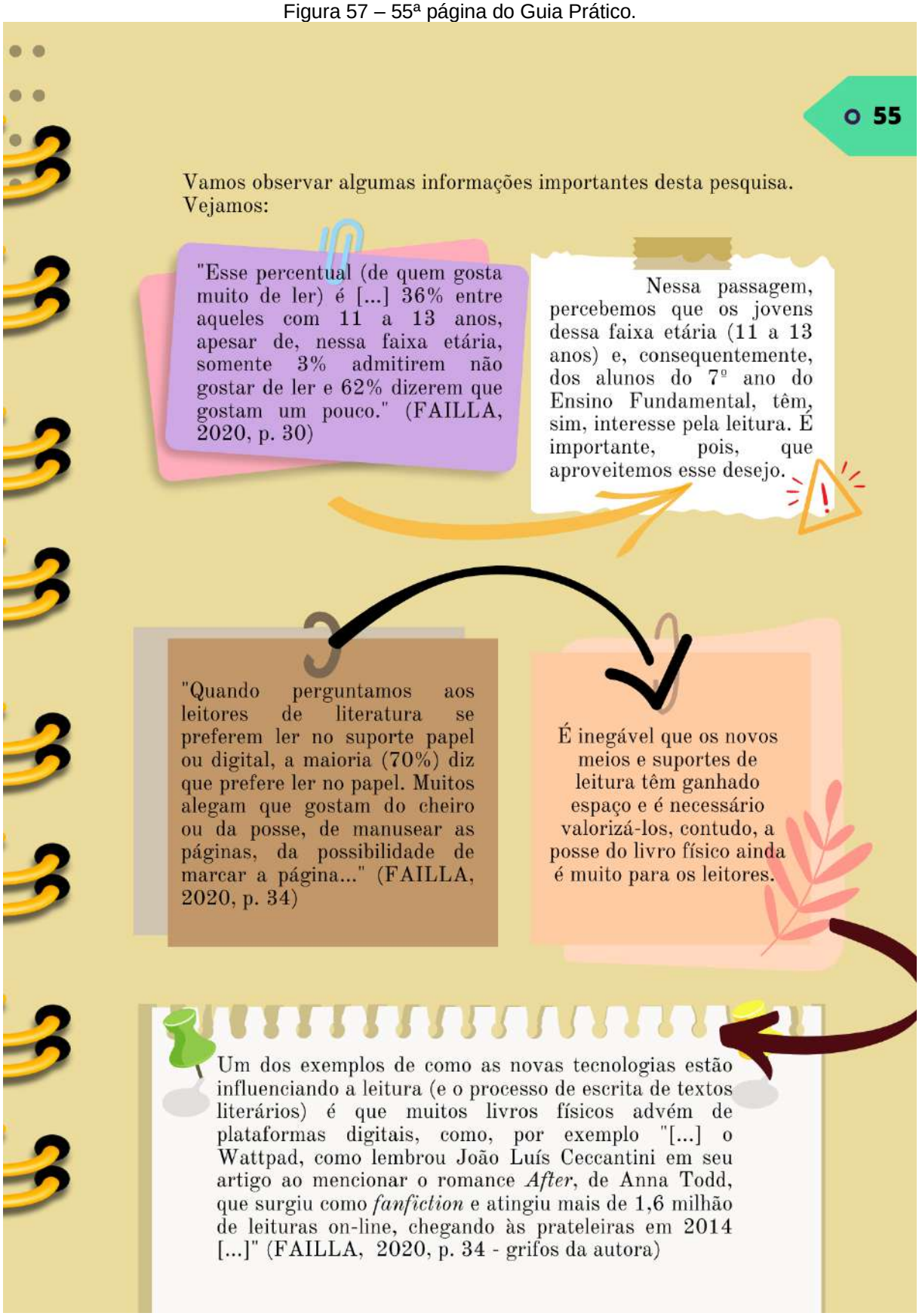
Nessa etapa, o professor atenderá a expectativa dos alunos trazendo textos de acordo com a temática sugerida por eles na discussão anterior. Essa ação é muito importante pois, ao perceberem-se ouvidos e com textos que que atendam suas expectativas, os alunos serão mais facilmente engajados.

Cientes das muitas demandas exigidas aos docentes, sugerimos que o professor aplique as atividades dessa oficina com uma pausa de uma ou duas semanas, a fim de que tenha tempo tanto de analisar as respostas dos questionários dos alunos quanto de selecionar os textos para as atividades subsequentes. Outra dica muito útil é utilizar as opções de textos literários trazidos pelos manuais didáticos ou mesmo dos livros didáticos. É importante ressaltar que, sejam quais forem os textos selecionados, é preciso que o professor faça as adaptações necessárias e tente providenciar, sempre que possível, ao menos uma cópia do livro físico.

Visto que cada turma apresentará um perfil diferente, utilizaremos, para exemplificação, os resultados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2020)*.

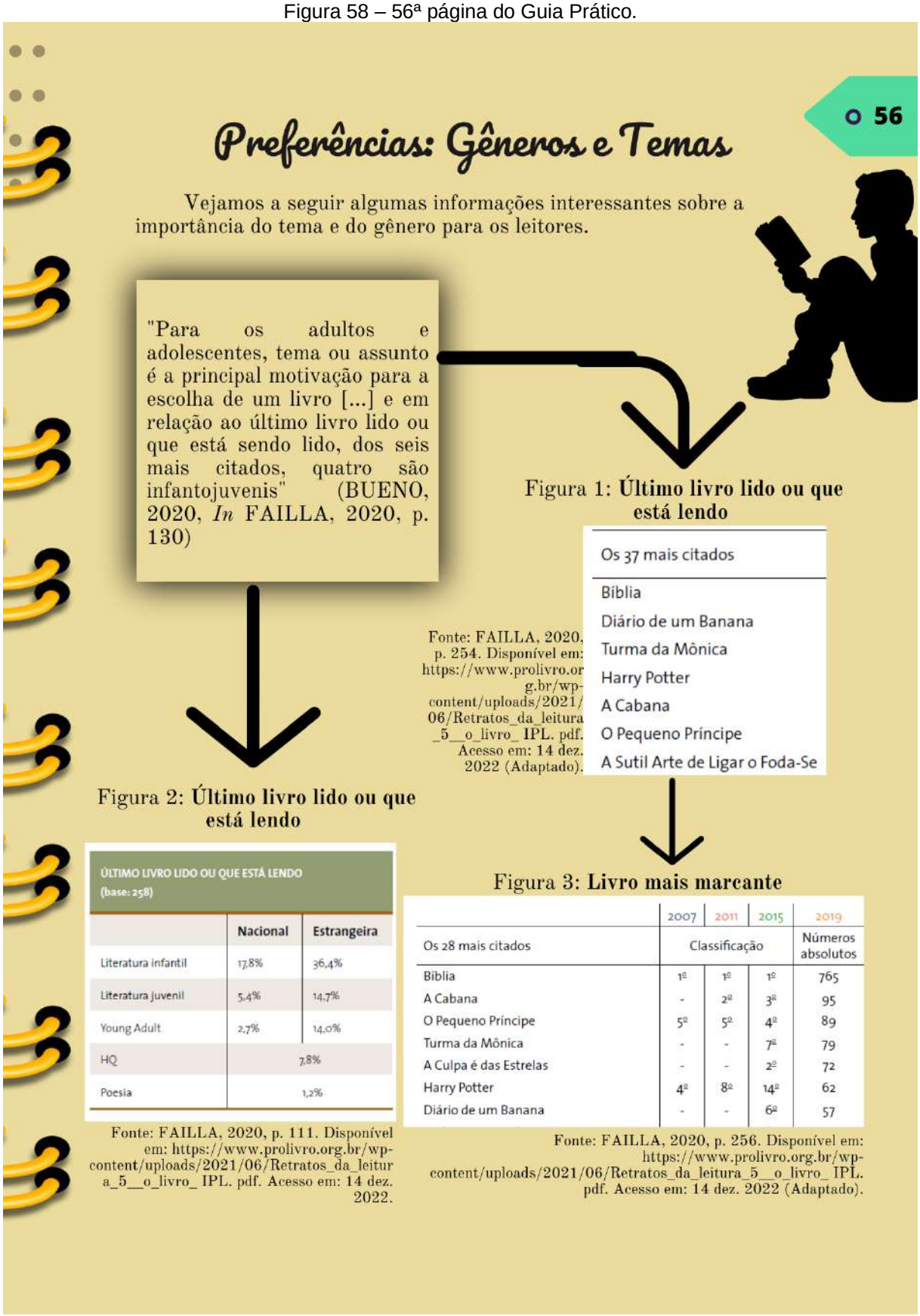
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 57 – 55ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 58 – 56ª página do Guia Prático.



56

Preferências: Gêneros e Temas

Vejamos a seguir algumas informações interessantes sobre a importância do tema e do gênero para os leitores.

"Para os adultos e adolescentes, tema ou assunto é a principal motivação para a escolha de um livro [...] e em relação ao último livro lido ou que está sendo lido, dos seis mais citados, quatro são infantojuvenis" (BUENO, 2020, *In* FAILLA, 2020, p. 130)

Figura 1: **Último livro lido ou que está lendo**

Os 37 mais citados
Bíblia
Diário de um Banana
Turma da Mônica
Harry Potter
A Cabana
O Pequeno Príncipe
A Sutil Arte de Ligar o Foda-Se

Fonte: FAILLA, 2020, p. 254. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_ IPL. pdf. Acesso em: 14 dez. 2022 (Adaptado).

Figura 2: **Último livro lido ou que está lendo**

ÚLTIMO LIVRO LIDO OU QUE ESTÁ LENDO (base: 258)		
	Nacional	Estrangeira
Literatura infantil	17,8%	36,4%
Literatura juvenil	5,4%	14,7%
Young Adult	2,7%	14,0%
HQ	7,8%	
Poesia	1,2%	

Fonte: FAILLA, 2020, p. 111. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_ IPL. pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

Figura 3: **Livro mais marcante**

Os 28 mais citados	2007	2011	2015	2019
	Classificação			Números absolutos
Bíblia	1º	1º	1º	765
A Cabana	-	2º	3º	95
O Pequeno Príncipe	5º	5º	4º	89
Turma da Mônica	-	-	7º	79
A Culpa é das Estrelas	-	-	2º	72
Harry Potter	4º	8º	14º	62
Diário de um Banana	-	-	6º	57

Fonte: FAILLA, 2020, p. 256. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_ IPL. pdf. Acesso em: 14 dez. 2022 (Adaptado).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 59 – 57ª página do Guia Prático.

Como verificamos nos gráficos reproduzidos na página anterior, o tema representa uma variável significativa no tocante à escolha de textos literários, por isso, deve ser um aspecto importante a ser verificado na turma. Além do tema, devemos levar em consideração os gêneros preferidos dos nossos alunos, ainda que o atendimento ao horizonte de expectativas possa ser feito de acordo com o resultado de um ou mais tópicos do questionário.

Figura 4: **Gêneros que costuma ler**

>Gêneros que costuma ler (%)

Base: Leitores 2011 (2.506) / 2015 (2.798) / 2019 (4.270)

P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr.(a.) leu no último ano?

	2011	2015	2019
Bíblia	42	42	35
Contos	23	22	22
Religiosos	30	22	22
Romance	31	22	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	32	16	16
Poesia	20	12	16
Infantis	22	15	14

Fonte: FAILLA, 2020, p. 206. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_ IPL. pdf. Acesso em: 14 dez. 2022 (Adaptado).

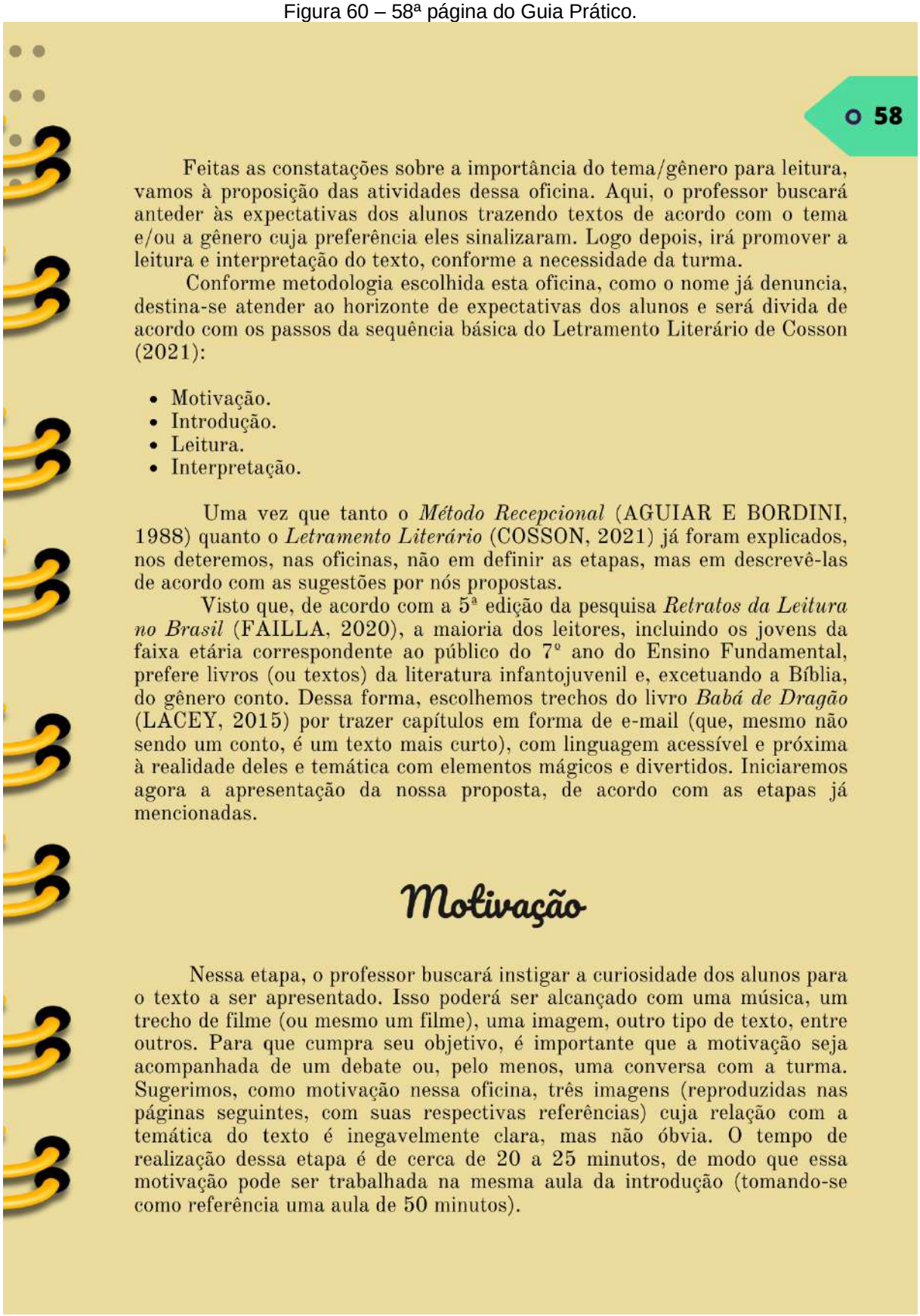
Para finalizar esse tópico, outra informação crucial que a pesquisa nos traz é a de que nós, professores, temos um grande papel na influência sobre as leituras dos nossos alunos (veja a imagem abaixo). Vamos então nos valer desse poder!

Figura 5: **Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura**

Fonte: FAILLA, 2020, p. 233. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_ IPL. pdf. Acesso em: 14 dez. 2022 (Adaptado).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 60 – 58ª página do Guia Prático.



Feitas as constatações sobre a importância do tema/gênero para leitura, vamos à proposição das atividades dessa oficina. Aqui, o professor buscará anteder às expectativas dos alunos trazendo textos de acordo com o tema e/ou a gênero cuja preferência eles sinalizaram. Logo depois, irá promover a leitura e interpretação do texto, conforme a necessidade da turma.

Conforme metodologia escolhida esta oficina, como o nome já denuncia, destina-se atender ao horizonte de expectativas dos alunos e será divida de acordo com os passos da sequência básica do Letramento Literário de Cosson (2021):

- Motivação.
- Introdução.
- Leitura.
- Interpretação.

Uma vez que tanto o *Método Recepcional* (AGUIAR E BORDINI, 1988) quanto o *Letramento Literário* (COSSON, 2021) já foram explicados, nos deteremos, nas oficinas, não em definir as etapas, mas em descrevê-las de acordo com as sugestões por nós propostas.

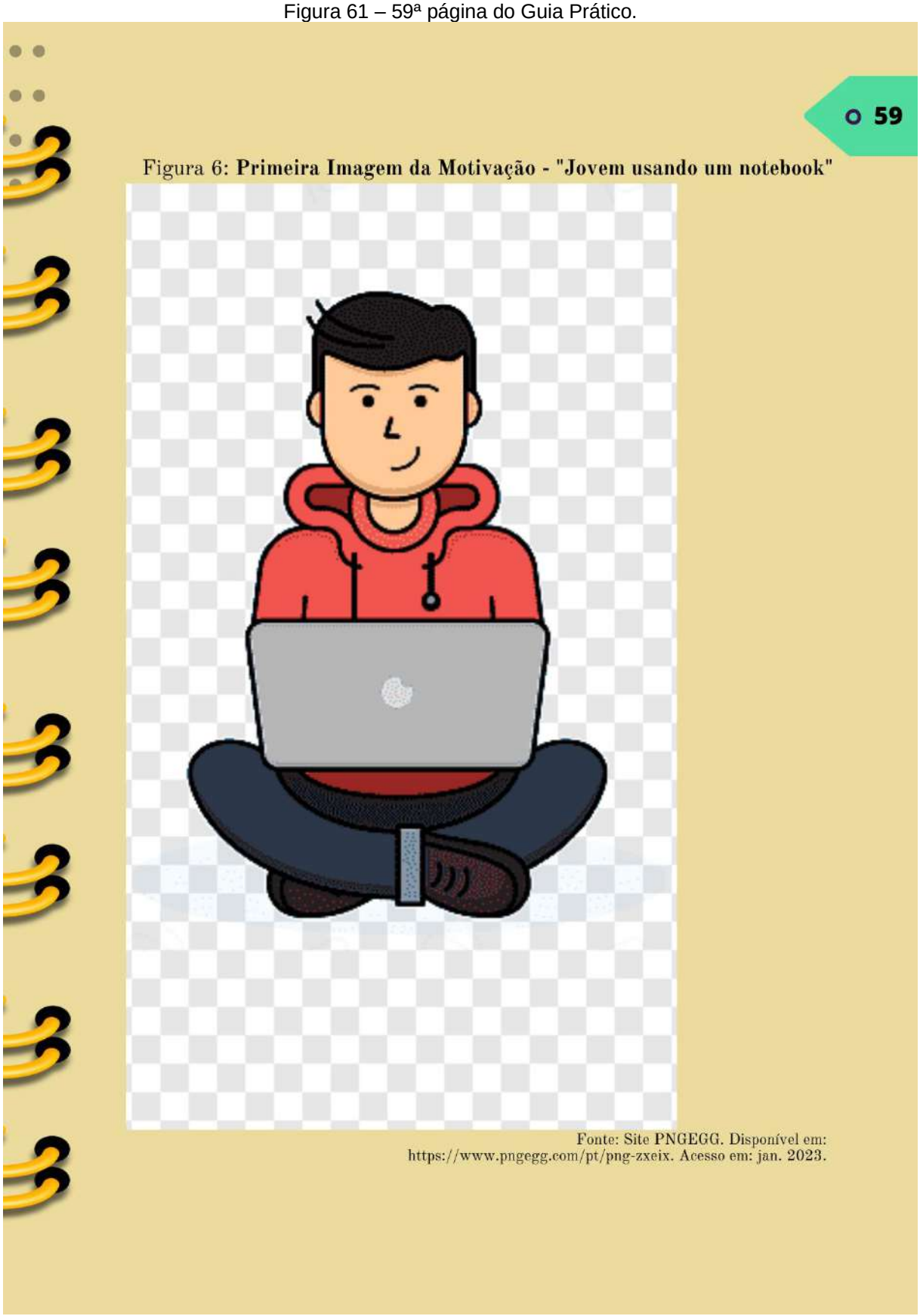
Visto que, de acordo com a 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2020), a maioria dos leitores, incluindo os jovens da faixa etária correspondente ao público do 7º ano do Ensino Fundamental, prefere livros (ou textos) da literatura infantojuvenil e, excetuando a Bíblia, do gênero conto. Dessa forma, escolhemos trechos do livro *Babá de Dragão* (LACEY, 2015) por trazer capítulos em forma de e-mail (que, mesmo não sendo um conto, é um texto mais curto), com linguagem acessível e próxima à realidade deles e temática com elementos mágicos e divertidos. Iniciaremos agora a apresentação da nossa proposta, de acordo com as etapas já mencionadas.

Motivação

Nessa etapa, o professor buscará instigar a curiosidade dos alunos para o texto a ser apresentado. Isso poderá ser alcançado com uma música, um trecho de filme (ou mesmo um filme), uma imagem, outro tipo de texto, entre outros. Para que cumpra seu objetivo, é importante que a motivação seja acompanhada de um debate ou, pelo menos, uma conversa com a turma. Sugerimos, como motivação nessa oficina, três imagens (reproduzidas nas páginas seguintes, com suas respectivas referências) cuja relação com a temática do texto é inegavelmente clara, mas não óbvia. O tempo de realização dessa etapa é de cerca de 20 a 25 minutos, de modo que essa motivação pode ser trabalhada na mesma aula da introdução (tomando-se como referência uma aula de 50 minutos).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 61 – 59ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 62 – 60ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 63 – 61ª página do Guia Prático.

O professor deverá exibir as imagens uma de cada vez, impressas em A4 ou projetada em *datashow* para a turma toda ver, por exemplo. Ao mostrar as figuras, o professor pode ir instigando os alunos com algumas perguntas. Apresentamos um roteiro abaixo, mas que pode (e deve) ser adaptado e explorado.

Perguntas sugeridas para a primeira imagem:

1. O que vocês veem na imagem?
2. O que o jovem pode estar fazendo?
3. Será que ele poderia estar usando um *smartphone*?
4. Para que você usa o *smartphone* ou o notebook?

É importante deixar os estudantes livres em suas respostas e ser flexível a elas, pois, mesmo a internet sendo muito presente na sociedade atual, os discentes podem se relacionar de diferentes maneiras com a tecnologia e o meio digital. Após isso, o professor exibe a segunda imagem.

Perguntas sugeridas para a segunda imagem:

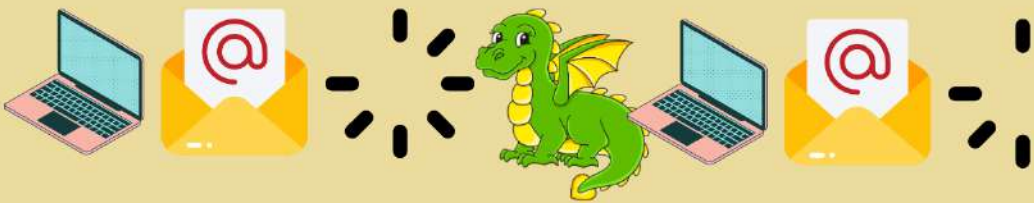
1. Que criatura é essa?
2. Ela é real?
3. Onde costumamos ver esse personagem?

Logo em seguida, o professor exibe a última imagem.

Perguntas sugeridas para a terceira imagem:

1. Que personagem é esse?
2. Em que ele se diferencia do outro dragão?
3. Em que universo, fílmico ou literário, por exemplo, você imagina cada um desses dragões?
4. Você acha que esses elementos - um menino com computador e um dragão - podem fazer parte da mesma história? Por quê?

Quanto mais os alunos forem estimulados a imaginar diferentes cenários, mais interessante será confirmar ou descartar as hipóteses durante a leitura.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 64 – 62ª página do Guia Prático.

Introdução

Nessa etapa, para que os alunos fiquem mais familiarizados com o texto, e por se tratar de um livro de um livro de literatura estrangeira, é importante que o professor mostre uma breve biografia do autor e do livro. No caso do livro escolhido, nas orelhas do próprio livro, é possível encontrar essas informações (que podem ser reproduzidas, lidas ou copiadas para os alunos). Daí a importância de, sempre que possível, trazer ao menos um exemplar do livro físico. Mas, quando não houver essa possibilidade, e sem trazer ao professor a ideia de que "tem que comprar", pode-se encontrar cópias na internet (é necessário referenciar as fontes).

Reproduziremos as informações das orelhas, da capa e da contracapa do livro pois, uma vez que o objetivo da introdução é tornar autor e obra mais conhecidos, além da turma escolhida ser o 7º ano, não há a necessidade de uma biografia extensa. A introdução pode ser trabalhada na mesma aula que a motivação (tomando-se como referência uma aula de 50 minutos).

Figura 9: **Capa do livro "Babá de dragão"**

Fonte: (LACEY, 2015))

Figura 10: **Contracapa do livro "Babá de dragão"**

Fonte: (LACEY, 2015)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 65 – 63ª página do Guia Prático.

Biografias

Figura 11: **Biografia resumida de Josh Lacey (autor) - orelha da capa do livro "Babá de dragão"**

Josh Lacey é autor de muitos livros juvenis. Ele já trabalhou como jornalista e escreveu um livro para adultos, intitulado *God is Brazilian* [*Deus é brasileiro*]. Seu primeiro livro para crianças, *A dog called Grk* [*Um cachorro chamado Grrrr*], foi indicado ao Prêmio Boase Branford. Josh vive em Londres com sua esposa e filhas.

Fonte: (LACEY, 2015)

Figura 12: **Biografia resumida de Garry Parsons (ilustrador) - orelha da capa do livro "Babá de dragão"**

Garry Parsons estudou Belas Artes no Brighton College, depois estudou Ilustração. É um talentoso ilustrador, cujo trabalho captura a imaginação de crianças em todo o Reino Unido e no mundo. Garry vive em Londres.

Fonte: (LACEY, 2015)

Figura 13: **Biografia resumida de Claudia Affonso (tradutora) - orelha da contracapa do livro "Babá de dragão"**

Claudia Affonso é tradutora e educadora. Trabalha com livros e com o público infantil desde 2002, primeiro como contadora de histórias e bibliotecária, e mais tarde como parecerista editorial e tradutora de livros infantojuvenis. Formada em Letras, dá aulas de inglês, redação e literatura para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: (LACEY, 2015)

Figura 14: **Biografia resumida de Alexandre Boide (tradutor) - orelha da contracapa do livro "Babá de dragão"**

Alexandre Boide nasceu em 1979, em São Paulo. Formou-se em Tradução e Interpretação pela Faculdade Ibero-Americana (SP). Trabalha no mercado editorial desde 2003. Em 2009, começou a atuar como tradutor *freelance* dedicado especialmente a álbuns de quadrinhos e séries de livros para o público infantojuvenil.

Fonte: (LACEY, 2015)

No caso desse livro, e de muitos outros, também é importante comentar e creditar o trabalho de ilustradores e tradutores.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 66 – 64ª página do Guia Prático.

Leitura

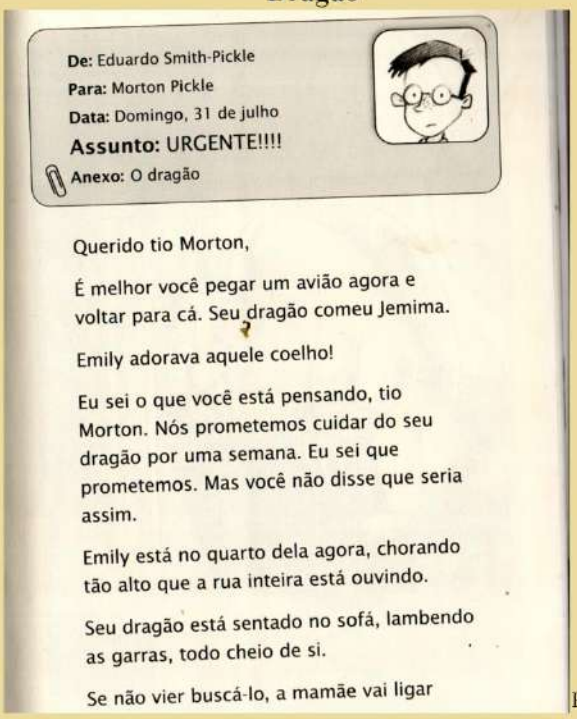
Dando prosseguimento, passa-se à leitura efetiva do texto. O recorte do texto que escolhemos é composto pelos três primeiros capítulos do livro (mesmo não sendo a totalidade do livro, como os capítulos são em formato de e-mail, não há prejuízo para a interpretação) e devem ser providenciados impressos. A critério do professor, pode-se disponibilizar o texto também em slides, mas apenas após a leitura individual deles. Essa etapa está programada para ser realizada em uma aula de 50 minutos, podendo ser realizada logo em seguida à aula da introdução ou com um intervalo (que não pode ser longo a ponto de que os alunos percam o sentido da gradação e da progressão da sequência).

Uma vez que os estudantes leem em ritmos diferentes e afim de permitir-lhes o prazer da descoberta, sugerimos que os alunos façam a leitura individual e silenciosa do texto e, depois, que o professor faça uma leitura global ou em conjunto com os alunos. A atividade requer que a leitura seja feita por partes, para que haja um debate e a formulação de hipóteses.

Essa mediação entre o que está posto no texto e as suposições dos alunos devem ser mediadas pelo docente para que não ocorra a dispersão do foco.

Seque a primeira parte da leitura:

Figura 15: **1ª parte do capítulo 1 do livro "Babá de Dragão"**



De: Eduardo Smith-Pickle
Para: Morton Pickle
Data: Domingo, 31 de julho
Assunto: URGENTE!!!!
Anexo: O dragão

Querido tio Morton,

É melhor você pegar um avião agora e voltar para cá. Seu dragão comeu Jemima.

Emily adorava aquele coelho!

Eu sei o que você está pensando, tio Morton. Nós prometemos cuidar do seu dragão por uma semana. Eu sei que prometemos. Mas você não disse que seria assim.

Emily está no quarto dela agora, chorando tão alto que a rua inteira está ouvindo.

Seu dragão está sentado no sofá, lambendo as garras, todo cheio de si.

Se não vier buscá-lo, a mamãe vai ligar

Fonte: (LACEY, 2015, p. 7)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 67 – 65ª página do Guia Prático.

Figura 16: 2ª **parte do capítulo 1 do livro "Babá de Dragão"**

Fonte: (LACEY, 2015, p. 8)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 68 – 66ª página do Guia Prático.

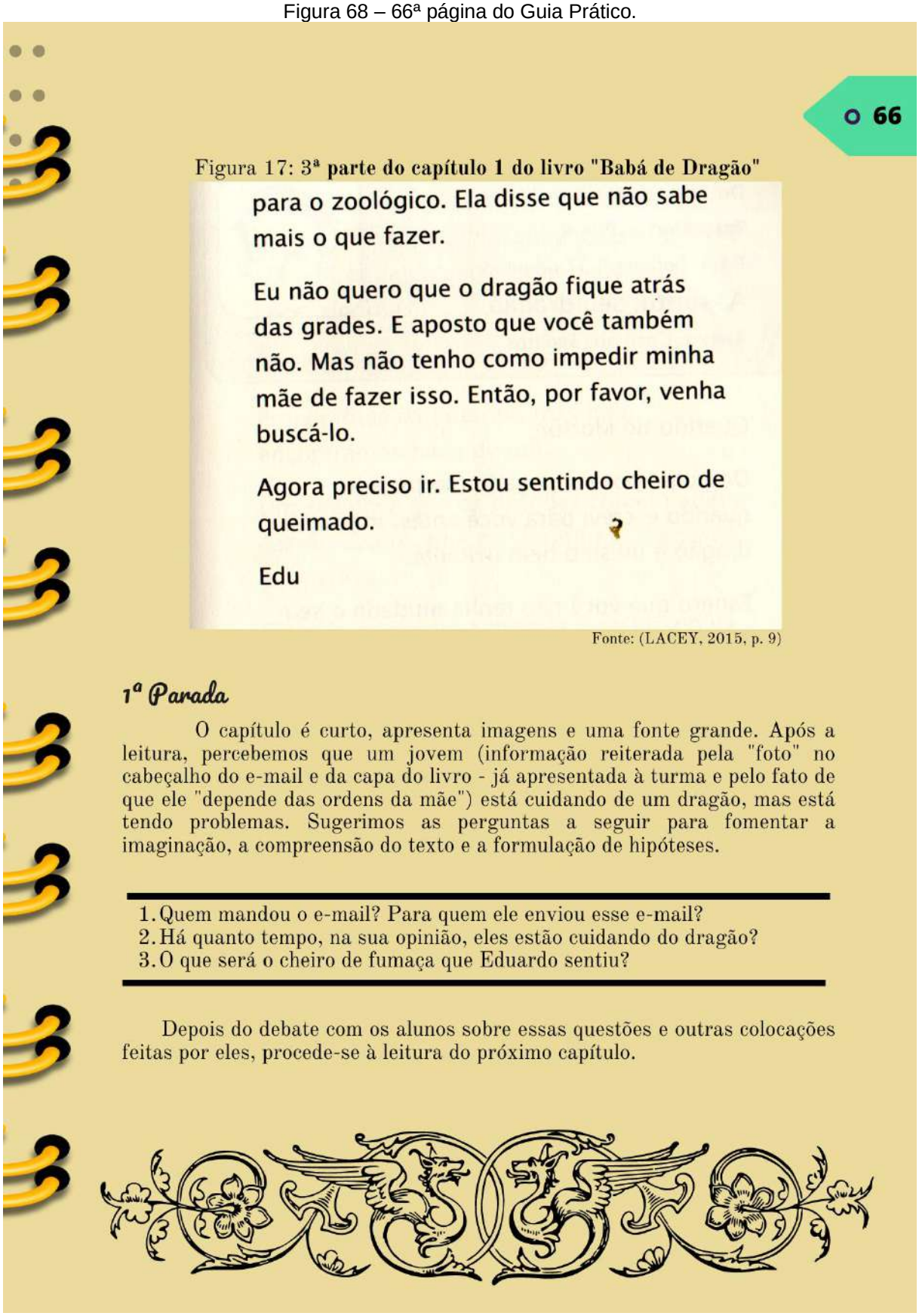


Figura 17: 3ª parte do capítulo 1 do livro "Babá de Dragão"

para o zoológico. Ela disse que não sabe mais o que fazer.

Eu não quero que o dragão fique atrás das grades. E aposto que você também não. Mas não tenho como impedir minha mãe de fazer isso. Então, por favor, venha buscá-lo.

Agora preciso ir. Estou sentindo cheiro de queimado.

Edu

Fonte: (LACEY, 2015, p. 9)

1ª Parada

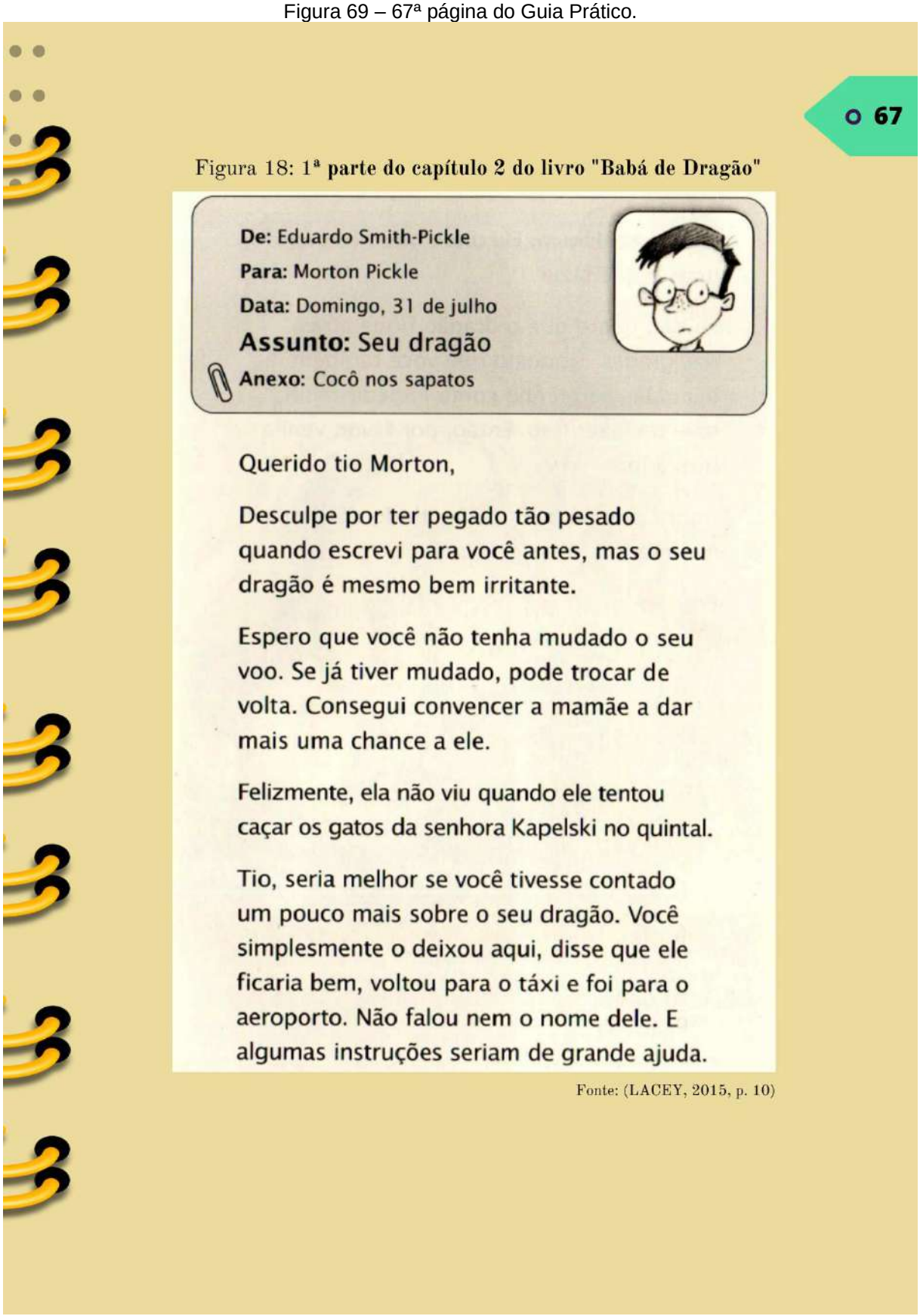
O capítulo é curto, apresenta imagens e uma fonte grande. Após a leitura, percebemos que um jovem (informação reiterada pela "foto" no cabeçalho do e-mail e da capa do livro - já apresentada à turma e pelo fato de que ele "depende das ordens da mãe") está cuidando de um dragão, mas está tendo problemas. Sugerimos as perguntas a seguir para fomentar a imaginação, a compreensão do texto e a formulação de hipóteses.

1. Quem mandou o e-mail? Para quem ele enviou esse e-mail?
2. Há quanto tempo, na sua opinião, eles estão cuidando do dragão?
3. O que será o cheiro de fumaça que Eduardo sentiu?

Depois do debate com os alunos sobre essas questões e outras colocações feitas por eles, procede-se à leitura do próximo capítulo.

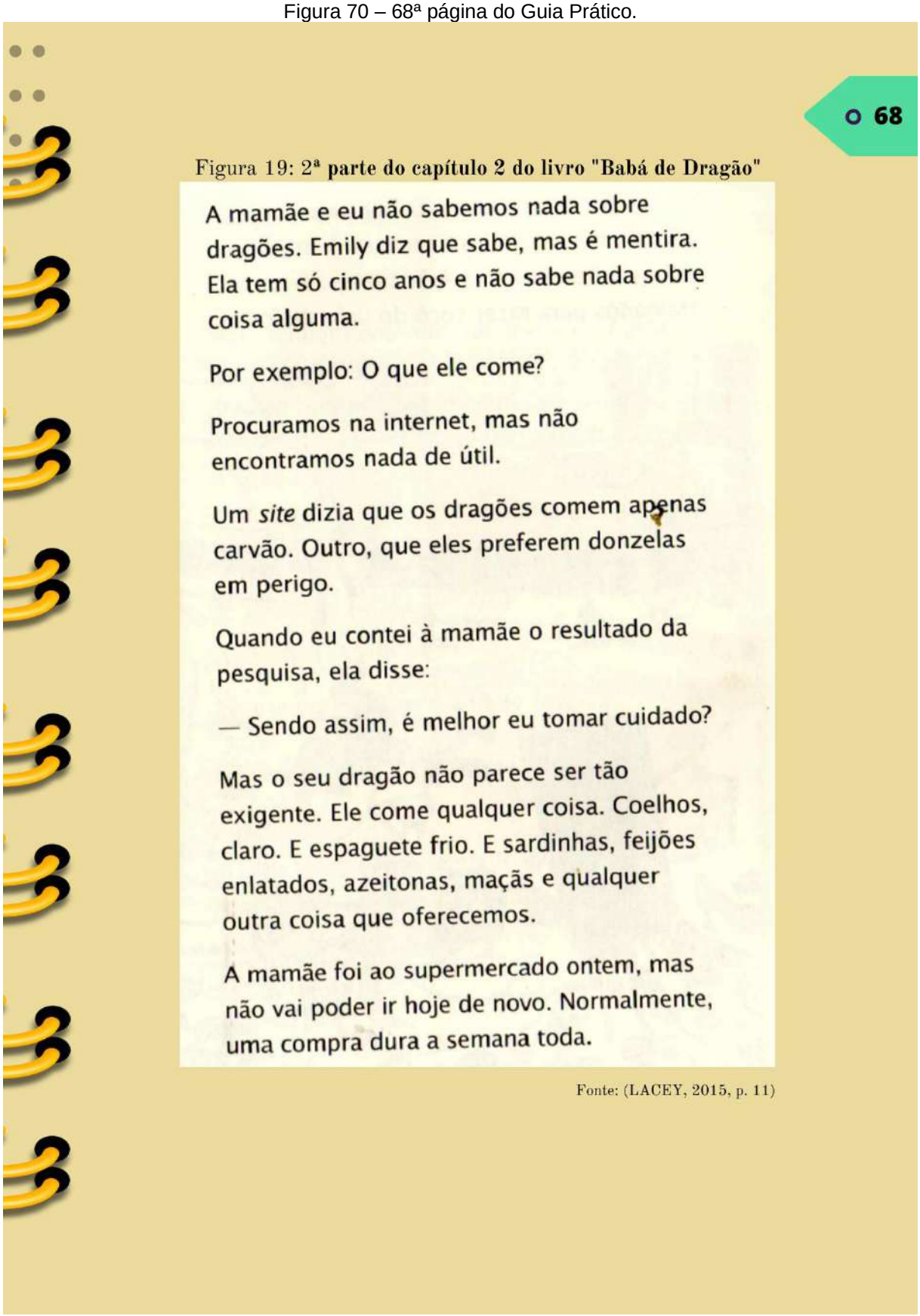
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 69 – 67ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 70 – 68ª página do Guia Prático.



68

Figura 19: 2ª **parte do capítulo 2 do livro "Babá de Dragão"**

A mamãe e eu não sabemos nada sobre dragões. Emily diz que sabe, mas é mentira. Ela tem só cinco anos e não sabe nada sobre coisa alguma.

Por exemplo: O que ele come?

Procuramos na internet, mas não encontramos nada de útil.

Um *site* dizia que os dragões comem apenas carvão. Outro, que eles preferem donzelas em perigo.

Quando eu contei à mamãe o resultado da pesquisa, ela disse:

— Sendo assim, é melhor eu tomar cuidado?

Mas o seu dragão não parece ser tão exigente. Ele come qualquer coisa. Coelhos, claro. E espaguete frio. E sardinhas, feijões enlatados, azeitonas, maçãs e qualquer outra coisa que oferecemos.

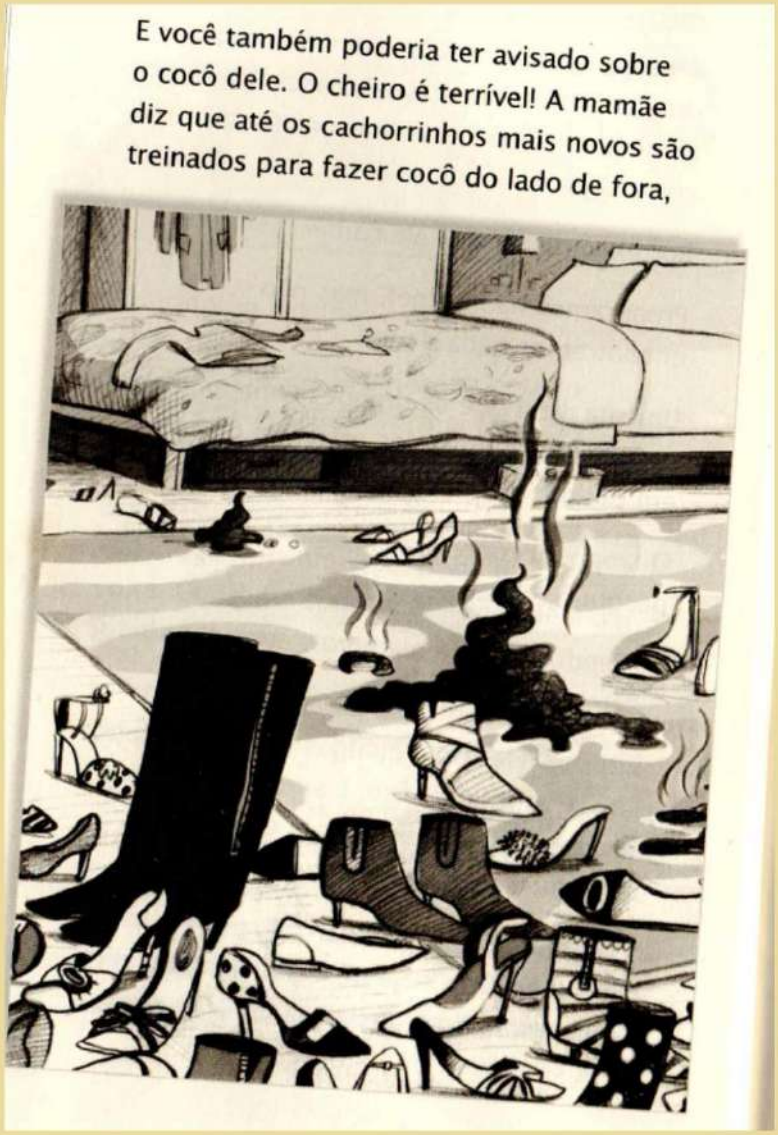
A mamãe foi ao supermercado ontem, mas não vai poder ir hoje de novo. Normalmente, uma compra dura a semana toda.

Fonte: (LACEY, 2015, p. 11)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 71 – 69ª página do Guia Prático.

Figura 20: 3ª parte do capítulo 2 do livro "Babá de Dragão"



Fonte: (LACEY, 2015, p. 12)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 72 – 70ª página do Guia Prático.

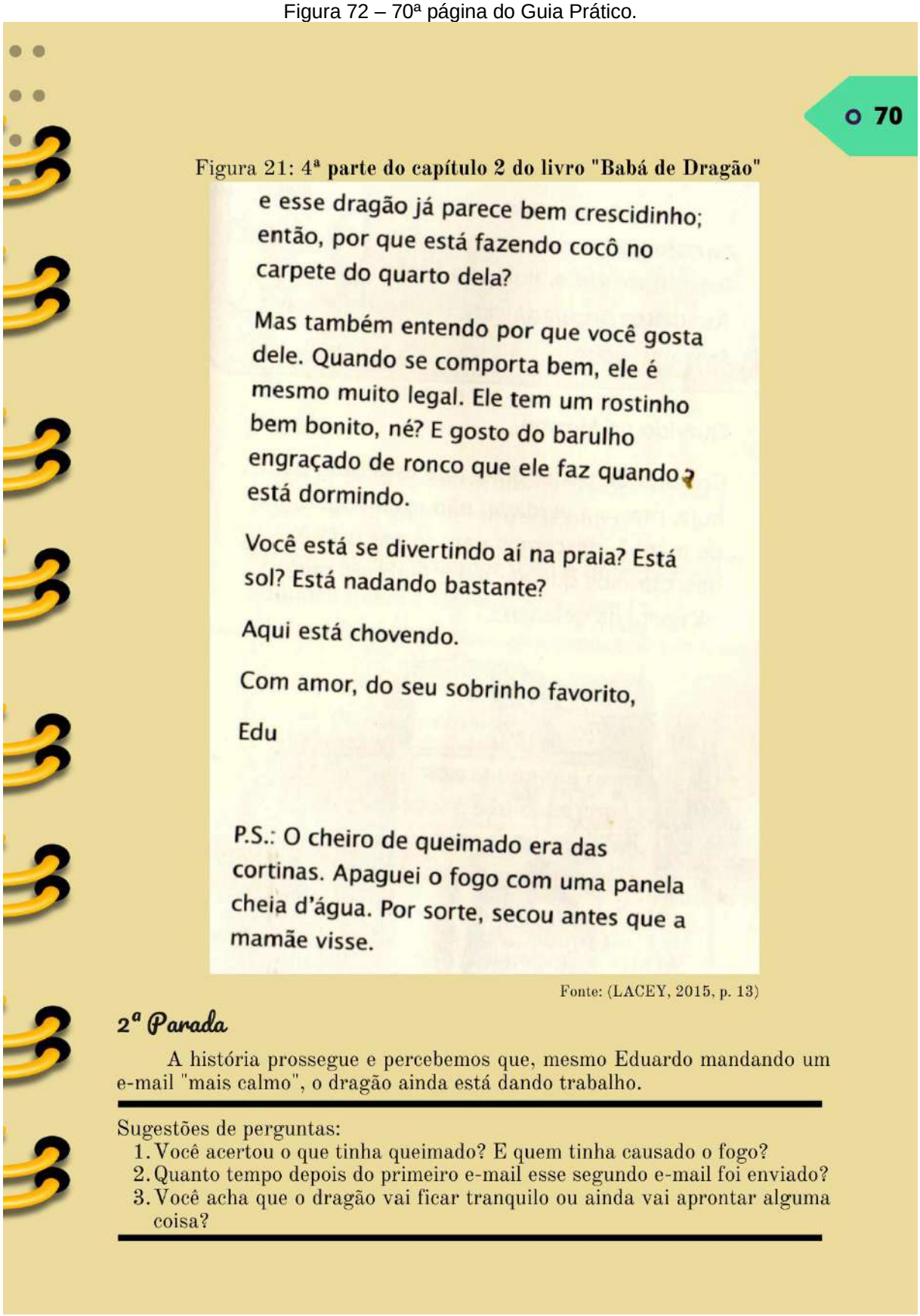


Figura 21: 4ª parte do capítulo 2 do livro "Babá de Dragão"

e esse dragão já parece bem crescidinho; então, por que está fazendo cocô no carpete do quarto dela?

Mas também entendo por que você gosta dele. Quando se comporta bem, ele é mesmo muito legal. Ele tem um rostinho bem bonito, né? E gosto do barulho engraçado de ronco que ele faz quando está dormindo.

Você está se divertindo aí na praia? Está sol? Está nadando bastante?

Aqui está chovendo.

Com amor, do seu sobrinho favorito,

Edu

P.S.: O cheiro de queimado era das cortinas. Apaguei o fogo com uma panela cheia d'água. Por sorte, secou antes que a mamãe visse.

Fonte: (LACEY, 2015, p. 13)

2ª Parada

A história prossegue e percebemos que, mesmo Eduardo mandando um e-mail "mais calmo", o dragão ainda está dando trabalho.

Sugestões de perguntas:

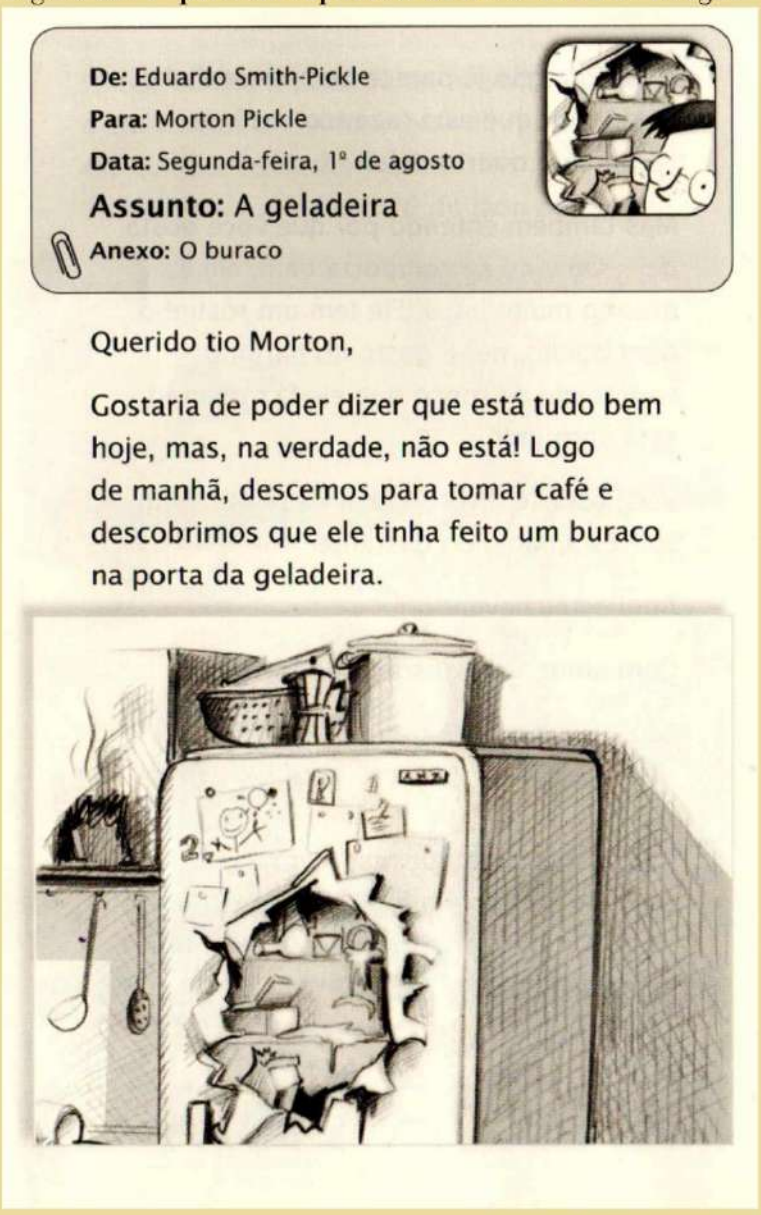
1. Você acertou o que tinha queimado? E quem tinha causado o fogo?
2. Quanto tempo depois do primeiro e-mail esse segundo e-mail foi enviado?
3. Você acha que o dragão vai ficar tranquilo ou ainda vai aprontar alguma coisa?

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 73 – 71ª página do Guia Prático.

Sigamos para o último capítulo selecionado.

Figura 22: **1ª parte do capítulo 3 do livro "Babá de Dragão"**



Fonte: (LACEY, 2015, p. 14)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 74 – 72ª página do Guia Prático.

Figura 23: 2ª parte do capítulo 3 do livro "Babá de Dragão"

Não sei por que ele não podia simplesmente ter aberto a porta, como todo mundo faz. Ele bebeu todo o leite e comeu o restante da torta de couve-flor com queijo de ontem.

A mamãe ficou furiosa. Tive de implorar a ela um montão para ele ganhar mais uma chance.

— Eu já dei a ele uma última chance — ela disse. — Por que deveria dar outra?

Prometi ajudar a limpar toda e qualquer bagunça que ele fizesse. Acho que foi isso que a convenceu.

Tomara que ele faça tudo somente no quintal, de agora em diante.

A mamãe está preparando uma conta para você. Até agora, são duas compras de supermercado e uma geladeira nova. Ela disse que vai cobrar um carpete novo também, se não conseguir tirar a mancha.

Ontem, mandei dois *e-mails*. Você não recebeu nenhum?

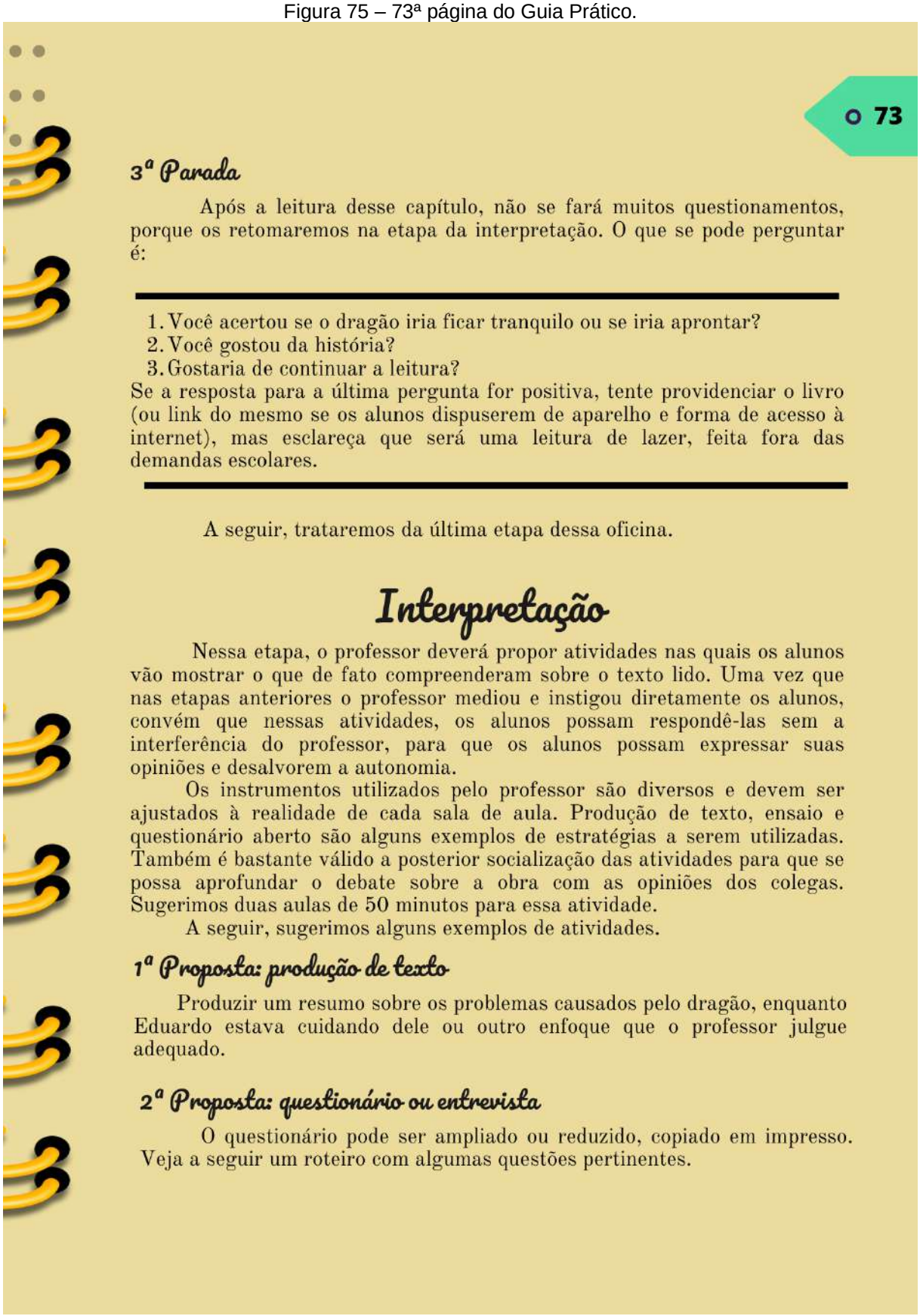
Edu

15

Fonte: (LACEY, 2015, p. 15)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 75 – 73ª página do Guia Prático.



3ª Parada

Após a leitura desse capítulo, não se fará muitos questionamentos, porque os retomaremos na etapa da interpretação. O que se pode perguntar é:

1. Você acertou se o dragão iria ficar tranquilo ou se iria aprontar?
2. Você gostou da história?
3. Gostaria de continuar a leitura?

Se a resposta para a última pergunta for positiva, tente providenciar o livro (ou link do mesmo se os alunos dispuserem de aparelho e forma de acesso à internet), mas esclareça que será uma leitura de lazer, feita fora das demandas escolares.

A seguir, trataremos da última etapa dessa oficina.

Interpretação

Nessa etapa, o professor deverá propor atividades nas quais os alunos vão mostrar o que de fato compreenderam sobre o texto lido. Uma vez que nas etapas anteriores o professor mediou e instigou diretamente os alunos, convém que nessas atividades, os alunos possam respondê-las sem a interferência do professor, para que os alunos possam expressar suas opiniões e desalvorem a autonomia.

Os instrumentos utilizados pelo professor são diversos e devem ser ajustados à realidade de cada sala de aula. Produção de texto, ensaio e questionário aberto são alguns exemplos de estratégias a serem utilizadas. Também é bastante válido a posterior socialização das atividades para que se possa aprofundar o debate sobre a obra com as opiniões dos colegas. Sugerimos duas aulas de 50 minutos para essa atividade.

A seguir, sugerimos alguns exemplos de atividades.

1ª Proposta: produção de texto

Produzir um resumo sobre os problemas causados pelo dragão, enquanto Eduardo estava cuidando dele ou outro enfoque que o professor julgue adequado.

2ª Proposta: questionário ou entrevista

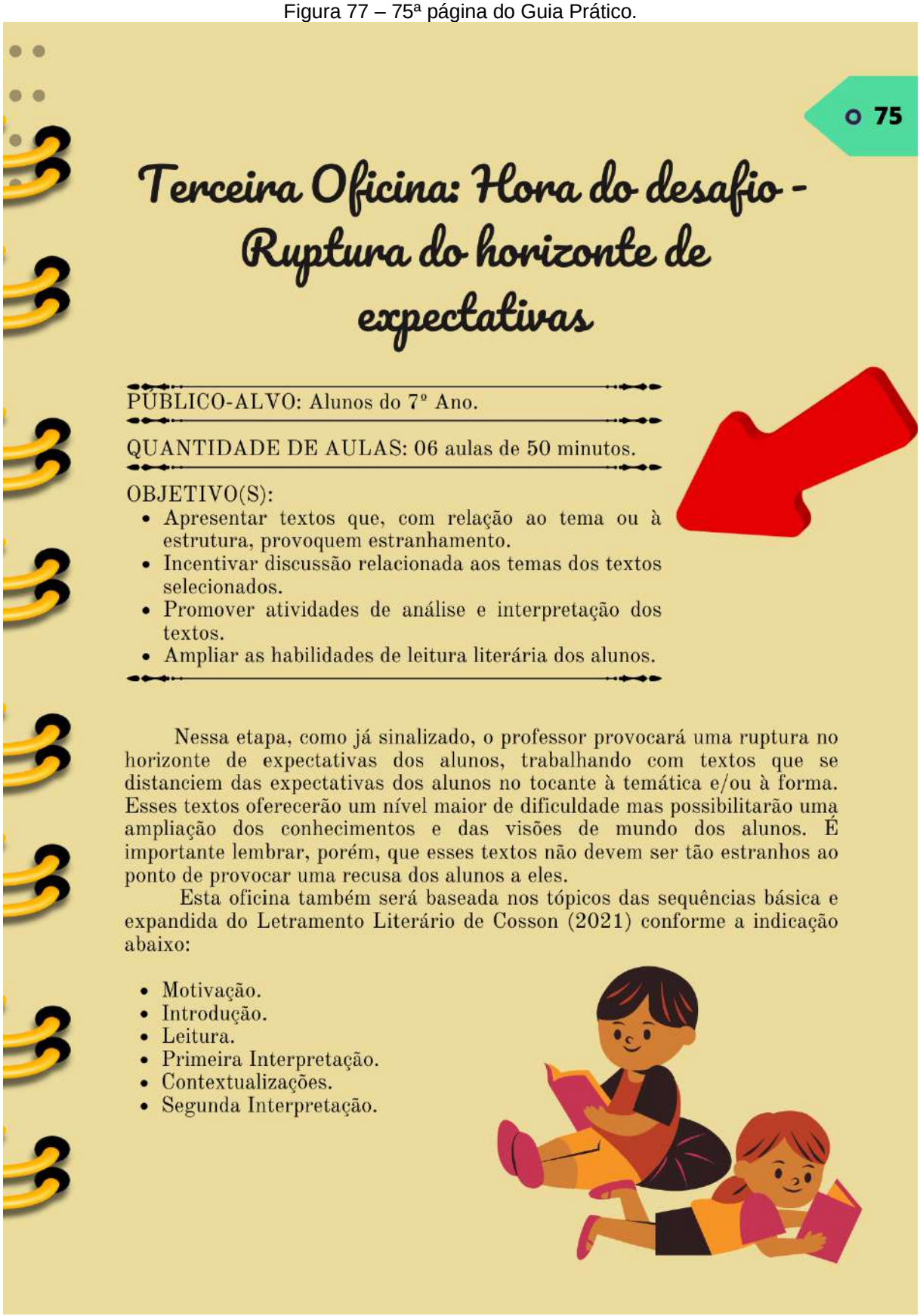
O questionário pode ser ampliado ou reduzido, copiado em impresso. Veja a seguir um roteiro com algumas questões pertinentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 76 – 74ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 77 – 75ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 78 – 76ª página do Guia Prático.

Escolhemos os contos populares A camisa do homem feliz, de Figueiredo Pimentel e Os dois papudos, de Ruth Guimarães para as a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos porque, além de serem textos não usuais no cotidiano dos discentes, apresentam temática ampla e variada, com elementos lúdicos e mágicos, o que facilmente encanta aos leitores. Dessa forma, são adequados para esse propósito pois se equilibram bem entre a estranheza e o fascínio, desafiando os leitores, mas não espantando-os.

Motivação

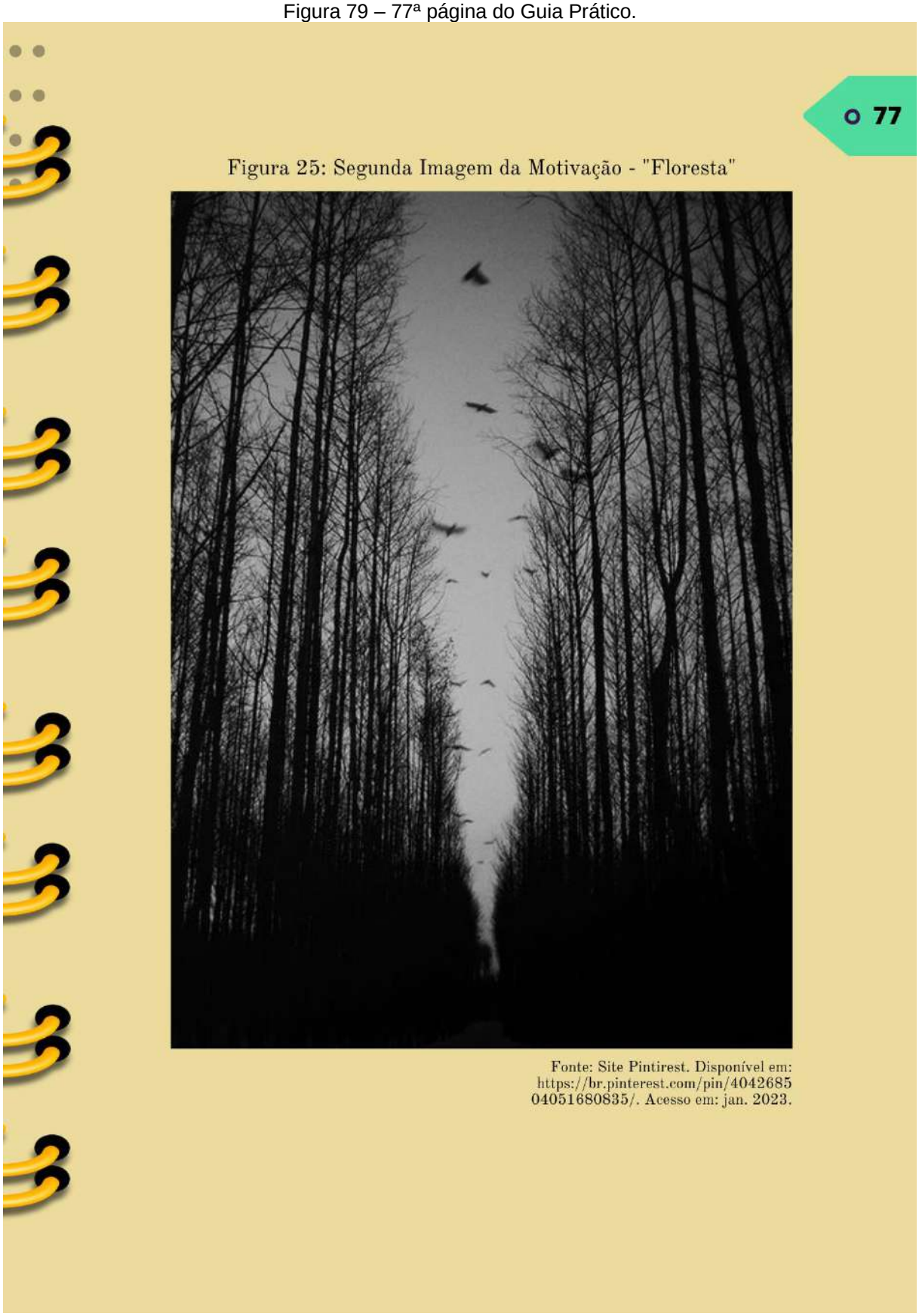
Assim como na oficina anterior, esse tópico tem a finalidade de aguçar a curiosidade dos alunos para o texto a ser apresentado e poderá ser realizada através de músicas, filmes e imagens por exemplo. Sugerimos, novamente a observação de imagens como motivação dessa oficina. A fim de otimizar o tempo pedagógico e de valorizar as construções dos discentes, sugerimos, novamente, que a motivação e a introdução sejam trabalhados numa mesma aula (50 minutos).

Figura 24: Primeira Imagem da Motivação - "Sítio"

Fonte: Site Gratispng. Disponível em: https://www.gratispng.com/png-j1t81a/. Acesso em: jan. 2023.

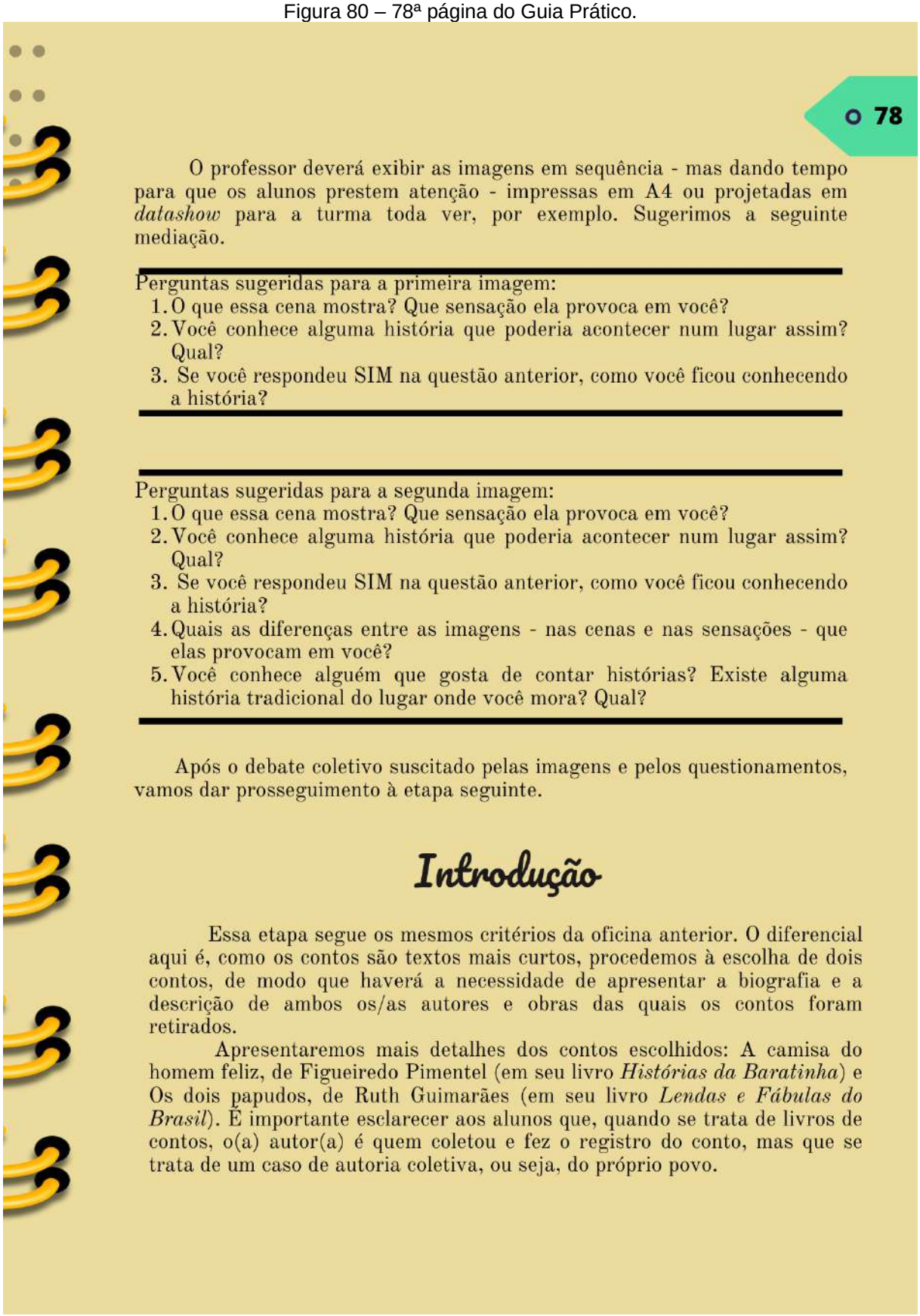
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 79 – 77ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 80 – 78ª página do Guia Prático.



O professor deverá exibir as imagens em sequência - mas dando tempo para que os alunos prestem atenção - impressas em A4 ou projetadas em *datashow* para a turma toda ver, por exemplo. Sugerimos a seguinte mediação.

Perguntas sugeridas para a primeira imagem:

1. O que essa cena mostra? Que sensação ela provoca em você?
2. Você conhece alguma história que poderia acontecer num lugar assim? Qual?
3. Se você respondeu SIM na questão anterior, como você ficou conhecendo a história?

Perguntas sugeridas para a segunda imagem:

1. O que essa cena mostra? Que sensação ela provoca em você?
2. Você conhece alguma história que poderia acontecer num lugar assim? Qual?
3. Se você respondeu SIM na questão anterior, como você ficou conhecendo a história?
4. Quais as diferenças entre as imagens - nas cenas e nas sensações - que elas provocam em você?
5. Você conhece alguém que gosta de contar histórias? Existe alguma história tradicional do lugar onde você mora? Qual?

Após o debate coletivo suscitado pelas imagens e pelos questionamentos, vamos dar prosseguimento à etapa seguinte.

Introdução

Essa etapa segue os mesmos critérios da oficina anterior. O diferencial aqui é, como os contos são textos mais curtos, procedemos à escolha de dois contos, de modo que haverá a necessidade de apresentar a biografia e a descrição de ambos os/as autores e obras das quais os contos foram retirados.

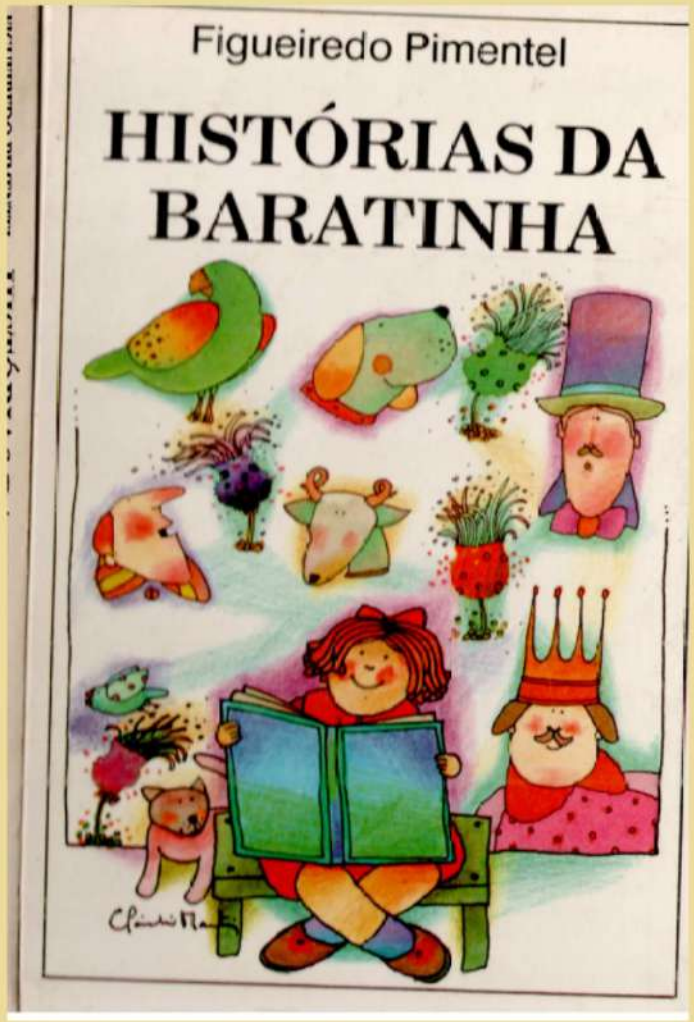
Apresentaremos mais detalhes dos contos escolhidos: A camisa do homem feliz, de Figueiredo Pimentel (em seu livro *Histórias da Baratinha*) e Os dois papudos, de Ruth Guimarães (em seu livro *Lendas e Fábulas do Brasil*). É importante esclarecer aos alunos que, quando se trata de livros de contos, o(a) autor(a) é quem coletou e fez o registro do conto, mas que se trata de um caso de autoria coletiva, ou seja, do próprio povo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 81 – 79ª página do Guia Prático.

Reproduziremos a capa e a contracapa dos dois livros citados - embora, se possível, seja muito benéfico a apresentação dos livros físicos. Depois, produziremos alguns *"boxs"* com as biografias resumidas dos autores e ilustradores. Optamos por não usar apenas as informações das orelhas dos livros por querermos, mesmo que de forma sintética, dar maior destaque e detalhes, visto que são grandes nomes da nossa literatura popular. O tempo pedagógico para essa atividade é uma aula de 50 minutos.

Figura 26: **Capa do livro "Histórias da Baratinha"**



Fonte: (PIMENTEL, 1958C [1896])

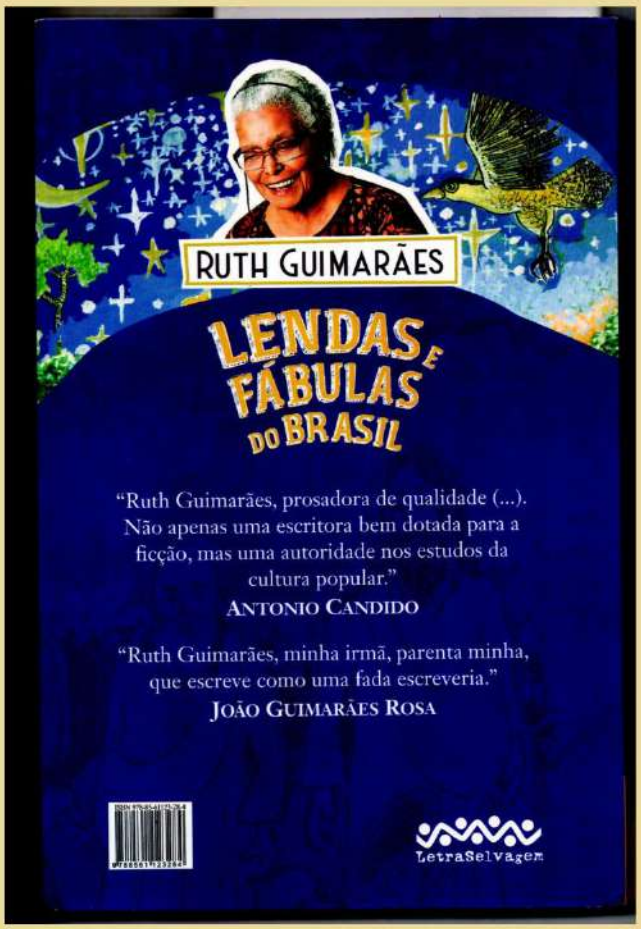
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 82 – 80ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 83 – 81ª página do Guia Prático.

Figura 28: **Contracapa do livro "Lendas e Fábulas do Brasil"**



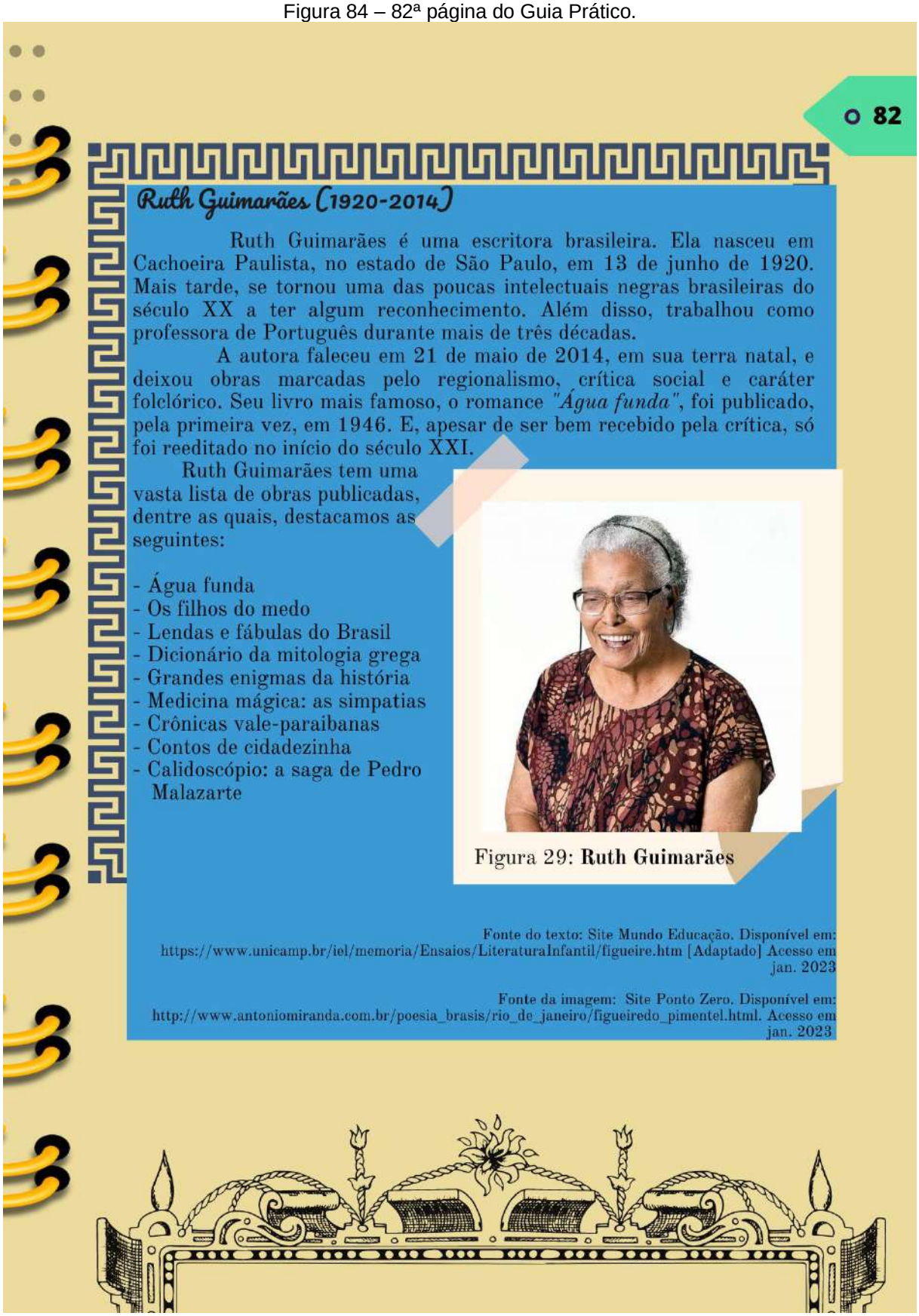
Fonte: (GUIMARÃES, 2019)

Biografias

Por se tratar de informações de dois livros distintos, sugerimos apresentar ambos inicialmente, antes da leitura dos contos, mas ficará a critério do professor apresentar os dados dos livros à medida que os contos forem sendo abordados. Independentemente da escolha, a biografia deve ser apresentada juntamente com o livro, de modo que só fizemos a separação para sistematizar essas informações.

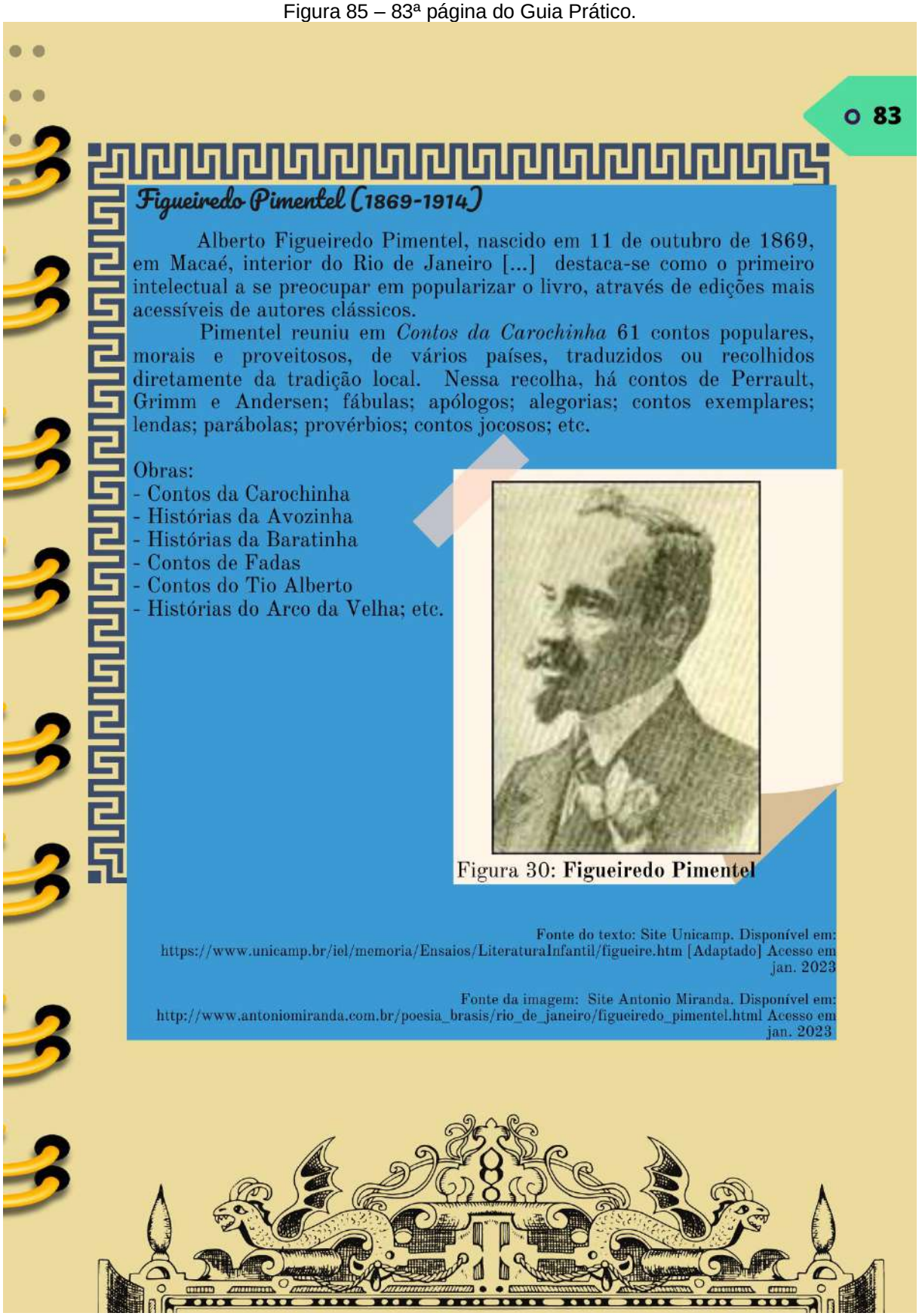
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 84 – 82ª página do Guia Prático.



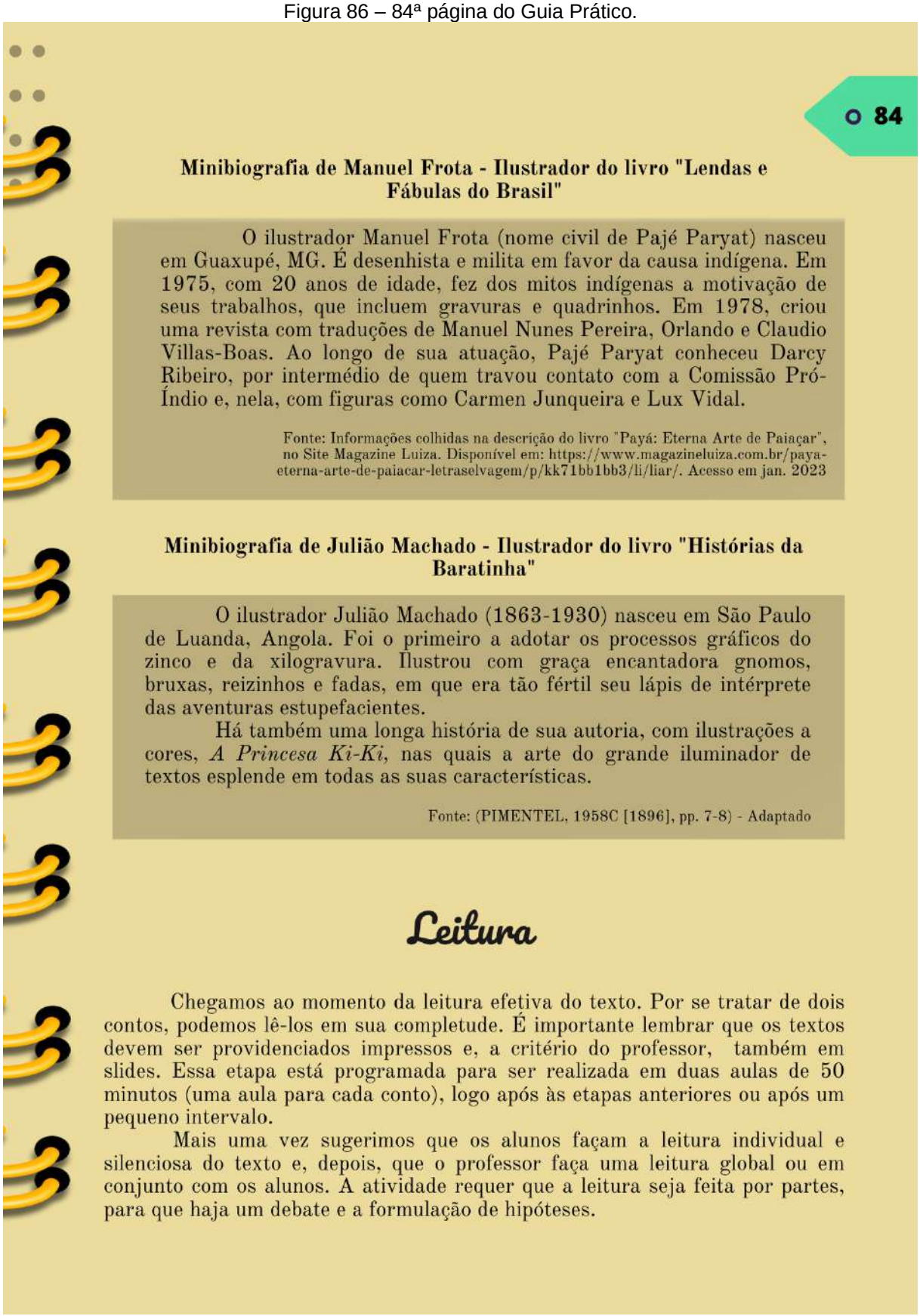
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 85 – 83ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 86 – 84ª página do Guia Prático.



84

Minibiografia de Manuel Frota - Ilustrador do livro "Lendas e Fábulas do Brasil"

O ilustrador Manuel Frota (nome civil de Pajé Paryat) nasceu em Guaxupé, MG. É desenhista e milita em favor da causa indígena. Em 1975, com 20 anos de idade, fez dos mitos indígenas a motivação de seus trabalhos, que incluem gravuras e quadrinhos. Em 1978, criou uma revista com traduções de Manuel Nunes Pereira, Orlando e Claudio Villas-Boas. Ao longo de sua atuação, Pajé Paryat conheceu Darcy Ribeiro, por intermédio de quem travou contato com a Comissão Pró-Índio e, nela, com figuras como Carmen Junqueira e Lux Vidal.

Fonte: Informações colhidas na descrição do livro "Payá: Eterna Arte de Paiaçar", no Site Magazine Luiza. Disponível em: https://www.magazineluiza.com.br/paya-eterna-arte-de-paiacar-letraselvagem/p/kk71bb1bb3/li/liar/. Acesso em jan. 2023

Minibiografia de Julião Machado - Ilustrador do livro "Histórias da Baratinha"

O ilustrador Julião Machado (1863-1930) nasceu em São Paulo de Luanda, Angola. Foi o primeiro a adotar os processos gráficos do zinco e da xilogravura. Ilustrou com graça encantadora gnomos, bruxas, reizinhos e fadas, em que era tão fértil seu lápis de intérprete das aventuras estupefacientes.

Há também uma longa história de sua autoria, com ilustrações a cores, *A Princesa Ki-Ki*, nas quais a arte do grande iluminador de textos esplende em todas as suas características.

Fonte: (PIMENTEL, 1958C [1896], pp. 7-8) - Adaptado

Leitura

Chegamos ao momento da leitura efetiva do texto. Por se tratar de dois contos, podemos lê-los em sua completude. É importante lembrar que os textos devem ser providenciados impressos e, a critério do professor, também em slides. Essa etapa está programada para ser realizada em duas aulas de 50 minutos (uma aula para cada conto), logo após às etapas anteriores ou após um pequeno intervalo.

Mais uma vez sugerimos que os alunos façam a leitura individual e silenciosa do texto e, depois, que o professor faça uma leitura global ou em conjunto com os alunos. A atividade requer que a leitura seja feita por partes, para que haja um debate e a formulação de hipóteses.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 87 – 85ª página do Guia Prático.

Essa mediação entre o que está posto no texto e as suposições dos alunos devem ser mediadas pelo docente para que não ocorra a dispersão do foco. O docente também pode rearranjar as "paradas", dependendo do nível da turma. Sugerimos que a leitura dos contos seja realizada em duas aulas de 50 minutos.

Optamos por iniciar com o conto *A camisa do homem feliz*, de Figueiredo Pimentel pela extensão do texto, linguagem e temática.

Segue o conto:

A camisa do homem feliz

Gravemente enfermo, caíra prostrado numa cama o poderoso sultão Abou-Malek.

De todas as partes vieram remédios, sábios e curandeiros; fizeram-se preces públicas; prometeram-se honras e fortunas a quem o salvasse.

Apareceu um dia em palácio uma velhinha, declarando que o sultão só se restabeleceria, ficando radicalmente curado, se vestisse a camisa de um homem feliz.

Imediatamente partiram mensageiros a procurar esse homem feliz, com ordem de lhe comprar a camisa por qualquer preço, ou arrancá-la à força, se ele a não quisesse ceder.

Principiando pela capital do reino, os emissários foram bater nos palácios dos ricos; depois dirigiram-se aos remediados; falaram por último com os pobres.

Seguiram, então, pelas pequenas cidades e aldeias, conversando com os camponeses. Passaram por todas as vilas, esquadrinharam todos os lugares.

Em parte alguma encontraram um só homem feliz.

Os ricos queriam ser mais ricos ainda; os pobres desejam fortuna; os doentes queriam saúde; soldados, oficiais, padres, operários, lavradores - todos tinham ambições e desejos.

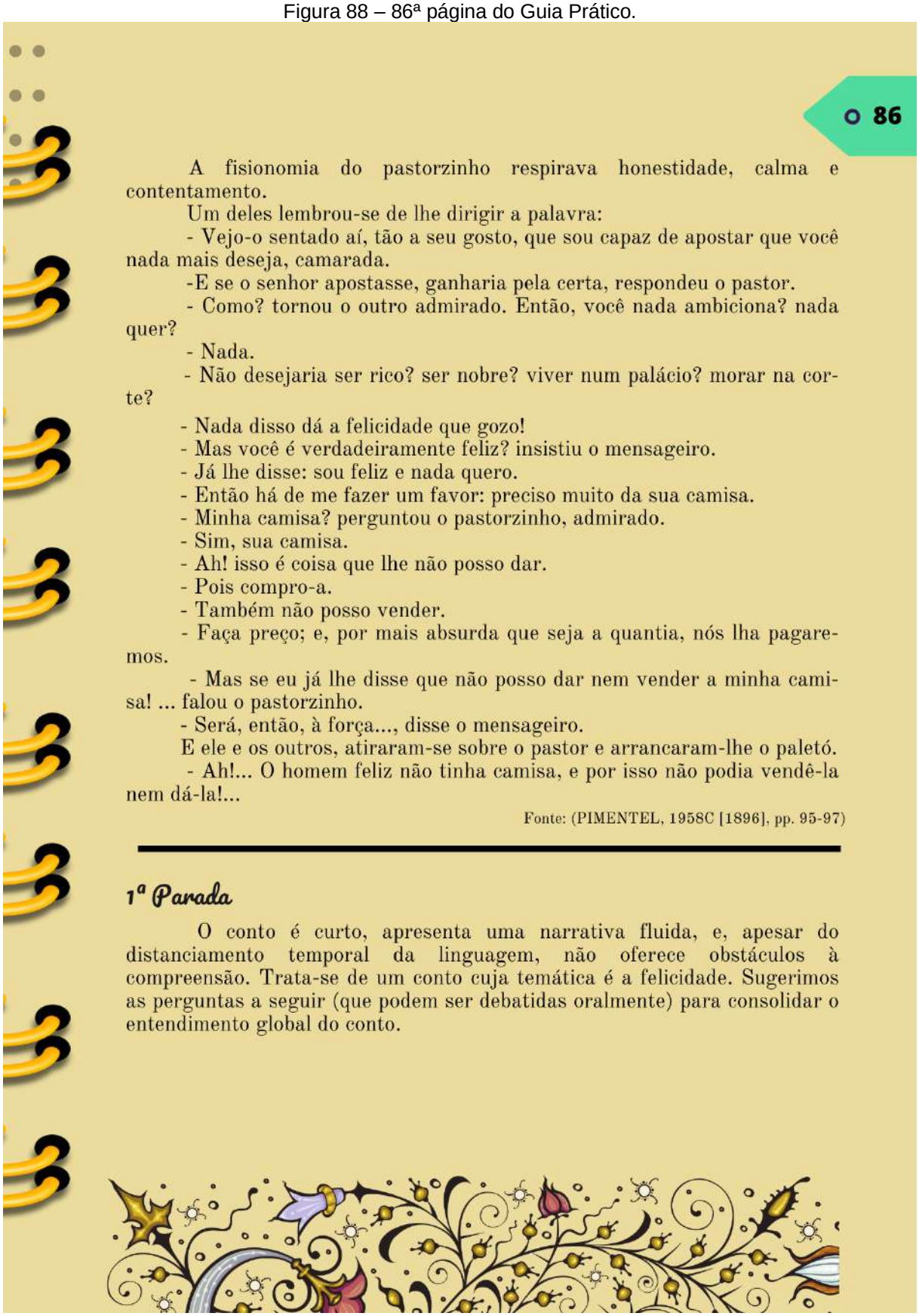
Os mensageiros, inteiramente desanimados, regressaram para a capital.

Uma tarde, passando por uma vasta campina, encontraram um pastor sentado à sombra de uma copada árvore, tocando flauta. Ao longe, o rebanho pastava tranquilamente.

Figura 31: **Reprodução da Ilustração do conto do livro**
Fonte: (PIMENTEL, 1958C [1896], pp. 96).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 88 – 86ª página do Guia Prático.



A fisionomia do pastorzinho respirava honestidade, calma e contentamento.

Um deles lembrou-se de lhe dirigir a palavra:

- Vejo-o sentado aí, tão a seu gosto, que sou capaz de apostar que você nada mais deseja, camarada.

-E se o senhor apostasse, ganharia pela certa, respondeu o pastor.

- Como? tornou o outro admirado. Então, você nada ambiciona? nada quer?

- Nada.

- Não desejaria ser rico? ser nobre? viver num palácio? morar na corte?

- Nada disso dá a felicidade que gozo!

- Mas você é verdadeiramente feliz? insistiu o mensageiro.

- Já lhe disse: sou feliz e nada quero.

- Então há de me fazer um favor: preciso muito da sua camisa.

- Minha camisa? perguntou o pastorzinho, admirado.

- Sim, sua camisa.

- Ah! isso é coisa que lhe não posso dar.

- Pois compro-a.

- Também não posso vender.

- Faça preço; e, por mais absurda que seja a quantia, nós lha pagaremos.

- Mas se eu já lhe disse que não posso dar nem vender a minha camisa! ... falou o pastorzinho.

- Será, então, à força..., disse o mensageiro.

E ele e os outros, atiraram-se sobre o pastor e arrancaram-lhe o paletó.

- Ah!... O homem feliz não tinha camisa, e por isso não podia vendê-la nem dá-la!...

Fonte: (PIMENTEL, 1958C [1896], pp. 95-97)

1ª Parada

O conto é curto, apresenta uma narrativa fluida, e, apesar do distanciamento temporal da linguagem, não oferece obstáculos à compreensão. Trata-se de um conto cuja temática é a felicidade. Sugerimos as perguntas a seguir (que podem ser debatidas oralmente) para consolidar o entendimento global do conto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 89 – 87ª página do Guia Prático.

1. O que os guardas e mensageiros estavam procurando? Por quê?
2. Eles encontraram facilmente um homem feliz?
3. Por que as pessoas encontradas pelos mensageiros não eram felizes?
4. O pastorzinho se considerava feliz?
5. Por que a felicidade do humilde pastor causou estranheza aos mensageiros?
6. Eles conseguiram a camisa para curar o rei?

Depois do debate com os alunos sobre essas questões e outras colocações feitas por eles, procede-se à leitura do próximo conto.

É importante destacar que trata-se de um novo conto, para que o texto possa ser apreciado em sua unicidade.

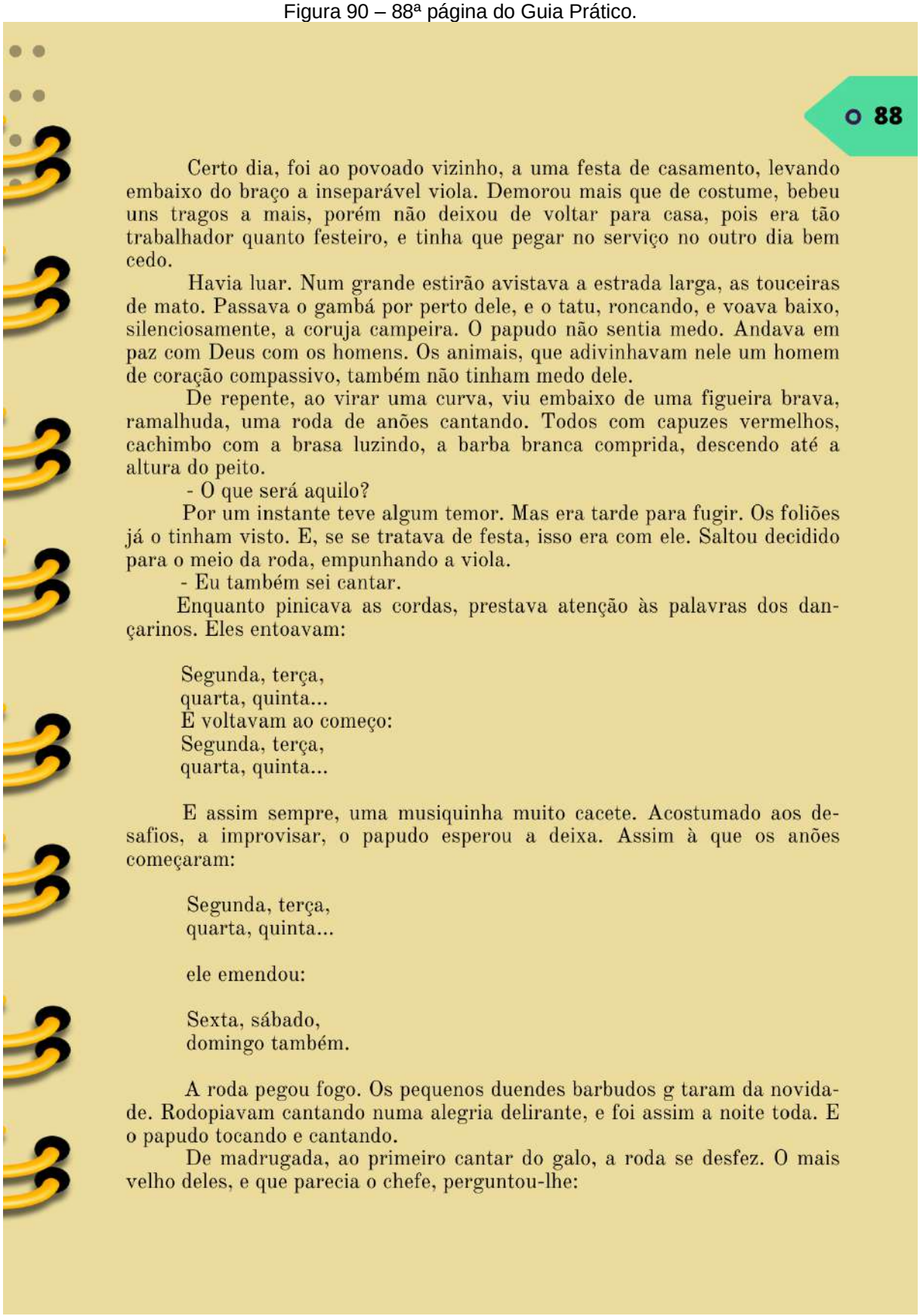
Os dois papudos

Figura 32: **Reprodução da Ilustração do conto do livro**
Fonte: (GUIMARÃES, 2019, p. 132).

Vivia numa povoação um alegre papudo, estimado de todos, muito folgazão e boêmio. Não o impedia o papo de soltar grandes risadas. Pouco se lhe dava se o achassem feio ou o chamassem de papudo. A verdade é que o tal papo o incomodava, mas o que não tem remédio remediado está, filosofava ele. E vamos tocar viola, e vamos amanhecer nos fandangos, viva a alegria, minha gente, que se vive uma vez só.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 90 – 88ª página do Guia Prático.



Certo dia, foi ao povoado vizinho, a uma festa de casamento, levando embaixo do braço a inseparável viola. Demorou mais que de costume, bebeu uns tragos a mais, porém não deixou de voltar para casa, pois era tão trabalhador quanto festeiro, e tinha que pegar no serviço no outro dia bem cedo.

Havia luar. Num grande estirão avistava a estrada larga, as touceiras de mato. Passava o gambá por perto dele, e o tatu, roncando, e voava baixo, silenciosamente, a coruja campeira. O papudo não sentia medo. Andava em paz com Deus com os homens. Os animais, que adivinhavam nele um homem de coração compassivo, também não tinham medo dele.

De repente, ao virar uma curva, viu embaixo de uma figueira brava, ramalhuda, uma roda de anões cantando. Todos com capuzes vermelhos, cachimbo com a brasa luzindo, a barba branca comprida, descendo até a altura do peito.

- O que será aquilo?

Por um instante teve algum temor. Mas era tarde para fugir. Os foliões já o tinham visto. E, se se tratava de festa, isso era com ele. Saltou decidido para o meio da roda, empunhando a viola.

- Eu também sei cantar.

Enquanto pinicava as cordas, prestava atenção às palavras dos dançarinos. Eles entoavam:

Segunda, terça,
quarta, quinta...
E voltavam ao começo:
Segunda, terça,
quarta, quinta...

E assim sempre, uma musiquinha muito cacete. Acostumado aos desafios, a improvisar, o papudo esperou a deixa. Assim à que os anões começaram:

Segunda, terça,
quarta, quinta...

ele emendou:

Sexta, sábado,
domingo também.

A roda pegou fogo. Os pequenos duendes barbudos g taram da novidade. Rodopiavam cantando numa alegria delirante, e foi assim a noite toda. E o papudo tocando e cantando.

De madrugada, ao primeiro cantar do galo, a roda se desfez. O mais velho deles, e que parecia o chefe, perguntou-lhe:

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 91 – 89ª página do Guia Prático.

- Que é que você quer, em paga de ter tocado para nós?
- Eu até que me diverti com esta festa - replicou o papudo.
- Mas peça qualquer coisa.
- Posso pedir seja o que for?
- Pode.
- Eu queria - disse ele, meio hesitante - queria me ver livre deste papo, que me incomoda muito.

Um anãozinho agarrou o papo com as duas mãos, subiu pelo peito do papudo, firmou bem os pés, deu um arrancão.

O papudo fechou os olhos.

- Agora eles me matam.

De repente sentiu o pescoço leve. Abriu os olhos. Os anõezinhos tinham sumido. Não ouviu mais nada. Meio cinzento, despontava o dia.

- "Sonhei"- pensou ele. - "Bebi demais naquele casamento"

Passou a mão pelo pescoço. Estava liso, sem excrescência alguma.

- "Agora fiquei mais bonito" - pensou também, muito satisfeito.

E aí deu com o papo jogado em cima do cupim.

Agarrou a viola e foi para casa.

Imagine-se a sensação que não foi, o papudo amanhecer, sem mais nem menos, sem o papo.

- Que milagre foi esse? perguntavam.

Papudo ria, papudo cantava, continuava folgazão como sempre, mas não contava a aventura, de medo que o chamassem de louco, e não acreditassem.

Esse moço tinha um compadre, que também era papudo.

E tanto apertou o amigo, e tanto falou:

- Eu também quero me ver livre deste aleijão. Quero ficar bonito, e arranjar uma namorada. Você não é amigo.

Foi assim, até que o moco lhe contou tudo.

O outro o encarou, incrédulo.

- Verdade?
- Verdade.
- O anão falou que você podia pedir o que quisesse?
- Falou.
- E você em vez de pedir riquezas, pediu para ficar sem o papo?
- Ora, pobreza não me incomoda, mas o papo incomodava.
- Mas você é um louco. Você é burro. Pedisse riqueza. Quem é rico, que é que tem o papo? Quem se incomoda com o papo? Eu, se fosse rico, me casaria com mulher bonita, do mesmo jeito. Você é bobo. Onde é esse lugar, onde você encontrou os fantasmas?

O outro preveniu:

- Compadre, você vai lá com esganação, vai ofender os anõezinhos, e ainda se arrepende.
- Nada disso. Você o que é, é um egoísta. Está formoso, que se danem os outros.

Aí o moço encolheu os ombros e falou:

- Sua alma, sua palma. Vá lá, depois não se queixe.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 92 – 90ª página do Guia Prático.

Ensinou onde era, o compadre invejoso agarrou a viola e foi, noite alta, direitinho como o outro tinha feito. Também era noite de luar. Também dançou a noite inteira, cantando Ao primeiro cantar do galo a roda se desfez.

- Que é que você quer, em paga de ter tocado para nós?

O papudo deu uma piscadela maliciosa para o anão e falou, esfregando o indicador e o polegar, no gesto clássico que significa dinheiro:

- Eu quero aquilo que o meu compadre não quis.

Um anãozinho foi ao cupim, tirou o papo do outro que estava lá, e grudou em cima do papo do invejoso.

E assim, por sua louca ambição, ele ficou com dois papos.

Fonte: (GUIMARÃES, 2019, p. 132-136)

2ª Parada

Esse conto é um pouco maior, mas, ainda assim, de narrativa fluida e linguagem simples, com felicidade, inveja e satisfação pessoal como temáticas principais. Apresentamos os seguintes questionamentos para debate com os alunos a fim de elucidar dúvidas e auxiliar na compreensão global do conto.

1. Como eram as duas personagens centrais do texto? O que elas tinham em comum?
2. Como os dois homens se sentiam com relação ao papo que possuíam?
3. Os anãozinhos transformaram radicalmente os dois homens. Como foi essa transformação para cada um deles? Por que elas ocorreram?
4. No final do conto há uma quebra de expectativas. O que desejava o segundo papudo? O que ele recebeu?
5. Na sua opinião, os anãozinhos realmente não entenderam o gesto do homem ou entenderam mas quiseram dar-lhe uma lição?
6. E você, o que teria pedido se fosse o primeiro papudo? Por quê?
7. Você acha que o segundo papudo foi ambicioso? Justifique.

Dando prosseguimento, teremos a etapa da Primeira Interpretação.

Primeira Interpretação

Nessa etapa, mais uma vez, o professor deverá propor atividades nas quais os alunos possam mostrar o que de fato compreenderam sobre o texto lido, sem a interferência do professor, a fim de que expressem suas opiniões de forma livre.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 93 – 91ª página do Guia Prático.

Como lemos dois textos, é relevante ressaltar a importância de apresentar sugestões nas quais os alunos possam estabelecer relações comparações entre os textos, embora também seja possível focar em apenas um, a critério do professor. Convém lembrar, também, que não é necessário focar em aspectos específicos porque, nas paradas das leituras e nos debates, já houve a discussão desses pontos.

Os professores escolherão os instrumentos que melhor se ajustem à realidade de cada sala de aula. Como vimos, Cosson (2021) traz como sugestões produção de texto, ensaio e questionário aberto. Apresentaremos logo abaixo algumas propostas e sugerimos duas aulas de 50 minutos para essa atividade.

1ª Proposta: Relato da opinião e comparação entre os textos

Dependendo da turma, pode-se ser mais objetivo e propor que os alunos escrevam um relato sobre o que acharam de cada texto e sobre as semelhanças entre eles.

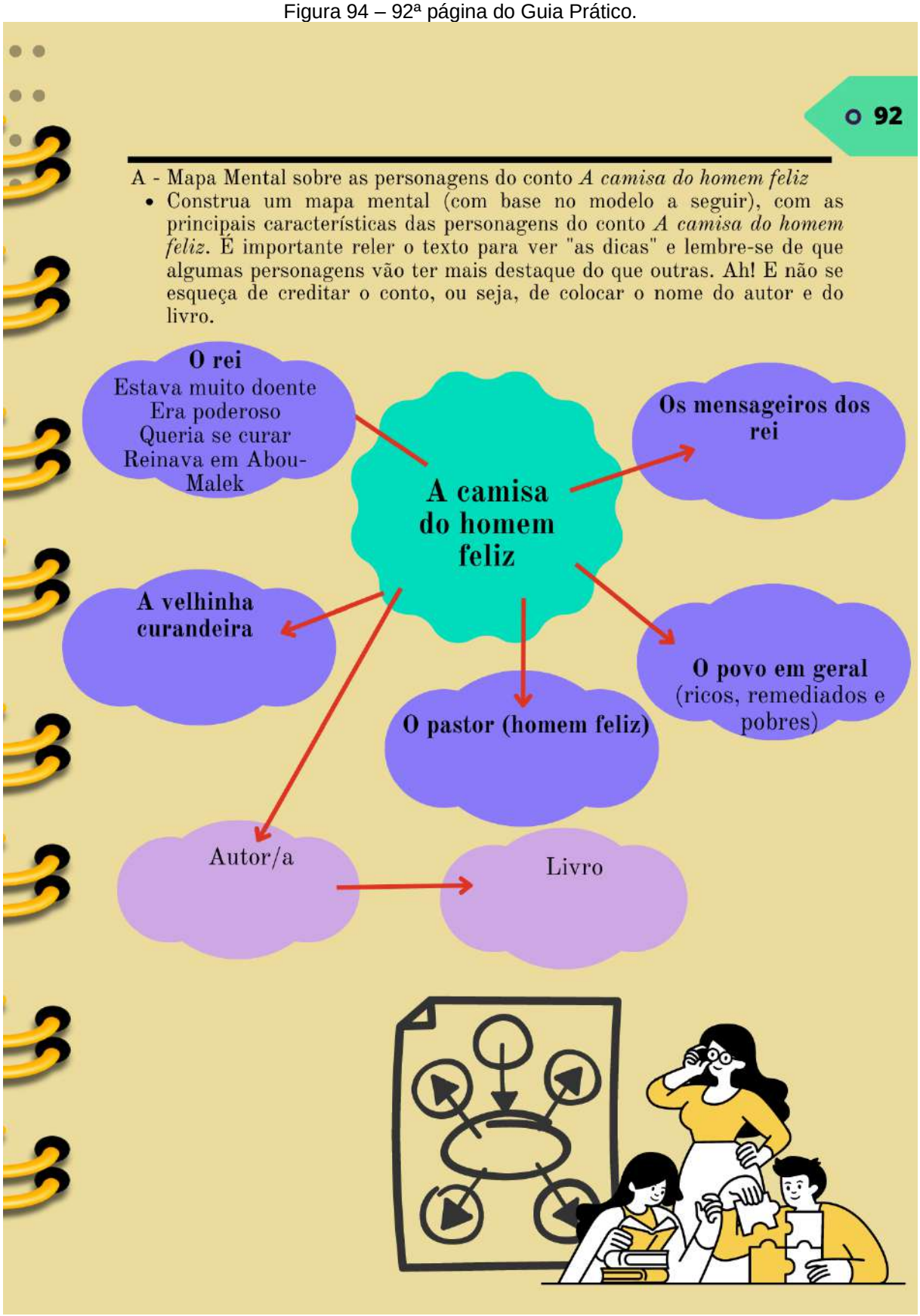
2ª Proposta: Mapas mentais

Não achamos produtivo um ensaio para turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, portanto optamos por sugerir um mapa mental. É importante lembrar aos alunos as características desse texto para que possam realizar a atividade sem dificuldades. Essa proposta apresenta a vantagem de engajar os alunos, uma vez que lhe permite liberdade na realização, e de permitir uma visão global de diversos elementos, de forma interligada.

A seguir encontram-se três sugestões de mapas mentais que podem ser trabalhados com os alunos. Fica a critério do professor escolher um ou mais mapas para trabalhar com sua turma.

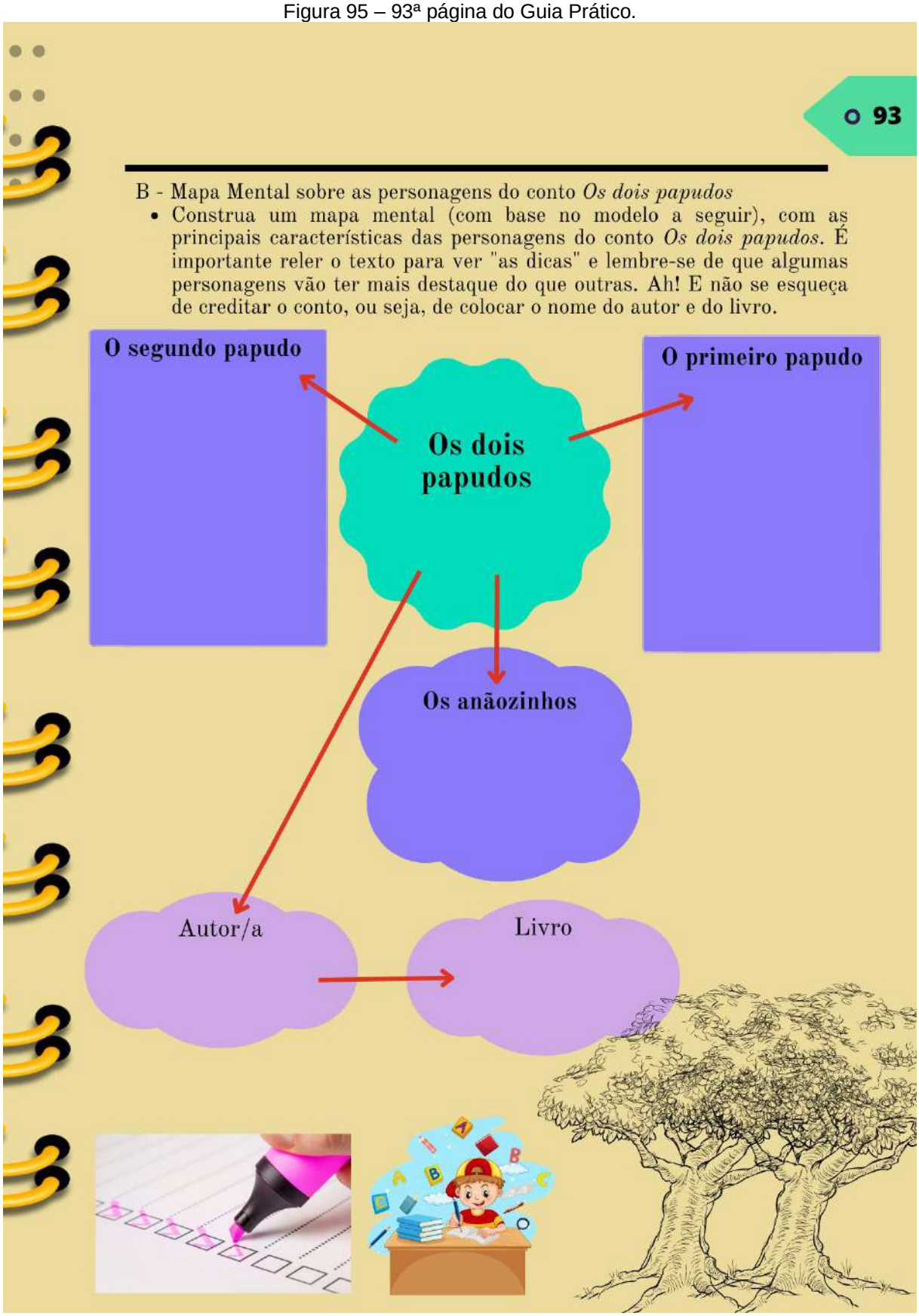
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 94 – 92ª página do Guia Prático.



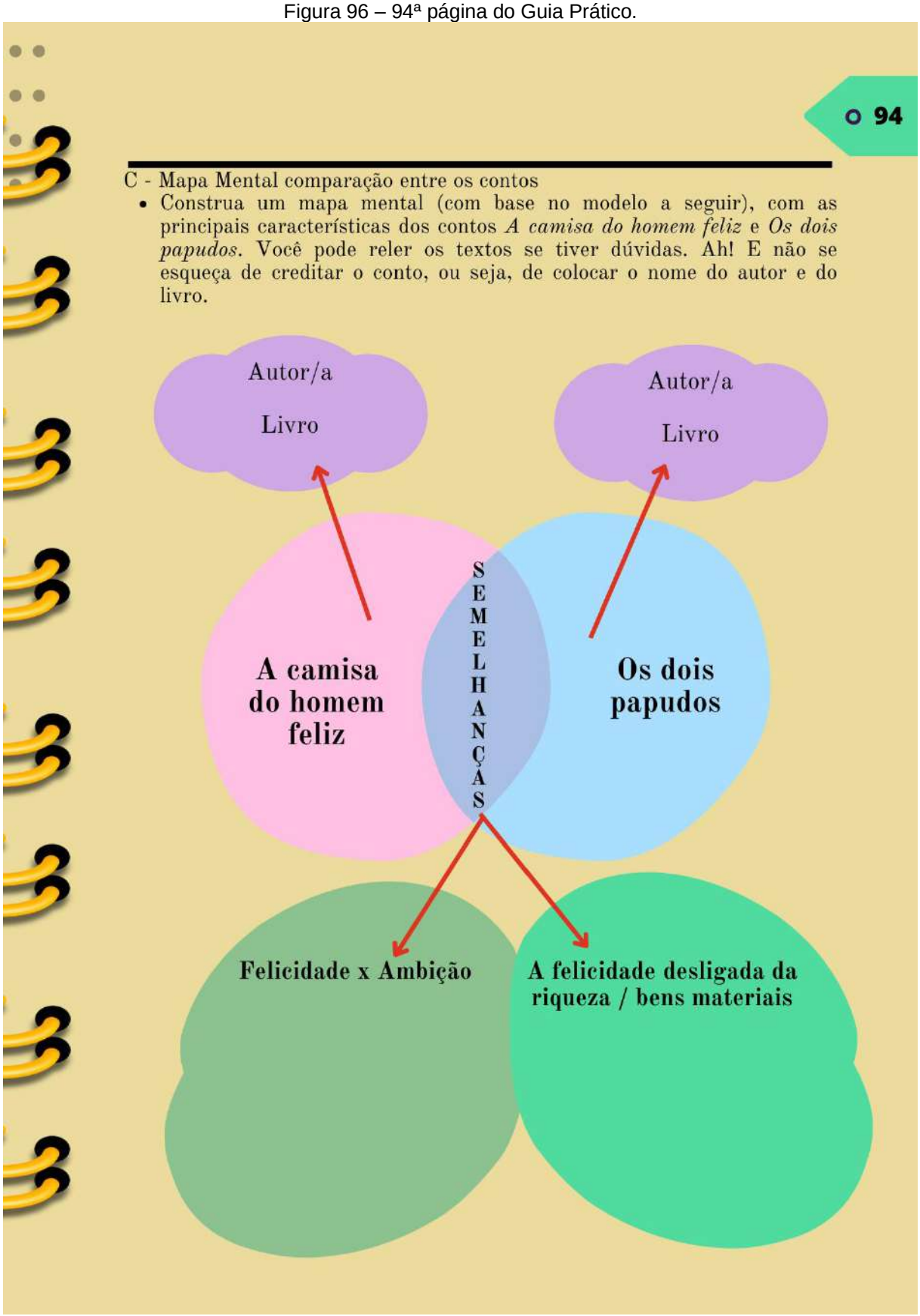
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 95 – 93ª página do Guia Prático.



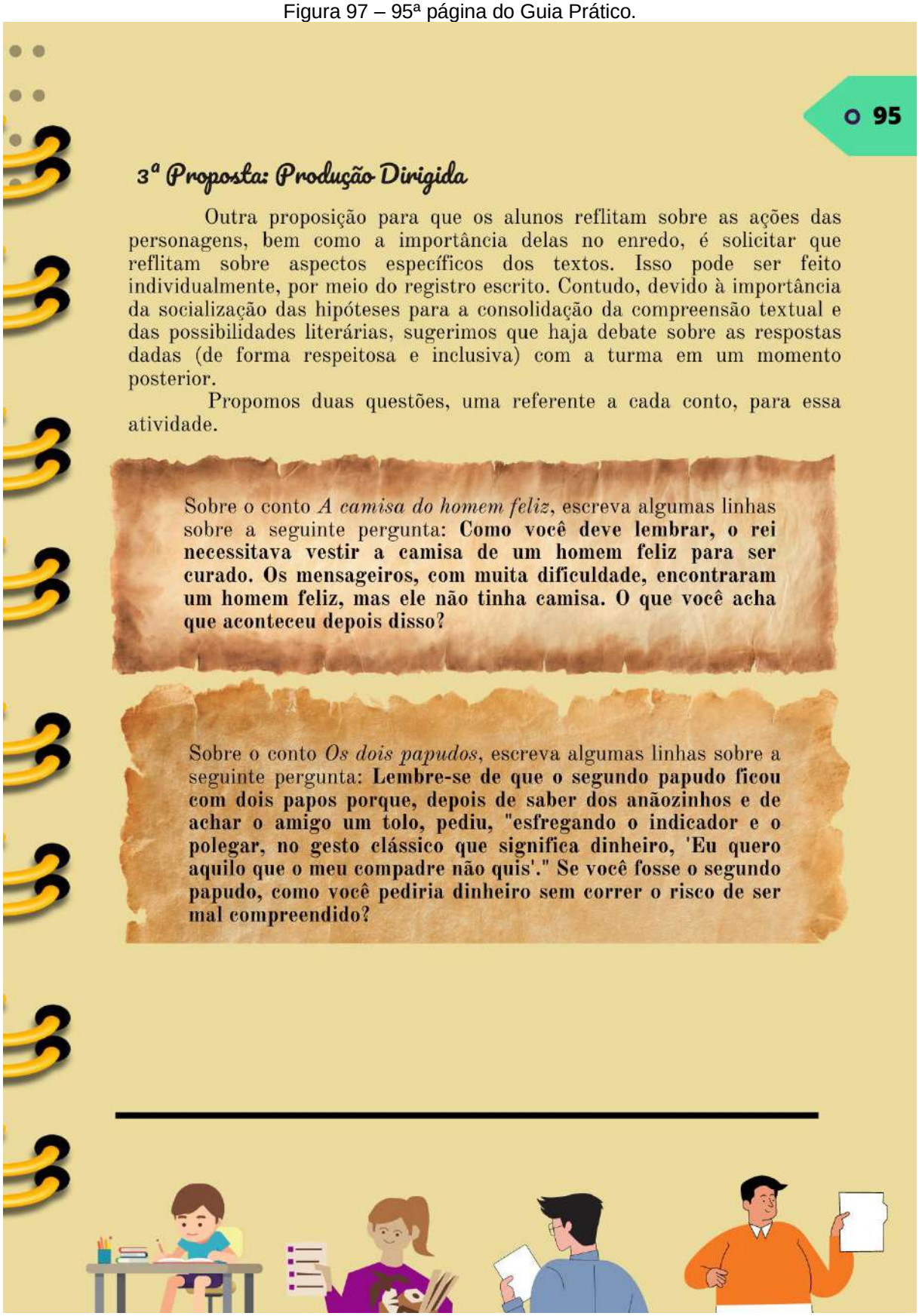
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 96 – 94ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 97 – 95ª página do Guia Prático.



3ª Proposta: Produção Dirigida

Outra proposição para que os alunos reflitam sobre as ações das personagens, bem como a importância delas no enredo, é solicitar que reflitam sobre aspectos específicos dos textos. Isso pode ser feito individualmente, por meio do registro escrito. Contudo, devido à importância da socialização das hipóteses para a consolidação da compreensão textual e das possibilidades literárias, sugerimos que haja debate sobre as respostas dadas (de forma respeitosa e inclusiva) com a turma em um momento posterior.

Propomos duas questões, uma referente a cada conto, para essa atividade.

Sobre o conto *A camisa do homem feliz*, escreva algumas linhas sobre a seguinte pergunta: **Como você deve lembrar, o rei necessitava vestir a camisa de um homem feliz para ser curado. Os mensageiros, com muita dificuldade, encontraram um homem feliz, mas ele não tinha camisa. O que você acha que aconteceu depois disso?**

Sobre o conto *Os dois papudos*, escreva algumas linhas sobre a seguinte pergunta: **Lembre-se de que o segundo papudo ficou com dois papos porque, depois de saber dos anãozinhos e de achar o amigo um tolo, pediu, "esfregando o indicador e o polegar, no gesto clássico que significa dinheiro, 'Eu quero aquilo que o meu compadre não quis'." Se você fosse o segundo papudo, como você pediria dinheiro sem correr o risco de ser mal compreendido?**

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 98 – 96ª página do Guia Prático.

Contextualizações

Como vimos anteriormente, Cosson (2021), na *Sequência Expandida* do Letramento Literário propõe sete contextualizações, a serem realizadas após a primeira interpretação. Reiteramos o que apresenta Cosson (2021) de que o professor pode ampliar, reduzir ou combinar as contextualizações, de acordo com a necessidade da turma.

Nessa oficina propomos sugestões para vivenciar três contextualizações: a temática, a presentificadora e a poética e recomendamos que sejam destinadas duas aulas de 50 minutos para essa atividade. Essas aulas não precisam, necessariamente, as imediatamente subsequentes à atividade de leitura, mas também não devem ser após um longo intervalo, para que não se perca a linearidade das atividades.

A - Contextualizações Temática e Presentificadora

A contextualização temática, em geral, é facilmente reconhecível nos textos e amplamente trabalhada, de maneira espontânea e natural, pelos professores em sala. Aliás, os próprios leitores logo identificam a/as temática/as subjacentes aos textos lidos, sendo, inclusive - como vimos na primeira oficina -, uma variável importante na escolha dos livros. Contudo, é importante que o professor não se restrinja à discussão da/s temática/s em si mesma/as, mas que possa discuti-las de acordo com sua/s repercussões no enredo e na obra como um todo.

A contextualização presentificadora estabelece a correspondência da obra lida com a atualidade - o momento presente do leitor -, como uma forma de atualização do texto. Essa correspondência pode englobar diversos aspectos da obra, como o contexto social e a vigência de determinadas atitudes/pontos de vista intrínsecos a esse contexto, mas, sobretudo, ao tema. E, devido à estreita relação entre a presentificação e o tema, decidimos trabalhar ambas as contextualizações na mesma atividade.

É notório que, nos dois contos lidos, mesmo com suas nuances e especificidades, é recorrente as temáticas da felicidade e da ambição. E, sem nenhuma surpresa, esses temas são recorrentes na atualidade. Desse modo, apresentamos alguns questionamentos que podem ajudar os alunos a refletirem sobre esses temas e sobre como estão presentes nos textos e na sociedade atual.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 99 – 97ª página do Guia Prático.

Questões para análise/debate

1. Sobre o conto *A camisa do homem feliz*, responda às questões abaixo:
   - Por que as pessoas não se consideravam felizes?
   - Na sua opinião, desejar alguma coisa é sinônimo de infelicidade? Ou não estar satisfeito é que traz infelicidade?
   - O único homem feliz encontrado não tinha riquezas (sequer tinha camisa), por que, na sua opinião, ele se considerava feliz?
   - Você se considera feliz?
   - O que lhe traz felicidade?
   - O que você deseja para ser feliz/ou para ser mais feliz?

2. Sobre o conto *Os dois papudos*, responda às questões abaixo:
   - Você acha que o primeiro papudo fez certo em pedir para ficar livre do papo ou ele deveria ter pedido outra coisa?
   - Ele ficou feliz depois de ter ficado sem o papo?
   - O que você pediria, se fosse você?
   - Na sua opinião, se o segundo papudo não tivesse pedido dinheiro, ele teria sido atendido?
   - Diariamente, vemos exemplos de conflitos e até crimes por conta do dinheiro, por que você acha que isso acontece?
   - Sendo prático, qual a importância do dinheiro na vida das pessoas?
   - Dinheiro traz felicidade?

B - Contextualização Poética

A contextualização poética, como vimos, se refere à composição da obra no tocante à elementos como personagens, narrador, tempo e espaço, por exemplo. Ou seja, analisa os elementos estruturantes da obra.

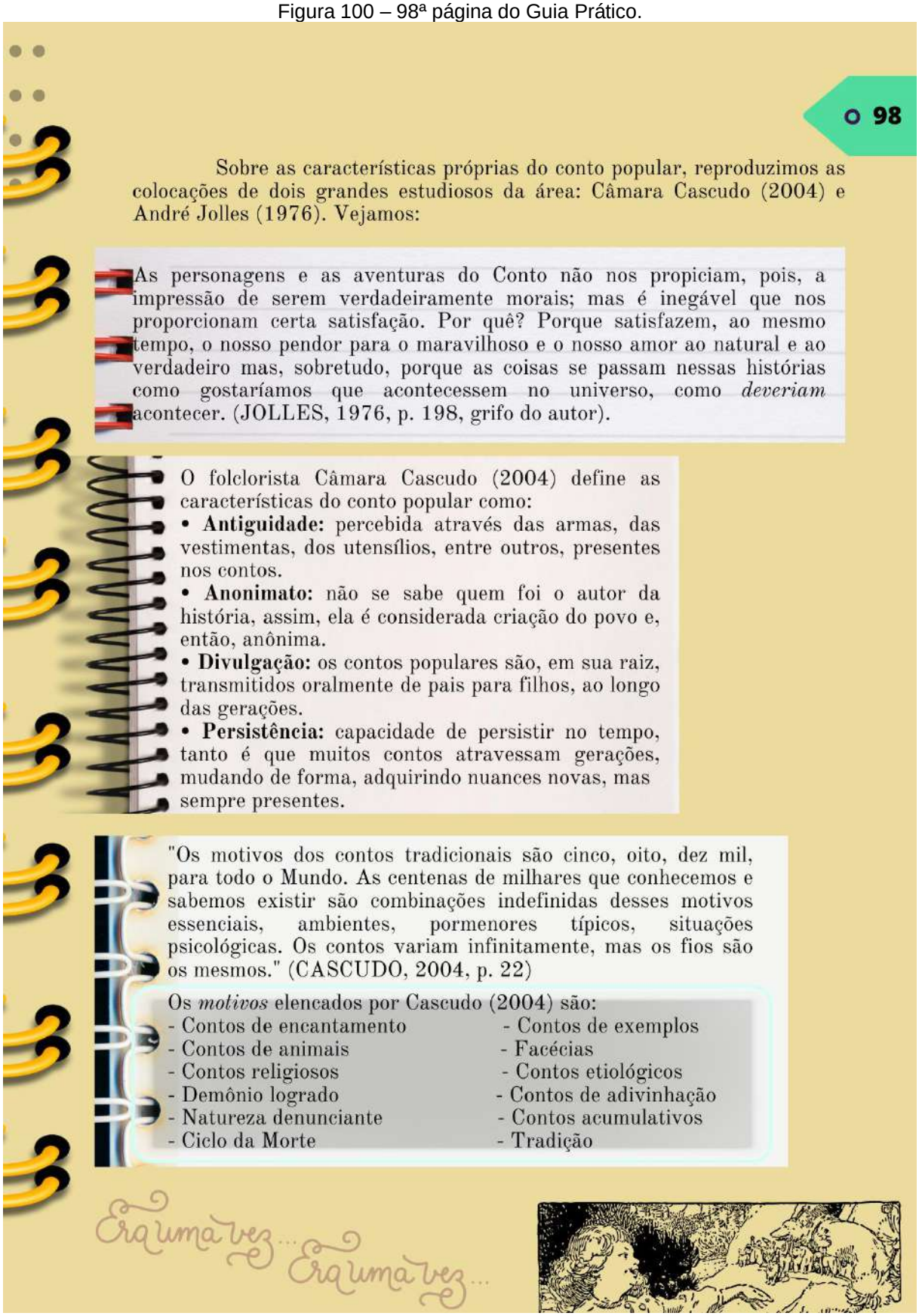
No caso do conto popular, além das características próprias inerentes ao gênero conto, há, como vimos, especificidades temáticas e estruturais. Nas atividades a seguir, buscaremos ajudar a entender esses elementos.

Estrutura

O conto, por ser uma narrativa curta, geralmente apresenta poucos personagens, espaço limitado e tempo reduzido (normalmente em escala linear, ou seja, passado - presente - futuro). Costuma apresentar apenas um conflito. Em geral apresenta uma situação inicial; um conflito; o clímax e o desfecho. Existem vários tipos de contos, como os populares, os fantásticos, os de terror, os de humor, os infantis, os psicológicos e os de fadas. Nosso foco, certamente, será o conto popular.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 100 – 98ª página do Guia Prático.



98

Sobre as características próprias do conto popular, reproduzimos as colocações de dois grandes estudiosos da área: Câmara Cascudo (2004) e André Jolles (1976). Vejamos:

As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais; mas é inegável que nos proporcionam certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como *deveriam* acontecer. (JOLLES, 1976, p. 198, grifo do autor).

O folclorista Câmara Cascudo (2004) define as características do conto popular como:

- **Antiguidade:** percebida através das armas, das vestimentas, dos utensílios, entre outros, presentes nos contos.
- **Anonimato:** não se sabe quem foi o autor da história, assim, ela é considerada criação do povo e, então, anônima.
- **Divulgação:** os contos populares são, em sua raiz, transmitidos oralmente de pais para filhos, ao longo das gerações.
- **Persistência:** capacidade de persistir no tempo, tanto é que muitos contos atravessam gerações, mudando de forma, adquirindo nuances novas, mas sempre presentes.

"Os motivos dos contos tradicionais são cinco, oito, dez mil, para todo o Mundo. As centenas de milhares que conhecemos e sabemos existir são combinações indefinidas desses motivos essenciais, ambientes, pormenores típicos, situações psicológicas. Os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos." (CASCUDO, 2004, p. 22)

Os *motivos* elencados por Cascudo (2004) são:

- Contos de encantamento
- Contos de animais
- Contos religiosos
- Demônio logrado
- Natureza denunciante
- Ciclo da Morte
- Contos de exemplos
- Facécias
- Contos etiológicos
- Contos de adivinhação
- Contos acumulativos
- Tradição

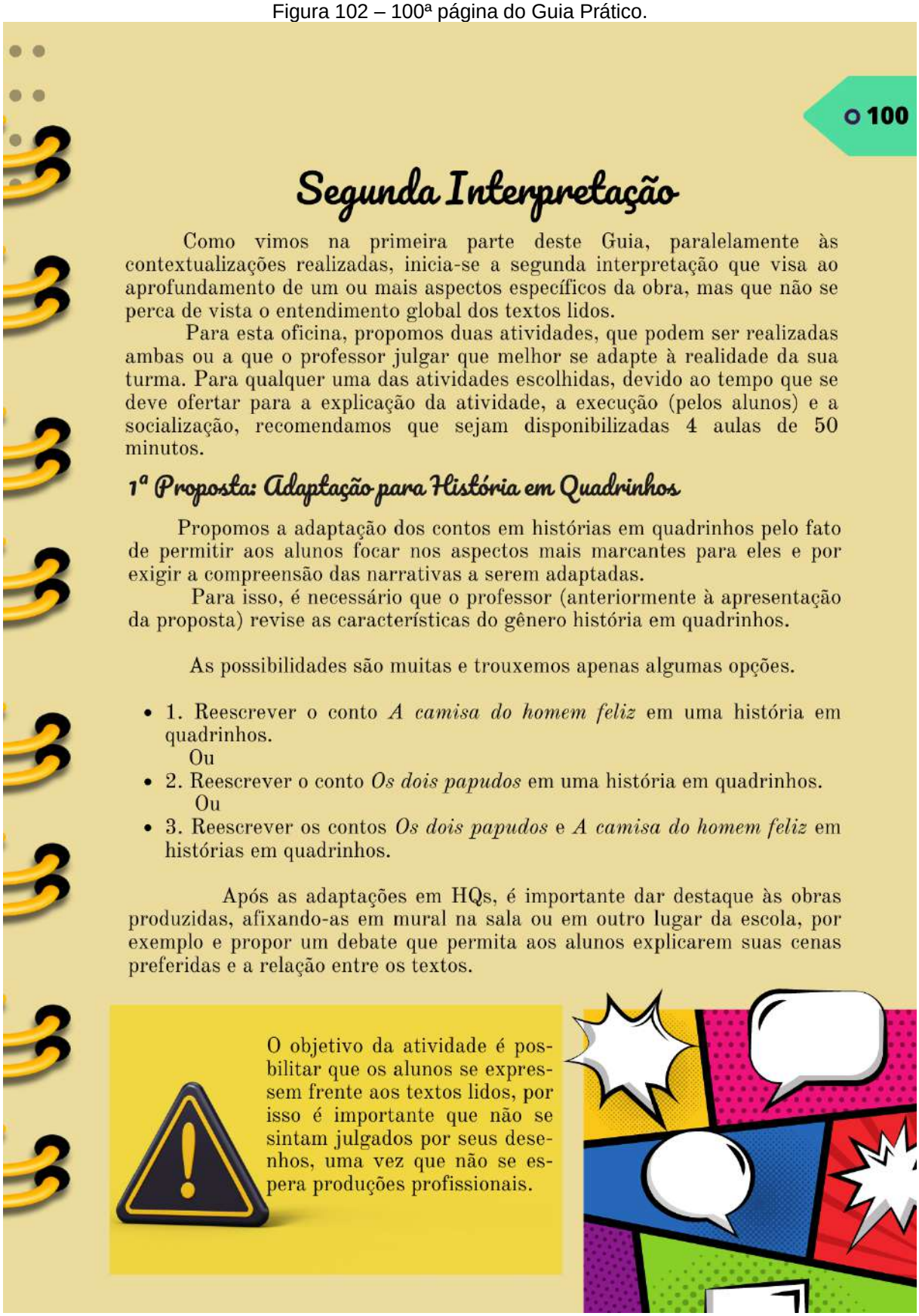
Era uma vez... Era uma vez...

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 101 – 99ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 102 – 100ª página do Guia Prático.



Segunda Interpretação

Como vimos na primeira parte deste Guia, paralelamente às contextualizações realizadas, inicia-se a segunda interpretação que visa ao aprofundamento de um ou mais aspectos específicos da obra, mas que não se perca de vista o entendimento global dos textos lidos.

Para esta oficina, propomos duas atividades, que podem ser realizadas ambas ou a que o professor julgar que melhor se adapte à realidade da sua turma. Para qualquer uma das atividades escolhidas, devido ao tempo que se deve ofertar para a explicação da atividade, a execução (pelos alunos) e a socialização, recomendamos que sejam disponibilizadas 4 aulas de 50 minutos.

1ª Proposta: Adaptação para História em Quadrinhos

Propomos a adaptação dos contos em histórias em quadrinhos pelo fato de permitir aos alunos focar nos aspectos mais marcantes para eles e por exigir a compreensão das narrativas a serem adaptadas.

Para isso, é necessário que o professor (anteriormente à apresentação da proposta) revise as características do gênero história em quadrinhos.

As possibilidades são muitas e trouxemos apenas algumas opções.

- 1. Reescrever o conto *A camisa do homem feliz* em uma história em quadrinhos.
  Ou
- 2. Reescrever o conto *Os dois papudos* em uma história em quadrinhos.
  Ou
- 3. Reescrever os contos *Os dois papudos* e *A camisa do homem feliz* em histórias em quadrinhos.

Após as adaptações em HQs, é importante dar destaque às obras produzidas, afixando-as em mural na sala ou em outro lugar da escola, por exemplo e propor um debate que permita aos alunos explicarem suas cenas preferidas e a relação entre os textos.

O objetivo da atividade é possibilitar que os alunos se expressem frente aos textos lidos, por isso é importante que não se sintam julgados por seus desenhos, uma vez que não se espera produções profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 103 – 101ª página do Guia Prático.

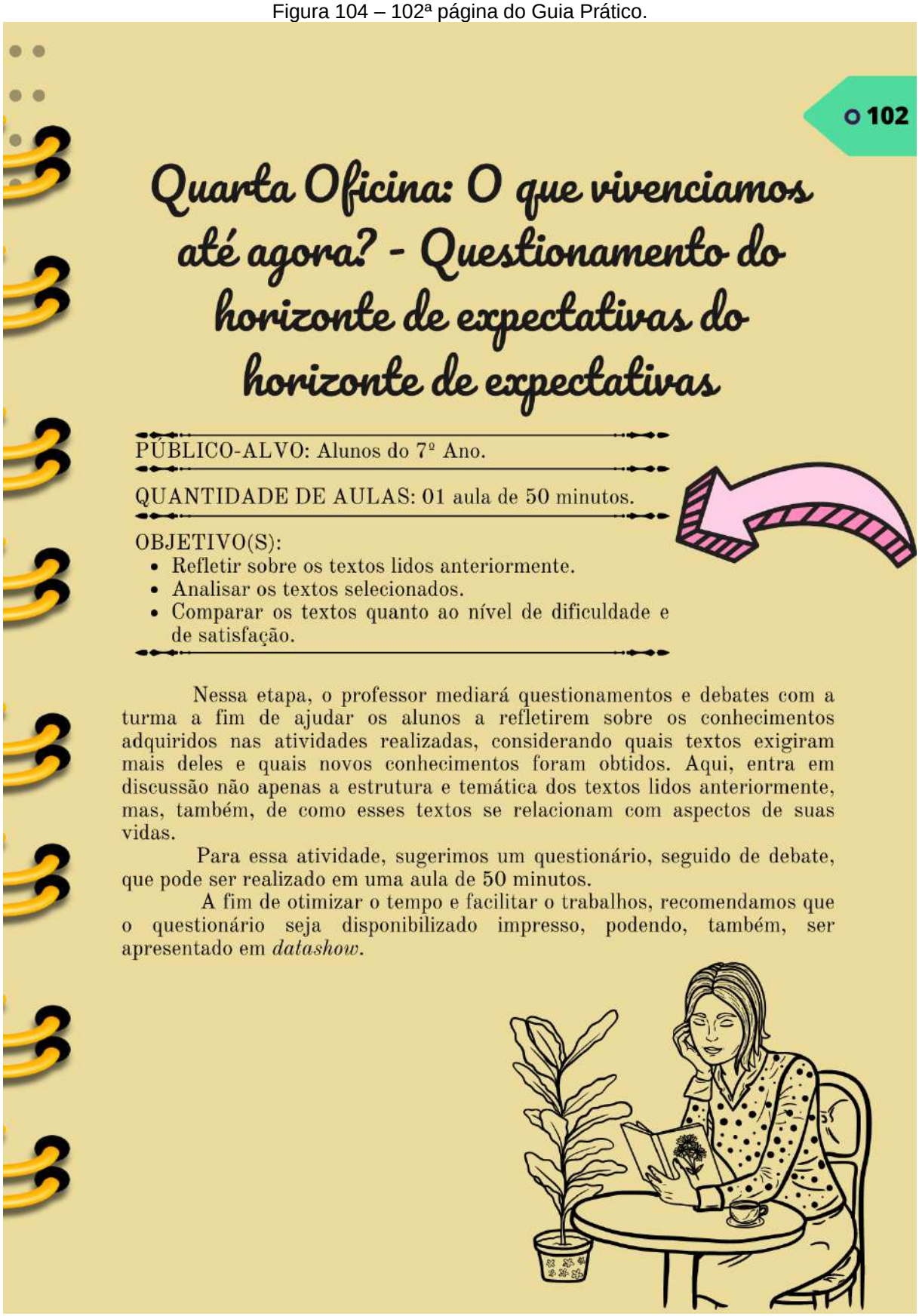
2ª Proposta: Dramatização

Dependendo da turma, uma atividade muito produtiva é a dramatização. Pode-se sugerir que a sala divida-se em pequenos grupos e que cada equipe escolha uma cena de um dos contos lidos, ou mesmo de ambos, ou, a critério do professor, para evitar a repetição de cenas, pode-se sortear cenas dos contos trabalhados entre os grupos.

Essa proposta favorece a expressividade dos alunos, a liberdade de enfoque dado às cenas de acordo com a percepção deles e a socialização e debate dos contos lidos, de forma espontânea.

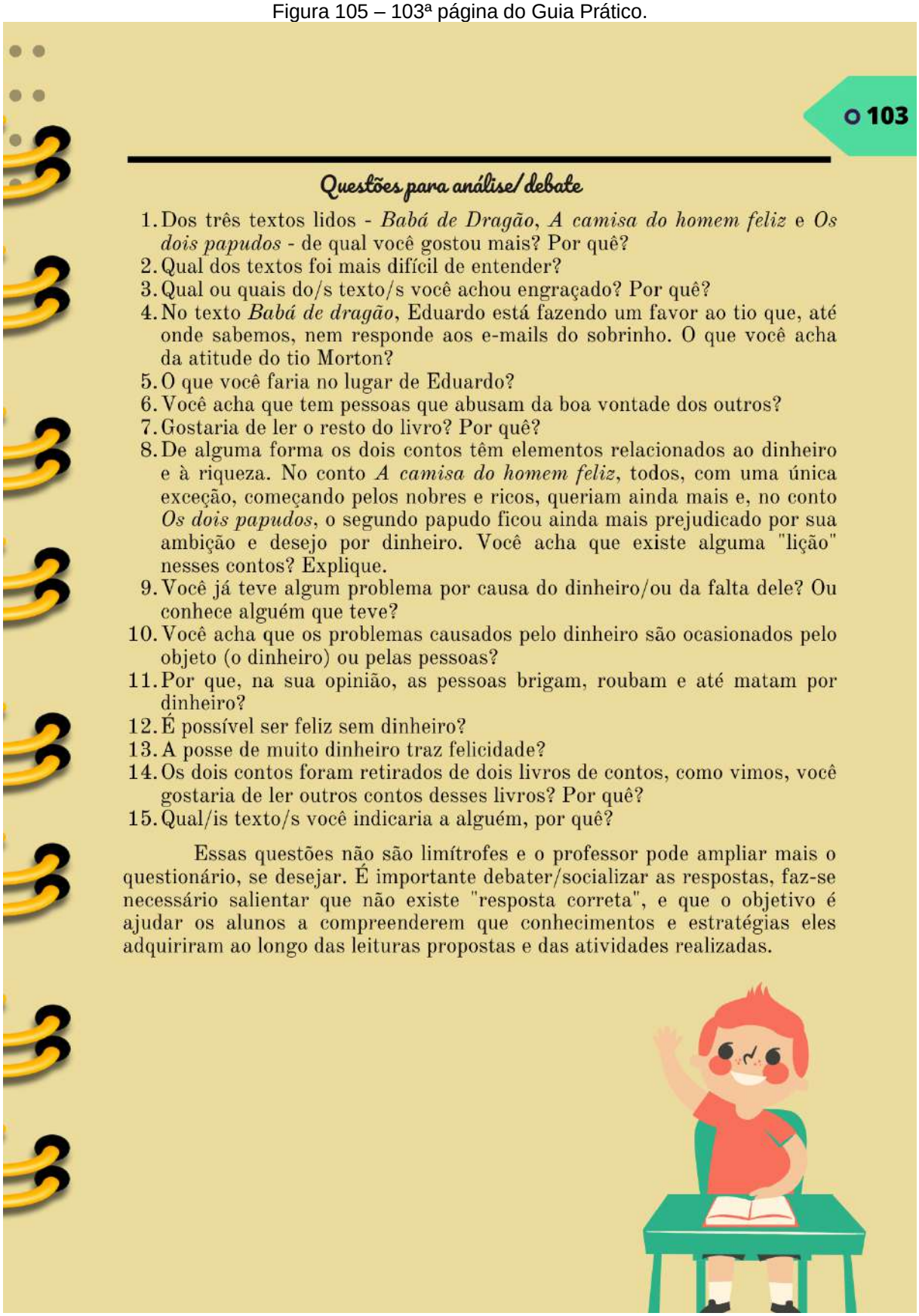
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 104 – 102ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 105 – 103ª página do Guia Prático.



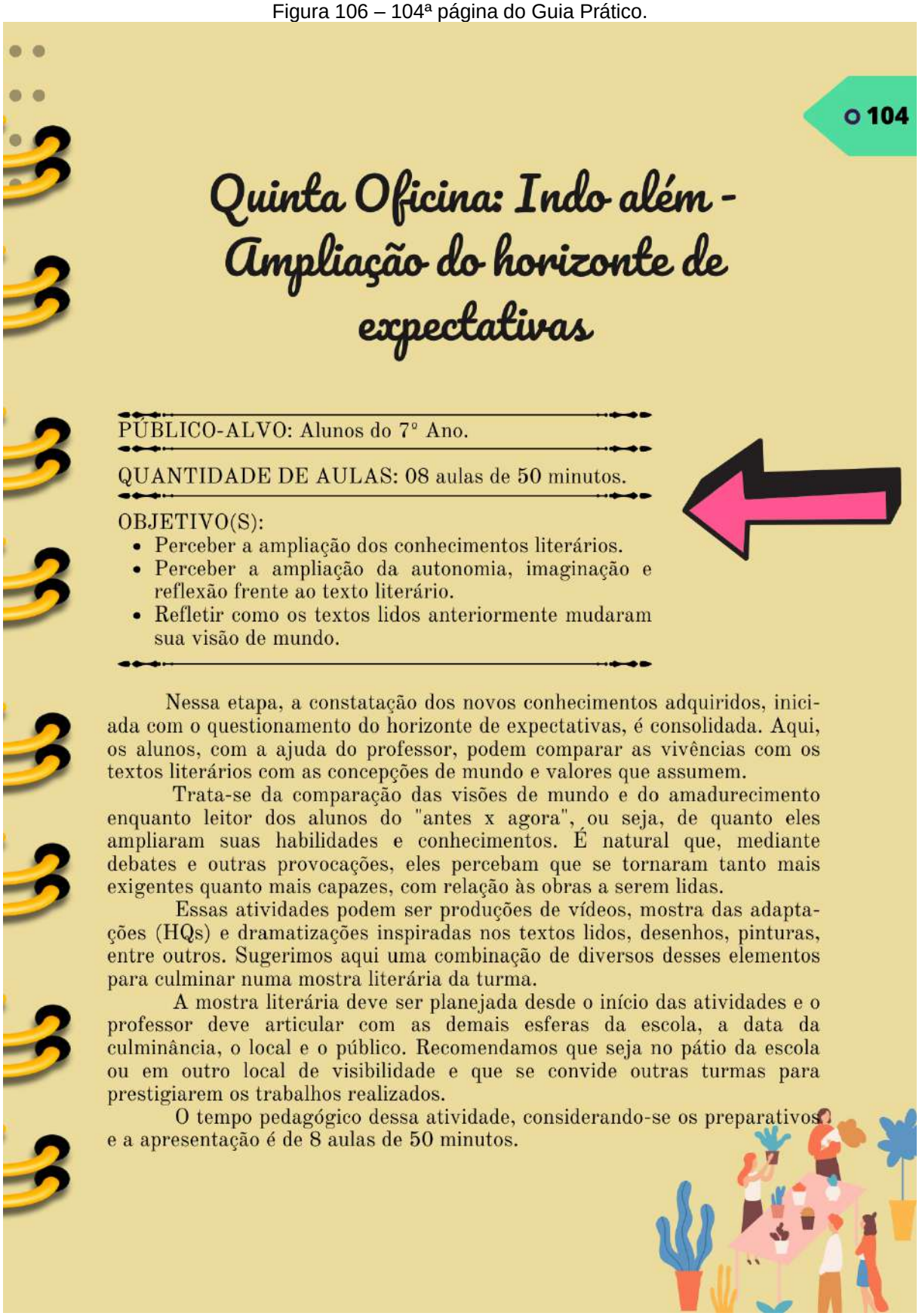
Questões para análise/debate

1. Dos três textos lidos - *Babá de Dragão*, *A camisa do homem feliz* e *Os dois papudos* - de qual você gostou mais? Por quê?
2. Qual dos textos foi mais difícil de entender?
3. Qual ou quais do/s texto/s você achou engraçado? Por quê?
4. No texto *Babá de dragão*, Eduardo está fazendo um favor ao tio que, até onde sabemos, nem responde aos e-mails do sobrinho. O que você acha da atitude do tio Morton?
5. O que você faria no lugar de Eduardo?
6. Você acha que tem pessoas que abusam da boa vontade dos outros?
7. Gostaria de ler o resto do livro? Por quê?
8. De alguma forma os dois contos têm elementos relacionados ao dinheiro e à riqueza. No conto *A camisa do homem feliz*, todos, com uma única exceção, começando pelos nobres e ricos, queriam ainda mais e, no conto *Os dois papudos*, o segundo papudo ficou ainda mais prejudicado por sua ambição e desejo por dinheiro. Você acha que existe alguma "lição" nesses contos? Explique.
9. Você já teve algum problema por causa do dinheiro/ou da falta dele? Ou conhece alguém que teve?
10. Você acha que os problemas causados pelo dinheiro são ocasionados pelo objeto (o dinheiro) ou pelas pessoas?
11. Por que, na sua opinião, as pessoas brigam, roubam e até matam por dinheiro?
12. É possível ser feliz sem dinheiro?
13. A posse de muito dinheiro traz felicidade?
14. Os dois contos foram retirados de dois livros de contos, como vimos, você gostaria de ler outros contos desses livros? Por quê?
15. Qual/is texto/s você indicaria a alguém, por quê?

Essas questões não são limítrofes e o professor pode ampliar mais o questionário, se desejar. É importante debater/socializar as respostas, faz-se necessário salientar que não existe "resposta correta", e que o objetivo é ajudar os alunos a compreenderem que conhecimentos e estratégias eles adquiriram ao longo das leituras propostas e das atividades realizadas.

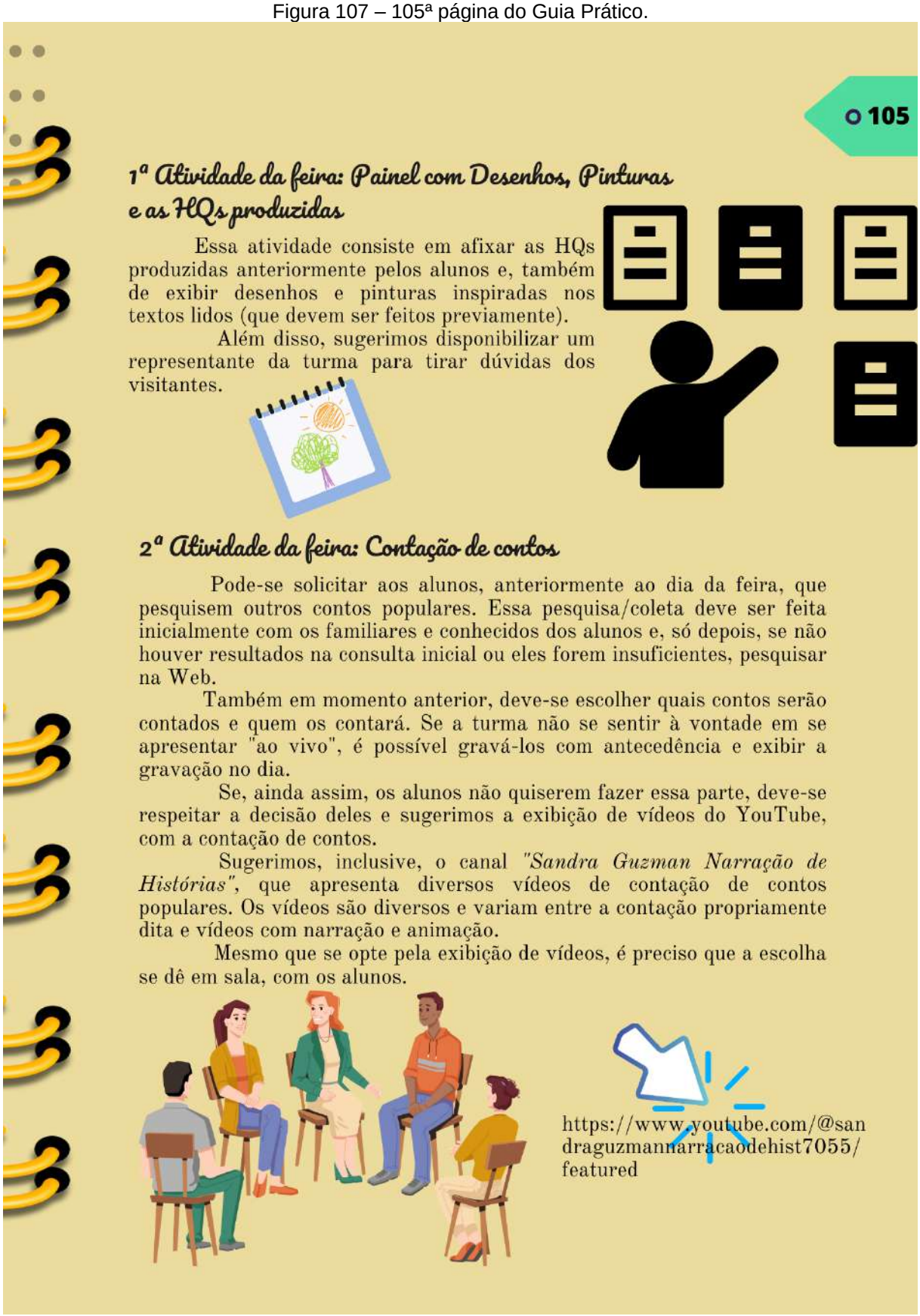
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 106 – 104ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 107 – 105ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 108 – 106ª página do Guia Prático.

3ª Atividade da feira: Dramatização

Essa atividade será o fechamento da feira e é importante que seja realizada pelos alunos, mesmo que a apenas um grupo. Assim como na atividade anterior, exigirá um planejamento prévio e, dependendo da disposição do grupo, pode-se gravar a/s encenação/ões deles e depois exibir o/s vídeo/s no dia da feira.

Essas são algumas sugestões que você, professor, com a autonomia e gerenciamento da turma, pode ampliar ou adaptar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 109 – 107ª página do Guia Prático

Avaliação e Expectativas de Respostas

Algumas palavras sobre a avaliação

Quando falamos em literatura na escola não se pode deixar de falar do quesito avaliação. A avaliação, além de ser uma exigência formal da instituição escolar, também é, quando bem trabalhada, um instrumento de averiguação e controle das ações realizadas e das intervenções necessárias. Mas como avaliar o processo de letramento literário dos estudantes, sendo esse uma jornada tão subjetiva e particular? Acreditamos a avaliação, em se tratando da leitura literária, deve se ajustar às especificidades desse tipo de texto. Alguns estudiosos da leitura e da literatura discutem sobre isso e troxemos alguns pontos que julgamos importantes.

Carvalho e Baouhk (2018) destacam o fato de a avaliação deve se afastar dos testes usuais e considerar os que chamam de comportamentos leitores, ou seja, de como o aluno-leitor se relaciona com os textos lidos e como externar suas preferências, por meio de comentários ou mesmo atividades escritas, de modo a considerar a história e o percurso de cada aluno.

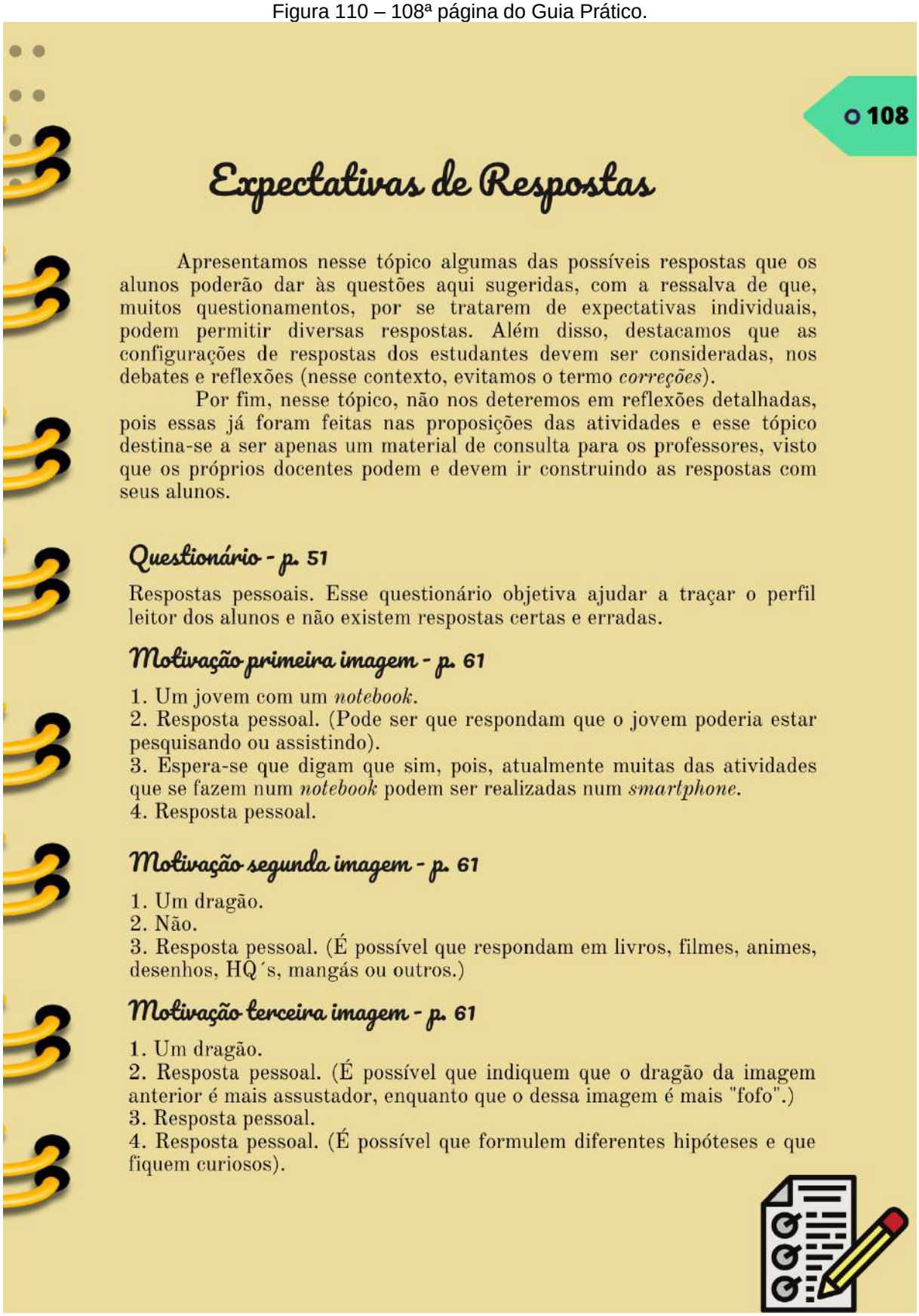
Cosson (2021) também destaca a importância de se avaliar o processo de construção do letramento literário e deixa claro que a avaliação deve priorizar o percurso do aluno, ele afirma que “propomos [...] que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado [...] é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem” (COSSON, 2021, p. 113 – grifos nossos).

Frantz (2011) também coaduna com essa ideia e defende que a leitura dos textos literários já apresenta significância em si mesma, não necessitando, obrigatoriamente, de uma atividade posterior. Ou seja, a autora afirmar que a fruição literária já é suficiente para a apreciação estética.

Considerando a importância de permitir que o aluno aprecie o texto "por si só", sem estar preocupado com fichas para preencher, propomos, nesse guia uma avaliação contínua e processual durante todas as oficinas, através da observância das atividades propostas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 110 – 108ª página do Guia Prático.



Expectativas de Respostas

Apresentamos nesse tópico algumas das possíveis respostas que os alunos poderão dar às questões aqui sugeridas, com a ressalva de que, muitos questionamentos, por se tratarem de expectativas individuais, podem permitir diversas respostas. Além disso, destacamos que as configurações de respostas dos estudantes devem ser consideradas, nos debates e reflexões (nesse contexto, evitamos o termo *correções*).

Por fim, nesse tópico, não nos deteremos em reflexões detalhadas, pois essas já foram feitas nas proposições das atividades e esse tópico destina-se a ser apenas um material de consulta para os professores, visto que os próprios docentes podem e devem ir construindo as respostas com seus alunos.

Questionário - p. 51

Respostas pessoais. Esse questionário objetiva ajudar a traçar o perfil leitor dos alunos e não existem respostas certas e erradas.

Motivação primeira imagem - p. 61

1. Um jovem com um *notebook*.
2. Resposta pessoal. (Pode ser que respondam que o jovem poderia estar pesquisando ou assistindo).
3. Espera-se que digam que sim, pois, atualmente muitas das atividades que se fazem num *notebook* podem ser realizadas num *smartphone*.
4. Resposta pessoal.

Motivação segunda imagem - p. 61

1. Um dragão.
2. Não.
3. Resposta pessoal. (É possível que respondam em livros, filmes, animes, desenhos, HQ´s, mangás ou outros.)

Motivação terceira imagem - p. 61

1. Um dragão.
2. Resposta pessoal. (É possível que indiquem que o dragão da imagem anterior é mais assustador, enquanto que o dessa imagem é mais "fofo".)
3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal. (É possível que formulem diferentes hipóteses e que fiquem curiosos).

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 111 – 109ª página do Guia Prático.

Primeira parada de leitura (Segunda oficina) - p. 66

1. Quem mandou o e-mail foi Eduardo (o sobrinho) e ele escreveu para o tio Morton.
2. Resposta pessoal. (É possível que deduzam que, como eles prometeram cuidar do dragão por uma semana, talvez tenha passado alguns dias).
3. Resposta pessoal. (É possível que respondam que o dragão pode ter queimado alguma coisa.

Segunda parada de leitura (Segunda oficina) - p. 70

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. (É possível que eles digam foi algumas horas ou um dia, por exemplo, já que ainda daria tempo do tio modificar o horário do voo).
3. Resposta pessoal. (É possível que eles achem que não).

Terceira parada de leitura (Segunda oficina) - p. 73

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. Resposta pessoal.

Interpretação - Produção de texto - p. 73

Resposta pessoal.

Interpretação - Questionário - p. 74

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. (Podem surgir diversas respostas, como o tio não ter visto ou porque não quis).
3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal.
5. Comeu o coelho de estimação, fez um buraco na geladeira, colocou fogo nas cortinas e fez cocô no carpete do quarto da mãe de Eduardo.
6. Resposta pessoal. (É possível que os alunos respondam que o tio pagará os gastos ocasionados com a estadia do dragão e que Eduardo, a mãe e a irmã ficarão aliviados por não precisarem mais tomar conta do dragão).
7. Resposta pessoal.

Motivação primeira imagem - p. 78

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. Resposta pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 112 – 110ª página do Guia Prático.

Motivação segunda imagem - p. 61

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal.
5. Resposta pessoal.

Primeira parada de leitura (Terceira oficina) - p. 87

1. Os mensageiros estavam procurando um homem que fosse feliz para poderem levar sua camisa e curar o rei.
2. Não; primeiro procuraram na corte, depois nas cidades vizinhas e no interior, além disso, perguntaram aos nobres, aos ricos, aos remediados e, por fim, aos pobres.
3. Porque sempre desejavam algo que não possuíam.
4. Sim, o pastorzinho se considerava feliz.
5. Porque homens mais ricos e com mais posses não se consideravam satisfeitos, de modo que o pastorzinho, tão humilde, se considerar feliz foi uma surpresa.
6. Não; o pastorzinho, único homem feliz encontrado, não tinha camisa.

Segunda parada de leitura (Terceira oficina) - p. 90

1. O primeiro papudo era humilde, trabalhador e brincalhão, não ligava para o dinheiro, mas se incomodava com o "papo" que tinha; o segundo papudo era amigo e compadre do primeiro, desejava ter dinheiro e também não gostava do "papo". O que os dois tinham em comum era o "papo".
2. Se sentiam insatisfeitos.
3. As transformações ocorrem porque os anões lhes ofereceram a realização de um pedido: o primeiro homem ficou livre do papo, mas o segundo homem ficou com dois papos.
4. O homem na verdade desejava dinheiro, mas recebeu outro papo, ficando com dois.
5. Resposta pessoal.
6. Resposta pessoal.
7. Resposta pessoal.

Primeira Interpretação - Relato da opinião e comparação entre os textos - p. 91

Resposta pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 113 – 111ª página do Guia Prático.

111

Primeira Interpretação - Mapa mental - p. 92

Resposta pessoal.

Apresentamos abaixo (veja a tabela) possíveis pontos a serem levantados pelos alunos.

	A velhinha curandeira	Apareceu repentinamente. / Pessoa idosa. / Deu ao rei uma receita para a cura.
	O pastor (homem feliz)	Humilde. / Honesto. / Feliz.
	O povo em geral	Sempre desejavam algo a mais.
	Os mensageiros do rei	Leais. / Diligentes. / Honestos.
	Livro e autor/a	Histórias da Baratinha. Figueiredo Pimentel.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 114 – 112ª página do Guia Prático.

112

Primeira Interpretação - Mapa mental - p. 93

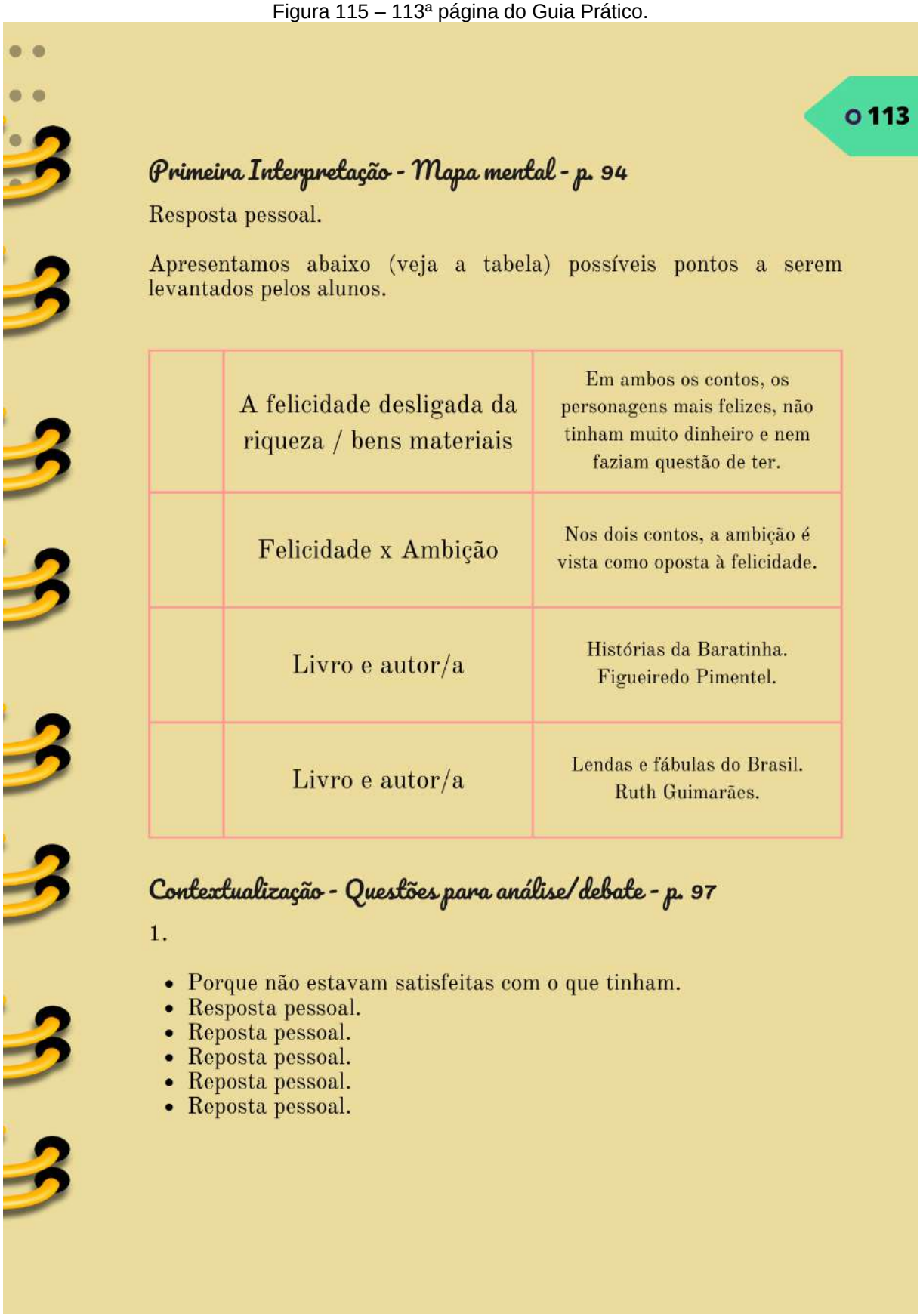
Resposta pessoal.

Apresentamos abaixo (veja a tabela) possíveis pontos a serem levantados pelos alunos.

	O primeiro papudo	Humilde, trabalhador e brincalhão, não ligava para o dinheiro, mas se incomodava com o "papo" que tinha.
	O segundo papudo	Desejava ter dinheiro e também não gostava do "papo".
	O anãozinhos	Mágicos. / Gostavam de dançar. / Concederam desejos aos dois homens.
	Livro e autor/a	Lendas e fábulas do Brasil. Ruth Guimarães.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 115 – 113ª página do Guia Prático.



Primeira Interpretação - Mapa mental - p. 94

Resposta pessoal.

Apresentamos abaixo (veja a tabela) possíveis pontos a serem levantados pelos alunos.

	A felicidade desligada da riqueza / bens materiais	Em ambos os contos, os personagens mais felizes, não tinham muito dinheiro e nem faziam questão de ter.
	Felicidade x Ambição	Nos dois contos, a ambição é vista como oposta à felicidade.
	Livro e autor/a	Histórias da Baratinha. Figueiredo Pimentel.
	Livro e autor/a	Lendas e fábulas do Brasil. Ruth Guimarães.

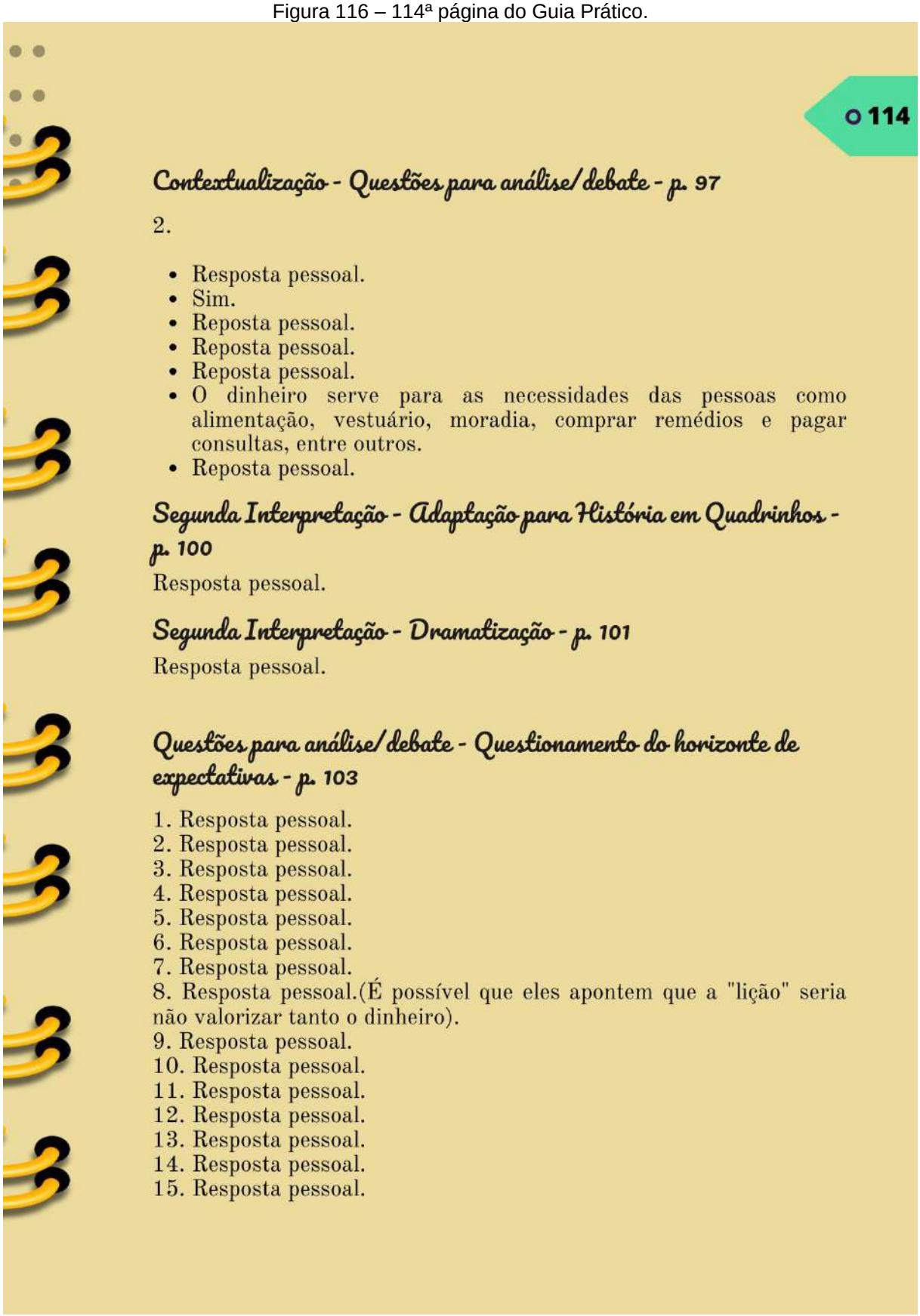
Contextualização - Questões para análise/ debate - p. 97

1.

- Porque não estavam satisfeitas com o que tinham.
- Resposta pessoal.
- Reposta pessoal.
- Reposta pessoal.
- Reposta pessoal.
- Reposta pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 116 – 114ª página do Guia Prático.



Contextualização - Questões para análise/ debate - p. 97

2.

- Resposta pessoal.
- Sim.
- Reposta pessoal.
- Reposta pessoal.
- Reposta pessoal.
- O dinheiro serve para as necessidades das pessoas como alimentação, vestuário, moradia, comprar remédios e pagar consultas, entre outros.
- Reposta pessoal.

Segunda Interpretação - Adaptação para História em Quadrinhos - p. 100

Resposta pessoal.

Segunda Interpretação - Dramatização - p. 101

Resposta pessoal.

Questões para análise/ debate - Questionamento do horizonte de expectativas - p. 103

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal.
5. Resposta pessoal.
6. Resposta pessoal.
7. Resposta pessoal.
8. Resposta pessoal.(É possível que eles apontem que a "lição" seria não valorizar tanto o dinheiro).
9. Resposta pessoal.
10. Resposta pessoal.
11. Resposta pessoal.
12. Resposta pessoal.
13. Resposta pessoal.
14. Resposta pessoal.
15. Resposta pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 117 – 115ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

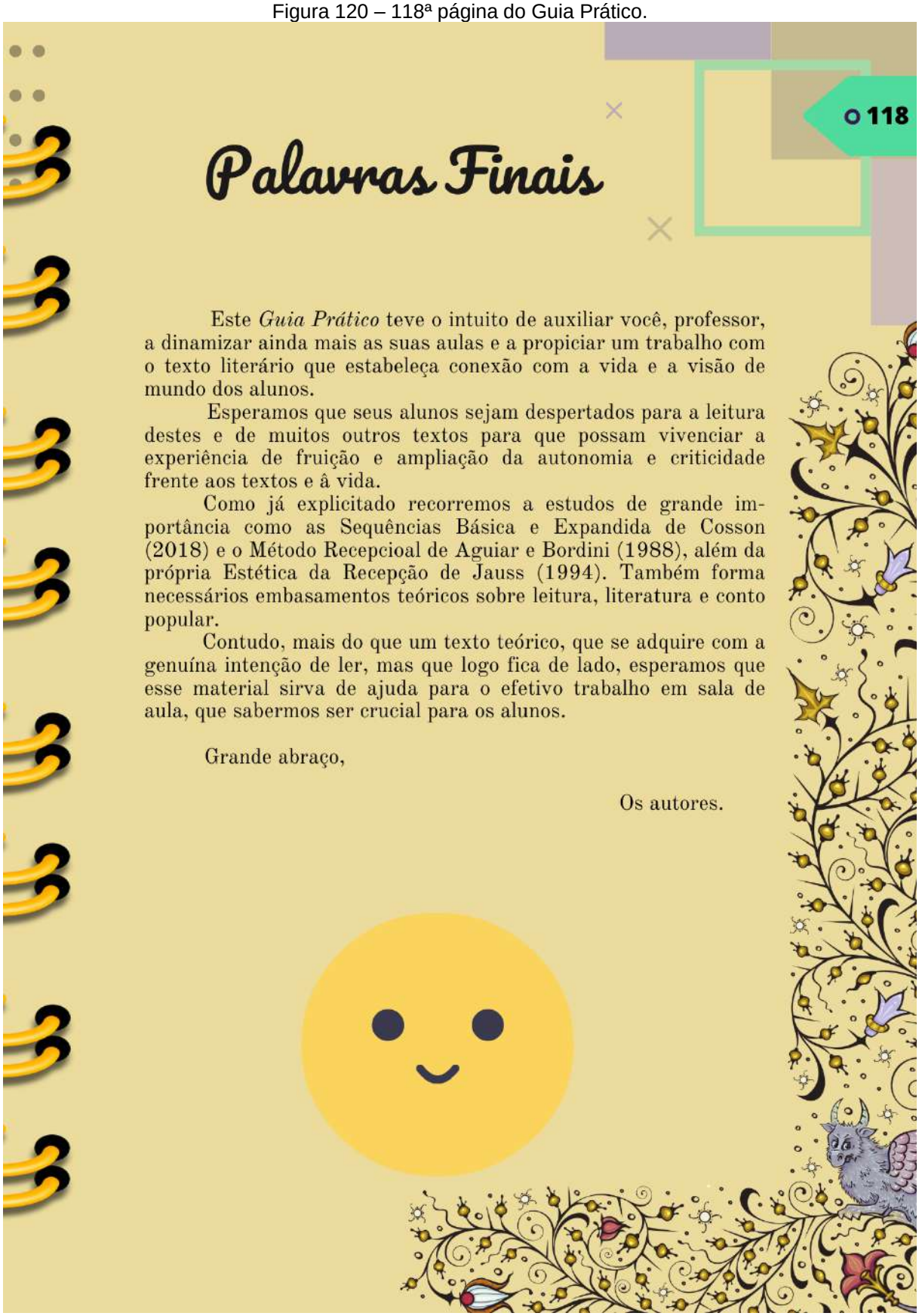
Figura 118 – 116ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 119 – 117ª página do Guia Prático.

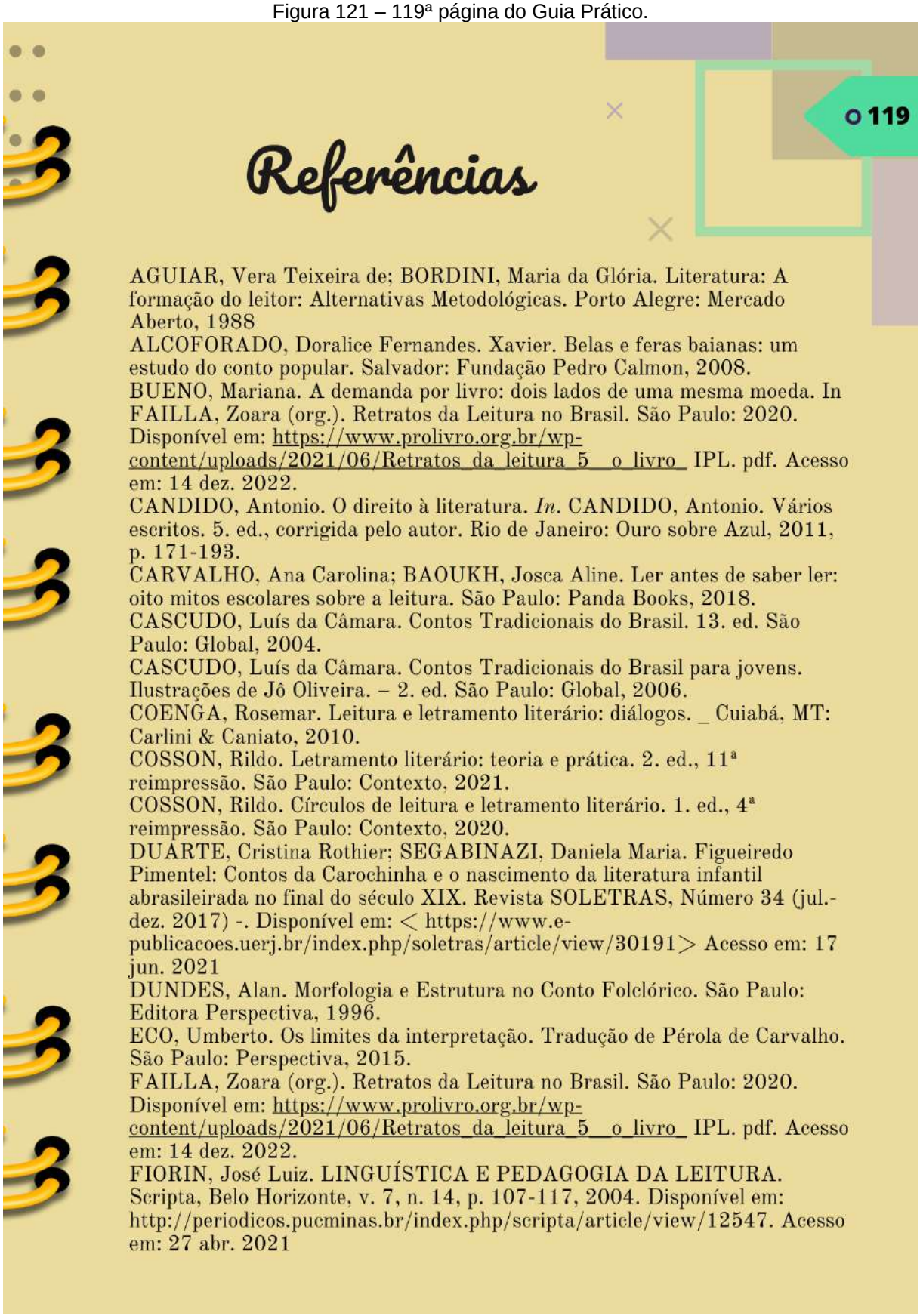
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 120 – 118ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 121 – 119ª página do Guia Prático.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 122 – 120ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 123 – 121ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 124 – 122ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 125 – 123ª página do Guia Prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos proporcionou constatar, através do aporte teórico e da proposição de atividades práticas, o quanto a leitura, principalmente a leitura dos textos literários, contribui grandemente para a ampliação de habilidades cognitivas e de repertório de diferentes visões de mundo. Não é que seja “obrigação” ou função primária da literatura instruir, conscientizar, mostrar a realidade, fazer denúncia social ou mesmo divertir, pois a literatura, como manifestação artística, não tem compromisso a não ser consigo mesma, com sua alteridade e com a criatividade e imaginário humano. Ocorre que, justamente por ser uma manifestação imbuída tanto de originalidade criativa quanto, mesmo sem intenção consciente, de indícios histórico-culturais dos autores, a literatura permite pensar e conceber o que *foi*, o que *é* e o que *poderá ser*, ou melhor ainda, permite imaginar o que *poderia* ter sido e o *poderia* ser.

Desse modo, dificilmente se conclui uma leitura com o mesmo estado de ânimo com o qual se começou sem que haja nenhuma mudança em maior ou menor grau e é por isso que a literatura possibilita a emoção, o divertimento, a denúncia social e a criticidade, por exemplo, o que pode viabilizar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como de lhes fornecer ferramentas para pensar a sociedade e, mais que isso, melhorá-la.

Contudo, a literatura só pode exercer essas funções a partir da experiência literária, ou seja, do contato dos alunos-leitores com os textos literários e a escola deve oportunizar o trabalho com os gêneros literários. Muitas são as obras que abordam a leitura, a literatura e o texto literário. Nesse estudo, buscamos trabalhar com o *Método Recepcional* e o *Letramento Literário*, o que confirmou o fato de que é possível, e até desejável, que se lance mão de diferentes teorias e ferramentas para que se possa enriquecer ainda mais a atuação em sala de aula.

Escolhemos o conto popular como o gênero a ser trabalhado nas proposições das oficinas, por percebermos sua importância histórico-cultural, além do seu caráter lúdico e maravilhoso. Percebemos, ao delinear as oficinas e apresentar atividades concretas, o quanto a leitura literária é rica e multifacetada e o quanto pode contribuir para engajar os alunos em situações reais e significativas com os textos.

Para além dos estudos teóricos, procuramos averiguar como o conto popular

é abordado nos livros didáticos, através de uma amostra de 51 livros didáticos do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, publicados entre 2007 e 2018 – destes, 28 livros foram analisados em 2013 e 23, em 2022. A partir dos dados coletados, na análise de 2022, pudemos perceber que no Ensino Fundamental I a presença dos contos aparece num percentual de 53% e no Ensino Fundamental II esse percentual cai para 25%. Em 2013, os percentuais obtidos, quanto à presença do conto popular nos livros didáticos, por modalidade, foram de 62% no Ensino Fundamental I e de 40% no Fundamental II. Percebemos que, embora com menor discrepância, o cenário era praticamente o mesmo, ou seja, a presença desse gênero literário predominava no Fundamental I. a partir da análise, percebemos que: no Ensino Fundamental I, *quanto à presença* do conto no LD temos um percentual 62% em 2013 e de 53% em 2022, o que representa uma diminuição de 9 pontos percentuais. Já *quanto à abordagem* dada ao conto no LD temos o seguinte cenário: Abordagem satisfatória = 75% (2013) e 62% (2022), Abordagem parcialmente satisfatória = 25% (2013) e 38% (2022) e não houve abordagem insatisfatória em nenhum dos estudos. E no Ensino Fundamental II, *quanto à presença* do conto no LD temos um percentual 40% em 2013 e de 25% em 2022, o que representa uma diminuição de 15 pontos percentuais, ou seja, se já era acentuada a diferença entre o Fundamental I no estudo de 2013, essa discrepância aumentou ainda mais na análise de 2022. Já *quanto à abordagem* dada ao conto no LD temos o seguinte cenário: Abordagem satisfatória = 16% (2013) e 100% (2022), Abordagem parcialmente satisfatória = 68% (2013) e 0% (2022) e Abordagem insatisfatória = 16% (2013) e 0% (2022). Percebemos que, mesmo havendo diminuição no tocante à presença do conto popular no LD, pelo memos, os LD que contemplam esse gênero literário, no Ensino Fundamental II, o fizeram de maneira satisfatória.Uma comparação atenta dos livros desta análise e da anterior mostra que a *abordagem* no LD em relação ao conto popular quase não mudou e, considerando-se a *presença* do conto popular, vimos que, infelizmente, houve uma diminuição nos percentuais.

Como produto final da pesquisa, elaboramos o Guia Prático que possui o objetivo de auxiliar os professores a dinamizarem ainda mais as aulas e a propiciar um trabalho com o texto literário que estabeleça conexão com a vida e a visão de mundo dos alunos, a fim de despertar/fomentar nos alunos o gosto pela leitura. Ele se baseia nas Sequências Básica e Expandida, do *Letramento Literário*, de Cosson

(2018) e no *Método Recepcioal*, de Aguiar e Bordini (1988), além da própria *Estética da Recepção*, de Jauss (1994), além dos estudos sobre leitura, literatura e conto popular.

Por fim, precisamos destacar que a educação se faz com muitas mãos, e não se pode atribuir toda a responsabilidade a um único elemento, mas, quando falamos em educação, é impossível não lembrarmos do binômio aluno-professor, pois eles estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esperamos poder contribuir, ao menos um pouco, – através da divulgação do Guia Prático – com aqueles que estão diariamente no chão da sala de aula: os professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização:** livro do aluno. 3. ed. rev. e atual. Vol. 1. Brasília-DF: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2007.

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização:** livro do aluno. 3. ed. rev. e atual. Vol. 2. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2007.

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização:** livro do aluno. 3. ed. rev. e atual. Vol. 3. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2007.

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização:** livro do aluno. 3. ed. rev. e atual. Vol. 4. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2007.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada** – Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel, **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003. p. 83-102.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura:** A formação do leitor: Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes. Xavier. **Belas e feras baianas:** um estudo do conto popular. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2008.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. O conto popular. **Sitientibus**, Feira de Santana-BA, v. 3, n. 5, p. 87-99, jan/jun. 1986. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/5/ contopopular.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?format=pdf&lang=pt
Acesso em: 21 set. 2021

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-50.

ALVES, Maria da Penha Casado; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Comunidades de leitores: Cultura juvenil e os atos de descolecionar. **Bakhtiniana**, São Paulo, 15

(2): 145-162, abril/jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/B4vHnbRZNHJJKmN3RKjC38f/?lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2021

ANDRUETTO, María Teresa. **O anel encantado**. São Paulo: Global, 2016.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Aldenice de Sousa; SILVA, Josivaldo Custódio da. Literatura, texto e livro didático: Percursos para o letramento literário. **Linguagens & Letramentos**, v.1, nº2 (2016). Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/54. Acesso em: 17 jun. 2021.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro (2022)**. Disponível em: https://ricardoazevedonews.substack.com/p/formacao-de-leitores-cultura-popular. Acesso em: 04 de jan. 2023.

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. **Revista Releitura**. Belo Horizonte, Abril, nº 21, 2007. Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf. Acesso em: 04 abril 2021.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil:** perspectivas de análise. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAJAR, Élie. Prefácio – Reconto: herança ou criação?, 2004.. *In*: PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-18.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BATISTA, Maria de Fátima Barbos de Mesquita. Semiótica e Cultura: valores em circulação na Literatura Popular. **Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC - Manaus, AM - Julho/2009**. Disponível em: ttp://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/minicursos/MC_ MariaF% C3%A1timaBatista.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos e GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo:** língua portuguesa. 6º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos e GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo:** língua portuguesa. 7º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos e GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo:** língua portuguesa. 8º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos e GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo:** língua portuguesa. 9º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara (Org.). **Contos populares brasileiros:** Pernambuco. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana. 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BONJORNO, José Roberto; BONJORNO, Regina de Fátima Souza Azenha e GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. **Girassol:** saberes e fazeres do campo. 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BONJORNO, José Roberto; BONJORNO, Regina de Fátima Souza Azenha e GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. **Girassol:** saberes e fazeres do campo. 2º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BONJORNO, José Roberto; BONJORNO, Regina de Fátima Souza Azenha e GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. **Girassol:** saberes e fazeres do campo. 3º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 600 p. (Ensino Infantil e Ensino Fundamental). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa. Acesso: 13 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p. (Ensino Fundamental I). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf.. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. (Ensino Fundamental II). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques e ANDRADE, Sílvia Letícia de. **Viva português:** língua portuguesa. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques e ANDRADE, Sílvia Letícia de. **Viva português:** língua portuguesa. 7º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques e ANDRADE, Sílvia Letícia de. **Viva português:** língua portuguesa. 8º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques e ANDRADE, Sílvia Letícia de. **Viva português:** língua portuguesa. 9º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed., corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: Dantas, V. (Org.) **Bibliografia Antonio Candido** – textos de intervenção. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 81-90.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa, 1 ano:** componente curricular língua portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa, 2 ano:** componente curricular língua portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa, 3 ano:** componente curricular língua portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa, 4 ano:** componente curricular língua portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa, 5 ano:** componente curricular língua portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta:** língua portuguesa. 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta:** língua portuguesa. 2º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta:** língua portuguesa. 3º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta:** língua portuguesa. 4º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina; BAOUKH, Josca Aline. **Ler antes de saber ler:** oito mitos escolares sobre a leitura. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena de. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Thaís de; RODRIGUES, José Carlos. Quem conta o conto: os contos populares do Antigo Regime à mídia globalizada (Trabalho apresentado no GP Folkcomunicação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação). **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/ nacional2015/resumos/R10-3729-1.pdf Acesso em 20 abr. 2023

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil para jovens**. Ilustrações de Jô Oliveira. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução

Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário:** diálogos. – Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação). **Geração alpha língua portuguesa:** ensino fundamental: anos finais: 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação). **Geração alpha língua portuguesa:** ensino fundamental: anos finais: 7º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação). **Geração alpha língua portuguesa:** ensino fundamental: anos finais: 8º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação). **Geração alpha língua portuguesa:** ensino fundamental: anos finais: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. [organização Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr.]. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DUARTE, Cristina Rothier; SEGABINAZI, Daniela Maria. FIGUEIREDO PIMENTEL: *CONTOS DA CAROCHINHA* E O NASCIMENTO DA LITERATURA INFANTIL ABRASILEIRADA NO FINAL DO SÉCULO XIX**. Revista SOLETRAS**, Número 34 (jul.-dez. 2017). Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/30191. Acesso em: 17 jun. 2021.

DUNDES, Alan. **Morfologia e Estrutura no Conto Folclórico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia da pesquisa em literatura [recurso eletrônico]**. São Paulo: Parábola, 2020.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo: Pró-Livro, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL. pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12547. Acesso em 27. abr. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE – Universidade Estadual do Ceará / Centro de Educação. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa, 2002.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas Séries Iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHAZIRI, Samir Mustapha; SOUZA, Fábio Marques de. (Org.). **Pesquisa e ensino de leitura no mundo atual:** debates múltiplos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do Conto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GUESSE, Érika B.; VOLOBUEF, K. O conto popular: características, especificidades, sua relação com o mito e um exemplo indígena. **Travessias**, Cascavel, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2746. Acesso em: 15 out. 2022.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 85-117.

GUIMARÃES, Ruth. **Lendas e fábulas do Brasil**. Ilustrações, Manoel Frota. Taubaté/SP: LetraSelvagem, 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. *In*: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

JOLLES, André. **Formas Simples**. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 30-68.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira:** história e histórias**.** 6ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2005.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tiezmann. **Leitor formado, leitor em formação:** leitura literária em questão. Assis, SP: Cultura Acadêmica Editora/Núcleo Editorial Proleitura, 2006. p. 13-24.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate**.** 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Conto Popular e Comunidade Narrativa**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem; Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Contos Populares Brasileiros**. Ceará. Recife:

FJN, Editora Massangana, 2003.

LIMA, Maria Nazareth de. **O conto na literatura popular**: percurso gerativo da significação. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 199. 2007.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória:** problemas inculturais brasileiros**.** São Paulo: Summus, 1977.

MARÇAL, Márcia Romero. A tensão entre o fantástico e o maravilhoso. **Revista FronteiraZ** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, São Paulo, n. 3, 2009. Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz /numeros_anteriores/n3/download/pdf/tensao.pdf. Acesso em 15 jun. 2022.

MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **Leitura e construção do real** – O lugar da poesia na ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Cláudia e RODRIGUES, Vera Lúcia. **Aprendendo sempre:** língua portuguesa. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2008.

MIRANDA, Cláudia e RODRIGUES, Vera Lúcia. **Aprendendo sempre:** língua portuguesa. 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2008.

MOREIRA, Kênia Hilda; Díaz, José María Hernández (Orgs.). **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino** - A formação do leitor. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Tânia Amaral et al. **Língua Portuguesa**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)

OLIVEIRA, Tânia Amaral et al. **Língua Portuguesa**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)

OLIVEIRA, Tânia Amaral et al. **Língua Portuguesa**. 8º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)

OLIVEIRA, Tânia Amaral et al. **Língua Portuguesa**. 9º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens:** língua portuguesa: 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens:** língua portuguesa: 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens:**

língua portuguesa: 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens:** língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.) **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros Curriculares na Sala de Aula**. Recife, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros Curriculares de Pernambuco**. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br. Acesso em: 10 de out. de 2020.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Contos populares de Brasília**. Brasília: Thesaurus, 1998.

PIMENTEL, Figueiredo. **Histórias da Avozinha**. São Paulo: Editora Quaresma, 1958a [1896].

PIMENTEL, Figueiredo. **Histórias da Baratinha**. São Paulo: Editora Quaresma, 1958b [1896].

PRETI, Dino. (org.) **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan; organização e prefácio de Boris Schnaiderman. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RAMOS, Maria Celeste Tommasello. **Considerações sobre o maravilhoso na literatura e seus arredores** [recurso eletrônico]. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2021.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMERO, Sílvio. **Contos Populares do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Landy Editora, 2008.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução Neide Luzia de Rezende. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SANCHEZ, Marisa Santos, editora responsável. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). **Buriti mais:** português – 1º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

SANCHEZ, Marisa Santos, editora responsável. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). **Buriti mais:** português – 2º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017

SANCHEZ, Marisa Santos, editora responsável. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). **Buriti mais:** português – 3º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017

SANCHEZ, Marisa Santos, editora responsável. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). **Buriti mais:** português – 4º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017

SANCHEZ, Marisa Santos, editora responsável. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). **Buriti mais:** português – 5º ano, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Leitores/as, textos e contextos. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de. (Orgs.) **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura**. Campina Grande: EDUFCG, 2016. p. 41-57.

SILVA, Carlos Henrique Ramos da; SILVA, Josivaldo Custódio da. O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: Reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras – Paraíba, v. 5, nº 2, Jul-Dez, 2020. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1592 Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, Ezequiel T. da et al. **Elementos da pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Josivaldo Custódio da; AZEVEDO, Lindaci Cavalcanti de. Do método recepcional ao letramento literário: uma nova proposta de leitura do texto literário **INTERAÇÃO**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 405-425, jan./mar. 2021. Disponível em: https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/143. Acesso em: 10 out. 2022.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. Estratégias de mediação: em busca de um leitor literário. *In*: SILVA, Débora Cristina Santos; CAMARGO, Goindira Ortiz de; Guimarães Severina Batista. **Olhar o Poema:** teoria e prática de letramento poético. Goiânia, Cânone editorial, 2012.

SOARES, Bernardo Soares; SOUZA, Jandson e Wendell de Oliveira. **Memorial do PNLD:** Elaboração, Natureza e Funcionalidade. Site Google Acadêmico. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf. Acesso em: 21 set. 2021

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Suzana Palermo de; LEVIN, Orna Messer. O conto popular para crianças: as adaptações de Figueiredo Pimentel. **Língua, Literatura e Ensino**. Dezembro/2017, Vol. XIV. Disponível em: https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/5879 Acesso em: 21 jun. 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, ROCHA, Maria Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A aventura da linguagem**. 6º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, ROCHA, Maria Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A aventura da linguagem**. 7º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, ROCHA, Maria Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A aventura da linguagem**. 8º ano. Belo

Horizonte: Dimensão, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, ROCHA, Maria Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A aventura da linguagem**. 9º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa,** 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. – 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa,** 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais. – 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa,** 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais. – 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa,** 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais. – 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa,** 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. – 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira e PIMENTEL, Altimar de Alencar (Coord.) **Contos Populares de Brasília**: Paraíba: Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1994.

VOLOBUEF, Karin. Apresentação. *In*: ROMERO, Sílvio. **Contos Populares do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Landy Editora, 2008. p. 11-15.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989

ANEXOS

Figura 126 – 1ª parte do conto “Os dois papudos”

OS DOIS PAPUDOS

Vivia numa povoação um alegre papudo, estimado de todos, muito folgazão e boêmio. Não o impedia o papo de soltar grandes risadas. Pouco se lhe dava se o achassem feio ou o chamassem de papudo. A verdade é que o tal papo o incomodava, mas o que não tem remédio remediado está, filosofava ele. E vamos tocar viola, e vamos amanhecer nos fandangos, viva a alegria, minha gente, que se vive uma vez só.

Certo dia, foi ao povoado vizinho, a uma festa de casamento, levando embaixo do braço a inseparável viola. Demorou mais que de costume, bebeu uns tragos a mais, porém não deixou de voltar para casa, pois era tão trabalhador quanto festeiro, e tinha que pegar no serviço no outro dia bem cedo.

Fonte: (GUIMARÃES, Ruth, 2019, p 132).

Figura 127 – 2ª parte do conto “Os dois papudos”

Havia luar. Num grande estirão avistava a estrada larga, as touceiras de mato. Passava o gambá por perto dele, e o tatu, roncando, e voava baixo, silenciosamente, a coruja campeira. O papudo não sentia medo. Andava em paz com Deus e com os homens. Os animais, que adivinhavam nele um homem de coração compassivo, também não tinham medo dele.

De repente, ao virar uma curva, viu embaixo de uma figueira brava, ramalhuda, uma roda de anões cantando. Todos com capuzes vermelhos, cachimbo com a brasa luzindo, a barba branca comprida, descendo até a altura do peito.

— O que será aquilo?

Por um instante teve algum temor. Mas era tarde para fugir. Os foliões já o tinham visto. E, se se tratava de festa, isso era com ele. Saltou decidido para o meio da roda, empunhando a viola.

— Eu também sei cantar.

Enquanto pinicava as cordas, prestava atenção às palavras dos dançarinos. Eles entoavam:

Segunda, terça,
quarta, quinta...
E voltavam ao começo:
Segunda, terça,
quarta, quinta...

E assim sempre, uma musiquinha muito cacete. Acostumado aos desafios, a improvisar, o papudo esperou a deixa. Assim que os anões começaram:

Segunda, terça,
quarta, quinta...

ele emendou:

Fonte: (GUIMARÃES, Ruth, 2019, p 133).

Figura 128 – 3ª parte do conto “Os dois papudos”

Sexta, sábado,
domingo também.

A roda pegou fogo. Os pequenos duendes barbudos gostaram da novidade. Rodopiavam cantando numa animação delirante, e foi assim a noite toda. E o papudo tocando e cantando.

De madrugada, ao primeiro cantar do galo, a roda se desfez. O mais velho deles, e que parecia o chefe, perguntou-lhe:

— Que é que você quer, em paga de ter tocado para nós?

— Eu até que me diverti com esta festa — replicou o papudo.

— Mas peça qualquer coisa.

— Posso pedir seja o que for?

— Pode.

— Eu queria — disse ele, meio hesitante — queria me ver livre deste papo, que me incomoda muito.

Um anãozinho agarrou o papo com as duas mãos, subiu pelo peito do papudo, firmou bem os pés, deu um arrancão.

O papudo fechou os olhos.

— Agora eles me matam.

De repente sentiu o pescoço leve. Abriu os olhos. Os anõezinhos tinham sumido. Não ouviu mais nada. Meio cinzento, despontava o dia.

— “Sonhei” — pensou ele. — “Bebi demais naquele casamento”.

Passou a mão pelo pescoço. Estava liso, sem excrescência alguma.

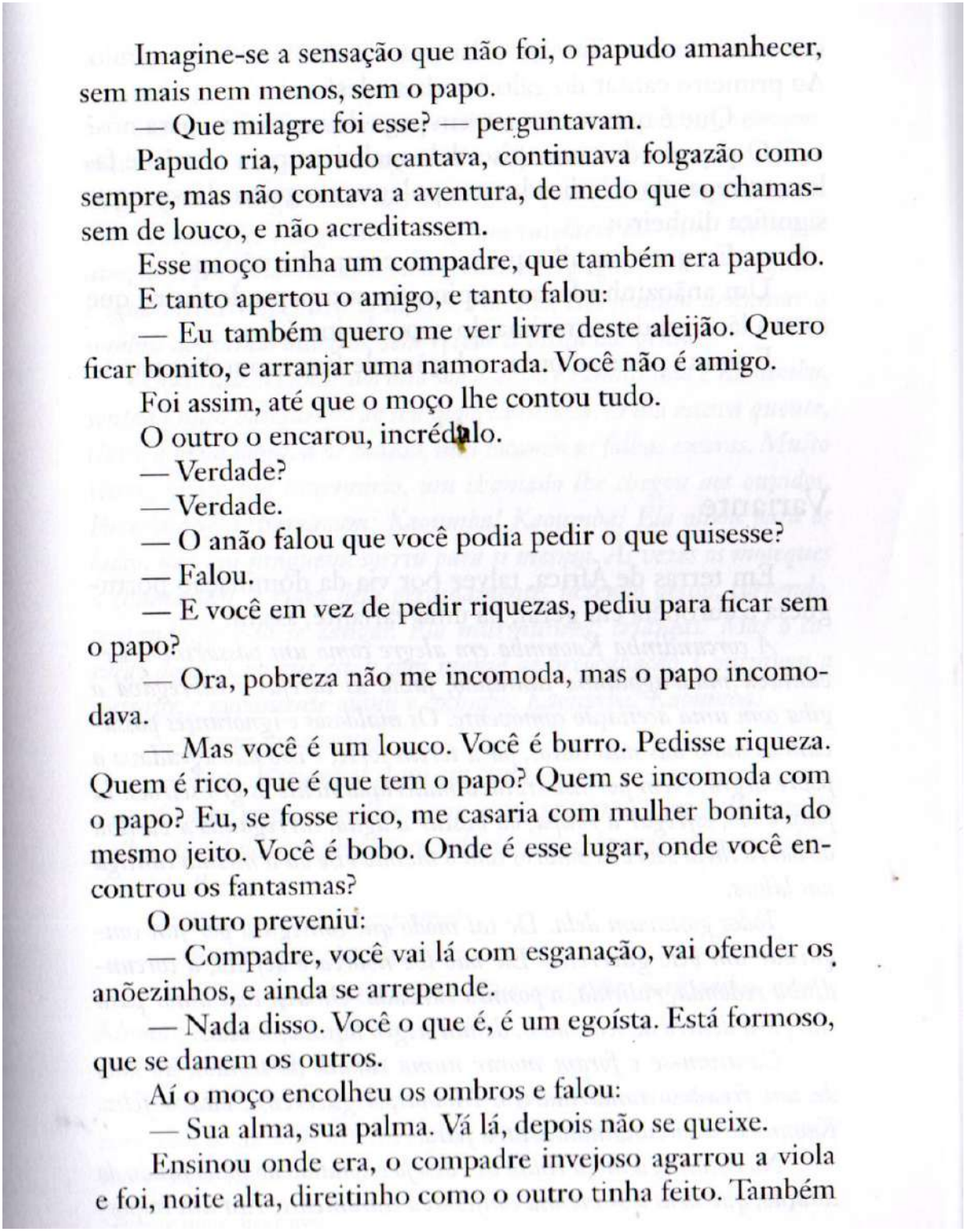
— “Agora fiquei mais bonito” — pensou também, muito satisfeito.

E aí deu com o papo jogado em cima do cupim.

Agarrou a viola e foi para casa.

Fonte: (GUIMARÃES, Ruth, 2019, p 134).

Figura 129 – 4ª parte do conto “Os dois papudos”



Imagine-se a sensação que não foi, o papudo amanhecer, sem mais nem menos, sem o papo.

— Que milagre foi esse? — perguntavam.

Papudo ria, papudo cantava, continuava folgazão como sempre, mas não contava a aventura, de medo que o chamassem de louco, e não acreditassem.

Esse moço tinha um compadre, que também era papudo. E tanto apertou o amigo, e tanto falou:

— Eu também quero me ver livre deste aleijão. Quero ficar bonito, e arranjar uma namorada. Você não é amigo.

Foi assim, até que o moço lhe contou tudo.

O outro o encarou, incrédulo.

— Verdade?

— Verdade.

— O anão falou que você podia pedir o que quisesse?

— Falou.

— E você em vez de pedir riquezas, pediu para ficar sem o papo?

— Ora, pobreza não me incomoda, mas o papo incomodava.

— Mas você é um louco. Você é burro. Pedisse riqueza. Quem é rico, que é que tem o papo? Quem se incomoda com o papo? Eu, se fosse rico, me casaria com mulher bonita, do mesmo jeito. Você é bobo. Onde é esse lugar, onde você encontrou os fantasmas?

O outro preveniu:

— Compadre, você vai lá com esganação, vai ofender os anõezinhos, e ainda se arrepende.

— Nada disso. Você o que é, é um egoísta. Está formoso, que se danem os outros.

Aí o moço encolheu os ombros e falou:

— Sua alma, sua palma. Vá lá, depois não se queixe.

Ensinou onde era, o compadre invejoso agarrou a viola e foi, noite alta, direitinho como o outro tinha feito. Também

Fonte: (GUIMARÃES, Ruth, 2019, p 135).

Figura 130 – 5ª parte do conto “Os dois papudos”

era noite de luar. Também dançou a noite inteira, cantando. Ao primeiro cantar do galo a roda se desfez.

— Que é que você quer, em paga de ter tocado para nós?

O papudo deu uma piscadela maliciosa para o anão e falou, esfregando o indicador e o polegar, no gesto clássico que significa dinheiro:

— Eu quero aquilo que o meu compadre não quis.

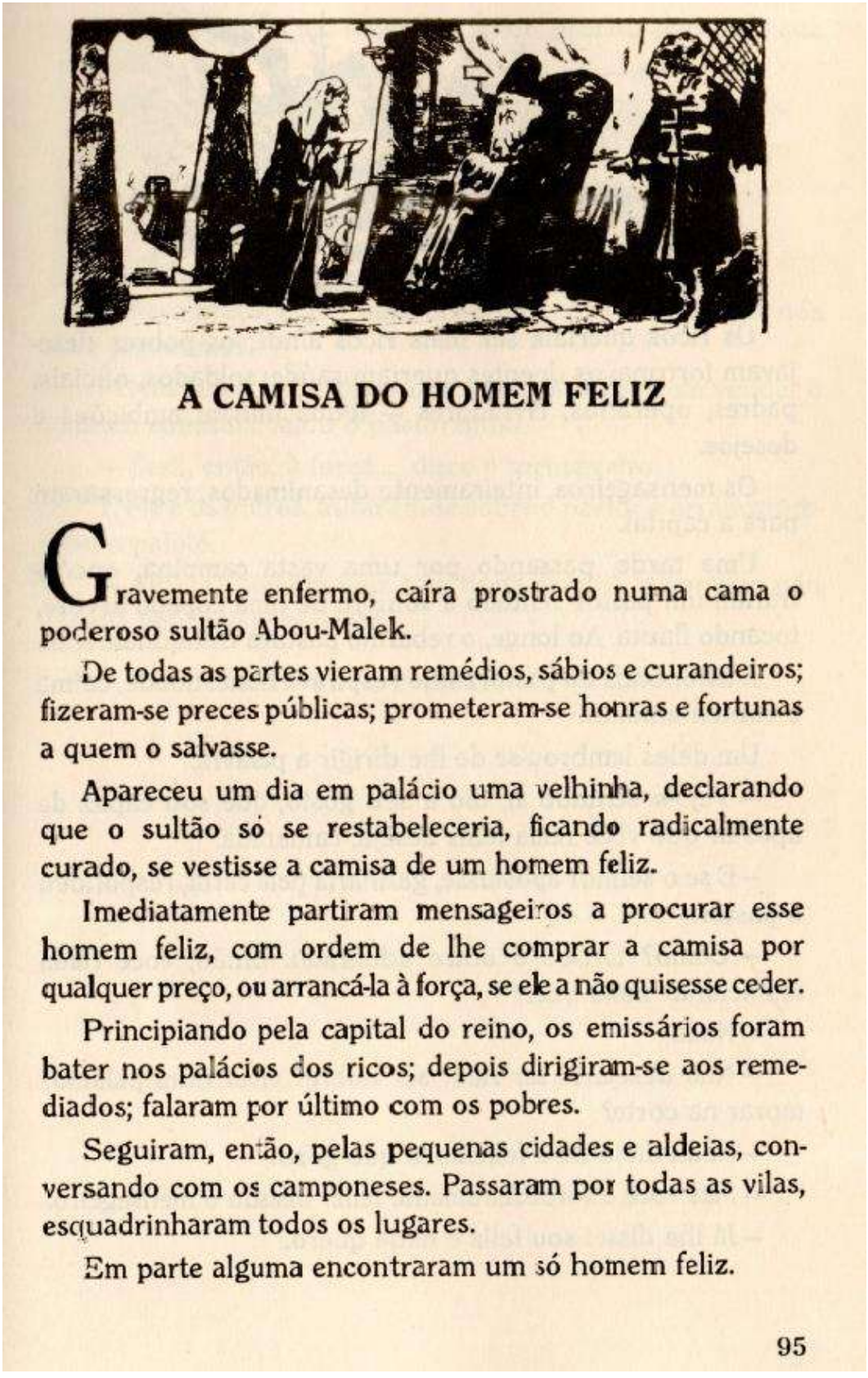
Um anãozinho foi ao cupim, tirou o papo do outro que estava lá, e grudou em cima do papo do invejoso.

E assim, por sua louca ambição, ele ficou com dois papos.

* * *

Fonte: (GUIMARÃES, Ruth, 2019, p 136).

Figura 131 – 1ª parte do conto “A camisa do homem feliz”



A CAMISA DO HOMEM FELIZ

Gravemente enfermo, caíra prostrado numa cama o poderoso sultão Abou-Malek.

De todas as partes vieram remédios, sábios e curandeiros; fizeram-se preces públicas; prometeram-se honras e fortunas a quem o salvasse.

Apareceu um dia em palácio uma velhinha, declarando que o sultão só se restabeleceria, ficando radicalmente curado, se vestisse a camisa de um homem feliz.

Imediatamente partiram mensageiros a procurar esse homem feliz, com ordem de lhe comprar a camisa por qualquer preço, ou arrancá-la à força, se ele a não quisesse ceder.

Principiando pela capital do reino, os emissários foram bater nos palácios dos ricos; depois dirigiram-se aos remediados; falaram por último com os pobres.

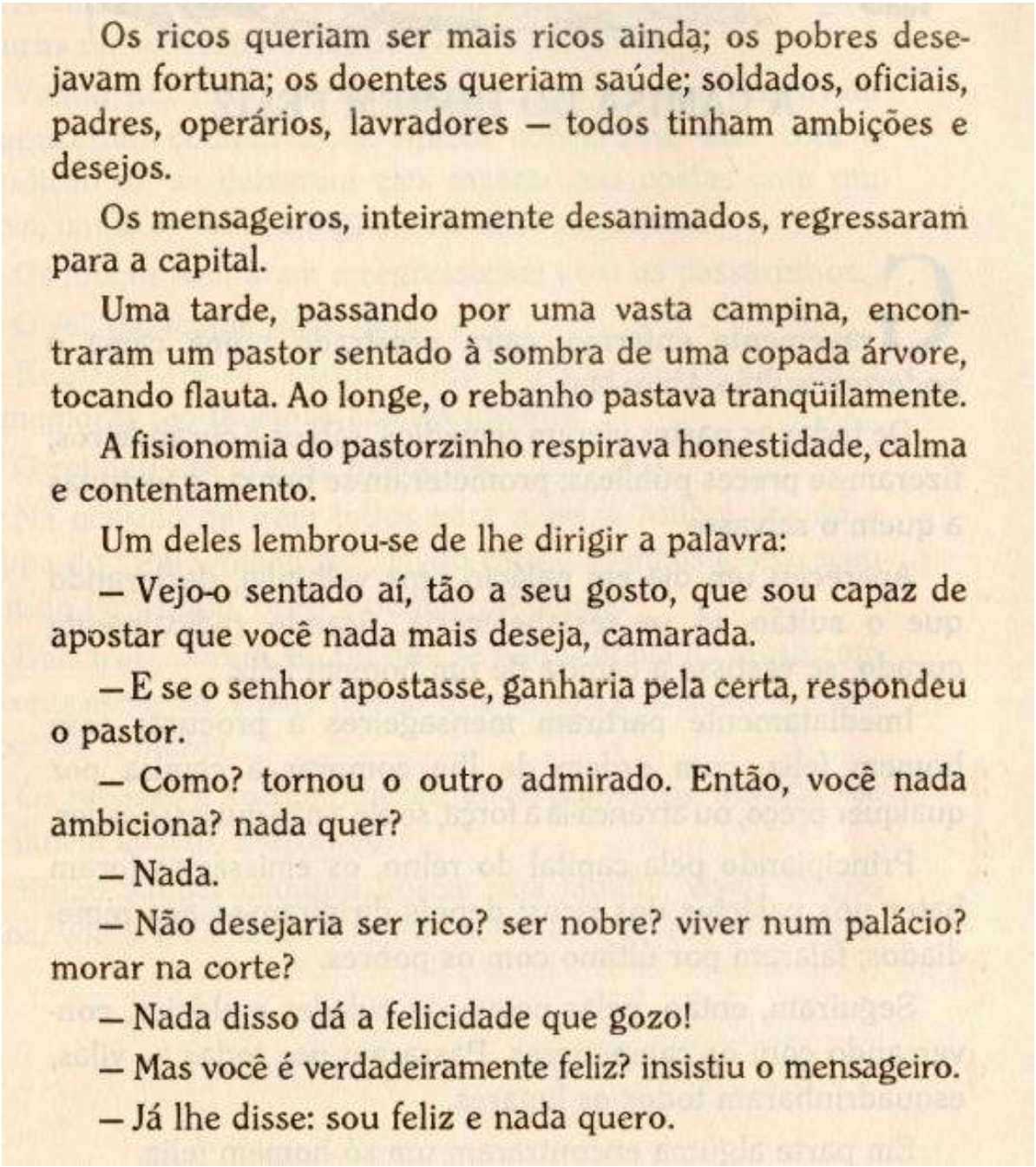
Seguiram, então, pelas pequenas cidades e aldeias, conversando com os camponeses. Passaram por todas as vilas, esquadrinharam todos os lugares.

Em parte alguma encontraram um só homem feliz.

95

Fonte: (PIMENTEL, 1958b, p. 95)

Figura 132 – 2ª parte do conto “A camisa do homem feliz”



Os ricos queriam ser mais ricos ainda; os pobres desejavam fortuna; os doentes queriam saúde; soldados, oficiais, padres, operários, lavradores — todos tinham ambições e desejos.

Os mensageiros, inteiramente desanimados, regressaram para a capital.

Uma tarde, passando por uma vasta campina, encontraram um pastor sentado à sombra de uma copada árvore, tocando flauta. Ao longe, o rebanho pastava tranqüilamente.

A fisionomia do pastorzinho respirava honestidade, calma e contentamento.

Um deles lembrou-se de lhe dirigir a palavra:

— Vejo-o sentado aí, tão a seu gosto, que sou capaz de apostar que você nada mais deseja, camarada.

— E se o senhor apostasse, ganharia pela certa, respondeu o pastor.

— Como? tornou o outro admirado. Então, você nada ambiciona? nada quer?

— Nada.

— Não desejaria ser rico? ser nobre? viver num palácio? morar na corte?

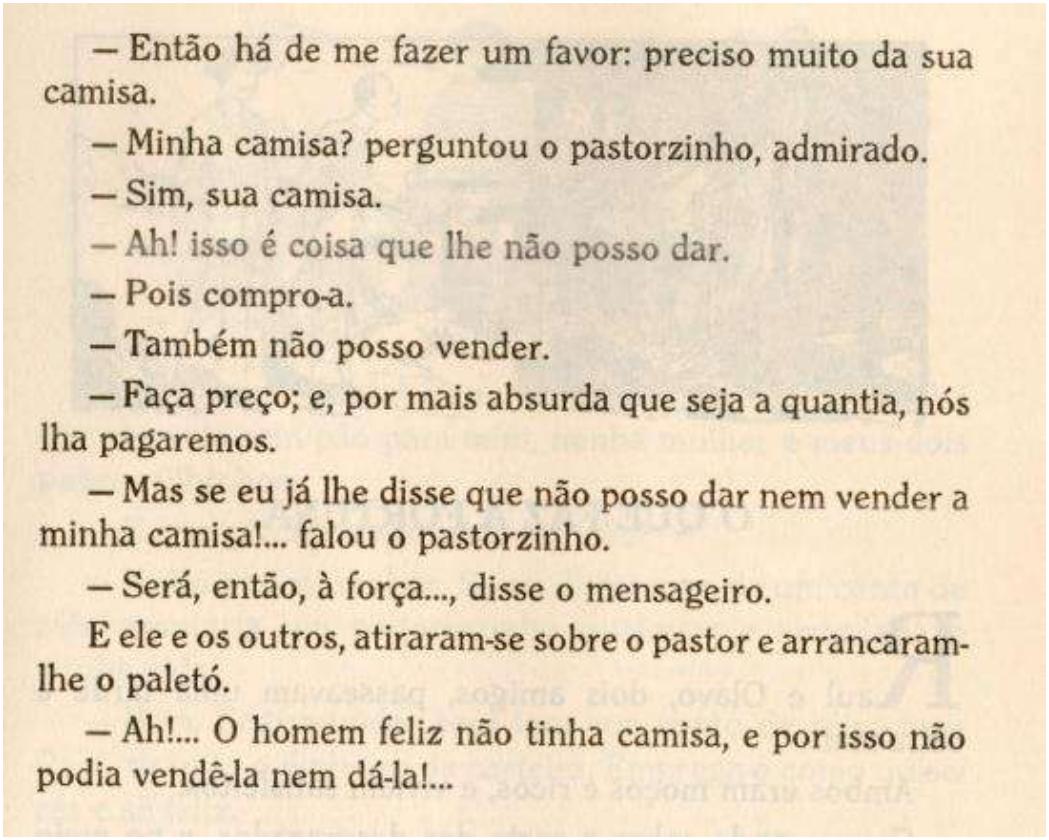
— Nada disso dá a felicidade que gozo!

— Mas você é verdadeiramente feliz? insistiu o mensageiro.

— Já lhe disse: sou feliz e nada quero.

Fonte: (PIMENTEL, 1958b, p. 96)

Figura 133 – 3ª parte do conto “A camisa do homem feliz”



— Então há de me fazer um favor: preciso muito da sua camisa.

— Minha camisa? perguntou o pastorzinho, admirado.

— Sim, sua camisa.

— Ah! isso é coisa que lhe não posso dar.

— Pois compro-a.

— Também não posso vender.

— Faça preço; e, por mais absurda que seja a quantia, nós lha pagaremos.

— Mas se eu já lhe disse que não posso dar nem vender a minha camisa!... falou o pastorzinho.

— Será, então, à força..., disse o mensageiro.

E ele e os outros, atiraram-se sobre o pastor e arrancaram-lhe o paletó.

— Ah!... O homem feliz não tinha camisa, e por isso não podia vendê-la nem dá-la!...

Fonte: (PIMENTEL, 1958b, p. 97)