



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**

*CAMPUS MATA NORTE*

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**DANIELE CRISTINA DA SILVA**

**PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS  
FANTÁSTICOS E MARAVILHOSOS PARA FORMAÇÃO LEITORA DE  
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

NAZARÉ DA MATA - PE

2023

**DANIELE CRISTINA DA SILVA**

**PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS  
FANTÁSTICOS E MARAVILHOSOS PARA FORMAÇÃO LEITORA DE  
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos e linha de pesquisa Estudos Literários.  
Orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amara Cristina de Barros e Silva Botelho.

Nazaré da Mata  
2023

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

S586p Silva, Daniele Cristina da  
Proposta de letramento literário com contos fantásticos e maravilhosos para leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental. / Daniele Cristina da Silva – Nazaré da Mata, 2023.  
164 p. : il.

Orientador: Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

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

1. Formação de leitores. 2. Letramento literário 3. Conto fantástico.  
4. Maravilhoso. I. Botelho, Amara Cristina de Barros e Silva (orient.). II. Título.

CDD 371.1

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

**PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS FANTÁSTICOS E MARAVILHOSOS PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação aprovada pela banca examinadora em 27/07/2023.**

BANCA EXAMINADORA

*Amara Cristina Botelho*

---

Professora Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho  
(Orientadora - UPE)

*Walter Cavalcanti Costa*

---

Prof. Dr. Walter Cavalcanti Costa  
(SEE - PE)

*José Jacinto dos Santos Filho*

---

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho  
(PROFLETRAS/UPE)

Dedico essa conquista a minha mãe, que, mesmo nunca tendo as oportunidades que eu tive, foi a base para que eu pudesse chegar até aqui e me possibilitou sonhar tantos lindos voos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é reconhecer que nada somos sem todos que vieram antes e contribuíram para que sonhos se tornassem possibilidades. Por isso devemos ser gratos por cada oportunidade, por cada novo dia, por cada aprendizagem e por aqueles que acreditam em nosso potencial.

Agradeço às mulheres guerreiras da minha família por todo o cuidado, pelo exemplo lindo de ver a minha avó indo para a escola depois do trabalho para ser finalmente alfabetizada, pois não teve a oportunidade anteriormente.

Aos meus primeiros professores e à bibliotecária da escola estadual Jornalista Jáder de Andrade, que me encantaram com o dom da aprendizagem e me abriram um mundo muito além de tudo o que eu conhecia.

Aos meus alunos das escolas Antônio de Moraes de Andrade e da escola Elisabeth Lyra, pois acredito que a docência é uma parceria e é maravilhoso ter o que ensinar e o que aprender todos os dias. Assim como à minha orientadora, Professora Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho, que nunca soltou a minha mão durante essa longa jornada.

Sou grata por viver em um tempo em que há mais oportunidades do que meus antepassados tiveram e por ter conseguido aproveitar da melhor forma. Meus agradecimentos aos professores e colegas do PROFLETRAS e a CAPES, PROEB, os mantenedores do Programa.

Certa palavra dorme na sombra de um  
livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida  
a senha do mundo.

Vou procurá-la.

(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> .....	<b>82</b>
<b>Figura 2 -</b> .....	<b>84</b>
<b>Figura 3</b> .....	<b>85</b>
<b>Figura 4</b> .....	<b>86</b>

## RESUMO

O presente trabalho fundamenta-se em pressupostos teóricos a respeito da leitura literária e sua escolarização, com o objetivo principal de construir uma proposta de realização de letramento literário, idealizada para que professores de Língua Portuguesa utilizem em sua prática com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para o aporte teórico deste trabalho, consideraram-se as contribuições de autores como Cosson (2020), Jouve (2012), Terra (2014), Zilberman (2012), entre outras importantes contribuições acerca de leitura, formação de leitores e letramento literário. Na metodologia, usa-se a pesquisa de natureza qualitativa, como explicitada por Bogdan e Biklen (1994), de caráter exploratório e delineamento bibliográfico, de acordo com Gil (1991), para fundamentar a criação do produto final, tendo como *corpus* contos fantásticos e maravilhosos das escritoras Lygia Fagundes Telles (2011) e Marina Colasanti (2015). Também se realizou uma análise acerca dos contos e especificamente maravilhosos e fantásticos no que foram fundamentais os estudos de Camarini (2014), Ceserani (2006), Chiampi (1980), Cortázar (2008), Marçal (2009), Moisés (2006), Jolles (1930), Poe (2011), Todorov (1977), entre outros. Ao final da pesquisa, foi produzido o caderno de atividades de leitura literária, com sugestões de atividades relacionadas aos quatro contos escolhidos, que será disponibilizado em formato digital para os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Formação de leitores, Letramento literário, Conto fantástico, Maravilhoso.

## **ABSTRACT**

The present work is based on theoretical assumptions regarding literary reading and its schooling, with the main objective of constructing a proposal for literary literacy, designed for Portuguese language teachers to use in their practice with 9th grade students in elementary school. For the theoretical basis of this work, contributions from authors such as Cosson (2020), Jouve (2012), Terra (2014), Zilberman (2012), and other important contributions about reading, reader education, and literary literacy were considered. In the methodology, qualitative research is used, as explained by Bogdan and Biklen (1994), exploratory in nature, and bibliographic in design, according to Gil (1991), to support the creation of the final product, with fantastic and fairy tales by the writers Lygia Fagundes Telles (2011) and Marina Colasanti (2015) as the corpus. An analysis was also carried out about the tale, specifically the marvelous and fantastic tale, with fundamental studies by Camarini (2014), Ceserani (2006), Chiampi (1980), Cortázar (2008), Marçal (2009), Moisés (2006), Jolles (1930), Poe (2011), Todorov (1977), among others. At the end of the research, the literary reading activity booklet was produced, with suggestions for activities related to the four selected tales, which will be made available in digital format to Portuguese language teachers in elementary school.

**Keywords:** Reader education, literary literacy, tale, fantastic, fairy tales.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE LEITORES</b> .....	<b>19</b>
1.1 A leitura escolarizada.....	19
1.2 Algumas concepções de leitura .....	26
1.3 Leitura do texto literário.....	30
<b>CAPÍTULO II: MULTILETRAMENTOS</b> .....	<b>38</b>
2.1 Letramento .....	38
2.2 Letramento literário.....	41
2.3 Leitura de imagens.....	43
<b>CAPÍTULO III: O CONTO NA SALA DE AULA</b> .....	<b>52</b>
3.1 Conceituando e distinguindo contos fantásticos e maravilhosos .....	57
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGIA</b> .....	<b>64</b>
4.1 Sujeitos, público-alvo e <i>locus</i> .....	66
4.2 Seleção e constituição do <i>corpus</i> .....	66
<b>CAPÍTULO V: PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>67</b>
<b>5.1 Sobre as autoras</b> .....	<b>67</b>
5.1.1 <i>Lygia Fagundes Telles</i> .....	67
5.1.2 <i>Marina Colasanti</i> .....	69
<b>5.2 Análise dos contos selecionados</b> .....	<b>70</b>
5.2.1 <i>Uma Concha à Beira-Mar, de Marina Colassanti</i> .....	70
5.2.2 <i>Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colassanti</i> .....	72
5.2.3 <i>A Caçada, de Lygia Fagundes Telles</i> .....	76
5.2.4 <i>Natal na Barca, Lygia Fagundes Telles</i> .....	78

<b>5.3 Análise das imagens selecionadas .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO VI: PRODUTO FINAL E INSERÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

Muitos professores de Língua Portuguesa têm em comum o amor pela leitura, especialmente a literária, como um hábito iniciado na infância ou mais tarde, é um gosto que pretendemos compartilhar com todos os alunos. Tentando mostrar que a leitura não deve ser vista apenas como um instrumento de aprendizado, mas também como um prazer e uma fonte de entretenimento, mas nem sempre a investida é bem-sucedida.

Certamente é o sonho de muitos professores formar alunos que sejam leitores, que consigam explorar o melhor das obras, que possam dialogar sobre suas leituras, experimentem gêneros diferentes para definir seus favoritos e sigam optando por ler, mesmo quando isso não for orientação da escola.

Há muita concorrência na área de entretenimento, como os jogos digitais, as redes sociais e os aplicativos de Streaming. Com a vida cada vez mais acelerada que levamos, fica difícil dedicar tempo à leitura, seja na idade que for, hoje até as crianças são muito ocupadas, já que algumas estudam em escola integral ou fazem cursos no contraturno. Outro empecilho é o tempo nem sempre bem utilizado nas redes sociais.

Algumas crianças chegam a ganhar um aparelho celular antes mesmo de ganhar um livro de leitura literária e antes de ter preparação para administrar o tempo entre internet e estudos ou outras atividades e o exemplo dos pais também costuma ser de não leitores.

Por isso compartilhar o gosto pela leitura e formar leitores é uma tarefa desafiadora, mas sabemos que é uma luta válida, que a partir do esforço realizado com esse objetivo, vidas poderão ser transformadas.

Assim, o letramento literário tem sido uma preocupação dos professores da Educação Básica que enfrentam dificuldades tais como: a resistência de pais e alunos para aceitar a leitura como aula, lacunas na formação dos próprios professores para desenvolver com propriedade atividades de leitura, dificuldades gerais dos alunos com leitura e interpretação, dentre outras. O próprio currículo formal do ensino básico representa uma dificuldade para o ensino de literatura, visto que não reserva atenção suficiente para que seja devidamente abordada.

Daí entender-se que esse deva ser um trabalho constante na sala de aula, desde os primeiros anos de escolaridade, sempre buscando formas de promover o hábito e prazer pela leitura literária, de forma que o aluno seja preparado para usufruir dos diversos textos literários à sua disposição na escola e fora dela.

Apesar dos esforços inegáveis dos professores de Língua Portuguesa nesse sentido de formar leitores, ainda é notável que muitos alunos deixam o Ensino Fundamental sem ter adquirido uma prática literária que lhes permita compreender os textos mais complexos que encontrarão no Ensino Médio, o que é constatado nos resultados de pesquisas sobre leitura no país.

Nessa direção, se a escola conseguir aliar a tarefa de promover o letramento literário com textos que despertem o interesse dos alunos, terá a oportunidade de iniciar bem o processo de formar leitores críticos, com competência de entender o mundo que os cerca. É reconhecido, então, que não é suficiente o estudante ler fragmentos soltos de textos, partes descontextualizadas, é preciso ser capaz de interpretar e relacionar a mensagem que o texto transmite com suas expectativas e vivências anteriores à leitura.

O professor como mediador na formação de novos leitores deverá escolher textos e formas diversificadas para a aplicação de atividades significativas, para que a leitura deixe de ser uma obrigação e se torne um hábito prazeroso, tal como propõe Magda Soares (2011):

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2011, p. 47).

Apresentar a literatura às crianças e adolescentes é, além de tudo, um meio para auxiliar na formação de valores, pois a literatura humaniza, faz refletir. Nessa perspectiva, a escola, especialmente a pública, não pode se esquivar de oferecer aos alunos a oportunidade de enriquecimento cultural. Para Antonio Candido (2012), a literatura deve ser um direito humano básico, e sabe-se que aos alunos das classes populares já são negados ou negligenciados muitos direitos.

De acordo com Candido, a literatura deve ser considerada “uma manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos” (CANDIDO, 2012, p.176), ou seja, das lendas às formas mais complexas, o homem sempre demonstrou a necessidade de fabulação e ela, “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2012, p.177).

Houve um tempo em que a família era a principal responsável pela formação leitora dos filhos. Mas, hoje, é perfeitamente compreensível questionar por que apenas a escola seja

responsabilizada por essa tarefa? Pois, nos dias atuais, as famílias se eximem desse compromisso, concebendo a escola como única responsável por ele e cabendo, pois, aos professores de Língua Portuguesa essa tarefa. Assim, enquanto não é possível modificar essa realidade, o educador precisa conhecer e aplicar um vasto número de instrumentos e estratégias pedagógicas para dirimir os problemas de leitura e colaborar para formação leitora dos educandos.

Observa-se também um certo déficit de leitura dos alunos ao deixarem o Ensino Fundamental e esse fator faz com que eles não consigam acompanhar os estudos literários nos anos escolares vindouros. Esse é um problema que vai sendo estendido, muitas vezes, durante todo o período escolar, resultando em alunos que saem do Ensino Médio sem conseguir apreciar um texto literário, ou mesmo sem adquirir o hábito da leitura.

O exposto justifica a necessidade da realização de um trabalho, no qual se pretende apresentar uma proposta de letramento literário, com a leitura de contos maravilhosos e fantásticos para ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental. Com vistas ao resgate e à continuidade da formação leitora dos alunos, muitas vezes interrompida ou esquecida nos anos finais do Ensino Fundamental, causando uma ruptura de continuidade entre os anos iniciais do Ensino Fundamental com o momento de sistematização do ensino da Literatura estabelecido no nível Médio.

Este trabalho se constitui de uma proposta para aplicação posterior, pois teve início durante o período de aulas remotas em decorrência da pandemia. Em vista da impossibilidade das aulas presenciais, fato impeditivo para a aplicação plena das estratégias de leitura e Letramento Literário, o Conselho Gestor do PROFLETRAS publicou a Resolução 003/2021, que permitiu projetos propositivos durante o referido período.

A proposta de letramento literário será realizada com a leitura e interpretação de contos fantásticos e maravilhosos das autoras Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti.

As categorias, esquemas e análises aqui apresentados deverão ser considerados como estratégias pedagógicas que possibilitem o trabalho de leitura para formação de leitores, não só do texto literário do 9º ano do Ensino Fundamental, mas contribuindo também para torná-los bons leitores integrados à realidade social em que estejam inseridos.

Destaque-se que a questão que leva à realização desta proposta é a falta de interesse dos alunos por leitura literária e a não fluência em leitura, hábito que por si já é negativo e se agrava, porque a ausência de fluência na leitura prejudica a aprendizagem em várias outras áreas do conhecimento.

Os objetivos propostos resultaram nas seguintes questões de partida:

- Como propor estratégias de leitura eficientes para atender às necessidades do letramento literário mantendo o interesse, envolvimento e atenção dos alunos?
- Que textos podem ser usados para atividades com esses leitores em formação?
- Como realizar atividades que estimulem a produção de sentidos e não sejam enfadonhas para os alunos?

Logo, buscando responder a estas questões e atender a esse problema, o objetivo geral deste trabalho é propor aos professores do Ensino Fundamental estratégias oportunas à formação leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através do letramento literário com contos fantásticos e maravilhosos. Seguindo o objetivo geral, os específicos são: Construir estratégias de leitura do texto literário para aplicação no 9º ano do Ensino Fundamental, propor a leitura e a análise dos contos fantásticos e maravilhosos como possibilidade de formação de jovens leitores, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, apresentar o desenvolvimento de atividades de leitura de forma lúdica as quais contribuam para formação de leitores.

A pesquisa bibliográfica para a realização da proposta inicia-se com o capítulo "Formação de leitores", que discute a importância da escola na formação do hábito de leitura. Embora a criança possa receber outras influências para adquirir esse hábito, é na escola que se encontram profissionais qualificados para mediar a interação entre texto e leitor de forma adequada.

Nesse capítulo, defende-se que o professor e a escola devem reservar momentos significativos para o trabalho com a leitura. Historicamente, o país privilegiou a formação voltada ao mercado de trabalho, em detrimento da formação de leitores e cidadãos críticos. No entanto, hoje em dia, o trabalho de professores e pesquisadores pode mudar esse cenário.

O estudo sobre a formação do leitor fundamenta a importância de desenvolver atividades prazerosas de leitura, que quebrem a rotina e evitem métodos como fichas para indagar questões óbvias e superficiais usadas apenas para assegurar que o aluno leu a obra. Os teóricos indispensáveis nessa fundamentação são Zilberman (2012), Frantz (2011), Burlamaque (2006), Cosson (2020), Bordini e Aguiar (1988) e Jobim (2009).

O capítulo segue com o subtítulo, "Algumas concepções de leitura", onde traz-se a conceituação de leitura, destacando a importância de entender o que o professor compreende como leitura, pois isso indica o caminho a ser seguido na prática cotidiana. Em diferentes momentos da educação, adotaram-se concepções de leitura que indicam a evolução de como esse tema vem sendo trabalhado na escola. Os autores que respaldam essa discussão são Terra (2014), Koch e Elias (2014), Lajolo e Zilberman (1984).

A seguir, analisa-se a “Leitura do texto literário”, destacando suas particularidades em relação a outros textos. Embora ler literatura possa não ter uma utilidade imediata como outros textos, ela pode auxiliar na humanização das pessoas, como defendido por Candido (2012). É importante conduzir o ensino da leitura literária sem querer moldar os leitores a terem os mesmos pensamentos que o professor ou críticos literários, reconhecendo que o texto literário é polissêmico e cada aluno vai interpretar de acordo com seus conhecimentos e experiências.

Os teóricos estudados para fundamentar essas constatações são Frantz (2011), Proença Filho (2017), Jobim (2009), Jouve (2012), Dalla-Bonna (2012), Iser (1996) e Jauss (1994).

No segundo capítulo, exploramos o conceito de letramento e sua evolução no âmbito da educação, utilizando como referência autores como Paulino e Cosson (2009). Destacamos também a relevância de considerar os meios digitais e recursos tecnológicos, que são parte integrante da multiplicidade cultural, conforme apontado por Rojo (2012). O professor tem a responsabilidade de utilizar esses recursos para enriquecer as experiências em sala de aula e orientar os alunos no uso dessas ferramentas.

Contribuições importantes para essa discussão também foram apresentadas pelos autores Soares (2004), Dalla-Bonna (2012) e Souza e Oliveira (2012).

Em seguida, abordamos o “Letramento literário” e a importância da sistematização e do planejamento nas aulas de leitura literária. Embora a leitura seja um momento de fruição, é fundamental que cada etapa seja planejada, a fim de garantir que os alunos não rejeitem essa tarefa. Nesse sentido, as sequências propostas por Rildo Cosson (2020) são uma excelente referência para inspirar atividades de leitura literária.

O terceiro capítulo intitulado "O conto na sala de aula" aborda a definição do que é um conto e suas principais características, com base em conceituados autores no tema, tais como Terra (2014), Casares (2006), Cortázar (2008), Poe (2011) e Moisés (2006). Este capítulo é dividido em duas partes: o conceito geral de conto e o tópico "Conceituando e distinguindo contos fantásticos e maravilhosos", onde são descritas as características desses gêneros literários, que, apesar de apresentarem semelhanças, diferem em suas classificações. Autores como Chiampi (1980), Jolles (1930), Marçal (2009), Camarini (2014) e Propp (2001) auxiliam na explicação das características e distinções entre esses gêneros.

No capítulo "Metodologia", são fornecidos detalhes sobre o tipo de pesquisa utilizada para realização da dissertação, com base nas abordagens de Bogdan e Biklen (1994) e Gil (1991).

Após a apresentação da metodologia e dos detalhes da pesquisa, segue-se a "Sugestão de proposta para formação de leitores do 9º ano do ensino fundamental". Neste ponto, inicia-se

o desenvolvimento da proposta didática, com a apresentação dos dados bibliográficos das autoras Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti.

Em seguida, são apresentadas as análises dos contos utilizados na proposta, os quatro contos das duas escritoras são detalhados de acordo com os fundamentos vistos no tópico sobre o conto. Também de fundamental importância é a análise dos textos imagéticos utilizados na sequência básica na fase de motivação, realizada no item “Leitura de imagens” com base em Santaella (2005).

Os aspectos teóricos culminam na proposta em si com o detalhamento das atividades sugeridas com os quatro contos que podem ser usadas e adaptadas pelos professores.

## CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE LEITORES

### 1.1 A leitura escolarizada

A influência para o gosto pela leitura literária pode vir de diversas esferas. É possível que a criança adquira esse hábito por incentivo e exemplo dos pais, outros parentes ou amigos, porém, em um país que ainda se lê pouco, deve existir um esforço extra da escola para formar leitores. Como dito por Zilberman (2012, p. 35): “A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro, porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento”.

Todos concordam que a leitura abre portas e é um hábito indispensável para o desenvolvimento escolar, social e profissional. Então, ela deve receber atenção especial nas aulas para que se torne um momento aprazível e ansiado pelos alunos.

Frantz (2011, p.29) defende que quem lê pode se beneficiar de todo o conhecimento que a humanidade já registrou:

Um dos principais objetivos da escola de hoje é dar instrumentos ao aluno para que ele possa ter acesso ao acervo científico-cultural da humanidade, para que possa construir conhecimento. Todo o conhecimento científico, toda a produção artístico-cultural da humanidade está de alguma forma, registrada à espera de um leitor (FRANTZ, 2011, p.29).

A fluência em leitura está atrelada à qualidade da educação, visto que os alunos que leem mais aprendem melhor as demais matérias escolares. E os alunos que apresentam bom progresso na vida escolar têm mais chances de obter boas colocações no mercado de trabalho. Destaque-se que, embora esse não seja o mais importante fator, é o que muitas famílias esperam ao matricular os seus filhos nas escolas. Para Frantz (2011, p.16), “uma proposta de educação que se queira, de fato, transformadora, inclusiva, democrática, emancipatória, só será possível se a escola tiver sucesso no empreendimento de formar leitores”.

Durante muito tempo, a educação foi negligenciada no país, desde que era colônia portuguesa destinada a enviar recursos à Coroa que não tinha interesses em educar a população. Os educadores eram religiosos com a intenção de catequizar, ou seja, há um histórico de elite que se considera única digna de educação e cultura nesse país.

A obstrução dos canais culturais fez-se de várias maneiras, desde a restrição à importação de livros, a ausência de livrarias e a proibição de qualquer tipo de

imprensa até a depauperação das escolas e a adoção de uma metodologia de leitura ineficiente e retrógrada (ZILBERMAN, 2012, p.88).

Mesmo após a “independência”, o país não era realmente independente nem na cultura; os livros eram impressos na Europa e a maioria da população era iletrada, já que as pessoas escravizadas não podiam estudar, e esse era um privilégio para famílias abastadas.

As instituições privadas desde sempre formaram os filhos dessas famílias para exercerem suas escolhas no futuro, ter uma profissão valorizada; gerir os bens da família, e as escolas públicas destinadas a fornecer mão de obra para o mercado de trabalho.

Conforme a escola vai sendo usada para formar mão de obra, a literatura vai perdendo espaço, pois não representa um conteúdo “útil” para o mercado.

A dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho, respondendo os letrados não mais por aqueles que sabem ler, mas pelos que lidam de modo familiar com as letras, os especialistas. (ZILBERMAN, 2012, p.194)

Mas a escola não pode manter a literatura como propriedade restrita aos especialistas, algo inatingível para os alunos e população geral. Ela tem um compromisso de mudar esse ciclo, de formar pessoas críticas. E a literatura é um importante instrumento para essa pretensão.

Por isso, a literatura deve ter presença garantida no currículo escolar. Não deve ser negligenciada no Ensino Fundamental e só lembrada quando se iniciam os estudos para vestibular. A partir de um trecho de documento do Ministério da Educação de 1931, quando este foi criado, Zilberman constata que os estudos literários já eram parte de destaque na matéria denominada como “Português”:

A meta principal dessa cadeira é “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária.” (ZILBERMAN, 2012, p.32).

Acrescente-se que, para fortalecer essa aprendizagem, eram selecionados textos de grandes escritores nacionais. Usar textos próximos da realidade do leitor também é uma forma de conquistá-lo, pois entenderá a linguagem melhor e poderá se identificar com mais facilidade.

Os currículos escolares atuais exigem um trabalho mais profundo e reflexivo dos alunos, diferente do que era visto antigamente. Como leitor, ele não pode ser um receptor passivo, que ouve a leitura escolhida pelo professor e aceita uma interpretação elaborada por

críticos literários. Ele precisa se envolver na aula e na leitura ao ponto de refletir e exprimir suas impressões.

Entretanto, isso não é o que tem acontecido. Zilberman (2012) destaca uma contradição notada nas últimas décadas: os anos escolares aumentaram, mas, por mais que as pessoas passem mais tempo na escola, isso não tem feito com que se tornem leitores.

Outro fator que deveria ter contribuído para atrair mais leitores é a crescente oferta de livros variados, inclusive infantil e juvenil, mas isso também não faz com que o país tenha mais leitores. Em outros termos, não basta estar mais tempo na escola e ter mais livros disponíveis no mercado, é preciso que esse tempo na escola desperte a vontade de ler e a formação necessária para continuar sendo leitor quando sair dela.

Assim, como afirma Zilberman, ao relatar histórias sobre como alguns escritores eram apaixonados pela leitura, eles amavam ler, mas não gostavam de como a escola tratava a leitura.

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino (ZILBERMAN, 2012, p. 53).

A leitura na escola deve parecer com um momento fora da escola, uma quebra na rotina. Porém, com todos os problemas estruturais das escolas, como salas lotadas, indisciplina, questões pessoais dos alunos que podem levar à dispersão, formar um leitor da maneira que é desejada é um desafio para professores.

Em muitas escolas, a prática da leitura literária é tida como mais uma tarefa obrigatória e cumprida sem esmero. Assim, não se tem formado muitos alunos leitores. Isso mostra que obrigar o estudante a ler por ler não traz resultados satisfatórios. As atividades de leitura precisam prolongar o prazer de ler e não serem mais um dever de casa. Por isso, o professor deve promover práticas dinâmicas, lúdicas que envolvam os alunos e tornem a leitura uma parte agradável das aulas.

Há muitas propostas para auxiliar o professor, porém não existe fórmula infalível, principalmente porque os alunos nunca são os mesmos e todo o trabalho deve ser feito pensando neles. O professor de Língua Portuguesa pode e deve apresentar estratégias de leitura para que os alunos consigam tirar o melhor proveito dos textos lidos.

Consoante Burlamaque:

O primeiro passo, para a formação do hábito da leitura na escola, diz respeito à seleção de material, que deverá servir para informação e recreação, não ser

imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura (BURLAMAQUE, 2006, p.80).

Por isso, é importante que o professor invista em sua formação continuada e entre em contato com um grande número de leituras, buscando conhecer livros que gerem interesse em seus alunos, pois cada turma tem suas particularidades, que apenas seu professor, se for comprometido, chega a conhecer.

O mediador de leituras precisa ser, antes de tudo, um leitor. Dar o exemplo é uma das melhores formas de ensinar. Além disso, os estudantes percebem quando o professor trata os seus temas com entusiasmo e demonstra conhecimento sobre eles. Isso torna-se um fator que contribui para o aumento da motivação, do interesse e valorização do assunto pelo alunado.

Porém, existem muitos fatores a serem analisados antes de indicar uma leitura para um aluno e usar uma obra em sala de aula. Poderia ser tão simples ser considerado apenas usar algumas das obras que já chegam à biblioteca escolar selecionadas e separadas por idade, ou mesmo acatar recomendações das editoras que também costumam direcionar os livros para determinado público-alvo.

Mas é necessário mais do que isso, o professor, como formador de leitores, precisa conhecer muito bem as obras e decidir se são apropriadas para os seus alunos, se serão capazes de despertar neles a vontade de ler. Portanto, a seleção de obras deve ser feita com cautela.

Frantz (2011) ressalta que as crianças têm o direito de escolher o que vão ler, porque é interessante que a escola tenha um espaço onde os alunos possam manusear os livros à vontade e escolher o que lhes interessa. Todavia, o professor também pode selecionar algumas obras para todos usufruírem juntos.

A autora lista algumas situações que devem ser evitadas para não escolher obras que possam arruinar a experiência literária dos alunos, a saber: “Didatismo/pedagogismo” - a literatura não tem função de ensinar lições. E tentar usá-la dessa forma irá afastar os jovens leitores; “Moralismo” - a literatura também não deve ser usada para transmitir normas de comportamento. Muitas histórias infantis foram escritas para ensinar como a sociedade adulta espera que os jovens se comportem. Porém, ensinar valores e questões morais, ainda mais sem espaço para questionamentos, também não é função de obras literárias; “adultocentrismo/paternalismo” — se a história é focada apenas no mundo dos adultos, as crianças não terão como se envolver e se identificar; “visão fechada de mundo” — obras que não são abertas à indagações, reflexões, que mostram a sociedade como perfeita, sem considerar que a criança reflète sobre a obra e sobre o que vê e não deve ser levada a internalizar valores

sem questionar; “Infantilismo” — a autora se refere a autores que se dirigem à criança com exagerada simplicidade, repetições, como se elas não fossem compreender nada. Um texto inferior é destinado a público considerado inferior, são obras que não têm nada a acrescentar na vida dos leitores.

Além de evitar essas situações, Frantz (2011, p. 37) aconselha que se escolham os livros pela “qualidade estética da obra, aquilo que a define como literatura”. Isso faz todo o sentido, porque é assim que os leitores adultos escolhem o que vão ler, não tem por que escolher obras inferiores para as crianças e adolescentes.

Cosson (2020) aponta que as categorizações que tentam fazer na literatura não auxiliam na formação do leitor. Na verdade, essa divisão de livros por idade, por gênero, valorização crítica etc. responde à tentativa do mercado editorial e não às necessidades dos leitores. Muitos livros para crianças e adolescentes não chegam a atrair esse público, porque não há preocupação do autor em fazer as narrativas com um enredo intrigante e, sim, com a tentativa de transmitir ensinamentos de comportamento, regras que a sociedade espera que sigam. De acordo com Frantz (2011, p.43), “Na verdade o que se observa é que, quanto maior for o valor literário de um texto, menos serão as delimitações de faixa etária”. Essas divisões podem, inclusive, isolar obras e causar o desinteresse de leitores que acreditam que só gostam de determinado gênero literário e não são incentivados a tentar ler livros diferentes do que estão habituados. É também o mercado editorial que separa e endereça livros de aventura a meninos e livros mais dramáticos ou sentimentais a meninas, gerando um rótulo desnecessário.

Não se apegar a essas classificações permite mais liberdade de escolha ao professor:

[...] essas categorias funcionam como ilhas rotulando e isolando os textos em blocos que inibem a construção de percursos de leitura mais plurais. É assim tanto com as grandes categorias baseadas em fases da vida – literatura infantil, juvenil e adulta -quanto por rótulos como literatura de massa, literatura erudita, literatura clássica, literatura popular e outros similares que dizem mais sobre os valores estéticos e sociais dos textos do que sobre os modos como são lidos (COSSON, 2020, p. 131).

As segmentações que têm sido feitas encontram justificativa na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e podem facilitar a vida de quem pretende indicar livros, mas não há muito tempo para fazer a seleção. Destaque-se, ainda, o risco de limitar o acesso dos leitores a uma variedade maior de obras.

A busca pelos textos literários que possam cativar os futuros leitores é algo que o professor deve fazer, pensando na realidade dos seus alunos, mostrando interesse pelo gosto

deles. Esse é um dos motivos que tornam importante ter uma vasta leitura, especialmente de autores nacionais.

Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 18), “a familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler”. Daí que a seleção do professor, feita de acordo com seus alunos, terá mais apelo com as turmas do que as categorizações feitas por editoras.

Além da seleção das obras, há outros obstáculos práticos a serem observados em cada realidade escolar, como a falta de bibliotecas ou bibliotecas desativadas, falta de exemplares suficientes; dificuldade de compreensão da equipe pedagógica quanto aos objetivos das atividades de leitura literária etc. Em outros termos:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17).

Embora se destaque muito o empenho necessário por parte do professor de Língua Portuguesa para que seja realizado um bom trabalho no âmbito do letramento literário, não se pode esperar que ele poderá realizar todo o trabalho sozinho e sem um bom acervo de livros à disposição.

A formação do leitor exige esforço conjunto e bons materiais e estrutura da escola; a equipe escolar precisa se dedicar a auxiliar esse trabalho e destinar um espaço em que os alunos se sintam encorajados a procurar novas leituras. Infelizmente, esta não é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, pois o que se encontra são bibliotecas fora de uso, com livros antigos e mal organizados, além de profissionais que não são da área de biblioteconomia e não estão preparados para a função.

Muitos professores ainda são incentivados a trabalhar o texto literário com atividades tradicionais que usam apenas o espaço da sala de aula e facilitam a correção e avaliação, mas não promovem a formação do leitor, como as fichas de leitura e escrita de simples resumos do que foi lido.

O acesso de alunos e professores à literatura é frequentemente limitado pelo livro didático, que oferece apenas trechos selecionados e questões predefinidas. Isso não apenas restringe a capacidade do professor de explorar sua própria criatividade, como também pode

limitar a autonomia dos bibliotecários e educadores, que, muitas vezes, enfrentam pressões de gestores e coordenadores sem formação em Letras e que insistem em metodologias tradicionais.

Para lidar adequadamente com a leitura literária, é fundamental que os educadores deixem de lado a ideia de controle e abram espaço para a livre expressão dos alunos. Eles devem reconhecer que não é possível controlar o gosto dos alunos, que estes podem ter preferências literárias diversas e que podem apresentar respostas diferentes daquelas dos especialistas. A leitura literária é, por natureza, um processo livre e individual, e cabe ao professor oferecer um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos explorarem a literatura de maneira autônoma e criativa.

Burlamaque (2006, p. 83) argumenta que o papel do professor como mediador é “criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto”, concordando com a necessidade de promover reflexões sobre a leitura e não perguntas explícitas com respostas óbvias. Logo, o aluno não deve ficar na antiga posição de leitor ou estudante passivo e sim participar ativamente das atividades.

Esse é também o posicionamento de Zilberman (2003, p. 24) sobre o papel do professor que é “detonar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque essas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico em razão de sua percepção singular do universo representado”, ou seja, atuar como mediador na relação aluno-texto e não o conhecedor da interpretação correta a ser decifrada pelos alunos.

Realizada essa proposta de construção de sentido conjuntamente entre professor e alunos, de acordo com as autoras Bordini e Aguiar (1988, p. 25):

O estudo de literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos. Dessa forma, as estratégias de ensino adotadas não cobrem simplesmente os interesses do estudante que, via de regra, funciona como elemento passivo, recebendo materiais prontos e ordens a serem obedecidas. Instigado à ação, ele se compromete com o projeto de ensino de literatura, exigindo maiores oportunidades de se firmar como sujeito de seu grupo.

Sabe-se que, para a efetivação de um projeto de leitura literária, é necessária a colaboração genuína da turma, participar por gostar dos momentos; por ver que a leitura pode ser prazerosa e não apenas participar, porque faz parte da rotina escolar ou para obter uma nota. Por isso, é tão importante pesquisar e planejar os textos e a metodologia. As estratégias lúdicas auxiliam nesse envolvimento, principalmente quando eles são os protagonistas das ações.

A escolha das obras que devem ser oferecidas para os alunos lerem pode ajudar ou atrapalhar o processo de formação do leitor literário. Nesse contexto, muitos detalhes devem ser considerados, entre eles a linguagem dos textos.

Jobim (2009, p.115) fala sobre o possível estranhamento do universo e da linguagem do texto. Acontece que o aluno só terá essa sensação se o professor escolher textos que sejam muito distantes do universo deles. E isso não é recomendado, especialmente tratando-se de leitores inexperientes. Deparar-se com uma linguagem considerada difícil nas primeiras leituras poderá fazer com que os alunos achem que os livros são sempre difíceis e chatos. Dito de outro modo:

De todo modo, a introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo dos seus receptores, estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual” para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil (JOBIM, 2009, p. 117).

É interessante observar essa proposta de Jobim, a qual se destina ao Ensino Médio, mas pode ser adequada também ao Ensino Fundamental, pois assim haverá mais possibilidades de conquistar os alunos nas primeiras leituras e gradativamente incluir livros considerados mais difíceis. E quando se trata de Ensino Fundamental, como indicam Bordini e Aguiar (1988), é importante buscar construir um bom acervo de leituras e não se preocupar com classificações.

## **1.2 Algumas concepções de leitura**

Nossa sociedade enaltece aqueles que se dedicam à leitura com afinco, por entretenimento ou em busca de conhecimentos e reflexões. Afinal, a leitura oferece uma gama de possibilidades, porém nem sempre a escola ou família têm sido eficientes em formar futuros leitores.

Primeiramente, há de se delimitar os sentidos de leitura e que definição é útil para a formação de novos leitores. Terra (2014) resalta alguns significados para o termo leitura, entre eles ‘colher’, que está ligado à concepção de ler como interpretar um sentido pronto e acabado. Nessa concepção, não há espaço para a construção de sentido que cada leitor, pois pode realizar ao interagir com o texto. A valorização da leitura passou por diferentes fases, desde uma ocupação livre para membros das classes privilegiadas à ferramenta de ascensão social. De acordo com Terra (2014).

Há não muito tempo, confundia-se leitura como a simples decodificação de sinais gráficos. Tal concepção repousava numa visão de língua como código.

Não só o conceito de leitura (e sua valorização) se alteraram no tempo, como o próprio suporte dos textos foi se modificando: caracteres desenhados na argila, rolos de pergaminho, livros de papel e, atualmente, telas de computadores, tablets e celulares (TERRA, 2014, p.52).

Assim como o conceito de leitura evoluiu, o trabalho realizado em sala de aula precisa evoluir, abrindo espaço para as construções individuais de sentido. Hoje, o foco está na concepção interacional (dialógica) da língua.

Segundo Koch e Elias (2014, p.11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Entendendo a leitura dessa forma, vê-se a necessidade de permitir que os alunos dialoguem com os textos, busquem em seu mundo particular as diversas formas de interpretar e transmitam uns aos outros os seus entendimentos.

Para Terra (2014), não se pode confundir leitura com a simples decodificação ou identificação de informações básicas no texto. Acrescente-se que o texto literário não contém todas as informações de forma explícita, e os significados serão acrescentados conforme a leitura e quem lê:

Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para a construção do sentido numa atitude colaborativa. Vale dizer, compreender um texto não é extrair dele um sentido que lá está pronto, acabado; mas, mediante a ativação de processos cognitivos, construir um sentido a partir de pistas presentes na superfície do texto (TERRA, 2014, p. 54).

Cada aluno e cada leitor possuem conhecimentos e experiências de vida diversos. Não é possível esperar que, ao ler o mesmo texto, eles tirem as mesmas conclusões e façam uma igual interpretação. Todos os fatores que fazem com que as pessoas sejam diferentes, idade, sexo, religiosidade etc. também fazem com que realizem leituras diferentes.

Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2020, p. 36).

Antes de se chegar à atual concepção que destaca a interação, os elementos da leitura vinham se alternando em receber a atenção no quesito leitura e interpretação. O problema é que na prática escolar, tradicionalmente, ainda tem-se dado prioridade às concepções que não dão ao leitor a importância devida.

Terra (2014, p. 58) lembra que “No processo de leitura, mobilizam-se conhecimentos de natureza vária armazenados na memória: conhecimento enciclopédico, linguístico, textual e interacional”. O conhecimento enciclopédico, por exemplo, é aquele que se refere ao conjunto de informações e saberes que cada pessoa possui sobre o mundo. Ele é mobilizado durante a leitura para ajudar a compreender conceitos e referências que aparecem no texto.

Já o conhecimento linguístico diz respeito às regras e convenções da língua utilizada no texto, como a gramática, a semântica e a sintaxe. Ele é fundamental para se compreender o significado das palavras e das frases.

O conhecimento textual é aquele relacionado às características e estrutura do próprio texto, incluindo elementos como a organização do conteúdo, a escolha das palavras e a construção das frases.

Por fim, o conhecimento interacional é aquele que se refere às normas e convenções sociais que regem a comunicação entre as pessoas, como a forma de se expressar, o uso de expressões idiomáticas e a interpretação de inferências e subentendidos.

Desse modo, é imprescindível que o professor que pretende contribuir para formação de leitores do texto literário planeje atividades que facilitem a interação, promovam a reflexão; explorem a intertextualidade; os discursos explícitos e implícitos. Há muito que se explorar em um texto, recursos mais interessantes do que as aplicações de questões óbvias, com respostas presentes na superfície do texto e também questões metalinguísticas que priorizam a identificação e classificação de termos gramaticais.

Lajolo e Zilberman (1984, p.121) apontam que, em meados dos anos 70, percebendo-se que as crianças constituíam um bom mercado para a literatura, as editoras investiram muito nesse público, inclusive com material direcionado para a utilização da literatura nas escolas.

Outra forma de adequação a esse mercado ávido, porém desabitado da leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários, roteiros de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis a partir de então lançados (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p.121).

Percebe-se, então, que esse tipo de atividade vinculada à leitura veio com a ascensão da literatura voltada para crianças, como se houvesse necessidade de se atrelar uma utilidade prática ao ato de ler. Porém, ao oferecer a leitura como uma obrigação, com uma lista de perguntas anexa e a cobrança pelas respostas exatas, não se forma leitores que leem por prazer.

Michele Petit (*apud* Burlamarque, 2006, p.84) afirma que “a leitura pode ser um caminho privilegiado para conhecer-se a si mesmo, para pensar-se e dar-se um sentido à própria experiência e a própria vida, [...] para dar forma a seus desejos e sonhos”. Devido a essa importância na vida do aluno, a leitura deve ser tratada como algo especial que é. Assim, não será um hábito facilmente abandonado fora do ambiente escolar.

Analisando a história da leitura e da escrita, nota-se que a prática da leitura está inevitavelmente ligada à escola e a busca pelo conhecimento. Conforme pontua Zilberman (2018, p 22),

[...] desde os sumérios, os encarregados da transmissão do saber e das crenças, no Ocidente, tinham optado pelo texto escrito como receptáculo privilegiado dos produtos intelectuais e da tradição, em detrimento de outras alternativas de expressão, por exemplo, as de ordem visual ou performática.

Essas práticas alcançaram seu valor ao longo do tempo por vários motivos, como a praticidade e economia, se comparadas com outros meios de registro e comunicação. Dessa forma, foram logo vistas como fundamentais para a escola e mesmo a religião, pela grande possibilidade de difusão de textos. Logo, os indivíduos letrados recebem muito mais oportunidades em uma sociedade que valoriza o conhecimento e o esforço pelos estudos.

Compõe igualmente esse processo de valorização da leitura a constituição de uma ideologia que a coloca como objeto e finalidade. Do domínio da habilidade de ler e da familiaridade com a cultura resultaria a emancipação intelectual do indivíduo, capaz de formar as próprias opiniões, decidir seu destino e elevar-se espiritualmente (ZILBERMAN, 2012, p. 24).

É nítido, portanto, que a prática da leitura apropria o aluno, dotando-o de muito mais possibilidades não apenas na vida escolar, mas, especialmente, fora dela. Afinal, há textos em toda parte, no transporte, em imagens, em cartazes e entender o mundo depende em grande parte da leitura.

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

leitura ou rebela-se contra ela propondo outra não prevista (LAJOLO, 2011, p. 54).

Mas a leitura não apresenta apenas prestígio. Ler literatura de ficção já foi alvo de críticas e suas obras rotuladas de escapistas e enganosas. A leitura nem sempre foi recomendada ou permitida para todos, devido ao temor do poder libertador que a leitura pode ter.

Um exemplo disso é o fato de que, embora alguns líderes religiosos pregassem que todas as pessoas, inclusive os escravizados, deveriam aprender a ler a Bíblia, foram criadas leis que proibiam a população negra de ler, a fim de atender aos interesses dos proprietários de escravos.

Não acreditavam nos argumentos de que uma alfabetização restrita à Bíblia fortaleceria os laços da sociedade; percebiam que, se os escravos pudessem ler a Bíblia, poderiam ler também panfletos abolicionistas e que mesmo nas Escrituras seriam capazes de encontrar noções incendiárias de revolta e liberdade (MANGUEL, 2004, p. 123).

Os donos de escravos acreditavam que a leitura era perigosa, pois poderia informar e inspirar os escravizados, representando uma ameaça ao seu controle sobre eles. A leitura é vista como perigosa para aqueles que desejam dominar facilmente uma população.

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras (MANGUEL, 2004, p. 124).

Manguel (2004) cita como muitas obras foram censuradas em determinados períodos, quando uma instituição ou pessoa acreditava ter o poder de ditar quem tinha permissão para ler ou quais livros poderiam ser lidos. Isso demonstra o poder que a leitura tem de influenciar a mente e a vida dos leitores. Ao interagir com o texto, o leitor transforma o texto e a si mesmo. É por isso que a leitura não deve ser uma atividade censurada, pelo contrário, todos devem ter o direito de adquirir o conhecimento necessário para julgar e escolher suas próprias leituras. Então para dar seguimento aprofundando esse tema, passamos ao tópico que ressalta a importância do texto literário e como deve ser realizada a sua leitura.

### **1.3 Leitura do texto literário**

Antes de discutir como deve ser realizada a leitura do texto literário, é preciso refletir sobre o porquê de privilegiar o texto literário ou por que não ler apenas outros textos. Usufruir

da leitura literária deveria ser um direito humano básico, como defendido por Candido (2012, p. 18), pois:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

A literatura é o sonho que se sonha acordado. Assim como o ser humano precisa sonhar durante a noite, ele precisa da ficção durante o dia. Os alunos também necessitam e merecem ter acesso aos textos que admiramos e à formação adequada para que aprendam a apreciar essa arte.

Outra importante consideração é que as obras lidas contribuem para a humanização dos leitores, como explicado por Candido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2012, p. 24).

Para verificar essa afirmação, basta pensar em obras como os poemas abolicionistas de Castro Alves, através de sua grande habilidade na escrita, pois produziu textos capazes de denunciar a realidade e comover, gerar empatia no público. Assim, as grandes obras aproximam o leitor de seus personagens e suas histórias, mostram que sempre há um ponto de identificação; fazem refletir sobre temas universais e contribuem para a formação humana. Isso faz com que a literatura seja indispensável e certifica sua relevância para além da busca por melhor rendimento escolar.

Nessa direção, o estudo dos gêneros textuais vem oferecendo vasto material de leitura que já está disponível nos livros didáticos. Então, pode-se afirmar que a leitura deles está garantida em sala de aula. Porém, mesmo reconhecendo a importância das diferentes leituras, e até por isso mesmo, é preciso reivindicar mais espaço para a leitura do texto literário, nas aulas de leitura.

A maioria dos textos não literários são apresentados aos alunos de acordo com alguma utilidade no mundo prático. Por exemplo, uma notícia serve para obter informações. Uma receita serve para aprender como fazer determinado prato. Esses textos serão lidos pelas

mesmas pessoas que obterão interpretação muito parecidas e algumas vezes um erro na interpretação gerará até certa confusão, como fazer a receita de forma equivocada.

Particularmente, os textos informativos privilegiam a linguagem denotativa, objetiva, pois pretendem entregar uma mensagem que não deixará dúvidas sobre o seu significado. Já a leitura do texto literário tem objetivos, funções e resultados diferentes dos outros tipos de texto.

O texto literário não possui nenhuma obrigação de apresentar sentidos explícitos. Ao contrário, seu conteúdo é plurissignificativo, sua linguagem é subjetiva. Como apontado por Aguiar e Bordini (1988, p.14), essa leitura possui características que a tornam singular, “a mais evidente é o uso não utilitário da linguagem. No circuito de comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação”.

E, como lembra Frantz (2011, p. 37), a leitura literária também depende do conhecimento de mundo do leitor. Vejamos:

[...] a compreensão dos diversos sentidos possíveis de um texto não depende apenas da sua linguagem altamente polissêmica – que permite o surgimento de múltiplas leituras –, mas ainda do horizonte cultural do leitor e do contexto histórico-social em que se dão as leituras (FRANTZ, 2011, p.37).

Por ser plurissignificativo, o texto literário permite diferentes leituras e permite leitores com visões diferentes: há aqueles que leem pelo prazer de compreender uma boa história e há aqueles que leem se aprofundando no texto, para melhor entender a obra. Para Proença Filho (2017, p.175), “A leitura do texto literário amplia, de modo especial, o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais, e como seres humanos”.

A leitura do texto literário é a que permite ao leitor interpretar o que foi lido de formas diversas, preencher as possíveis lacunas com a imaginação; estabelecer relações subjetivas, emotivas e viver experiências diferentes daquelas que o texto literário sugere a outros leitores. Nessa perspectiva, a escola precisa oferecer essa experiência única, embora diversificada de indivíduo para indivíduo.

José Luís Jobim (2009) critica os exercícios de interpretação de textos literários nos livros didáticos quando estes trazem questões que não oferecem espaço para a produção de sentidos, cobrando apenas certos aspectos textuais. Este tipo de questão é formulado com base em uma “interpretação única e verdadeira”, de forma que outras interpretações seriam consideradas erradas ou falsas, tolhendo a imaginação dos alunos.

Quando nós apenas frisamos a “autoridade” de uma interpretação (quando apenas impomos a do livro didático ao aluno, por exemplo), podemos causar pelo menos dois problemas: primeiro, a mera incorporação de um sentido pelo

aluno, formando-se então uma criatura passiva e acrítica; segundo, a rejeição do sentido proposto, ou seja, o aluno, por não poder ou não querer se encontrar neste sentido, simplesmente o ignora ou nega (JOBIM, 2009, p.121).

Para formar leitores críticos, essas atividades devem ser evitadas e substituídas por outras que formem leitores autônomos.

Muitas vezes, leva-se o aluno a tentar encontrar o sentido do texto após a leitura. No entanto, os alunos podem mencionar sentidos diferentes, pois cada um tem uma visão. Jouve (2012) elenca os tipos de sentido que podem ser apontados para a interpretação do texto: o sentido pretendido pelo autor. Nessa teoria, o sentido do texto literário estaria depositado na intenção do autor ao produzir o texto. Seguindo essa linha, o objetivo do leitor seria descobrir o que o autor pretendia ao escrever seu texto. Acontece que entender o texto e entender a intenção do autor são entendimentos diferentes. Além disso, descobrir os propósitos do autor pode ser difícil ou mesmo impossível.

Também há defensores da teoria de que a interpretação deve se basear no sentido que o leitor dá ao texto, o sentido percebido. “Sólidos argumentos levam a pensar que o sentido é parcialmente (versão fraca) ou integralmente (versão forte) uma construção do leitor.” (JOUVE, 2012, p.60).

O leitor pode não conhecer muito sobre o autor, o contexto da obra e outros detalhes, mas, ainda assim, conseguirá atribuir sentido ao texto de acordo com suas vivências. Entretanto Jouve (2012, p.62), citando Schaeffer, mostra que essa teoria não é unânime:

[...] a ideia de que o sentido de um texto não existe e de que existem apenas interpretações é ‘autorrefutante’: se essa hipótese for exata, a frase que a enuncia não tem mais validade do que qualquer outro enunciado escrito e nada, conseqüentemente, autoriza a levá-la a sério.

Seria uma visão limitada acreditar que todo o sentido está no leitor ou no autor. Então, é preciso refletir mais sobre essas considerações.

Ver na obra uma pura construção do leitor é passar um pouco rapidamente demais da constatação de que é impossível evidenciar integralmente o conteúdo de um texto para a ideia de que não existe conteúdo objetivo. De uma premissa justa (o entendimento é parcialmente uma reconstrução), tira-se uma conclusão pelo menos discutível: o sentido do texto não existe. Ora, existe – pelo menos no nível denotativo – um conteúdo objetivo que sempre podemos reconstruir pelo menos parcialmente (JOUVE, 2012, p.63).

Apesar dessa consideração, sabemos que o sentido denotativo costuma ser o mais explorado nas atividades escolares. Mesmo tratando-se de textos literários, explorar o sentido denotativo seria útil apenas para verificar se o aluno leu o texto e informações como tema,

personagens principais, acontecimentos perceptíveis pela superfície do texto. Porém, conduzir a leitura literária nesse sentido não forma leitores, principalmente literários.

Jouve (2012) fala, em seguida, do sentido manifesto, que seria o sentido que o texto demonstra, independentemente do que o autor pretendia ao escrever. “Na medida em que o sentido não se confunde nem com o sentido pretendido pelo autor, nem com o sentido projetado pelo leitor, parece lógico que nos interessemos pela ‘intenção do texto’”. (JOUVE, 2012 p. 69, 2012).

Ao escrever um texto, o escritor pode pretender passar uma mensagem, mas ao ler esse texto, o leitor pode entender de outra forma, então o texto teria um sentido diferente daquele pretendido pelo autor, o sentido do próprio texto. “O interesse de um texto, então, não resulta daquilo que seu autor quis significar, mas daquilo que é objetivamente significado” (JOUVE, p. 71, 2012).

É importante considerar essas teorias, porém não esquecendo que o foco da formação do leitor é o aluno. Não faz sentido propor leituras e discussões em sala de aula se não for para refletir sobre o que cada um tem a dizer e acrescentar sobre a leitura realizada.

Os números a respeito da leitura no Brasil demonstram que a escola não está formando leitores que continuem a gostar de ler após os anos escolares. Segundo a 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020), apenas 52% dos brasileiros são leitores, e o brasileiro lê, em média, cinco livros por ano.

Por isso, é preciso reavaliar o que está sendo feito no contexto do ensino de literatura, para realizar um trabalho mais efetivo. Atualmente, a leitura literária na escola só é levada a sério como parte do currículo a partir do início do Ensino Médio, quando são introduzidas as obras clássicas.

Nessa fase da Educação Básica, os alunos, que não foram anteriormente preparados, precisam ler textos com uma linguagem diferente da que eles estão habituados e com enredos mais voltados ao drama e a reflexão, e eles consideram muitos temas desinteressantes, pois não estão maduros para essas leituras, porque não foram gradualmente preparados.

Além disso, a literatura no Ensino Médio ainda é prioritariamente voltada para o estudo e memorização de estilos de época, biografias de autores, contexto histórico etc. Conteúdos que permitem até mesmo que o aluno acredite saber muito sobre a obra sem chegar a ler o livro completo.

Sabendo que essa prática não está sendo eficiente em formar leitores do texto literário é que outras propostas vêm ganhando espaço. É preciso analisar outras formas de teorizar a literatura, como a estética da recepção, que prioriza a relação dos leitores com a obra, que mostra que a recepção da obra pode ser muito diferente, considerando-se as variáveis de público

e todo o contexto que envolve o leitor. Essa teoria sobre a leitura surgiu na Alemanha na década de 1960 com os estudos de Hans R. Jauss (1921 - 1997).

Segundo Dalla-Bonna (2012, p. 55):

As teorias que apoiaram as discussões sobre a leitura literária na escola, até os anos de 1970, se caracterizaram pela prioridade dada ao texto. Somente a partir do final daquela década as teorias passam a dar prioridade para a leitura. Surgem diferentes trabalhos que afirmam que a fonte de produção de sentido não reside somente no texto, mas também, e talvez primeiramente, no receptor, no sujeito leitor.

Por isso, o letramento literário na escola deve ter como um dos fundamentos a Estética da Recepção, pois no trabalho do professor, o fator mais relevante é o aluno e como a leitura e o trabalho docente que lhe é oferecido vão impactar sobre sua vida. Essa teoria fornece base sólida para um trabalho em que se deseja valorizar o leitor. Ela destaca o papel ativo do leitor na construção do significado de uma obra literária, em contraste com a visão tradicional que enfatiza apenas a intenção do autor.

A estética da recepção auxilia a compreender os efeitos do texto literário ao considerar que todo ato de leitura envolve o dialogismo, a interação entre o objeto artístico e seu leitor e que o valor literário de um texto é determinado pelo leitor (DALLA-BONNA, 2012, p. 56).

A teoria da recepção também enfatiza a importância do contexto na interpretação de uma obra literária. Isso inclui o contexto histórico, social, cultural e pessoal do leitor, bem como o contexto literário em que a obra foi escrita. O texto é considerado como uma entidade aberta, que pode ter significados múltiplos e ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes leitores em diferentes momentos e lugares.

Além disso, a teoria da recepção destaca a natureza subjetiva da experiência estética da leitura. Ela reconhece que a sensação de uma obra literária é influenciada pelas emoções, sensações e respostas afetivas do leitor, e que a experiência estética é um processo pessoal e individual. Dessa forma, ao invés de dar ênfase apenas à obra e a história dos autores, deve-se centrar a atenção na recepção dos leitores.

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 à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p. 7).

Segundo Iser (1996, p.53), não cabe questionar o que o texto significa sem considerar o que é mais importante: o efeito sentido pelo leitor. “Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que

sucedem com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais”. Essa perspectiva dada pela teoria da recepção abre um mundo de oportunidades para explorar os efeitos dos textos nos alunos, e é muito mais rica do que as tarefas rotineiras.

Iser afirma ainda que:

A interpretação que buscava na obra sua significação queria instruir o leitor a respeito da significação que ele deveria reconhecer no texto. Em consequência, ela ignorava tanto o caráter de evento, quanto a experiência do leitor, estimulada por tal evento (ISER, 1996, p. 54).

Levando essa reflexão para a aula de leitura do texto literário, percebemos que ainda se cultiva uma prática ultrapassada baseada em interpretação única do texto que não contempla a participação efetiva do aluno no momento da leitura. Mas o sentido do texto só se dará com a interação com o leitor, que deve imaginar o que o texto não diz explicitamente.

Apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma sequência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor. O conteúdo dessas imagens continua sendo afetado pelas experiências dos leitores (ISER, 1996, p. 79).

Isso não significa que o leitor poderá atribuir quaisquer sentidos aleatórios ao texto apenas porque ele é literário, pois Iser defende que o entendimento é fruto daquilo que o texto oferece. O sentido não está completo no texto, mas também não é formado completamente pelo leitor, pois assim seria apenas sua imaginação e não a interação com um texto produzido por outrem.

Assim, segundo Dalla-Bona (2012), Iser

[...] parte do pressuposto de que existem estruturas no texto literário capazes de provocar as condições para a interação entre texto e leitor. O sentido do texto não está previamente dado, cabendo ao leitor construí-lo. A interpretação é resultado da interação com essas estruturas do texto, com o potencial de sentido contido no texto (DALLA-BONNA, 2012, p. 62).

Como todo leitor interage com o texto, isso também acontece com o professor, ao ler as obras previamente antes de oferecer aos alunos. Nesse momento, ele chegará a suas conclusões, mas não pode impor as suas impressões aos alunos quando estes estiverem se expressando sobre a leitura. É preciso ouvir o que o aluno tem a dizer.

Explorar o texto, dessa forma, é uma tarefa desafiadora, pois os alunos não estão acostumados a esse tipo de mediação, uma vez que a maioria das aulas é conduzida de forma a apresentar conteúdos prontos que não requerem sua interação. Mas a leitura em aula tem mais a contribuir quando se reconhece que cada aluno atribui diferentes sentidos ao texto e chegarão, ao final da experiência, com uma bagagem muito mais importante do que se explorarem apenas aspectos denotativos da leitura.

De acordo com Iser (1996, p. 101): “O texto nunca se dá como tal, mas sim se evidencia de um certo modo que resulta do sistema de referências escolhidos pelos intérpretes para a sua apreensão”. Pode-se considerar que o texto necessita daquilo que um leitor irá acrescentar de acordo com seu contexto de vida, sua disposição na hora da leitura, as suas experiências e mais as opiniões que irá formar ao ouvir outros leitores.

Por isso, essa experiência será engrandecedora para os alunos, por estar embasada em teorias que consideram suas individualidades e explicam como se dá a interpretação e a relação do leitor com o texto.

Jauss (1994, p. 194) critica métodos que veem a interpretação como o “descortinar do sentido atemporalmente.” O sentido de um texto literário se transforma historicamente, pois vai sendo reconstruído pelos leitores ao longo da história.

Não podemos falar de leitura e formação de leitores sem entender como está o cenário atual com relação à leitura que é o foco do capítulo a seguir.

## CAPÍTULO II: MULTILETRAMENTOS

### 2.1 Letramento

Nos dias atuais, a leitura deixou de se limitar ao livro físico e se expandiu por meio de diversos formatos e plataformas. Embora essa mudança seja positiva para a democratização da cultura, ela exige uma reflexão sobre como esses novos meios podem ser utilizados de forma adequada e eficaz. Para acompanhar essa dinâmica, surgiram novas práticas e denominações, como o letramento, que trata de práticas que também acontecem fora do ambiente escolar, mas que estão sendo utilizadas predominantemente para práticas escolarizadas.

É preciso que educadores e gestores estejam atualizados sobre essas mudanças e saibam como utilizá-las em benefício dos alunos. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a leitura é um processo complexo e multifacetado, que exige uma abordagem pedagógica adequada a cada contexto e público. Dessa forma, é necessário planejar e adaptar as estratégias de leitura às novas mídias, a fim de potencializar seus benefícios educacionais e culturais.

O termo letramento e sua definição passaram por transformações ao longo dos anos, como mostra Paulino e Cosson (2009, p. 63): “De modo similar à leitura, o termo letramento recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras.”

De acordo com Paulino, o termo letramento trata de práticas que também acontecem fora do ambiente escolar, porém está sendo usado prevalentemente para práticas que foram necessariamente escolarizadas.

Ainda que o termo letramento não se refira a práticas escolares especificamente, a pedagogização do letramento, como processo formal de ensino-aprendizagem, torna-se inevitável para proceder ao desenvolvimento sistemático e organizado das habilidades e hábitos próprios de cidadãos letrados (PAULINO, 2004, p. 68).

No campo da educação, a palavra inicialmente se aproximava do significado de alfabetizado, indicando o trabalho com as habilidades de ler e escrever. Nesse contexto, a grande preocupação com relação aos estudantes era com o analfabetismo que prejudicava os indivíduos no mercado de trabalho, excluindo muitas de suas oportunidades.

O termo “letramento funcional” dá ideia do que era esperado dos estudantes: “um conceito de letramento que é relevante aos aspectos mais práticos da vida cotidiana para a sociedade como um todo” (CASTELL, LUKE, MACLENNAN, 1989, p.7, *apud* PAULINO; COSSON, 2009, p. 63). A preocupação se manifestava pela utilidade do indivíduo para a

sociedade muito mais do que com o próprio alvo do letramento, seu crescimento e interesses pessoais.

Em outro eixo, o letramento ganha nova visão e definição nas décadas de 1970 e 1980. Nessa concepção, o termo “letramento” passa a ser usado em várias áreas, pois pode designar diversos tipos de letramento. Afinal, ao mencionar letramento, não se pode considerar apenas o texto impresso. Hoje, são produzidos textos de diversas formas, usando diversas tecnologias e todas são dignas de serem estudadas da melhor forma possível, já que estão presentes na vida dos alunos. O termo “multiletramento”, cunhado pelo *New London Group*, vem designar os vários e diferentes tipos de letramentos.

Os alunos da atualidade nasceram com o acesso à internet e cresceram com a evolução das redes sociais, e a escola precisa acompanhá-los. Oferecendo não apenas atividades tradicionais de leitura e escrita, deve também usar os recursos tecnológicos para consumir e produzir literatura e aprendizagem. A escola, apesar de possuir poucos recursos, ainda é o melhor ambiente para que os estudantes aprendam a usar as ferramentas digitais de forma produtiva e não somente para redes sociais ou como leitores passivos.

De acordo com Rojo (2012, p. 13), podemos afirmar que, diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes nas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam.

Os recursos tecnológicos podem e devem ser usados a favor da cultura e da educação. Se, em outros tempos, poucas pessoas tinham acesso a livros por não possuírem poder aquisitivo necessário, hoje há muitas obras de domínio público disponíveis para todos que possuem um aparelho celular básico.

A educação multiletrada busca, então, desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, em diferentes contextos, para diferentes finalidades. Além disso, visa ensinar os alunos a produzir textos em diferentes mídias e linguagens, de forma crítica e reflexiva, para comunicar ideias e expressar opiniões.

Um celular ou um computador abrem as portas para obtenção de informações culturais, em diversos formatos, como texto escrito, vídeo, áudio, imagens e também facilitam a produção desse conteúdo.

Trazendo para a área de alfabetização e leitura, Magda Soares (2004, p. 17) ressalta que o sentido de letramento indica um processo amplo de preparação do aluno para a vida em sociedade e não apenas dominar a tecnologia de decodificar um texto.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Destaque-se, ainda, que o processo de letramento não ocorre apenas na escola, mas é nele que é sistematizado para certificar-se de que as habilidades importantes sejam desenvolvidas. Fora da escola, o aluno poderá, por exemplo, não ter oportunidades de visitar centros culturais, conhecer bibliotecas públicas, ou mesmo um cinema. Portanto, quanto mais a escola realizar atividades que enriqueçam sua cultura e cidadania, mais estará fazendo pela formação humana.

Aprender a ler e a escrever é uma parte desse processo e, para ter bom desempenho, o aluno deve estar ciente de porque tudo isso é importante para ele, que não são competências de exclusivo uso escolar.

Dalla-Bonna (2012, p.15) destaca que:

Letrado é aquele que responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, que sabe fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações.

Com o avanço impressionante da tecnologia e meios de comunicação, essas demandas também se transformaram e exigem muito de quem lida com jovens alunos. A pandemia de Covid-19 acelerou ainda mais essa transformação, fazendo com que professores e alunos se adaptassem rapidamente ao ensino remoto.

No entanto, nem todos os professores estavam preparados para lidar com essa mudança. Muitos descobriram que não possuíam o letramento digital necessário para lidar com as novas tecnologias de ensino a distância. Isso criou uma demanda ainda maior por treinamentos e capacitações em tecnologia para professores, para que possam melhorar suas habilidades digitais e usar efetivamente as ferramentas disponíveis.

Ainda assim, é importante lembrar que o uso da tecnologia na educação não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas sim como uma ferramenta para apoiar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. É necessário encontrar um equilíbrio entre a tecnologia

e os métodos tradicionais de ensino para garantir que os alunos recebam uma educação completa e de qualidade.

Os alunos já estão inseridos naturalmente no uso desses meios. A maioria possui ao menos um aparelho celular em casa, pois esse se tornou objeto quase indispensável para comunicação. Porém, apesar de possuírem, muitos alunos não foram preparados para filtrar o excesso de informações recebidas, gerenciar o tempo nas redes sociais e usar ferramentas em favor de sua aprendizagem.

Incapazes de sentar-se e ler um livro ou permanecer algum tempo de espera sem buscas inquietas no celular, jovens e adultos estão presos na rede das tecnologias. O tempo torna-se acelerado, tão urgente que o olhar não contempla. Pipocas estão rebentando em todas as direções, não há foco demorado, lento, de concentração para estudos, com a necessidade de aprofundamento (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p 14).

Com o uso desses recursos tecnológicos, os leitores encontram obras tradicionais apenas transpostas para o meio virtual, como também textos criados especificamente para serem lidos na internet, com recursos e formatos diferenciados. O problema é que nesse meio eletrônico há muito mais portas para dispersão e distração do que na leitura de um livro físico. Isso torna mais difícil manter o foco em um objetivo de leitura.

Assim, Souza e Oliveira (2012) consideram que:

[...] além de saber utilizar o computador, o cidadão precisa ser preparado para relacionar tudo que aparece na tela – seja para ser lido ou visto, seja para ser produzido pelos seus toques nas teclas - a sua vida, a seu tempo, a seus valores (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Em um projeto de letramento literário, como este, faz-se necessária a utilização de recursos diversos para a produção e compartilhamento das experiências. Afinal, os alunos já estão habituados a compartilhar muitos de seus momentos em redes sociais, mas falta mostrar a eles que essas ferramentas também podem ser usadas para ensinar e aprender.

Experiências de leituras podem ser compartilhadas através de vlogs, postagens em Instagram ou Facebook, textos e imagens em blogs. As atividades não precisam ficar restritas aos modelos tradicionais. Esse é mais um letramento para o professor trabalhar em sala de aula, pois pode ser um recurso valioso e é muito bem-visto pelos alunos.

## **2.2 Letramento literário**

Quando se fala em ler literatura na escola, ainda é usado muito improvisado e opiniões baseadas apenas em experiências próprias, quando na verdade é um processo complexo que

exige conhecimento de teorias e práticas anteriores exitosas para que os alunos usufruam do melhor dessa prática.

Presenciamos o que Cosson (2020, p. 14) denomina “apagamento da literatura na escola”, com a inclusão de outras manifestações de cultura e de outros tipos de textos para leitura, há o risco de que seja diminuído o tempo de aula destinado à leitura literária, por isso é preciso que professores estejam empenhados em defender a leitura em sala de aula e preparados para fomentar o letramento literário.

Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). O letramento literário não consiste em apropriar os alunos de conhecimentos de teorias e história da literatura, mas prepará-los para apreciar a leitura e expressar os sentidos obtidos a partir dela. Ele vai além da mera decodificação das palavras, envolvendo a compreensão dos elementos literários, a interpretação do texto, a apreciação estética e a capacidade de reflexão sobre os temas abordados, ou seja, vai proporcionar o real trabalho de formação do aluno leitor.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56).

Rildo Cosson (2020, p. 23) diz que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. É um desafio para a escola encontrar espaço para a literatura nas aulas, pois muitos alunos não encontram incentivo para a leitura no ambiente familiar e também não sabem, na maioria das vezes, como perceber o que a leitura de cada texto literário pode lhes proporcionar. Por isso, a escola não deve negligenciar o papel de incentivadora da leitura do texto literário.

Com certeza, não se pode fazer pré-julgamentos sobre os alunos e imaginar que todos eles não gostam de ler. Cada aluno é único e possui diferentes interesses, habilidades e experiências de vida. Além disso, é importante lembrar que o gosto pela leitura pode ser estimulado e desenvolvido ao longo da vida.

É verdade que o índice de leitura no Brasil é baixo em comparação com outros países, mas isso não significa que a situação não possa mudar. É fundamental que os educadores

acreditem no potencial transformador da leitura e trabalhem de forma eficiente para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pelos livros.

Paulino critica o uso da literatura como ferramenta para tratar questões linguísticas, uma prática que era incentivada pelos manuais didáticos. Ela destaca que ter textos literários em abundância nos livros didáticos não é suficiente, se a leitura literária não estiver em foco, citando um exemplo do que vivenciou:

Líamos trechos belíssimos d'Os Lusíadas para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção (PAULINO, 2004, p. 58).

A escola é o ambiente onde é possível sistematizar o ensino da leitura e acompanhar o progresso dos leitores. Para isso, o professor necessita de formação e planejamento adequados. A aula de leitura, assim como de outros conteúdos, não pode depender de improviso ou acontecer sem metodologia e acompanhamento.

Um texto literário não deve ser lido como uma notícia, onde se cobram dos alunos a localização de respostas concretas, uma prática que começou, segundo Paulino (2004, p. 58), com a hegemonia da Teoria da comunicação e perdura. 'Lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados'.

Promover a leitura e exteriorização das impressões é importante para entender e avaliar como está se realizando a formação desse leitor. Os leitores adultos podem estar tão habituados à leitura solitária que não avaliam a importância de ler na escola, compartilhar opiniões e aprender com as opiniões ouvidas. Somente assim a leitura na escola passa a ser uma troca, sem a qual não será completa.

Conforme Dalla-Bonna (2012, p.17):

[...] o trabalho escolar com a literatura tem de ser um processo mediador entre os textos e o leitor, repleto de trocas e de interações. Tem de ser provocativo ao demandar reflexões e intenso ao proporcionar o envolvimento com um mundo feito de palavras e pleno de sentidos.

O professor que trabalha dessa forma não se vê como o responsável pela leitura e pela interpretação a ser direcionada aos alunos, e sim como um mediador da relação entre o aluno, o autor e o texto. Também não vê o texto como um objeto completo e fechado a ser decodificado

pelos leitores. Por isso, o letramento literário deve ser realizado tratando o texto, conforme explicita Dalla-Bonna:

A concepção de texto literário adotada não é a de compreendê-lo como um sistema de sinais fechados em si mesmos, mas, ao contrário, como ele sendo plural, aberto, só podendo ser compreendido a partir da sua relação com a realidade ou com os textos anteriores da literatura, do inconsciente e da sociedade. No processo da leitura, são considerados igualmente tanto o texto quanto o leitor (DALLA-BONNA, 2012, p.56).

Assim, para o letramento literário, pode-se basear na sequência básica, bem como na sequência expandida de Cosson (2020, p.51), que apresentam alguns passos para organizar o momento de leitura em sala de aula.

Com essas sequências, espera-se promover aulas de leitura de textos literários que sejam proveitosas e diferenciadas, evitando tornar a atividade de leitura algo repetitivo, sempre com os mesmos questionários ou com as tradicionais fichas de leitura, que exigem uma resposta única, independente das vivências e experiências dos diferentes leitores em formação.

Cosson (2020, p.48) sistematiza a metodologia para a aplicação das sequências, dividindo assim em três perspectivas:

a) Oficinas: uma técnica bem conhecida e que permite aprender a fazer fazendo. Ela requer que as atividades de leitura sejam seguidas por alguma escrita ou outro registro.

b) Andaime: o docente deve ser como um andaime para sustentar as atividades que serão realizadas de forma autônoma pelos alunos, seu papel é oferecer condições para dividir com os alunos ou transferir para eles o trabalho da construção do conhecimento.

c) "Portfólio": é uma ferramenta para o docente fazer o registro das atividades realizadas com o objetivo de visualizar o crescimento dos estudantes.

Essas perspectivas são fundamentais para a aplicação das sequências de leituras. A sequência básica consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é a preparação para a leitura, uma forma de instigar o interesse dos futuros leitores para o tema do texto a ser lido. Deve ser “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema, é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2020, p. 55). Para isso, pode-se lançar mão de diferentes estratégias, tais como a apresentação de uma pintura, um vídeo, a leitura de um outro texto que trate do tema, seja ele informativo ou literário; a referência a um filme, um relato de um acontecimento real presenciado por um dos alunos e do conhecimento do professor mediador. Ressalte-se que o professor deve ficar livre para definir que estratégia usar para

aguçar a curiosidade dos alunos. Além disso, elas devem ser diferenciadas em cada uma das leituras propostas.

A segunda etapa, a introdução. É o momento em que deverá ser apresentado o autor da obra, com cuidado para que não se torne apenas uma aula expositiva sobre toda a biografia do autor, mas separando alguns dados significativos, que estabeleçam relação com o livro a ser lido. Também pode ser mostrado o livro físico na biblioteca ou sala de leitura, chamando a atenção para os detalhes como as capas de diferentes edições.

Após a introdução vem a etapa da leitura. Nesta etapa, Cosson (2020, p.61) menciona que se faz necessário o acompanhamento do professor. Não é simplesmente entregar o livro e deduzir que a leitura será realizada com sucesso apenas com base no quanto o livro é interessante. O aluno poderá ter algumas dificuldades que serão elucidadas com o acompanhamento durante a leitura: se o texto for curto, isso será resolvido durante a aula; se for longo, um romance, por exemplo, o professor deverá estabelecer intervalos, isto é, momentos em sala para discutir o andamento da leitura e realizar atividades a ela relacionadas.

O último passo da sequência básica é a interpretação, “[...] parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2020, p.64).

Cosson (2020) menciona haver um momento intrínseco em que cada leitor deixará fluir a leitura, formando suas próprias percepções. Apesar disso, os momentos anteriores à leitura, as experiências pessoais e o contexto influenciarão na construção da captação de sentido. Há também a exteriorização dessa interpretação na escola, ou seja, trata-se do modo como o aluno será solicitado pelo professor mediador a compartilhar as suas impressões sobre a leitura realizada.

Por isso, Cosson (2020) afirma:

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON 2020, p.64).

Quando se lê individualmente, pode-se guardar as impressões, mas na escola é preciso exteriorizá-las. Assim, faz-se necessário que se compartilhe a leitura, tendo em vista que esse compartilhamento permite uma interação entre os leitores que corroborará com a construção de sentido e, ao mesmo tempo, valorizará cada um dos leitores em formação.

Apesar de a sequência básica ter apresentado resultados satisfatórios com alunos de vários níveis escolares, como informa Cosson (2020), contando com muitos trabalhos bem-

sucedidos realizados por professores em suas turmas, os professores do Ensino Médio demonstravam sentir a necessidade de incluir conteúdos tradicionalmente trabalhados nas aulas de literatura. Conteúdos como as características dos períodos literários, entre outros. Em outros termos, para esses professores “faltava ao trabalho de leitura literária que se fazia na sequência básica o conteúdo que é tradicionalmente identificado como parte do saber literário” (COSSON, 2020, p. 76).

Desse ponto, surgiu a ideia de incorporar à sequência básica novas etapas para incluir a aprendizagem sobre a literatura, abarcando as diferentes aprendizagens do letramento literário. Assim, foi desenvolvida a sequência expandida, que pode ser usada não somente pelos professores do Ensino Médio, mas também pelos professores do Ensino Fundamental, pois oferece inúmeras possibilidades, observando-se nas atividades, produções e respostas dos alunos a necessidade de passar para uma sequência expandida.

Cosson esclarece que: “A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola”. Assim, é um planejamento que traz mais riquezas de detalhes ao estudo da obra (COSSON, 2020, p. 76).

Os primeiros passos são os mesmos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e, então, a primeira interpretação. Na primeira interpretação, o aluno vai exteriorizar sua impressão geral sobre a obra, o ideal é uma atividade em que ele possa expressar livremente o que pensa:

Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilidade de uma aula para isso sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário (COSSON, 2020, p. 84).

A fase diferencial nessa sequência é a contextualização. Muitas vezes, no livro didático, busca-se o contexto das obras clássicas, porém isso é realizado de forma muito generalizada e tendendo a relacionar várias obras de um período a certas características, ou retirando partes do texto literário para provar que faz parte de um contexto histórico.

Essa proposta traz contextualizações trabalhadas de forma diferenciada dessas antigas práticas e favorece um melhor aprofundamento na obra.

Apesar de os possíveis contextos serem ilimitados, para apontar um caminho, Cosson sugere as seguintes contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática (COSSON, 2020).

A contextualização teórica visa explicitar os conceitos e teorias que embasam os aspectos abordados na obra. A contextualização histórica visa, a partir da leitura do texto, verificar os aspectos temporais e históricos presentes no texto, de certo modo, retomando os aspectos históricos da época em que foi produzido. “Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2020, p. 87). Todavia, deve-se tomar cuidado para não limitar a obra ao período.

Por sua vez, a contextualização estilística também resgata, de certo modo, o que geralmente se realiza nas aulas de literatura, pois nessa contextualização se abordam os períodos literários com a diferença fundamental de que há a intenção de não limitar isso ao que se fazia antigamente quando se promovia a leitura de recortes das obras para demonstrar as características do estilo da época. Em outros termos, “[...] a contextualização estilística deverá buscar analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como uma alimenta o outro” (COSSON, 2020, p. 87).

Já a contextualização poética, para Cosson (2020, p. 88), “É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal”. É, na verdade, o que faz a obra esteticamente elaborada, isto é, o que a faz literária. Também nesse caso é fundamental ter cautela para não reduzir a obra a uma lista de características.

A contextualização crítica é mais comum nos cursos de Letras e pode contribuir muito para a formação do leitor, desde que o professor não trate os críticos literários como única voz autorizada. “Ler a crítica deve ser visto como uma das muitas possibilidades de abordar o texto” (COSSON, 2020, p. 89). Então, concebe-se que a leitura da obra deve vir antes da leitura dos críticos sobre ela, para que o leitor seja levado a explicá-la a partir de sua leitura, não através da leitura de outrem, isto é, a partir do ponto de vista da crítica já cristalizada.

A contextualização presentificadora é o momento em que o leitor relaciona a obra com o momento de sua leitura, evidenciando os aspectos de semelhança e divergentes, entre o que a obra retrata e o momento em que o leitor a lê, ou seja, entre o que ela contém e o momento vivido pelo leitor.

Finalmente, a contextualização temática explora os temas possíveis e suas repercussões na obra, lembrando que o foco sempre será a obra, por mais destaque que tenha o tema. Destaque-se, ainda, que é importante que a pesquisa sobre o tema seja bem planejada e orientada pelo professor:

[...] professor e alunos não podem considerar a contextualização algo externo ao texto, uma atividade escolar destinada a preencher o tempo, mas sim uma maneira de ir mais longe na leitura do texto, de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente com os objetivos do letramento literário na escola (COSSON, 2020, p. 91).

Essa sequência exige uma segunda interpretação com mais profundidade em algum aspecto da obra lida: “Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2020, p. 92). A segunda interpretação está diretamente ligada às contextualizações. Por isso, deve ser feita depois delas e de acordo com elas, como se fossem uma só atividade.

Então, o ideal é fazer a contextualização e a segunda interpretação, juntas, em uma pesquisa em dupla ou individual, ou em um projeto a ser compartilhado futuramente com a turma. Compartilhar e registrar formalmente esse trabalho é imprescindível no processo de letramento literário, e o professor deve encontrar a forma mais adequada para esse registro, de acordo com as possibilidades de suas turmas.

O trabalho de leitura deve ser seguido pela expansão, momento em que se buscam as possibilidades de realização de diálogo com outros textos. Textos que foram escritos antes da obra lida, textos ou adaptações que vieram depois e que foram inspiradas nela. A expansão constitui uma comparação entre as obras selecionadas. Dá-se, portanto, a partir das relações intertextuais e das experiências de leitura pregressas de cada leitor.

Ressalte-se a importância das contextualizações, mesmo quando se propõe trabalhar só com a sequência básica, pois não se pode minimizar o potencial de leitura dos alunos a quem a proposta pode ser aplicada. Daí a necessidade de se perceber que dados de contextualizações, integrantes da sequência expandida, podem se fazer presentes nas interpretações de leitura do público alvo, durante a primeira interpretação. Este fato justifica ter-se desenvolvido os passos constituintes da sequência expandida.

Outro conceito-chave relacionado ao letramento literário é a recepção estética, que se refere à capacidade do leitor de apreciar a forma e o estilo literário de uma obra, bem como a sua dimensão estética e emocional. Através da recepção estética, o leitor é capaz de se conectar emocionalmente com os personagens, se envolver com a trama e apreciar a linguagem poética ou figurativa utilizada pelo autor.

Trata-se de explorar abordagens mais significativas que não escolarizam a leitura de forma negativa ao processo de letramento literário, Zilberman (1989, p. 87) se baseia em Jauss

para corroborar com o pensamento de que o ensino de literatura precisa ser libertado das tradicionais práticas escolares.

Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p. 88) argumenta que a emancipação do texto é um processo ativo que permite aos leitores se envolverem em um diálogo criativo com o texto, em vez de serem meros receptores passivos das intenções do autor. Ele acredita que a interpretação do texto é influenciada pelo contexto histórico, social e cultural do leitor, e que a emancipação do texto pode levar a uma compreensão mais profunda e significativa da obra literária.

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 88).

A emancipação do texto permite uma abordagem mais aberta e flexível para a compreensão da literatura, reconhecendo a importância da subjetividade do leitor e a multiplicidade de significados que uma obra literária pode ter.

A literatura é uma forma de arte que reflete a sociedade, a cultura e a condição humana. Por meio da leitura literária, os leitores são expostos a diferentes perspectivas, realidades e experiências, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão do mundo ao redor. Como afirmado por Paulo Freire (1989, p.13), a leitura é um ato político, pois permite ao leitor questionar, refletir e compreender criticamente a sociedade em que vive.

É importante destacar também a importância da diversidade literária no processo de letramento literário. A literatura oferece uma ampla gama de gêneros, estilos e vozes, representando diferentes culturas, identidades e perspectivas. Ao ler obras de autores diversos, os leitores são expostos a uma variedade de visões de mundo e têm a oportunidade de ampliar seus horizontes e desenvolver uma visão mais inclusiva e diversificada da sociedade.

Em suma, o letramento literário é uma competência fundamental para o desenvolvimento de leitores críticos, reflexivos e emocionalmente envolvidos com a literatura. Através da interação ativa com o texto, da apreciação estética, da reflexão crítica e da diversidade literária, os leitores são capazes de se conectar com as obras literárias de forma mais profunda e significativa.

### **2.3 Leitura de imagens**

Como alguns textos imagéticos foram escolhidos para a fase de motivação das leituras, é válido refletir sobre sua interpretação, tendo em vista que a leitura, afinal, não se restringe a textos verbais escritos ou orais, mas a imagem também é transmissora de mensagens, principalmente, porque ela deve ser considerada um signo, embora não seja linguístico.

Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (SANTAELLA, 1983, p. 2).

Temos em Charles Sanders Peirce uma das mais importantes contribuições para a teoria dos signos. Para ele, o signo é tudo o que comunica algo e pode ser entendido pelos leitores, pois não apenas as palavras são consideradas signos. Santaella (1993, p. 11) afirma que “Peirce leva a noção de signo tão longe a ponto de que um signo não tenha necessariamente de ser uma representação mental, mas pode ser uma ação ou experiência, ou mesmo uma mera qualidade de impressão”.

A autora destaca que somos seres complexos que se comunicam e se orientam por meio de diferentes linguagens, incluindo imagens, gestos, sons e expressões. Cada um desses elementos comunica algo que podemos ler e interpretar, tornando-nos seres simbólicos.

Tudo que observamos e sentimos comunica alguma coisa que podemos ler, não apenas os textos verbais. Desse modo, a Semiótica de Peirce é apresentada como uma importante teoria para a compreensão dos signos, que envolve o representamen (a representação do objeto), o interpretante (aquilo que está na mente de quem lê o signo) e o objeto (aquilo que é representado pelo signo).

Em uma definição mais detalhada, o signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo (SANTAELLA, 2005, p. 08).

Se as imagens são consideradas signos, as atividades das quais elas fazem parte devem explorar o que os alunos veem nelas. Baseado nisso, sugerimos não fornecer informações, anteriormente, sobre as imagens, deixar que os alunos as contemplem, pois, para realizar uma leitura semiótica, o primeiro passo é o fenomenológico, ou seja, a contemplação.

Peirce nos adverte que o exercício da fenomenologia exige de nós tão-só e apenas abrir as portas do espírito e olhar para os fenômenos. O primeiro olhar que devemos dirigir a eles é o olhar contemplativo. Contemplar significa tornar-se disponível para o que está diante dos nossos sentidos (SANTAELLA, 2005, p. 29).

Além de contemplar as qualidades do signo, o olhar volta-se para a sua observação:

O segundo tipo de olhar que devemos dirigir para os fenômenos é o olhar observacional. Nesse nível, é a nossa capacidade perceptiva que deve entrar em ação. Estar alerta para a existência singular do fenômeno, saber discriminar os limites que o diferenciam do contexto ao qual pertence, conseguir distinguir partes e todo (SANTAELLA, 2005, p. 29).

Observamos os limites e as individualidades que cada coisa possui, por ser única. A imagem de uma concha, por exemplo, mostra um objeto conhecido, mas que apresenta particularidades, pois uma concha não chega a ser igual à outra, pode variar no tamanho, na tonalidade das cores. E também se observa o que o objeto é no geral, esse é o terceiro olhar:

[...] isto é, aquele que brota do desenvolvimento da capacidade de generalização que os matemáticos levam ao seu ponto máximo. Trata-se aqui de conseguir abstrair o geral do particular, extrair de um dado fenômeno aquilo que ele tem em comum com todos os outros com que compõe uma classe geral (SANTAELLA, 2005, p. 34)

Santaella (2005, p. 34) ressalta que não há receita pronta para a análise, pois o leitor se coloca na posição de interpretante, que é falível, e cada interpretante fará uma leitura diferente.

### CAPÍTULO III: O CONTO NA SALA DE AULA

O trabalho com o texto literário depara-se com a escassez de obras em número de exemplares suficientes para uma turma inteira e também com o pouco tempo destinado à leitura na sala de aula quando o plano é utilizar um romance ou novela, por exemplo. Então, é preciso buscar caminhos em que se possa trabalhar com obras na íntegra e que todos os alunos da turma tenham acesso ao material.

Por esse motivo, um dos gêneros textuais literários que facilitam o trabalho com a formação de leitores, dentre outros, tais como a crônica, por exemplo, é o conto. Isso porque trata-se de um gênero curto de tipologia narrativa, em geral, relato em poucas linhas ou páginas de um incidente completo, o que possibilita o trabalho de leitura durante uma aula.

Terra (2014) opta por falar sobre a teoria do conto sem se obrigar a definir o gênero, atentando para sua extensão e diferenças com relação à novela e ao romance. Através da leitura de contos de diferentes escritores, ou ainda, contos diferentes do mesmo autor, fica evidente que uma definição rasa não seria plausível para abarcar um gênero tão variado.

Assim ele explica algumas características do conto:

Narrativa condensada (em inglês é denominada *short history* = história curta, literalmente), que apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente centrado em um único evento, abdicando de análises minuciosas, digressões e descrições pormenorizadas (TERRA, 2014, p.135).

Júlio Casares apresenta três definições para o conto, utilizadas no estudo de Júlio Cortázar sobre Edgar Allan Poe: “1. Relato de um acontecimento. 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que conta às crianças para diverti-las” (CASARES *apud* GOTLIB, 2006, p. 8). Mas há controvérsias para essas definições, por relatar que se entende contar fatos reais, e o escritor do conto geralmente inventa as histórias, cria sua ficção. desse modo, o conto pode ficar dividido entre acontecimento verdadeiro ou falso, pois mesmo que o escritor se inspire na realidade, ainda será a história obra do seu trabalho. Sobre o terceiro ponto, alguns contos podem ter semelhanças com a fábula, porém são gêneros diferentes.

Embora muitos tentem definir de forma simples o conto, pelo discurso de Cortázar (2008), também fica clara a ideia da complexidade de se conceituar o gênero que ele afirma: “de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia, em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 2008, p.149).

Apesar dessa dificuldade, ele acredita que todos os contos têm algo em comum, e são essas características e valores que são usados como base para a conceituação do conto, mesmo que possua muitos temas diferentes. “Tenho a certeza de que existem certas constantes, certos valores que se aplicam a todos os contos, fantásticos ou realistas, dramáticos ou humorísticos” (CORTÁZAR, 2008, p.149).

Costuma-se também conceituar o conto de acordo com sua extensão, que é mais curta que um romance ou mesmo uma novela, mas isso não significa que sua história seja pouco significativa. Na verdade, o conto requer grande habilidade de contar uma boa história e conquistar o leitor com poucas páginas.

Para Poe (2011), a questão da extensão é de extrema importância, pois uma obra que se lê de uma única “assentada” será desfrutada em sua totalidade de uma única vez; o leitor terá a sua atenção toda voltada para o enredo, sem distrações exteriores, enquanto que uma obra que exigirá mais tempo do leitor será interrompida algumas vezes, podendo o leitor ser distraído pelos outros aspectos do seu cotidiano. Assim, a obra não terá o efeito da totalidade imediata.

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (POE, 2011, p. 4).

Cortázar (2008, p. 121), ao debruçar-se sobre a teoria de Poe como contista, atesta que o autor revelava pretensões para “dominar, para submeter o leitor no plano imaginativo e espiritual”. Dessa forma, entendem-se que o conto requer técnica e esforço do escritor para produzir um enredo que, desde as primeiras linhas, seja capaz de captar a atenção do leitor, algo que o romance, por exemplo, pode usufruir de muito tempo devido à sua extensão.

Ele frisa que Poe construiu narrativas extraordinárias, porque descobriu como construir o conto de forma que cada palavra tem de ser bem aproveitada e não pode ser usada desnecessariamente. De acordo com Cortázar, Poe:

Compreendeu que a eficácia de um conto depende da sua intensidade como acontecimento puro, isto é, que todo comentário ao acontecimento em si (e que em forma de descrições preparatórias, diálogos marginais, considerações *a posteriori* alimentam o corpo de um romance e de um conto ruim) deve ser radicalmente suprimido (CORTÁZAR, 2008, p. 122).

O conto é um gênero literário narrativo que não pode desperdiçar palavras, gera o interesse do leitor desde o seu início e não faz rodeios, indo rapidamente para o seu tema, mais uma característica que o faz ser valioso para a formação de novos leitores.

Essa característica também é explicitada por Moisés, que destaca que todas as palavras no conto levam para um único acontecimento central, um único núcleo dramático e, caso o conto venha a ter vários polos dramáticos, isso o descaracterizaria.

A existência de uma única “história” ou “enredo” está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: ao conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, ou seja, em torno de um único drama, ou ação (MOISÉS, 2006, p. 40).

Moisés (2006, p. 45) considera que o conto apresenta unidade em relação à ação, tempo e lugar, e os personagens raramente se deslocam para além disso. Isso também o diferencia da novela e do romance. Embora atualmente não se tenha um limite definido para o conto, e essa questão fique especialmente a critério de escolha do autor, ela já foi significativa para distinguir o conto de outros gêneros como a novela.

[...] o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de nouvelle, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito (CORTÁZAR, 2008, p. 151)

E com relação ao romance, Cortázar destaca que “o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2008, p. 152). Cortázar estabelece outra relação interessante entre a duração do momento de um conto com a duração de uma fotografia, já que alguns fotógrafos afirmam que sua arte recorta um fragmento da realidade:

Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o “clímax” da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 2008, p. 152).

Pode-se entender, portanto, que os artifícios do escritor é que tornam o conto bom e atraente para o leitor. Conforme continua o discurso de Cortázar, todo o tema será um bom tema, dependendo de quem irá escrever sobre ele.

Massaud Moisés (2006) corrobora com a constatação de que uma das principais características do conto é a unidade da ação, um único conflito que é responsável por todo o enredo. Isso faz com que esse gênero narrativo seja mais objetivo que alguns outros gêneros:

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam (MOISES, 2006, p.40).

O conto permite ler literatura em sala de aula, sem a necessidade de fragmentar a obra para poupar espaço ou tempo, o que é uma prática negativa, mas muito usada nos livros didáticos da atualidade. Como nossa proposta pretende usar leituras mais próximas dos alunos, é coerente a escolha de contos brasileiros contemporâneos, sendo também mais acessíveis do que gêneros mais extensos. A pressa e o fato de ter pouco tempo livre para leituras e outras atividades têm sido problemas marcantes em nossos tempos. Dificilmente leitores iniciantes vão dedicar tempo para uma história longa e com muitos detalhes, mas essa desculpa não pode ser usada, quando o texto oferecido para leitura é um conto, pois esse se caracteriza pela brevidade e objetividade, o que tende a prender a atenção dos leitores em formação.

Obviamente todos os gêneros literários devem ser apreciados, mas, se o brasileiro ainda realiza poucas leituras, será um bom início que os alunos incluam mais contos em seu cotidiano. Alceu Amoroso Lima expressa que “o conto é a forma espontânea da prosa popular” (LIMA *apud* HOHLFELDT, 1981, p. 13). Hohlfeldt (1981, p. 14), portanto, destaca as raízes populares do conto, além de mencionar que está sempre presente nas reuniões humanas, em contações de histórias. Acrescente-se que, diferente da poesia e outras formas que exigiam certa especialização na criação, “o conto, mais simples, permaneceria plebeu, em volta as fogueiras, nos aglomerados proletários, quaisquer que fossem”.

Observados o conceito e características do conto, percebe-se que é um gênero literário adequado para o trabalho com o Ensino Fundamental, pois satisfaz a preferência por histórias curtas. E, ainda assim, pode oferecer uma obra completa e complexa, capaz de despertar o interesse por outras leituras.

A relevância de se trabalhar com o conto não está apenas nas facilidades de seu formato e extensão, mas principalmente na importância desse gênero literário para a humanidade desde

as suas formas iniciais. Conhecer o conto é conhecer uma importante parte da cultura da humanidade.

### 3.1 Conceituando e distinguindo contos fantásticos e maravilhosos

Contar e ouvir contos maravilhosos e fantásticos é algo intrínseco à natureza humana. Esses contos estão presentes na vida das crianças desde as primeiras histórias ouvidas em casa e na escola. Por isso, é importante conhecer seus conceitos e reconhecer o papel que têm na formação do leitor.

De acordo com Chiampi (1980, p. 49), o maravilhoso era visto como uma característica das obras em que seres sobrenaturais realizavam intervenções no enredo, quando ainda não havia sido totalmente definido como gênero:

Tradicionalmente, o maravilhoso é, na criação literária, a intervenção de seres sobrenaturais, divinos ou legendários (deuses, deusas, anjos, demônios, gênios, fadas) na ação narrativa ou dramática (o deus *ex machina*).

Ainda segundo Chiampi (1980), a partir do século XX, o maravilhoso veio a ser definido em estudos de André Jolles e Vladimir Propp. Os contos de fadas mais conhecidos atualmente já eram contados com algumas variações em séculos anteriores, quando eles começaram a ser registrados na escrita foi por diferentes autores que preservaram o essencial dos enredos.

Jolles (1930) menciona *Cunto de li Cunti*, de Giambattista Basile, e os *Contos de Grimm*, que apresentam em comum narrativas, como Cinderela; Os sete corvos e A bela Adormecida, além dos *Contos da Mãe Pata*, de Charles Perrault, com histórias como *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela Adormecida* e *A fada má*, ressaltando que, após os *Contos de Perrault*, muitos outros escritores publicaram esse gênero pela Europa, dominando o cenário literário a partir do início do século XVIII.

Um desses autores, segundo Jolles, é Wieland, que forneceu a visão do século XVIII sobre o conto. Essa:

[...] é uma forma de arte em que se reúnem e podem ser satisfeitas em conjunto duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e ao natural. Sendo ambas as tendências inatas na humanidade, encontramos por toda a parte os contos, alguns deles muito antigos (WIELAND *apud* JOLLES, 1930, p.191).

Jolles (1930) levanta a história da denominação da forma literária “conto” e aponta que essa forma passou a ser chamada desse modo com a coletânea dos irmãos Grimm “Kinder- und Hausmarchen” em “Contos para crianças e famílias”:

Desde sua publicação, Os Contos de Grimm tornaram-se o critério de fenômenos semelhantes, tanto na Alemanha como em outros países. É costume atribuir-se a uma produção literária a qualidade de Conto sempre que ela concorde mais ou menos (para usar deliberadamente uma expressão vaga) com o que se pode encontrar nos Contos de Grimm (JOLLES, 1930, p. 182).

Por esse motivo, Jolles diz que é possível identificar um conto pela semelhança com as narrativas reunidas pelos Grimm.

Inclusive o maravilhoso nos contos é uma característica citada por Jolles para diferenciar o gênero das novelas, pois para ele a novela se empenha em relatar acontecimentos próximos do que aconteceria na realidade, e o conto se distancia disso por estar mais próximo ao terreno da fantasia. Os gêneros também se diferenciavam por ser o conto uma forma simples, não se conhecer a autoria da versão inicial desses contos maravilhosos, enquanto a novela, uma forma artística, de livre criação de seus autores: “[...] os contos circulam no povo antes de passar da tradição popular à literatura, ao passo que as novelas teriam sido livremente imaginadas por seus autores” (JOLLES, 1930, p. 192).

Outra importante constatação ligada aos primeiros contos, a ser registrada, é que eles tinham uma intenção educativa ou moralizante, [...] durante o período em que o vimos opor-se à novela ou coexistir com ela, seu caráter de narrativa moral foi sublinhado com certa predileção” (JOLLES, 1930, p; 197). Basta recordar que, na maioria dessas histórias, os enredos costumam ser encerrados com um final feliz para aqueles personagens que foram bondosos, e um castigo para aqueles que não apresentaram um bom comportamento, ou seja, esses contos satisfazem a ânsia do leitor por justiça. Neles o universo é ordenado da forma que a moral ingênua acredita que deveria ser. E, mesmo que seus protagonistas não sejam sempre bondosos, são aqueles por quem o leitor deseja que seja feita justiça. De acordo com Jolles,

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 que? 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, 1930, p. 198).

Além dessa característica marcante, outro diferencial do universo criado pelo conto Maravilhoso, e que o faz diferente do conto fantástico, é que os acontecimentos extraordinários não são vistos assim pelos personagens, nem são mencionados como acontecimentos mágicos e devem surpreender o leitor: “O conto maravilhoso relata acontecimentos impossíveis de se realizar dentro de uma perspectiva empírica da realidade, sem ao menos referir-se ao absurdo que todo este relato possa parecer ao leitor” (MARÇAL, 2009, p. 2).

Seres e fenômenos que poderiam chocar ou aterrorizar em outros gêneros de histórias são retratados com naturalidade nestes contos, o leitor precisa admitir que esse é um universo diferente do seu, de modo que essas são as leis naturais. Destaque-se que, segundo Camarini,

O conto de fadas situa-se em um mundo onde o encantamento é natural e a magia é a regra; obedece a leis diferentes, segundo as quais o sobrenatural não é aterrorizante, tampouco causa surpresa, pois ele constitui a própria substância desse universo, sua lei, seu clima; não viola nenhuma regra, já que faz parte da ordem das coisas (CAMARINI, 2014, p.54).

Propp (2001) afirma que, para definir o que é o conto maravilhoso, é preciso analisar as unidades estruturais. Ele defende que, em todos os contos, as ações dos personagens são repetidas, os personagens nas diversas histórias cumprem as mesmas funções e tendem a finais semelhantes.

Do ponto de vista morfológico podemos chamar de conto de magia a todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano ou uma carência e passando por funções intermediárias, termina com o casamento ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa, obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano, o salvamento da perseguição, etc (PROPP, 2001, p. 51).

Assim, os contos de Marina Colasanti (2015), escolhidos para essa proposta apresentam características do maravilhoso, como será mostrado no capítulo referente à análise dos textos selecionados. Pois eles apresentam seres como sereias, príncipes, princesas, e reis, em distantes e não identificados reinados, em um tempo não especificado, com acontecimentos fantasiosos, que são vistos com naturalidade nesse gênero de narrativa.

Enquanto isso, nos contos fantásticos, os personagens são surpreendidos pelos acontecimentos que deveriam ser impossíveis no “mundo real”. E o leitor acompanha esse sentimento:

No Fantástico, as personagens sob o ponto de vista do narrador estão sempre oscilando entre uma explicação racional e lógica para os acontecimentos extranaturais - inserindo-os, desta forma, na ordem convencional da natureza - e a admissão da existência de fenômenos que escapam aos pressupostos científicos, racionais e empíricos que organizam o conhecimento burguês da realidade (MARÇAL, 2009, p.04).

O gênero de literatura fantástica, assim como outros gêneros, possui ampla variedade e quantidade de textos, o que torna difícil de resumir as suas características de forma radical, diante da impossibilidade de se ler e analisar todos os textos chamados fantásticos. Apesar disso, algumas características e comuns em muitos desses textos possibilitam que sejam citadas como predominantes.

Ceserani (2006) pontua que o primeiro a escrever sobre Literatura fantástica na França, Pierre-Georges Castex, traz uma definição precisa do que é o fantástico e sua diferença com relação aos contos de fadas. Castex destaca o lado misterioso e sombrio retratado nessa literatura:

O fantástico não se confunde com as histórias de invenção convencionais, como as narrações mitológicas ou os contos de fadas, que implicam uma transferência da nossa mente para um outro mundo. O fantástico, ao contrário, é caracterizado por uma invasão repentina do mistério no quadro da vida real; está ligado, em geral, aos estados mórbidos da consciência, a qual, em fenômenos como aqueles dos pesadelos ou do delírio, projetam diante de si as imagens de suas angústias e dos seus horrores (CASTEX *apud* CESERANI, 2006, p. 46).

Segundo Camarini (2014, p. 15), o pioneiro a escrever sobre literatura fantástica foi Charles Nodier, que destacou que a escrita iniciou por tentar retratar as sensações e o mundo real e depois o espiritual. Em seguida, veio o que ele chamou de “mentira”, o mundo fantástico.

Ao resumir suas ideias, o escritor assinala que, dessas três operações sucessivas – a da inteligência que fundou o mundo material, a do gênio divinamente inspirado que pressentiu o mundo espiritual e a da imaginação que criou o mundo fantástico -, compôs-se o vasto império do pensamento humano (CAMARINI, 2014, p 15).

Acompanhando as ideias de Camarini, observa-se que a literatura fantástica representou uma evolução entre as criações da mente humana. O fantástico apresenta algo que poderia fazer parte da realidade, mas que o ser humano não consegue chegar a entender completamente, “pois é justamente o desequilíbrio ou a perturbação das leis reconhecidas que determina essa modalidade literária” (CAMARINI, 2014, p. 15).

Segundo Camarini (2014), o fantástico foi definido por Maupassant, posteriormente a Nodier de forma semelhante. Em crônicas de 1881 e 1883, Maupassant considerava que a busca humana por respostas e a ciência provocaram mudanças na produção literária, e isso poderia ser o fim do fantástico, pois antes os escritores podiam escrever fantasia livremente, sem o questionamento dos leitores. Depois que o homem passou a buscar explicações para todos os fenômenos, os escritores passaram a ser mais sutis em seus enredos, deixando, desse modo, uma possibilidade de explicação natural para os fenômenos narrados. “O escritor buscou nuances, girou em torno do sobrenatural em vez de nele penetrar; encontrou efeitos aterradores permanecendo no limite do possível, lançando o espírito na hesitação, na inquietação” (CAMARINI, 2014, p.25). Com essa mudança, os autores conseguiram manter a fantasia e ainda passaram a ambiguidade nas histórias, fazendo, assim, o leitor escolher no que acreditar.

Ideias semelhantes são expressas Todorov (1977, p. 6), ao afirmar que “O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. E ele demonstra que outros autores chegaram a semelhantes conclusões, como o russo Vladimir Soloviov: “No verdadeiro campo do fantástico, existe, sempre a possibilidade exterior e formal de uma explicação simples dos fenômenos, mas, ao mesmo tempo, esta explicação carece por completo de probabilidade interna” (SOLOVIOV *apud* TODOROV, 1977, p.16). Em outros termos, há um acontecimento fora da considerada normalidade, que pode ter uma explicação natural, ou não, e essa dúvida caracteriza o gênero.

Outros autores teceram considerações parecidas, alterando entre o leitor ou os personagens a responsabilidade pelo sentimento de incerteza diante do irreal. “O herói sente em forma contínua e perceptível a contradição entre os dois mundos, o do real e o do fantástico, e ele mesmo se assombra ante as coisas extraordinárias que o rodeiam” (REIMANN *apud* TODOROV, 1977, p. 16).

A incerteza caracteriza o fantástico, essa dúvida que fica no leitor ao terminar uma história cujos acontecimentos não possuem uma explicação lógica. Isso distingue o fantástico do estranho e do maravilhoso. “O fantástico ocupa o tempo desta incerteza. Assim que se escolhe uma das duas respostas, deixa-se o terreno do fantástico para entrar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso (TODOROV, 1977, p 15).

Então, para o autor, o leitor tem papel importante nesta distinção, pois se aceita que o que leu pode fazer parte da “realidade”. Assim, a história será do gênero estranho, se ele “decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso” (TODOROV, 1977, p. 24). Claro que a forma como o autor termina sua história também é definidora: se ele deixa as respostas em aberto, trata-se do fantástico. Portanto, para Todorov, o conto fantástico reúne estas três características: em um universo que o leitor lê como real, há um fenômeno que provoca a vacilação no herói e/ou no leitor; há a possibilidade de que esse fenômeno possua explicação lógica; há uma maneira de ler inclinada para que a incerteza permaneça. Essas características tornam o conto fantástico ainda mais atraente para nossa proposta, pois levam o leitor obrigatoriamente a reagir. Não que outros gêneros também não possam fazer isso. No entanto, o fantástico torna mais difícil ser um leitor passivo.

O efeito do fantástico no leitor também é citado por Chiampi (1980, p.53), já que as circunstâncias apresentadas nas histórias conduzem o leitor a diferentes reações daquele, experimentadas quando ao ler obras consideradas realistas.

O ponto chave para a definição do fantástico é dado pelo princípio psicológico que lhe garante a percepção do estético: a fantasticidade é, fundamentalmente, um modo de produzir no leitor uma inquietação física (medo e variantes), através de uma inquietação intelectual (dúvida) (CHIAMPI, 1980, p. 53).

Nodier (*apud* CAMARINI, 2014, p. 17) divide o gênero em três tipos: o fantástico falso, o fantástico vago e o verdadeiro fantástico. E, nessas classificações, menciona a questão do impacto no leitor:

Há a história fantástica falsa (cujo encanto resulta da dupla credulidade do contista e do público), a história fantástica vaga (que deixa a alma suspensa em uma dúvida sonhadora e melancólica) e a história fantástica verdadeira (que perturba profundamente o coração, sem prejudicar a razão) (CAMARINI, 2006, p 31).

Apesar das diferenças notáveis entre os dois gêneros de conto aqui estudados, Camarini aponta que, para Irène Bessière, no livro *Le récit fantastique: la poétique de l'incertain*, de 1974, o conto fantástico derivou do maravilhoso:

A narrativa fantástica teria sido derivada do conto maravilhoso, do qual conserva o elemento sobrenatural e a interrogação sobre o acontecimento, todavia com diferenças notáveis: o maravilhoso não questiona a própria essência da lei que rege o acontecimento, mas o expõe; na narrativa fantástica, todo evento é colocado sob o signo da inadequação e a ambiguidade marca a impossibilidade de qualquer asserção (CAMARINI, 2014, p.84).

Uma das características mais citadas sobre o fantástico é a convicção do leitor de que é real o mundo apresentado nessas histórias. Para Bellemin-Noël, esse é outro mundo inventado pela criatividade dos escritores com propósitos específicos. Nas palavras de Bellemin-Noël, citado por Camarini (2014, p.84): “o fantástico finge jogar o jogo da verossimilhança para que se adira à sua fantasticidade, enquanto manipula o falso verossímil para fazer aceitar o que é o mais verídico, o inconcebível e inaudível”.

Os contos de Lygia Fagundes Telles (2011) escolhidos para essa proposta, que serão analisados em capítulo posterior, são considerados fantásticos, possuem enredos que remetem à citada vacilação, ou ambiguidade, pois o leitor é levado a se questionar se os fenômenos relatados são parte do mundo realista, ou sonho, ou milagre, diferente dos contos de Colasanti que apresentam um universo à parte.

Eis a distinção entre o fantástico e o maravilhoso, o real: o maravilhoso não se vincula ao real, esse não se limita, se dá todo pela moral ingênua.

Assim, percebe-se por que os dois gêneros costumam ser tão apreciados pelos leitores desde a infância, passando a conquistar outras faixas etárias e podendo ser aliados no processo de letramento literário, por terem em seus enredos as narrativas maravilhosas e fantásticas. Estas são repletas de mistério e mágica e levam o leitor a usar a imaginação para interpretar a leitura e reconstruir os sentidos.

## CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

A abordagem adotada para a realização deste trabalho é qualitativa, pois ela é a mais adequada para tratar de temas que não podem ser mensurados numericamente. E é isso que pretendemos, a partir da análise de material teórico: selecionar e disponibilizar métodos para o avanço do processo da formação de leitores.

A pesquisa qualitativa é muito abrangente com relação aos objetivos dos investigadores. Segundo Bogdan e Biklen,

Nem todos os investigadores qualitativos partilham o mesmo objetivo. Alguns entendem o seu trabalho como uma tentativa para desenvolver "teorias fundamentadas" (grounded theory). Outros acentuam a necessidade de construir conceitos heurísticos. A descrição é também outro dos objetivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Porém, todos têm alguns objetivos em comum, como entender comportamento e experiências humanas sem procurar medir, quantificar, justamente porque tratam de questões que são muito complexas para serem tratadas como números exatos.

Em contraste com os investigadores quantitativos, os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de "factos" sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano. Os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível, considerando a busca de causas e previsões negativamente, no sentido de que esta dificulta a capacidade de apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Os pesquisadores que optam por essa abordagem acreditam que não há um método único de pesquisa para todas as áreas, já que algumas, como as ciências sociais, têm suas especificidades, aspectos da realidade que não podem ser medidos quantitativamente, caso em que se enquadra o letramento literário e a nossa proposta de trabalho.

Além disso, a presente pesquisa tem natureza exploratória e prática, pois busca conhecimento sobre determinado objeto de um campo de trabalho delimitado, para, assim, discutir questões sobre a formação do leitor e, finalmente, propor o uso da sequência básica de Letramento Literário, tendo Cosson (2020) como ponto de partida. Destaque-se que nos baseamos, ainda, na sequência básica visando à formação de leitores, o que a torna uma proposta de pesquisa também aplicada. A pesquisa exploratória tem como objetivo:

(...) proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 1991, p. 41).

Quanto ao delineamento da pesquisa, para ter acesso ao conhecimento produzido sobre o tema escolhido, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, uma vez que com esses estudos é feita, principalmente, a fundamentação teórica. Interessa saber que, como visamos ao aprimoramento do conhecimento científico na área, essa é uma etapa muito importante.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 1991, p. 44).

Tudo o que foi estudado através dos teóricos que fundamentam essa pesquisa possibilitou um avanço no conhecimento que seria inviável sem essas contribuições. Segundo Gil (1991, p. 45): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para a realização de uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador precisa escolher um tema de acordo com o que estudou em sua formação e está disposto a se aprofundar. Nessa perspectiva, o tema escolhido neste trabalho seguiu critérios importantes para a futura aplicação em sala de aula e foi delimitado para que não se tornasse algo tão abrangente que impossibilitasse sua efetivação no prazo acordado.

Seguindo as etapas da pesquisa bibliográfica, explicitadas por Gil (1991, p.60), foram percorridos os seguintes passos: a) escolha do tema - um tema de interesse para a comunidade escolar; b) levantamento bibliográfico preliminar - as primeiras leituras ajudam a delimitar ainda mais os objetivos e ter uma ideia mais clara do projeto; c) formulação do problema - o que foi identificado como necessário para se focar e procurar a mudança através do estudo; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Apesar da importância da pesquisa bibliográfica, Gil (1991, p. 63) destaca que é preciso apresentar criticidade e selecionar material de acordo com o que se pretende defender. Afinal, essa abordagem teórica deve ser capaz de fundamentar todo o trabalho.

A pesquisa é básica aplicada, pois visa não só a produção de conhecimento, mas propõe uma aplicação de estratégias de leitura e interpretação de textos literários. E embora não contenha nesse estudo o resultado da aplicação na prática, ele resulta em um material de atividades de leitura literária que será disponibilizado para utilização de professores.

#### **4.1 Sujeitos, público-alvo e locus**

A proposta será destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental, por acreditar-se que essa série é crucial para a consolidação do hábito da leitura, tendo como finalidade colaborar para que os alunos possam chegar ao Ensino Médio mais motivados e com um maior domínio da leitura crítica do texto literário. Será voltada, especialmente, para os professores do Ensino Fundamental das escolas de Pernambuco, visto que têm como sujeitos alunos pertencentes às escolas da cidade de Macaparana. As atividades planejadas serão direcionadas às turmas do 9º ano, podendo ser adaptadas também para outras séries, dependendo da análise realizada pelo professor das necessidades e disposições de seus discentes.

#### **4.2 Seleção e constituição do corpus**

Nesta proposta de Letramento Literário, com base na sequência básica de Cosson (2020), foram selecionados para análise os contos fantásticos e maravilhosos que serão usados para a elaboração de um caderno de exercícios de leitura e produção textual, para que os professores possam usar em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de aprimorar o ensino de leitura, contribuindo para formação de leitores. O caderno será o produto do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, realizado no *Campus* Mata Norte

Os contos foram selecionados levando em consideração o público-alvo, possíveis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, como sugestão de aplicação pelos professores de Língua Portuguesa do Município de Macaparana, e de acordo com a realidade de cada turma.

Os textos a serem trabalhados nas sequências de letramento literário são: *Entre a espada e a rosa* e *Uma concha à beira-mar*, de Marina Colasanti. *A caçada* e *Natal na barca*, de Lygia Fagundes Telles.

## **CAPÍTULO V: PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A presente proposta visa ao trabalho pedagógico de Letramento Literário a ser realizado por professores de Língua Portuguesa nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental das escolas do Município de Macaparana.

A proposta tem como ponto de partida a sequência básica de Cosson (2020). Sendo os textos selecionados contos pertencentes a duas renomadas escritoras brasileiras, acreditamos que tecer um breve comentário sobre as autoras antes da análise seja imprescindível. Nesta direção, este capítulo é formado por dois tópicos: Sobre as autoras e análise dos quatro contos sugeridos para detalhamento da proposta.

### **5.1 Sobre as autoras**

As autoras, cujos contos foram selecionados para proporcionar a leitura literária aos alunos nesse projeto, são reconhecidas e prestigiadas por suas obras de grande contribuição para a cultura brasileira.

#### *5.1.1 Lygia Fagundes Telles*

Lygia Fagundes Telles nasceu em 19 de abril de 1923 em São Paulo e faleceu em 3 de abril de 2022. Em sua infância, sempre lhes foram contadas “histórias recheadas de magia, folclore, por vezes assustadoras, com mulas-sem-cabeça, lobisomens e tempestades” (RODRIGUES, 2014, p. 14). Talvez por isso começou a escrever muito jovem, lançando seu primeiro livro de contos *Porão e sobrado* (1938), aos 15 anos.

Porém, em entrevista para o Caderno de literatura brasileira (1998), revelou ser uma escritora exigente com seu próprio trabalho, ao ponto de não aceitar republicar seus primeiros contos, pois acredita que os leitores merecem ler o seu melhor e não as obras de principiante.

Essa dedicação explica a posição reconhecida que alcançou como escritora no Brasil e seus muitos livros de sucesso entre público e crítica, como *Verão no Aquário* (1963), *Histórias escolhidas* (1964), *O jardim Selvagem* (1964), *As meninas* (1973), *As horas nuas* (1989), *O*

*seminário dos ratos* (1977), entre outros. Ela ocupava a cadeira n.º 16 da Academia Brasileira de Letras desde 12 de maio de 1987.

Sua obra é conhecida por sua riqueza temática e estilística, abordando uma variedade de questões sociais, políticas e psicológicas. Seus romances e contos são caracterizados por sua prosa elegante, profunda sensibilidade psicológica e uma habilidade única em criar personagens complexos e multifacetados.

Telles cria histórias e personagens que envolvem o leitor em seus enredos, seja passando por períodos históricos ou com temas fantásticos. Segundo Rodrigues (2014, p. 14), a autora “Cria mundos em que os limites, entre o vivido e o imaginário, chegam a se confundir, tocando a imensidão onírica do interior do ser humano. Poderíamos dizer que sua obra é, ao mesmo tempo, real, fantástica e verossímil”.

Entre suas obras mais aclamadas, destacam-se *Ciranda de Pedra* (1954), *As Meninas* (1973) e *Antes do Baile Verde* (1970). *Ciranda de Pedra*, seu romance de estreia, é considerado uma das grandes obras da literatura brasileira do século XX, sendo adaptado para a televisão e o cinema. *As Meninas* foi agraciado com o Prêmio Jabuti, um dos mais prestigiados prêmios literários do Brasil, e *Antes do Baile Verde* recebeu o Prêmio Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras. Apesar de afirmar não ter preferências entre contos e romances, Telles escreveu mais livros de contos. Foram treze livros de contos e quatro romances.

Muitos críticos afirmam ter o conto um lugar de destaque na obra lygiana, pois é possível perceber neles uma significativa atenção ao detalhe incisivo aos objetos simbólicos, às histórias curtas que conseguem fazer o leitor mergulhar no interior de suas personagens (RODRIGUES, 2014, p. 17).

Seu universo literário é composto de muitas personagens femininas à frente do seu tempo, assim como ela, que cursou Direito em uma época em que esse curso era majoritariamente realizado por homens, são desafiadoras e acabam mostrando a evolução na conquista dos direitos das mulheres ao longo dos anos. “É preciso lembrar, finalmente, que Lygia foi uma escritora ousada, e conseguiu alcançar objetivos mesmo em uma época de perseguição, censura e tortura que foi a do Regime Militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1985” (RODRIGUES, 2014, p. 28).

Suas obras não são simplesmente atrativas e capazes de provocar fruição. Através do lado real ou fantástico, são capazes de levar à reflexão sobre temas universais. Sua influência e contribuição para a literatura brasileira são inegáveis, e sua obra continuará a inspirar leitores e escritores por muitas gerações futuras.

### 5.1.2 Marina Colasanti

Marina Colasanti nasceu em 26 de setembro de 1937 na Eritreia, filha de soldado italiano que foi para a África a serviço da colonização. Viveu na Itália por onze anos, vindo para o Brasil em 1948, devido à complicada situação da Europa. Após a Segunda Guerra Mundial, aqui desenvolveu suas obras e tornou-se uma escritora premiada. Ela vive até hoje no Rio de Janeiro.

A carreira literária de Marina Colasanti começou na década de 1960, quando começou a publicar contos e crônicas em revistas e jornais. Sua obra logo chamou a atenção pela sua originalidade e estilo único que mescla realismo com o maravilhoso.

Henriques (2011, p. 138) destaca que Colasanti “conseguiu uma respeitável carreira profissional em um vasto currículo criativo de habilidades como artista plástica, jornalista, tradutora, apresentadora de TV e uma exímia dominância com as palavras”. Colasanti tem formação como artista plástica, o que possibilitou ilustrar alguns de seus livros. Neste mês de junho, Marina Colassanti foi agraciada com o Prêmio Machado de Assis, entregue pela ABL, um dos mais relevantes do país.

A autora é conhecida principalmente por suas personagens femininas e suas histórias em que se sobressai a defesa das mulheres diante de situações de abusos, injustiças, violências físicas ou psicológicas. Suas obras, muitas vezes, apresentam personagens femininas fortes e complexas, que desafiam estereótipos de gênero e lutam por sua autonomia e liberdade. Ela também escreveu muitos contos na área do maravilhoso e que podem ser lidos pelo público de todas as idades. Por isso, foi agraciada com importantes prêmios em obras como *Rota de Colisão* (1993), *Uma ideia toda azul* (1979), *Breve História de um Pequeno Amor* (2014), *Passageira em trânsito* (2010), entre muitos outros de seus 70 livros em diferentes gêneros literários.

Seus contos maravilhosos retomam os cenários dos antigos contos de fadas, com castelos, florestas, reinados e os personagens presentes neles, reis, princesas, guerreiros. Mas contam histórias que podemos ligar a muitos fatos sempre atuais, como o pai tentar podar a liberdade da filha, a figura masculina tentando dominar a figura feminina, e a luta pela liberdade e realização pessoal.

Por essa profundidade dos seus contos de fadas, eles podem ser usufruídos por crianças e por adultos e, em cada idade, provocar efeitos diferentes e interessantes. Segundo Henriques (2011), a autora

Com sua sensibilidade e percepção, consegue atingir crianças, jovens e adultos. Trabalha temas sociais e humanos através dos contos de fadas. Age na imaginação e no inconsciente dos leitores, sempre despertando a consciência, mudando seus paradigmas e visões de mundo (HENRIQUES, 2011, p. 139).

Colasanti tem sido uma voz importante na literatura brasileira e uma defensora dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. Sua obra, marcada por sua originalidade, sensibilidade e compromisso com as questões sociais, continua a inspirar leitores e escritores, consolidando seu lugar como uma das principais autoras contemporâneas do Brasil. Através de suas histórias aparentemente inocentes, são levantadas questões muito importantes, que, além do entretenimento, podem provocar a discussão a respeito de muitos comportamentos e situações atuais.

## **5.2 Análise dos contos selecionados**

Vale ressaltar que as análises dos contos são dirigidas aos professores de Língua Portuguesa, para que eles possam, com base nela, desenvolver seu projeto pedagógico de leitura e compreensão com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, ocupando o papel de professor mediador, valorizando a leitura dos educandos e tornando-os protagonistas no processo de leitura e interpretação do texto literário.

### *5.2.1 Uma Concha à Beira-Mar, de Marina Colassanti*

Nesse conto, há muitos elementos que são comuns à literatura maravilhosa, desde os personagens, reis, príncipes, o espaço e tempo não definidos. Porém sabe-se que se passa em um palácio muito luxuoso, pois o príncipe ganha muitos presentes de reis distantes e importantes.

O caráter maravilhoso se mostra presente, principalmente, através da personagem que é uma sereia. O filho do rei, logicamente, tinha todos os presentes que alguém poderia sonhar. Entretanto, o rei de um país distante deu-lhe um presente diferente de todos os outros: uma concha. Assim, sempre que ele quisesse ouvir o mar, bastava encostar a concha em seus ouvidos. Era uma forma de ter o mar pertinho dele.

Gostou tanto do presente que recebeu na festa, que dormiu com a concha próxima a ele. No dia seguinte, sentiu um respingo em seu rosto, sua língua pôde comprovar que era água salgada, como a do mar.

Ao perceber que o ocorrido havia sido por conta da concha, passou a colocá-la nos ouvidos toda a manhã para ter a mesma sensação agradável de contato com o mar. De dentro da concha, a sereia se materializou na frente dele: “De dentro da concha, debatendo-se entre luzir de escamas e rosada pele, aos poucos foi surgindo uma sereia. Era pequena, não maior do que um palmo, mas linda como tudo o que cantava.” (COLASANTI, 2015, p.51).

Como se trata de um conto maravilhoso, o príncipe não considera estranha a existência da sereia, conforme o que diz Camarini (2014, p.54) a respeito desse gênero: “os acontecimentos e seres sobrenaturais são aceitos com naturalidade.”

O Príncipe pediu que fosse preparada uma acomodação para a sereia, mas ela ainda continuava muito entristecida. Ao vê-la chorar, percebeu que eram suas lágrimas que ele via saindo da concha e não água do mar.

Ele entendeu que a sereia sentia falta do mar. Por isso, nada havia em seu reino que lhe agradasse. Decidiu levá-la ao país distante, de onde viera. A cada passo em direção à sua terra, mais harmoniosa parecia.

Ao se deparar com o mar, no penhasco, abriu a sacola para devolver a sereia ao seu lar. Infelizmente, a concha caiu de sua mão entre as pedras e ficou, ali, sem saber o que fazer. Desceu pelo penhasco até chegar na areia.

As ondas do mar levavam e traziam tantas conchas que não sabia qual era a da sua sereia. Pegou a primeira concha, a segunda, e assim sucessivamente, diversas vezes, para encontrar sua amada sereia. “A praia era grande, não se via o fim. E ele foi andando, recolhendo as conchas uma por uma, enquanto nas marcas dos seus pés a água vinha se deitar em poça e depositar outras conchas. Talvez ele ande até hoje” (COLASANTI, 2015, p.52).

O príncipe, o rei, a sereia, não recebem nomes. Silva (2019, p. 41) defende que esse recurso nos contos maravilhosos de Colasanti favorece o reconhecimento de papéis sociais e não personagens individuais: “Colasanti tem como propósito dar importância a eles não pelos seus nomes que podem carregar as características pessoais de cada um, e sim pelo papel social que eles nos apresentam”. Do mesmo modo, o príncipe pode ser identificado com muitos homens que sempre tiveram o privilégio de muitas riquezas, presentes, mas sente-se entediado por esse mundo de agrados, assim se fascina pelo que vê de diferente, primeiro na concha e depois principalmente na sereia.

A não nomeação de personagens, também conhecida como "impersonalidade", segundo Jolles (1930, p.202), é uma estratégia literária que visa acentuar a universalidade e atemporalidade de uma narrativa.

Ao não dar nome aos personagens, o autor não os vincula a um contexto histórico ou geográfico específico, permitindo que o leitor possa identificar-se com eles de forma mais ampla e abstrata. Isso possibilita que a narrativa possa ser lida em diferentes épocas e culturas, sem perder sua essência ou significado.

Além disso, a não nomeação de personagens pode ser usada para destacar características universais do ser humano, como seus conflitos, desejos e medos. Ao retirar a individualidade dos personagens, o autor pode explorar de forma mais ampla a natureza humana em si, sem se prender a uma única história ou contexto.

A sereia, mesmo sendo um ser mitológico, também pode exercer o papel feminino, quando não aceita ser aprisionada em uma vida diferente. Assim sendo, em seu habitat natural, ela não teria que fazer tudo para agradar ao príncipe e voltaria a ter liberdade.

O conto pode lembrar histórias famosas envolvendo sereias e humanos, mas tem particularidades que falam muito sobre a percepção de liberdade, o príncipe. Mesmo vendo que amava a sereia, reconheceu que a felicidade dela não estava em um aquário de cristal, que ela tinha o direito de voltar ao mar e não ser uma prisioneira.

Por ser uma narrativa curta, capaz de ser lida de uma só assentada, com poucos personagens e centrado em um único evento, o texto se caracteriza como um conto, conforme os constituintes estruturais elencados por Massaud Moisés (2006) e Edgar Allan Poe (2011), constantes no tópico Fundamentação teórica.

### 5.2.2 *Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colassanti*

Esse conto tem o típico cenário e personagens dos contos de fadas clássicos: um reinado em um tempo distante, não determinado. Um Rei que tem a filha como propriedade e objeto de negociação com outros povos. O pai dominador que resolve que é hora de casar a filha com um desconhecido para selar uma aliança. No início do conto, o narrador questiona qual a hora certa de casar-se, a não ser aquela em que o coração deseja. Porém, após revelar a ordem do pai, percebe-se que não há espaço para o consentimento da filha, pois quem deveria protegê-la planeja entregá-la em troca de riquezas, sem importar-se com sua individualidade, seu bem-estar.

Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha, frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? (COLASANTI, 2015, p.99).

O caráter maravilhoso do conto está nítido principalmente na metamorfose vivida pelo corpo da Princesa. Ameaçada pelo casamento não desejado, ela não tem o que fazer para se defender, não tem a quem recorrer, e tudo o que pode fazer no momento é chorar. Então, chora e implora para que seu corpo encontre uma solução. Ao acordar, para sua surpresa, está com uma barba ruiva e entende que, assim, nenhum noivo irá mais forçá-la ao casamento. Além disso, é evidente que, neste conto, da mesma forma e pelos mesmos motivos do outro conto, os personagens não são nomeados, mas identificados pelos seus papéis sociais.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo fiou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! (COLASANTI, 2015, p. 99).

A personagem feminina não serve mais ao pai, senão para obedecê-lo cegamente. Se não for útil para o casamento, deve ser expulsa. Ela não é uma personagem que desafia e desobedece ao pai, como faria uma mulher do século XX ou XXI, e nem é salva por uma fada madrinha ou outro ser mágico, mas encontra outra forma de se libertar, através do efeito maravilhoso em seu corpo. Assim como afirma Ferreira:

A Princesa não se posiciona diretamente contra a vontade do pai, mas nem por isso parece-nos satisfeita em cumprir o desejo dele sem contestar. Se não pode enfrentá-lo e negar-lhe o pedido diretamente, busca em seu interior um modo de solucionar o problema (FERREIRA; PONTES, 2018, p. 5).

Sem palácio e sem riquezas, a Princesa se torna livre e dona do seu destino. Mas ainda precisa se encontrar e aprender a viver fora do castelo. Decidida, ela anda de aldeia em aldeia em busca de um trabalho. Com uma barba no rosto, não consegue trabalhos que considerava de mulher, com roupas e corpo feminino, ou seja, não encontra trabalhos considerados de homem.

De nada adianta cortar toda a barba em seu rosto, pois ela nasce novamente antes que ela consiga chegar a outra aldeia. Então, ela resolve disfarçar o corpo feminino com uma couraça. Destaque-se, ainda, que o papel da princesa frágil e indefesa é substituído pelo de uma princesa que questiona a dominação masculina e se torna um valente guerreiro por terras antes desconhecidas.

A Princesa pode ser vista como uma Joana D'arc da ficção, embora movida por diferentes motivações, já que seu enredo gira em torno de suas escolhas individuais e emocionais, e não pretendendo ser líder ou ser seguida. Mas, ainda assim, desperta a comparação por ser mais uma representatividade de mulher que se destaca com valentia em um cenário em que apenas homens ocupavam esse papel.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias a um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o a um mercador, em troca de um cavalo. Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não mais seria homem nem mulher. Seria guerreiro (COLASANTI, 2015, p. 100).

Então, ela aprende a lutar e se dedica muito para ser um dos melhores. Em todos os lugares que passa, se destaca como guerreiro, mas jamais se deixa ser conhecida, sempre procurando novos caminhos, antes que desconfiem de sua natureza. Mas um dia ela encontra um lugar de onde não quer ir embora, um jovem Rei para quem luta e desenvolve sentimentos e que também a tem como companhia favorita, por mais que esse sentimento lhe cause inquietação e algumas vezes prefira tentar se afastar.

Era a seu lado que a queria nas batalhas, era a ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvado a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas (COLASANTI, 2015, P. 101).

A princesa nunca tira a armadura, por mais que esteja próxima ao Rei que a conhece apenas como um guerreiro. Contrariado pelo desejo de estar perto dela e por nunca ter visto seu rosto, ele ordena que se revele ou siga seu caminho, deixando suas propriedades em cinco dias.

Dessa vez, a barba, que antes a libertou de uma situação difícil, traz tristeza à Princesa. Apaixonada, não deseja se mostrar com a barba no rosto, pois acredita que, assim, o Rei nunca iria querer ela. Também não poderia mais continuar sendo seu guerreiro se revelasse ser uma mulher. E, mais uma vez, sem saber o que fazer, em seu quarto, ela chora e suplica ao seu corpo que a liberte.

No dia seguinte, ela acordou sem barba, mas com o rosto repleto de rosas. O perfume de rosas a seguia e, nesse dia, não saiu do quarto. Quando chegou o dia em que deveria deixar o castelo, acordou sem barba e sem rosas, apenas com o perfume.

Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher. Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo (COLASANTI, 2015, p. 102).

Em seu próprio corpo, em sua própria essência, estavam as armas para sua realização. Os papéis masculinos atuam como coadjuvantes para uma protagonista que não precisa ser salva e não se deixa dominar.

A moral ingênua, da qual fala Jolles (1930, p.199) pode ser percebida no desfecho da história, pois a personagem principal recupera sua identidade feminina e conquista sua liberdade em relação ao pai. Esse final feliz é a recompensa pela jornada da personagem, e pela superação dos obstáculos que ela enfrentou durante a trama. Funciona também como uma recompensa por ter sido uma boa pessoa, ou seja, fazer o que o leitor gostaria que fizesse, mesmo que não seja o comportamento esperado no contexto interno da narrativa.

Dessa forma, a moral ingênua pode ser vista como uma forma de recompensar o leitor pelo seu envolvimento com a história e seu investimento emocional na personagem. Ao proporcionar um final feliz, o conto pode trazer uma sensação de satisfação ao leitor e reforçar a ideia de que o bem sempre triunfa sobre o mal. O maravilhoso e a moral ingênua justificam esse tipo de acontecimento mágico que soluciona os problemas dos protagonistas. Esse tipo de final feliz não é unânime entre os contos de Marina Colasanti, mas é muito comum nos contos de fadas tradicionais.

Trata-se de uma narrativa que se enquadra nas descrições de Jolles (1930) sobre o conto como uma forma simples. Ele afirma que “os fatos como os encontramos no Conto, só podem ser concebidos no Conto” (JOLLES, 1930, p. 193), ou seja, os eventos maravilhosos que são lidos nessa história não poderiam acontecer no universo real, de modo que “pode-se aplicar o universo ao conto e não o conto ao universo” (JOLLES, 1930, p. 193).

Essa narrativa vai de acordo com o que Propp (2001, p. 51) relata sobre o conto maravilhoso, que apresenta um dano ou uma carência em seu início, passa por funções intermediárias e chega ao desfecho com a reparação desse dano.

O texto gira em torno desse único conflito, que é a identidade ou busca pela identidade e liberdade da Princesa, e apresenta unidade de ação e é objetivo, conforme explicitado por Moisés (2006).

### 5.2.3 A Caçada, de Lygia Fagundes Telles

O espaço onde se desenvolve o enredo de *A caçada* poderia ser qualquer loja de antiguidades no mundo real. Seus personagens também indicam pessoas que poderiam ser encontradas no mundo real, ou seja, inicialmente, esses elementos poderiam indicar qualquer conto que não o fantástico, mas aos poucos a atmosfera se transforma, apresentando o lado misterioso e sombrio, próprio do fantástico, conforme viu-se no capítulo quando Castex (*apud* CESERANI, 2006) conceitua o fantástico. Esse lado surge com o outro espaço que invade o cenário: as imagens representadas na tapeçaria.

Essa mudança de cenário condiz com as intenções do escritor do fantástico, pois, como afirma Ceserani (2006, p. 71): “O conto fantástico envolve fortemente o leitor, leva-o para dentro de um mundo a ele familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, da desorientação, do medo [...]”

O encanto do homem pela peça de tapeçaria poderia ser um interesse corriqueiro por um objeto raro, mas ele se sente cada vez mais compelido a estar na presença da tapeçaria. Um objeto muito antigo deixado na loja por um desconhecido, mas que esse personagem, não nomeado no conto, acha estranhamente familiar, como se, de alguma forma, fizesse parte do quadro retratado.

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta (TELLES, 2011, p 11).

Esse objeto começa a lhe trazer lembranças como se tivesse relação com sua vida ou passado. A cada vez que olha o objeto mais lhe parece estar revendo o quadro e a situação: “Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada!” (TELLES, 2011, p. 25)

A obsessão do personagem pelo objeto progride, passando a fazer parte de seus sonhos, levando-o a sair cedo para ir à loja e verificar que, cada vez que olha a tapeçaria, tudo lhe parece ainda mais real e mais próximo, enquanto a vendedora da loja não enxerga nada do que ele vê, só o personagem não nomeado estabelece vínculo entre o quadro e o tapete.

Ceserani (2006, p. 73) menciona como temática constante do fantástico o “objeto mediador”, o qual está ligado à passagem da dimensão do cotidiano, do familiar e do costumeiro para o lado do inexplicável e do perturbador. E esse é mais um elemento presente em *A caçada*.

Várias vezes encontramos, nos contos fantásticos que lemos, exemplos de passagem da dimensão do cotidiano, do familiar e do costumeiro para a do inexplicável e do perturbador: passagem de limite, por exemplo, da dimensão da realidade para a do sonho, do pesadelo, ou da loucura (CESERANI, 2006, p. 73).

A tapeçaria funciona como o objeto que transporta o protagonista para um mundo diferente de sua realidade.

E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho (TELLES, 2011, p 14-15).

Na literatura fantástica, a identidade da personagem pode ser um elemento importante para explorar a fronteira entre o estranho e o real. Acrescente-se que a nomeação da personagem pode quebrar esses limites, tornando a história mais imersiva e intrigante para o leitor.

No contexto do gênero fantástico, a identidade da personagem pode ser uma das principais fontes de tensão da trama. Os personagens de *A caçada* não são nomeados, uma das personagens é chamada apenas de “a velha”, ela é a dona do antiquário e aparenta não dar importância à tapeçaria observada pelo homem, como também não demonstra estranhamento pela obsessão dele com a peça. O protagonista, que visita o antiquário, é chamado apenas de “o homem”. Para Silvestre (2012, p. 44), esse recurso faz com que esses personagens possam representar qualquer pessoa: “Deixando em aberto tais nomes, qualquer um pode ser ‘o homem’ ou ‘a velha’ num contexto em que as relações pessoais são tão fluidas (...)”.

Essa técnica é comum em contos fantásticos, nos quais a identidade dos personagens pode ser menos importante do que as situações e os eventos que eles vivem. Ao não nomear os personagens, o autor pode criar uma sensação de universalidade e atemporalidade, tornando a história mais acessível e aplicável a um público mais amplo.

Além disso, a falta de nomes pode acentuar o caráter abstrato e simbólico da história. Os personagens se tornam arquétipos que representam características e emoções humanas, em vez de indivíduos com histórias de vida e experiências pessoais únicas.

Essa técnica também pode aumentar o suspense e a tensão da história, ao tornar os personagens mais genéricos e impessoais. Se qualquer um pode se imaginar no papel dos personagens sem nome, isso torna o leitor ainda mais envolvido no enredo e favorece o efeito de vacilação diante dos acontecimentos fantásticos.

Isso nos leva também ao duplo, elencado por Ceserani (2006), como elemento constituinte do fantástico. Em alguns contos, o personagem encontra-se com outra versão de si mesmo, um gêmeo, um sócia, mas no fantástico isso está relacionado também ao interior, à consciência, à projeção. Após sentir a familiaridade com o quadro, o homem procura descobrir quem ele é no quadro.

Percorrera aquela mesma vereda, aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embaçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? (TELLES, 2011, p. 12).

Como afirma Todorov (1977), o fantástico se caracteriza por não possuir explicação lógica para seus fenômenos. Nesse conto, o leitor é envolvido em uma trama que não saberá concluir se o personagem principal sofre um delírio, está sonhando ou se está sendo transportado para dentro da tapeçaria, sentindo-se um animal sendo caçado.

Para corroborar o gênero fantástico, o final do conto não fornece respostas: o cenário da tapeçaria invade o cenário da loja, o protagonista fica entre os dois “mundos”; não se sabe se o homem morreu durante a caçada dentro da tapeçaria, se teve um mal súbito na loja. Como explica Silvestre (2012, p. 50):

O cheiro, as cores, o clima da loja é o mesmo da tapeçaria e o homem não sabe mais onde, de fato, está. Essa sensação é chamada por Todorov de hesitação, isto é, a personagem está suspensa entre o natural e o sobrenatural. A suspensão, por sua vez, transpassa o limite do texto e da personagem para se instaurar no leitor, que, em tese, também sente essa hesitação.

Ainda segundo Todorov (1977), se o conto fornece explicações para os acontecimentos, ele sai do gênero fantástico. Em outros termos, se o leitor tivesse a resposta exata para o que aconteceu com o protagonista, o conto não seria fantástico.

#### 5.2.4 *Natal na Barca, Lygia Fagundes Telles*

A atmosfera que envolve os personagens no conto *Natal na barca* também remete ao misterioso e sombrio destacado por Castex, pois o incidente ocorre em uma barca em meio ao silêncio, à noite em um rio gelado, com personagens taciturnos em plena Noite de Natal.

O cenário descrito leva a um tema constante descrito por Ceserani (2006, p. 77) “A noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo. A ambientação preferida pelo fantástico é aquela que remete ao mundo noturno”. Intensifica isso o fato de estarem em uma noite de Natal, em que geralmente as pessoas procuram estar com a família, mas os personagens parecem isolados: “Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo estávamos vivos. E era Natal.” (TELLES, 2011, p. 28).

A própria narradora protagonista não quer revelar por que está na barca e demonstra não querer se envolver com as pessoas que encontra ali.

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu (TELLES, 2011, p. 28).

Além de não se apresentar, ela não revela nenhum interesse em saber os nomes dos personagens envolvidos no momento, limitando a chamá-los de um velho, uma mulher e uma criança. Assim como em *A caçada*, esse pode ser um recurso para não individualizar os personagens e mostrar apenas o que eles representam para a protagonista em dado momento.

A personagem narradora conversa com uma mulher sofrida que, apesar da perda de um filho, mantém a vivacidade no olhar, explicável pela fé e pela crença de ter visto o filho na companhia do Menino Deus. Deus, o filho morto e o Menino Jesus são personagens que intensificam a construção de fatos geradores da vacilação própria do Fantástico.

Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso (TELLES, 2011, p. 29).

A narradora parece descrente e chega a rir, irritada com o que considera conformismo por parte da interlocutora que, além da morte do primeiro filho, foi abandonada pelo marido e está com um bebê muito doente na barca.

Ela lamenta ter se envolvido assim que escuta a história de como o primeiro filho morreu ao tentar fazer uma mágica, mais uma vez relevando a sua preferência por estar só. “

Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços — os tais laços humanos — já ameaçavam me envolver” (TELLES, 2011, p. 29).

As personalidades opostas também chamam a atenção nessa construção. A moça revela as suas dores mais profundas em uma conversa casual; a narradora não fala nada sobre si e procura não se envolver. Destaca-se ainda que, enquanto a narradora apresenta-se cética, a jovem mãe mantém a fé e a esperança que são reveladas em seu discurso e suas atitudes diante dos sérios dramas que enfrenta.

Nota-se essa diferença desde o primeiro diálogo, quando a narradora encosta na água e estranha o quanto está gelada, ao passo em que a outra mulher prefere destacar como é o rio durante o dia.

“— De manhã esse rio é quente (...) Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa, pensei que a roupa fosse sair esverdeada” (TELLES, 2011, p. 29). Como simbolicamente o verde é a cor ligada à esperança, é significativo que ela venha à mente dessa personagem.

Também é simbólico a representatividade dessa mulher prestes a perder um filho na noite de Natal e como tudo em sua figura faz com quem a narradora deseje se aproximar, mesmo que inicialmente tenha desejado o isolamento. Ela não pensa em falar com o velho que menciona apenas como um “bêbado esfarrapado”, mas a mulher com a criança lhe parece digna de atenção.

A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga. Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca (TELLES, 2011, p. 28).

Já envolvida com a história, mesmo contra os seus planos, a narradora se questiona se o que faz aquela mulher ainda ter calma e confiança diante da tragédia vivida é a fé. Isso a faz ouvir a companheira de viagem, sem mais questionar o seu comportamento.

Neste momento, percebemos a vacilação ou incerteza para a narradora e para o leitor: levantando o xale que cobre o bebê, ela percebe que ele está morto. Aterrorizada para não presenciar mais uma dor daquela mãe, para não estar diante do sofrimento quando a mãe também perceber que o bebê se foi, ela se apressa para sair da barca, pois a viagem está terminando.

Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar

o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto. (TELLES, 2011, p. 30)

No entanto, enquanto se despedia, a mãe levanta o xale para ver o bebê, que não está morto, mas sim de olhos abertos e face corada. “A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar” (TELLES, 2011, p. 32).

Apesar de apresentar um final feliz, que pode ser considerado satisfatório para o leitor e para as personagens, o conto mantém as características do fantástico. Para o leitor, ficam perguntas e a grande dúvida do que aconteceu, milagre, sobrenatural, imaginação, má percepção da personagem narradora? Essa dúvida produz a inquietação com relação ao que pode ser real, ou sobrenatural, de outro mundo, o que é característico dos contos fantásticos, como comenta Chiampi (1980, p. 53) no capítulo sobre o conto.

Essa dúvida para Todorov (1977, p. 15) é o “coração do fantástico”, o gênero está na impossibilidade de explicação. “Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros, se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar” (1977, p. 15).

### **5.3 Análise das imagens selecionadas**

A proposta de leitura, que será detalhada, envolve alguns aspectos que exigem a compreensão das imagens. Daí a necessidade de desenvolver-se um pequeno aporte teórico que dê conta da análise das imagens utilizadas para motivar os alunos na realização da leitura dos quatro contos selecionados como sugestão para o trabalho dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental que atuam nas escolas do Município de Macaparana-PE.

Os comentários teóricos referentes às imagens integram a proposta e encontram-se no tópico que segue.

As análises a seguir são exemplos do que pode ser apontado em cada imagem que consta no caderno de atividades de leitura.

**Figura 1**

Fonte: Disponível em: <<https://www.lanilanihawaii.com/column/sharing-my-hawaii/hawaii-art.html>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

A imagem utilizada para a motivação do primeiro conto é uma fotografia, como disposto no link, apesar de poder ser confundida com uma pintura. Há muitos detalhes que um olhar aprofundado pode analisar. Como afirma Santaella (2012, p. 85): “Para compreender uma foto como linguagem, não basta simplesmente lançar um olhar apressado para o conteúdo que foi fotografado”.

Assim como as outras imagens desta proposta, ela representa algo do mundo real, o que Santaella denomina imagem figurativa, que:

[...] funcionam como duplos porque transpõem para o plano bidimensional réplicas de objetos preexistentes e, no mais das vezes, visíveis no mundo exterior. São formas referenciais que, de um modo ou de outro, com menor ou

maior ambiguidade, apontam para objetos, pessoas ou situações que, em alguma medida, são reconhecíveis fora da imagem. É por isso que, nesse tipo de imagem, é grande o papel desempenhado pelo reconhecimento e pela identificação. Uma vez que buscam reproduzir o aspecto exterior das coisas, os elementos visuais são postos a serviço da vocação mimética, da imitação, de modo a produzir a ilusão de que as figuras representadas são iguais ou semelhantes aos objetos da realidade visível (SANTAELLA, 2012, p. 46).

Uma fotografia pode ser lida de diversas formas, pois não é apenas a captura de um objeto ou momento. De acordo com Santaella (2012, p.17), “Embora o fator documental seja preponderante na fotografia, ela também pode preencher outras funções, inclusive artísticas”.

Ainda tudo que se observa na fotografia traz à mente objetos que podem ser reconhecidos e fazer lembrar de experiências reais, porém continua sendo imitação e não o objeto, por isso Santaella (2012) afirma que a foto possui uma fidelidade parcial ao objeto representado.

Aliás, uma fidelidade paradoxal, pois, embora a foto revelada seja uma emanção do objeto, seu traço, fragmento, vestígio, sua marca e prova, aquele pedaço de realidade, fixado para sempre em uma projeção bidimensional, não é o objeto. É apenas uma emanção dele (SANTAELLA, 2012, p. 69).

Na imagem, pode-se destacar a presença predominante de uma concha na areia do mar recebendo as ondas, a praia parece vazia com apenas a concha embaixo do céu azul. Além disso, o céu com aglomerados de nuvens pode ser visto como um sinal indicativo de condições atmosféricas. A ausência de ondas sugere um mar calmo que leva a pensar em condições climáticas favoráveis.

Essa imagem pode ser explorada de diversas formas a partir do que for apontado pelos alunos, histórias que eles vivenciaram na praia, férias, histórias lidas que se passam em cenário parecido, é importante ouvir o que ela transmite para cada um.

Vejamos, agora, outra situação:

Figura 2 -



Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/12/artista-desenha-mulher-que-ajudou-a-tirar-motorista-apos-acidente-com-helicoptero-de-boechat-super-heroína.ghtml>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

A notícia em questão é sobre um artista que desenhou o retrato de uma mulher que ajudou a resgatar o motorista do caminhão que foi atingido por um helicóptero caiu em São Paulo, Brasil, matando o jornalista Ricardo Boechat em fevereiro de 2019. A mulher, Leiliane Rafael da Silva, foi aclamada como uma heroína por sua bravura em ajudar a resgatar o motorista dos destroços.

O artigo apresenta palavras, imagens e outras mídias para transmitir informações sobre o evento, incluindo as ações heroicas de Leiliane Rafael da Silva. Como, nesta proposta, a imagem é o que será analisado, foi retirado o texto para que os leitores possam interpretar o que veem sem ter respostas diretas que teriam lendo a reportagem.

A caricatura escolhida para antecipar a leitura de um conto que enfoca a força e determinação de uma personagem feminina pode suscitar debates em vários níveis, assim como outras imagens. Ressaltando o que diz Santaella:

Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Entretanto, a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Apreendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura da imagem (SANTAELLA, 2012, p. 18).

Nota-se que a leitura da imagem não se constitui tarefa simples e há muitos aspectos a serem explorados para o enriquecimento da aula. Tanto a fotografia quanto a caricatura revelam uma mulher forte fisicamente por encarar uma tarefa que exige muito esforço. Embora a caricatura a chame de super-heroína, sem o texto, não se pode julgar qual ação justifica o título

recebido, mas certamente levantar questões sobre se alguém lembra de ter visto essa imagem, o que lembra ou desperta.

Portanto, trata-se de uma representação da força da mulher, que pode realizar tarefas antes só imaginadas para os homens. Também chama a atenção o fato de ter um homem presente, registrando o ato de coragem da mulher. Vejamos mais uma imagem:

**Figura 3**



Disponível em: <<https://www.anaclaraleiloes.lcl.br/peca.asp?ID=9716785>>. Acesso em 04 de maio de 2022

A Figura 3 é de uma pintura. A pintura a óleo sobre tela, finamente executada com belos traços, retrata com precisão a cena tradicional da caça à raposa na Inglaterra em meados do século XX. Santaella (2012, p. 42) destaca a versatilidade e qualidade dessa técnica: “Sua popularidade atribui-se à extraordinária versatilidade que oferece ao artista, conferindo magníficos resultados nas técnicas tradicionais, como a mistura cromática e o brilho, e excelente qualidade”. Embora o que se utilizará para aula será uma cópia do quadro, devido a seu alto valor, é importante conhecer as informações sobre o original.

As pessoas, cavalos, cachorros e paisagem são todos reconhecíveis como objetos e seres do mundo real. Essa pintura representa uma prática cultural e uma tradição únicas na história e cultura inglesas. A cena da caça à raposa simboliza a aristocracia inglesa e seus valores, que incluem a caça e atividades ao ar livre. A ação e as vestimentas devem causar estranhamento porque não são comuns em nossa época e país, mas o cenário, o ato de andar a cavalo, acompanhando de cachorros ainda faz parte do cotidiano de pessoas da zona rural.

Figura 4



Fonte: <<https://pixabay.com/videos/ship-boat-night-sky-stars-galaxy-54829/>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

A imagem utilizada para motivação do último conto está em um breve vídeo para ilustrar o movimento de um barco na água. A figura, após clicar no link, mostra-se em movimento, Santaella (2012, p. 14) explica que: “A imagem fixa é uma imagem congelada e opõe-se, assim, à imagem em movimento. Esta significa a variação da posição espacial de uma imagem ou de uma sequência de imagens no decorrer do tempo”.

Além do movimento, o cenário é muito diferente da primeira imagem, tudo parece sombrio ou misterioso: o barco, água, as velas, o céu, as estrelas. Simbolicamente, a imagem possibilita muitas respostas, a depender da vivência de cada leitor: viagem tranquila, longa, pode remeter à solidão e sombras da noite, pois se nota que o barco, por ser pequeno, não deve abrigar muitas pessoas.

Como cada leitura é individual e traz à tona os conhecimentos e reflexões dos leitores, cada apontamento é importante por exteriorizar e compartilhar o que esses leitores têm para acrescentar no momento de leitura coletiva.

Passamos ao detalhamento das atividades que poderão ser realizadas com cada conto, os tópicos a seguir apresentam as etapas da sequência básica, lembrando que as avaliações podem ser realizadas de acordo com os registros apresentados na última etapa.

### Primeiro Texto

**Título: *Uma concha à beira-mar, de Marina Colasanti*****Motivação – 30 minutos**

Mostrar a seguinte imagem:



Fonte: PEGUE o Havai com arte! 3 pontos artísticos recomendados. LaniLani, 2018. Disponível em: <<https://www.lanilanihawaii.com/column/sharing-my-hawaii/hawaii-art.html>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Para isso, pode-se imprimir em um cartaz grande ou usar o retroprojektor para discutir a imagem da concha.

Depois, sugere-se discutir com os alunos sobre o que a imagem representa para eles, tais como: o que essa imagem lhes sugere, ou seja, iniciar ouvindo a leitura que os alunos fazem da imagem. Algumas questões para fazer a seguir.

1. Quais foram suas impressões?
2. Essa imagem lhe traz recordação de alguma história? Qual?
3. Você viveu alguma experiência que pode ter relação com essa imagem?

**Introdução – 20 minutos**

Trabalhar com contos maravilhosos é uma tradição escolar, mas os alunos não sabem muito bem o que é isso e podem acreditar, quando se fala em contos de fadas, que são histórias muito antigas escritas por autores também de outros tempos. Para apresentar Marina Colasanti

poderá ser projetado o vídeo “Marina Colasanti, uma escritora encantada”, para os alunos conhecerem um pouco sobre a autora e o tipo de história que lerão.

### **Leitura - 1 hora-aula (usar aulas geminadas para a leitura e a interpretação)**

Cada aluno deverá receber uma cópia do conto: *Uma concha à beira-mar*, sugerimos que, dependendo do número de alunos, se faça a leitura em couro. Essa leitura não requer intervalo por ser curta.

### **Interpretação – 1 aula:**

Assim como os alunos foram os protagonistas da leitura, eles devem sentir-se livres para emitir opiniões e não serem totalmente guiados pela interpretação do professor; Cosson (2020, p.65) cita dois momentos para a interpretação: Um interior e outro exterior.

Para a interpretação exterior, os alunos devem ser convidados a participar de atividades nas quais possam compartilhar algo, de preferência tangível, sobre a leitura.

O final do conto em estudo gera muitas ideias sobre o que pode ter acontecido aos personagens. Com base nas discussões, sugerimos, como atividade, dar continuidade à história por meio das ideias expressas pelos alunos durante a interpretação oral da leitura realizada. Deve ser solicitado aos alunos darem continuidade, criando um novo desfecho para a narrativa.

Todas as atividades produzidas durante o trabalho de letramento literário deverão ser, após reescrita e avaliada, postadas em um blog que será criado com a turma no laboratório de informática, ou em notebook particular, caso a escola não possua laboratório. Propomos que o blog seja criado pelo professor, juntamente com os alunos, em um provedor como o *blogspot* com o propósito de ser o portfólio de leitura da turma.

Essa é uma forma de manter os registros e, ao mesmo tempo compartilhar para fortalecer a experiência de leitura incentivando outros possíveis leitores.

Segundo Cosson (2020. p 48):

[...] O uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma.

Evidentemente há outras formas de manter um portfólio de leitura, à escolha do professor, porém o blog permite várias possibilidades de registros, como fotografias, vídeos,

textos escritos, além de ser uma ferramenta tecnológica que pode ser mantida e acessada pelos alunos com a facilidade do telefone celular.

## Segundo Texto

**Título: Entre a espada e a rosa de Marina Colasanti**

**Motivação - 30 minutos:**

Propomos que a motivação seja uma conversa sobre o modo como a mulher é retratada na reportagem que segue. Ler essa imagem com os alunos. Discutir se tiveram acesso à reportagem sobre o acontecido, o que a imagem sugere.



Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/12/artista-desenha-mulher-que-ajudou-a-tirar-motorista-apos-acidente-com-helicoptero-de-boechat-super-heroína.ghtml>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

## Leitura e interpretação – 2 aulas (50 minutos para cada etapa):

Os passos da sequência básica são uma sugestão para organizar a leitura em sala de aula de forma dinâmica, entretanto não é necessário que se realize apenas eles ou todos eles, podendo-se personalizar de acordo com os textos lidos. Como já foi feita uma introdução sobre Marina Colasanti, não será necessário repetir esse passo. Sugere-se mostrar os livros da autora que estiverem disponíveis na escola.

Ler um texto literário, promovendo mais ênfase em aspectos literários do que linguístico, ainda é uma atividade pouco usual para alguns alunos do Ensino Fundamental. Para tentar fazer disso um hábito, mas sem entediá-los, é necessário que os momentos de leitura sejam

diferentes, assim como as formas de compartilhar as interpretações. Isso deve evitar que as leituras representem uma parte monótona da rotina escolar.

Como os contos de Colasanti não são tão longos serão lidos na sala de aula, mudando apenas a estratégia. No caso do conto *Entre a espada e a rosa* todos os alunos vão receber uma cópia e em seguida sugerimos solicitar a leitura por filas A e B e depois verificar a necessidade de uma releitura.

Os alunos lerão o conto e poderão aprofundar suas opiniões sobre os temas. Em uma aula será feita a leitura e o debate com todos expondo seus pontos de vista sobre o texto lido.

Para externar a leitura poderá ser a produção de quadrinhos recontando os acontecimentos relatados no conto. Se possível, realizar juntamente com o professor de Artes e exibir em um mural na escola. É muito importante o envolvimento de professores de outra disciplina no processo de leitura do texto literário, tendo em vista que o compromisso com a formação de leitores não deve caber apenas ao professor de Língua Portuguesa.

Nos próximos tópicos, vamos às atividades a serem desenvolvidas com os dois contos de Lygia Fagundes Telles.

### **Terceiro Texto**

**Título: “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles**

**Motivação – 35 minutos (uma aula para motivação e introdução)**

Reproduzir no retroprojeter o quadro:



Fonte: Disponível em: <<https://www.anaclaraleiloes.lel.br/peca.asp?ID=9716785>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Não revelar logo o título do quadro para permitir que os alunos percebam o que a tela transmite.

Após exibir o quadro, prosseguir para uma conversa sobre a temática dele. Algumas questões pertinentes:

1. O que a imagem sugere? Qual atividade está sendo desenvolvida nesse quadro? Que atividade está sendo realizada nessa imagem?
2. Que título vocês dariam para essa atividade?

Não se deve apontar respostas possíveis ou impossíveis dadas pelos alunos, visto que a imagem deixa isso em aberto.

Solicitar que os alunos registrem suas respostas em uma folha para serem posteriormente postadas no blog onde será feito o portfólio de leitura da turma, como mencionado anteriormente. Essa atividade envolve a leitura que será realizada do quadro, e oralidade, que será o momento das respostas e escrita, pois serão requisitados a realizar esse passo para o registro escrito no blog. Isso é importante para mostrar o quanto à literatura é necessária na sala de aula.

### **Introdução – 15 minutos:**

Esse é o primeiro conto de Telles a ser lido pela turma. Então, será necessário apresentar a autora de uma forma instigante para que os alunos fiquem curiosos sobre a temática das obras da autora paulistana. O professor pode organizar uma pequena exposição das obras da autora na biblioteca ou, caso a escola não possua biblioteca, improvisar em uma mesa na sala de aula. Separar os livros de contos e romances da autora que a escola possuir.

A coletânea que contém o conto *A caçada é Histórias de mistérios* (TELLES, deve ser mostrada. Se a escola tiver recebido obras suficientes, entregar aos participantes da pesquisa na hora da leitura.

É importante deixar os alunos à vontade para manusear os livros e verificar qual deles desperta-lhes mais interesses, bem como que temas eles acreditam que a autora desenvolve em suas narrativas. As questões que surgirem poderão ser explicadas de acordo com o conhecimento que o professor detenha sobre a autora. Nesse caso, o professor deverá estar bem-informado sobre a produção da autora e ter lido as obras delas. Não se pode mediar atividades pedagógicas de leitura, sem se ter lido sobre quem escreveu e, principalmente, ter feito uma leitura crítica e analítica do que foi produzido pelo produtor do texto literário.

### **Leitura e interpretação em duas aulas geminadas**

Sugerimos uma leitura silenciosa, seguida de uma feita em voz alta, e que essa seja realizada por três grupos, a depender da quantidade de alunos: um grupo para ler, representando

o narrador e outros dois representando os personagens velha e homem. Lembramos, mais uma vez, que os personagens não são identificados por um nome próprio, mas pelo gênero e pela faixa etária. Caso haja dúvida, realizar um pequeno intervalo para realizar a discussão das dificuldades resultantes da leitura.

### **Interpretação – 1 aula**

Primeiramente, levantar algumas questões sobre as expectativas que os alunos tiveram durante a leitura, por exemplo:

1. O que o texto lhe sugere? Qual a relação do texto com a imagem vista anteriormente?
2. Entre os seres que apareceram na imagem e na tapeçaria, ou estão envolvidos com ela de alguma forma, quem você pensou a princípio que poderia ter uma relação com o personagem masculino?
3. Que colega você acha que apreciaria esse conto? Escreva uma carta a ele, falando sobre o texto, recomendando-lhe a leitura.

### **Quarto Texto**

**Título: “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles**

#### **Motivação – 1 aula:**

Pode ser feita na sala ou na biblioteca, mantendo o ambiente com pouca luz para simular um clima de mistério e manter o foco no retroprojektor onde será exibido um curto vídeo que mostra um navio em uma noite escura de céu mágico.



Fonte: Disponível em: <<https://pixabay.com/videos/ship-boat-night-sky-stars-galaxy-54829/>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Logo após fazer uma breve discussão, para qual são sugeridas as seguintes questões:

1. O que a imagem e a paisagem lhe sugerem?
2. Quais as sensações que essa paisagem pode despertar em viajantes vivendo em um cenário semelhante?
3. O que você acha que pode acontecer com tripulantes à noite nas condições em que se encontra o barco presente na imagem?

As questões têm por objetivo aguçar a curiosidade dos alunos sobre o que irão ler a seguir e manter a atmosfera misteriosa, assim como é a atmosfera do conto. Destaque-se que, para Cosson (2020, p. 55), as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem relações estreitas entre a imagem e o texto que se vai ler.

### **Introdução – 1 aula**

Orientar os alunos para a realização da pesquisa a ser apresentada, posteriormente, em sala no momento da introdução. Solicitar, em um momento anterior, que façam uma pesquisa sobre a escritora Lygia Fagundes Telles, com o intuito de selecionar algumas informações que cada um acredite ser interessante para compartilhar com a turma. Pedir também que analisem, nessa pesquisa, que obras lhes despertaram curiosidade e vontade de ler. A pesquisa pode ser

feita em dupla e apresentada em uma aula. Após as apresentações, deve-se discutir os resultados da pesquisa.

### **Leitura e Interpretação — (usar duas aulas geminadas para leitura e interpretação)**

Orientamos para realizar a leitura por filas. Em seguida, realizar a discussão do texto e a interpretação.

A interpretação pode ser feita após a leitura, com algumas perguntas sobre o conto lido. Propomos que se realize um círculo de leitura e discussão sobre o conto.

Essa opção de atividade justifica-se pela oportunidade de permitir que os alunos fiquem à vontade para falar sem medo de emitir suas opiniões. Algumas questões para iniciar a discussão são:

1. O que o conto lhe diz? Qual o tema?
2. Há alguma relação entre a imagem vista anteriormente com o conto lido?
3. O que o cenário do conto lhe sugere?
4. Os acontecimentos da viagem influenciaram de alguma forma o comportamento da personagem narradora? Qual a sua opinião a esse respeito, expresse-a através de um pequeno texto.
5. O que você achou do final do conto? O que aconteceu com a narradora?

## **CAPÍTULO VI: PRODUTO FINAL E INSERÇÃO SOCIAL**

O produto final a ser oferecido à comunidade escolar é um caderno de atividades literárias que estará disponível em PDF no blog criado como demonstração de suporte para postagem de textos, atividades etc.

O projeto de criação de um caderno de atividades literárias é uma iniciativa valiosa para apoiar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especialmente em escolas estaduais e municipais de Pernambuco. Do mesmo modo, a proposta de oferecer um material em formato digital, disponível em um blog, é uma forma de facilitar o acesso às atividades e tornar a utilização mais prática e acessível.

O objetivo principal do caderno é expandir os conhecimentos teóricos sobre letramento literário e oferecer atividades práticas que possam ser aplicadas, mesmo em escolas que possuem poucos recursos.

Sabemos que o cotidiano escolar pode ser exaustivo e todas as horas do professor já são completadas com aulas ou preenchimentos de solicitações burocráticas. Destaca-se que, quando há formações continuadas sendo oferecidas, estas não são aprofundadas o suficiente para que possam ser significantes para a prática escolar. Por isso, esperamos que o material forneça uma base teórica consistente para que os professores possam dar continuidade às pesquisas e tenham suporte para o planejamento de outras aulas de leitura literária.

O profissional da educação precisa estar em constante formação, mas dificilmente isso é reconhecido pelos empregadores, seja da esfera particular ou pública. Nessa perspectiva, sua função ainda é reduzida a repetir fórmulas e transmitir conteúdos pelos gestores ou outros superiores hierarquicamente.

Quando se busca aprimorar a sua formação profissional pode estar indo contra o sistema, porém abrindo possibilidades de se tornar um professor mais atento às necessidades educacionais e com mais aparato para lidar com os desafios da profissão.

Dessa forma, o projeto busca proporcionar uma ferramenta a mais para que professores possam levar o prazer da leitura à sala de aula, de maneira simples e eficaz.

O fato de que realizar as atividades propostas requer apenas acesso aos textos e conhecimento das teorias por parte do professor é uma grande vantagem, já que não é necessário ter recursos extraordinários para colocar em prática o ensino da literatura. Isso significa que o caderno de atividades pode ser uma ferramenta útil para professores que enfrentam dificuldades no acesso a recursos didáticos e bibliográficos, e que desejam oferecer atividades criativas e desafiadoras para seus alunos.

O público pensado no momento das pesquisas e planejamento das atividades foram os professores de Língua Portuguesa que trabalham como o 9º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente da rede pública de Pernambuco. Mas a possibilidade de disponibilizar o caderno na rede permite que seja acessado por muito mais profissionais, o que é positivo, pois assim teremos mais alunos atingidos.

Reconhecemos que o 9º ano é uma fase importante para a consolidação da formação leitora, mas sabemos que esse trabalho não pode ser iniciado nessa série. O letramento literário na escola deve ser iniciado desde os primeiros momentos. O que propomos aqui é para dar continuidade a esse trabalho, especialmente usando textos que resgatam, de certa forma, o encanto das primeiras histórias ouvidas e lidas.

Assim, o projeto de criação de um caderno de atividades literárias pode contribuir significativamente para o ensino da literatura nas escolas estaduais e municipais de Pernambuco e do país, inclusive. O acesso facilitado ao material, bem como a sua abordagem teórica e prática pode ser um importante aliado para que professores possam cumprir seu papel de formadores de leitores críticos e conscientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação apresentada um importante passo para a reflexão sobre o papel da leitura literária na formação dos alunos. O estudo procurou responder a uma questão importante que aflige muitos professores de Língua Portuguesa: como realizar a leitura literária em sala de aula, de modo eficiente, para despertar o gosto pela leitura?

A pesquisa bibliográfica nos permitiu compreender a importância de não adotar práticas tradicionais prejudiciais à formação de leitores, como a categorização de livros, sem considerar o gosto dos alunos, as fichas de leitura e os hábitos de controle que a escola mantém.

Vimos sobre a importância da leitura e como o professor atual vê a leitura. Além disso, vimos o que o professor entende por leitura e como isso pode mudar a vida do aluno, o que é fundamental para sua prática.

Como o enfoque é a leitura de textos literários, foi discutido por que ler literatura é algo essencial para o ser humano e como ela deve ser realizada a leitura desses textos, pois existem singularidades e não podem ser lidos como outros gêneros, apenas em busca de informações ou respostas exatas. Para uma efetiva leitura do texto literário, o professor precisa ter conhecimento de um bom acervo de leituras, precisa do apoio da escola e de assumir o papel de mediador entre o aluno e o texto, não se considerando o possuidor da interpretação correta.

Ainda falamos sobre os multiletramentos, a necessidade de abordar os meios digitais nas aulas e o letramento literário, pois a proposta de intervenção é baseada na sequência básica de Cosson, sendo um diferencial a criação de um blog para o compartilhamento das atividades realizadas, difundindo, assim, os momentos literários de sala de aula.

Explicamos o conto e as distinções entre o conto maravilhoso e o conto fantástico, mostrando que é um excelente gênero literário para ler em sala de aula, um texto capaz de prender a atenção e conquistar o leitor em poucas páginas, e ambos os tipos de contos possuem características que chamam a atenção do público escolhido, são relevantes para alunos do Ensino Fundamental, e podem ser usados para demonstrar a riqueza da literatura.

A metodologia escolhida permitiu a elaboração de um caderno de atividades que explora uma sequência básica para cada conto, que pode ser compartilhado e adaptado, desde que se mantenha o objetivo principal: utilizar as teorias em benefício da prática em sala de aula para que os alunos percebam que suas construções de sentido são importantes.

Em suma, a pesquisa não forneceu respostas definitivas ou fórmulas completas para a questão inicial, mas forneceu uma série de possibilidades e caminhos a serem seguidos. O trabalho representa uma importante contribuição para a área de formação de leitores, trazendo

reflexões fundamentais para a prática docente e incentivando a promoção de atividades de leitura literária mais efetivas e prazerosas para os alunos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura:** a formação do leitor (alternativas metodológicas). Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

ARTISTA desenha mulher que ajudou a tirar motorista após acidente com helicóptero de Boechat: 'Super-Heroína!'. **G1**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/12/artista-desenha-mulher-que-ajudou-a-tirar-motorista-apos-acidente-com-helicoptero-de-boechat-super-heroína.ghtml>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BUENO, M. L. A. **Leitura de imagem**. Indaial: UNIASSELVI, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em pesquisa:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação:** leitura literária em questão. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CAMARINI, A. L. S. **A Literatura Fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014

\_\_\_\_\_. **A poética de Charles Nodier:** contendo a tradução de A Fada das migalhas. São Paulo: Annablume, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CESERANI, R. **O fantástico**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

CHIAMPI, I. **O Realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COLASANTI, M. **Mais de 100 Histórias Maravilhosas**. 1. ed. [S. l.]: Global Editora, 2015.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 10. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

FERREIRA, N.; PONTES, V. “Entre a espada e a rosa”: A representação feminina no conto de fadas moderno. **Anais XIII CONAGES**, 2018.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HENRIQUES, R. M. P. Autoritarismo versus submissão em contos maravilhosos de Marina Colasanti. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 1, n. 2, p. 137-145, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/issue/view/780/124>.> Acesso em: 4 fev. 2023.

HOHLFELDT, A. C. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1981.

ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, J. L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 113-136.

JOLLES, A. **Formas Simples**. Tradução de Álvaro Cabral. Editora Cultrix: São Paulo, 1930.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?**; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. - São Paulo: Parábola, 2012

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed., 10. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Ma. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LOTE 13. AL **Leilões**. Disponível em: <<https://www.anaclaraleiloes.lel.br/peca.asp?ID=9716785>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

MARÇAL, M. A tensão entre o fantástico e o maravilhoso. **Revista FronteiraZ**, [s. l.], n. 3, 16 ago. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12541>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa I**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PACHECO, A. *et al.* **Cadernos de Literatura Brasileira** – Lygia Fagundes Telles, n. 5. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Sales, 1998.

PAULINO, G. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 67-78, 2004. Recuperado de <http://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12543>

\_\_\_\_\_. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PIXABAY. **Kakik**, 2020. Disponível em: <<https://pixabay.com/videos/ship-boat-night-sky-stars-galaxy-54829/>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

PEGUE o Havaí com arte! 3 pontos artísticos recomendados. **LaniLani**, 2018. Disponível em: <<https://www.lanilanihawaii.com/column/sharing-my-hawaii/hawaii-art.html>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

POE, E. A. **Filosofia da Composição**. Prefácio Pedro Süssekind, Tradução Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

PROENÇA FILHO, D. **Leitura do texto, leitura do mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

**PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS FANTÁSTICOS E MARAVILHOSOS PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Disponível em: <<https://letramentoliterariodaniele.blogspot.com/>>. Acesso em: 31 maio. 2023.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2001.

RODRIGUES, V. A. V. **As marcas da memória na escrita de *As meninas* de Lygia Fagundes Telles**. 2014. 104 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (*Campus* de Araraquara), 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (*Primeiros Passos*).

\_\_\_\_\_. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SILVA, A. N. **A perspectiva existencial e a imagem da mulher na fusão humano-ambiental em Doze Reis e a moça no labirinto do vento.** Serra Talhada, 2019.

SILVESTRE, E. A caçada fantástica: uma leitura do conto de Lygia Fagundes Teles. **Ao pé da letra**, p. 41–53, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. 4 reimpressão. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128 p.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOUZA, Agostinho Potenciano; OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro. **Poesia na internet.** *In:* SILVA, Débora Cristina Santos; CAMARGO, Goiandira Ortiz; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (org.). **Olhar o Poema: Teoria e prática do letramento poético.** 1. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2012. p. 11-26.

TELLES, L. F. **Histórias de mistério.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TERRA, E. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica.** São Paulo: Editora Moraes, 1977.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Ibpex, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo, Ática, 1989. (*Série Fundamentos, 41*).

\_\_\_\_\_. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>> Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

CAMPUS MATA NORTE

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –

PROFLETRAS



### Caderno de atividades de leitura literária



### **PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE  
CAMPUS MATA NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS



## Caderno de atividades de leitura literária



### **PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Daniele Cristina da Silva

Orientadora: Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Nazaré da Mata- 2023

## APRESENTAÇÃO

Caras professoras e professores,

É com grande prazer que apresentamos a vocês este guia de atividades de leitura literária para ser utilizado em sala de aula. Este guia foi criado para atender a uma necessidade urgente de proporcionar aos alunos uma experiência mais rica e significativa na leitura de literatura, que não seja apenas uma tarefa obrigatória e entediante.

Nosso trabalho foi baseado em estudos minuciosos sobre a formação do leitor de literatura e em recomendações de autores consagrados na área de letramento literário. O objetivo é ajudá-los a engajar seus alunos na leitura, tornando-a mais prazerosa e efetiva. Para isso nosso corpus é composto de contos fantásticos e maravilhosos de duas renomadas escritoras brasileiras, Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti.

Esperamos que este guia seja útil para vocês em sua prática pedagógica, e que juntos possamos contribuir para a formação de leitores críticos e apaixonados pela literatura.

# 1. DADOS GERAIS

## CORPUS

### Contos maravilhosos de Marina Colasanti:

Uma sereia à beira-mar  
Entre a espada e a rosa

### Contos fantásticos de Lygia Fagundes Telles:

A caçada  
Natal na barca

**Objetivo Geral:** propor aos professores do Ensino Fundamental estratégias oportunas à formação leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através do letramento literário com contos fantásticos e maravilhosos.

#### **Objetivos específicos:**

Construir estratégias de leitura do texto literário para aplicação no 9º ano do Ensino Fundamental;

Propor a leitura e a análise dos contos fantásticos e maravilhosos como possibilidade de formação de jovens leitores, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;

Apresentar o desenvolvimento de atividades de leitura de forma lúdica as quais contribuam para formação de leitores.

## **2. UM POUCO DA NOSSA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A leitura escolarizada**

Há muitas propostas para auxiliar o professor na formação do leitor literário, porém não existe fórmula infalível, principalmente porque os alunos nunca são os mesmos e todo o trabalho deve ser feito pensando neles. O professor de Língua Portuguesa pode e deve apresentar estratégias de leitura para que os alunos consigam tirar o melhor proveito dos textos lidos.

Consoante Burlamaque:

O primeiro passo, para a formação do hábito da leitura na escola, diz respeito à seleção de material, que deverá servir para informação e recreação, não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. (BURLAMAQUE, 2006, p.80)

Por isso, é importante que o professor invista em sua formação continuada e entre em contato com um grande número de leituras, buscando conhecer livros que gerem interesse em seus alunos, pois cada turma tem suas particularidades, que apenas seu professor, se for comprometido, chega a conhecer.

O mediador de leituras precisa ser, antes de tudo, um leitor, dar o exemplo é uma das melhores formas de ensinar. Os estudantes percebem quando o professor trata os seus temas com entusiasmo e demonstra conhecimento sobre eles, isso torna-se um fator que contribui para o aumento da motivação, do interesse e valorização do assunto pelo alunado.

Burlamaque (2006, p.83) argumenta que o papel do professor como mediador é “criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto” concordando com a necessidade de promover reflexões sobre a leitura e não perguntas explícitas com respostas óbvias. O aluno não deve ficar na antiga posição de leitor ou estudante passivo e sim participar ativamente das atividades.

Assim é também o posicionamento de Zilberman (2003, p.24) sobre o papel do professor que é “detonar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque essas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico em razão de sua percepção singular do universo

representado”, ou seja, atuar como mediador na relação aluno-texto e não o conhecedor da interpretação correta a ser decifrada pelos alunos.

## **2.2 Algumas concepções de leitura**

Primeiramente, há que se delimitar os sentidos de leitura e que definição é útil para a formação de novos leitores. Terra (2014) ressalta alguns significados para o termo leitura, entre eles ‘colher’ que está ligado à concepção de ler como interpretar um sentido pronto e acabado. Nessa concepção não há espaço para a construção de sentido que cada leitor, pois pode realizar ao interagir com o texto. A valorização da leitura passou por diferentes fases, desde uma ocupação livre para membros das classes privilegiadas à ferramenta de ascensão social, de acordo com Terra (2014).

Há não muito tempo, confundia-se leitura como a simples decodificação de sinais gráficos. Tal concepção repousava numa visão de língua como código. Não só o conceito de leitura (e sua valorização) se alteraram no tempo, como o próprio suporte dos textos foi se modificando: caracteres desenhados na argila, rolos de pergaminho, livros de papel e, atualmente, telas de computadores, tablets e celulares. (TERRA, 2014, p.52)

Assim como o conceito de leitura evoluiu, o trabalho realizado em sala de aula precisa evoluir, abrindo espaço para as construções individuais de sentido. Hoje o foco está na concepção interacional (dialógica) da língua.

Segundo Koch e Elias (2014, p.11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Entendendo a leitura dessa forma, vê-se a necessidade de permitir que os alunos dialoguem com os textos, busquem em seu mundo particular as diversas formas de interpretar e transmitam uns aos outros os seus entendimentos.

Para Terra (2014), não se pode confundir leitura com a simples decodificação ou identificação de informações básicas no texto, o texto literário não contém todas as

informações de forma explícita e os significados serão acrescidos conforme a leitura e quem lê:

Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para a construção do sentido numa atitude colaborativa. Vale dizer, compreender um texto não é extrair dele um sentido que lá está pronto, acabado; mas, mediante a ativação de processos cognitivos, construir um sentido a partir de pistas presentes na superfície do texto. (TERRA, 2014, p. 54)

Cada aluno e cada leitor possuem conhecimentos e experiências de vida diversos, não é possível esperar que ao ler o mesmo texto, eles tirem as mesmas conclusões e façam uma igual interpretação. Todos os fatores que fazem com que as pessoas sejam diferentes, idade, sexo, religiosidade, etc., também fazem com que realizem leituras diferentes.

### **2.3 Leitura do texto Literário**

O texto literário não possui nenhuma obrigação de apresentar sentidos explícitos, ao contrário, seu conteúdo é plurissignificativo, sua linguagem é subjetiva. Como apontado por Aguiar e Bordini (1988, p.14), essa leitura possui características que a tornam singular, “A mais evidente é o uso não utilitário da linguagem. No circuito de comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação”.

E como lembra Frantz (2011, p.37), a leitura literária também depende do conhecimento de mundo do leitor:

[...] a compreensão dos diversos sentidos possíveis de um texto não depende apenas da sua linguagem altamente polissêmica – que permite o surgimento de múltiplas leituras -, mas ainda do horizonte cultural do leitor e do contexto histórico-social em que se dão as leituras (FRANTZ, 2011, p.37).

Por ser plurissignificativo, o texto literário permite diferentes leituras, e permite leitores com visões diferentes, há aqueles que leem pelo prazer de compreender uma boa história, há aqueles que leem se aprofundando no texto, para melhor entender a obra. Para Proença Filho (2017, p.175), “A leitura do texto literário amplia, de modo especial, o

nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais, e como seres humanos”.

A leitura do texto literário é a que permite ao leitor interpretar o que foi lido de formas diversas, preencher as possíveis lacunas com a imaginação, estabelecer relações subjetivas, emotivas e viver experiências diferentes daquelas que o texto literário sugere a outros leitores têm. A escola precisa oferecer essa experiência única, embora diversificada de indivíduo para indivíduo.

### 3. MULTILETRAMENTOS

O termo letramento e sua definição passaram por transformações ao longo dos anos, como mostra Paulino e Cosson (2009, p. 63): “De modo similar à leitura, o termo letramento recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras.”

Mas em outro eixo, o letramento ganha nova visão e definição nas décadas de 1970 e 1980. Nessa concepção, o termo letramento passa a ser usado em várias áreas, pois pode designar diversos tipos de letramento’. Afinal, ao mencionar letramento não se pode considerar apenas o texto impresso, hoje se produz textos de diversas formas, usando diversas tecnologias e todas são dignas de serem estudadas da melhor forma possível, já que estão presentes na vida dos alunos. O termo multiletramento, cunhado pelo *New London Group*, vem designar os vários e diferentes tipos de letramentos.

Os alunos da atualidade nasceram em meio à tecnologia, e a escola precisa acompanhá-los não oferecendo apenas atividades tradicionais de leitura e escrita, deve também usar os recursos tecnológicos para consumir e produzir literatura e aprendizagem.

A escola, apesar de possuir poucos recursos, ainda é o melhor ambiente para que os estudantes aprendam a usar as ferramentas digitais de forma produtiva e não somente para redes sociais ou como leitores passivos.

Em um projeto de letramento literário, como este, faz-se necessária a utilização de recursos diversos para a produção e compartilhamento das experiências, afinal os alunos já estão habituados a compartilhar muitos de seus momentos em redes sociais, mas falta mostrar a eles que essas ferramentas também podem ser usadas para ensinar e aprender.

Experiências de leituras podem ser compartilhadas através de vlogs, postagens em Instagram ou Facebook, textos e imagens em blogs, as atividades não precisam ficar restritas aos modelos tradicionais. Esse é mais um letramento para o professor trabalhar em sala de aula, pois pode ser um recurso valioso e é muito bem-visto pelos alunos.

#### 3.1 Letramento Literário

Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO;

COSSON, 2009, p. 67). O letramento literário não consiste em apropriar os alunos de conhecimentos de teorias e história da literatura, mas prepará-los para apreciar a leitura e expressar os sentidos obtidos a partir dela. Ele vai além da mera decodificação das palavras, envolvendo a compreensão dos elementos literários, a interpretação do texto, a apreciação estética e a capacidade de reflexão sobre os temas abordados, ou seja, vai proporcionar o real trabalho de formação do aluno leitor.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56).

Nesse sentido, o professor deve abandonar o controle excessivo e a crença de que deve ser o único a possuir as respostas corretas, e em vez disso, compreender seu papel como mediador entre o aluno e o texto.

Assim, para o letramento literário, podemos nos basearmos nas sequências básica e expandida de Cosson (2020, p.51), que apresentam alguns passos para organizar o momento de leitura em sala de aula.

A sequência básica consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é a preparação para a leitura, uma forma de instigar o interesse dos futuros leitores para o tema do texto a ser lido. Deve ser “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (Cosson, 2020, p. 55). Para isso pode-se lançar mão de diferentes estratégias, tais como a apresentação de uma pintura, um vídeo, a leitura de um outro texto que trate do tema, seja ele informativo ou literário, a referência a um filme, um relato de um acontecimento real presenciado por um dos alunos e do conhecimento do professor mediador. Ressalte-se que o professor deve ficar livre para definir que estratégia usar para aguçar a curiosidade dos alunos, além que elas devem ser diferenciadas em cada uma das leituras propostas.

A segunda etapa, a introdução, é o momento em que deverá ser apresentado o autor da obra, com cuidado para que não se torne apenas uma aula expositiva sobre toda

a biografia do autor, mas separando alguns dados significativos, que estabeleça relação com o livro a ser lido. Também pode ser mostrado o livro físico na biblioteca ou sala de leitura, chamando a atenção para os detalhes como as capas de diferentes edições.

Após a introdução vem à etapa da leitura. Nesta Cosson (2020, p.61) menciona que se faz necessário o acompanhamento do professor. Não é simplesmente entregar o livro e deduzir que a leitura será realizada com sucesso apenas com base no quanto o livro é interessante. O aluno poderá ter algumas dificuldades que serão elucidadas com o acompanhamento durante a leitura.

Se o texto for curto, isso será resolvido durante a aula, se for longo, um romance, por exemplo, o professor deverá estabelecer intervalos, isto é, momentos em sala para discutir o andamento da leitura e realizar atividades a ela relacionadas.

O último passo da sequência básica a interpretação, “[...] parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2020, p.64).

Cosson menciona haver um momento intrínseco em que cada leitor deixará fluir a leitura, formando suas próprias percepções, apesar disso, os momentos anteriores à leitura, as experiências pessoais e o contexto influenciarão na construção da captação de sentido. Há também a exteriorização dessa interpretação na escola, ou seja, trata-se do modo como o aluno será solicitado pelo professor mediador a compartilhar as suas impressões sobre a leitura realizada.

### **3.2 Leitura de imagens**

Como alguns textos imagéticos foram escolhidos para a fase de motivação das leituras, é válido refletir sobre sua interpretação, tendo em vista que a leitura, afinal, não se restringe a textos verbais escritos ou orais, mas a imagem também é transmissora de mensagens, principalmente, porque ela deve ser considerada um signo, embora não seja linguístico.

Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (SANTAELLA, 1983, p. 2).

Temos em Charles Sanders Peirce uma das mais importantes contribuições para a teoria dos signos. Para ele, o signo é tudo o que comunica algo e pode ser entendido pelos leitores, pois não apenas as palavras são consideradas signos. Santaella (1993, p. 11) afirma que “Peirce leva a noção de signo tão longe a ponto de que um signo não tenha necessariamente de ser uma representação mental, mas pode ser uma ação ou experiência, ou mesmo uma mera qualidade de impressão”.

A autora destaca que somos seres complexos que se comunicam e se orientam por meio de diferentes linguagens, incluindo imagens, gestos, sons e expressões. Cada um desses elementos comunica algo que podemos ler e interpretar, tornando-nos seres simbólicos.

Tudo que observamos e sentimos comunica alguma coisa que podemos ler, não apenas os textos verbais.

## 4. O CONTO NA SALA DE AULA

O conto é um gênero literário narrativo que não pode desperdiçar palavras, ele gera o interesse do leitor desde o seu início e não faz rodeios, indo rapidamente para o seu tema, mais uma característica que o faz ser valioso para a formação de novos leitores.

Essa característica também é explicitada por Moisés que destaca que todas as palavras no conto levam para um único acontecimento central, um único núcleo dramático e, caso o conto venha a ter vários polos dramáticos, isso o descaracterizaria.

A existência de uma única “história” ou “enredo” está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: ao conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, ou seja, em torno de um único drama, ou ação (MOISÉS, 2006, p. 40).

Moisés (2006, p. 45) considera que o conto apresenta unidade em relação a ação, tempo e lugar, os personagens raramente se deslocam para além disso. Isso também o diferencia da novela e do romance. Embora atualmente não se tenha um limite definido para o conto, e essa questão fique especialmente a critério de escolha do autor, ela já foi significativa para distinguir o conto de outros gêneros como a novela.

A relevância de se trabalhar com o conto não está apenas nas facilidades de seu formato e extensão, mas principalmente na importância desse gênero literário para a humanidade desde as suas formas iniciais. Conhecer o conto é conhecer uma importante parte da cultura da humanidade.

### 4.1 Conceituando e Distinguindo Contos Fantásticos e Maravilhosos

No conto maravilhoso os acontecimentos extraordinários não são vistos assim pelos personagens, nem é mencionado como os acontecimentos são mágicos e devem surpreender o leitor: “O conto maravilhoso relata acontecimentos impossíveis de se realizar dentro de uma perspectiva empírica da realidade, sem ao menos referir-se ao absurdo que todo este relato possa parecer ao leitor” (Marçal, 2009, p.02).

Enquanto isso, nos contos fantásticos os personagens são surpreendidos pelos acontecimentos que deveriam ser impossíveis no “mundo real” e o leitor acompanha esse sentimento:

No Fantástico, as personagens sob o ponto de vista do narrador estão sempre oscilando entre uma explicação racional e lógica para os acontecimentos extranaturais - inserindo-os, desta forma, na ordem convencional da natureza - e a admissão da existência de fenômenos que escapam aos pressupostos científicos, racionais e empíricos que organizam o conhecimento burguês da realidade. (MARÇAL, 2009, p.04)

Eis a distinção entre o fantástico e o maravilhoso, o real: o maravilhoso não se vincula ao real, esse não se limita se dá todo pela moral ingênua.

Assim percebe-se por que os dois gêneros costumam ser tão apreciados pelos leitores desde a infância, passando a conquistar outras faixas etárias e podem ser aliados no processo de letramento literário, por terem seus enredos as narrativas maravilhosas e fantásticas são repletas de mistério e mágica e levam o leitor a usar a imaginação para interpretar a leitura e reconstruir os sentidos.

## 5. SUGESTÃO DE PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presente proposta visa ao trabalho pedagógico de Letramento Literário a ser realizado por professores de Língua Portuguesa, nos 9º anos do Ensino Fundamental das escolas do Município de Macaparana.

A proposta tem como ponto de partida as sequências básica e expandida de Cosson (2014).

### 5.1 Sobre as autoras

As autoras, cujos contos foram selecionados para proporcionar a leitura literária aos alunos nesse projeto, são reconhecidas e prestigiadas por suas obras e grande contribuição para a cultura brasileira.

#### 5.1.1 Lygia Fagundes Telles

Lygia Fagundes Telles nasceu em 19 de abril de 1923 em São Paulo e faleceu em 3 de abril de 2022. Em sua infância sempre lhes foram contadas “histórias recheadas de magia, folclore, por vezes assustadoras, com mulas-sem-cabeça, lobisomens e tempestades” (Rodrigues, 2014, p. 14). Talvez por isso começou a escrever muito jovem, lançando seu primeiro livro de contos *Porão e sobrado* (1938) aos 15 anos.

Porém em entrevista para o Caderno de literatura brasileira (1998), revelou ser uma escritora exigente com seu próprio trabalho ao ponto de não aceitar republicar seus primeiros contos, pois acredita que os leitores merecem ler o seu melhor e não as obras de principiante.

Essa dedicação explica a posição reconhecida que alcançou como escritora no Brasil e seus muitos livros de sucesso entre público e crítica como *Verão no Aquário* (1963), *Histórias escolhidas* (1964), *O jardim Selvagem* (1964), *As meninas* (1973), *As horas nuas* (1989), *O seminário dos ratos* (1977), entre outros. Ela ocupava a cadeira n.º 16 da Academia Brasileira de Letras desde 12 de maio de 1987.

Sua obra é conhecida por sua riqueza temática e estilística, abordando uma variedade de questões sociais, políticas e psicológicas. Seus romances e contos são caracterizados por sua prosa elegante, profunda sensibilidade psicológica e uma habilidade única em criar personagens complexos e multifacetados.

Telles cria histórias e personagens que envolvem o leitor em seus enredos, seja passando por períodos históricos ou com temas fantásticos. Segundo Rodrigues (2014, p. 14), a autora “Cria mundos em que os limites, entre o vivido e o imaginário, chegam a se confundir, tocando a imensidão onírica do interior do ser humano. Poderíamos dizer que sua obra é, ao mesmo tempo, real, fantástica e verossímil”

Entre suas obras mais aclamadas, destacam-se *Ciranda de Pedra* (1954), *As Meninas* (1973) e *Antes do Baile Verde* (1970). *Ciranda de Pedra*, seu romance de estreia, é considerado uma das grandes obras da literatura brasileira do século XX, sendo adaptado para a televisão e o cinema. *As Meninas* foi agraciado com o Prêmio Jabuti, um dos mais prestigiados prêmios literários do Brasil, e *Antes do Baile Verde* recebeu o Prêmio Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras. Apesar de afirmar não ter preferências entre contos e romances, Telles escreveu mais livros de contos, foram treze livros de contos e quatro romances.

Muitos críticos afirmam ter o conto um lugar de destaque na obra lygiana, pois é possível perceber neles uma significativa atenção ao detalhe incisivo aos objetos simbólicos, às histórias curtas que conseguem fazer o leitor mergulhar no interior de suas personagens (RODRIGUES, 2014, P. 17).

Seu universo literário é composto de muitas personagens femininas que, assim como ela, que cursou Direito em uma época em que esse curso era majoritariamente realizado por homens, são desafiadoras e acabam mostrando a evolução na conquista dos direitos das mulheres ao longo dos anos.

É preciso lembrar, finalmente, que Lygia foi uma escritora ousada, e conseguiu alcançar objetivos mesmo em uma época de perseguição, censura e tortura que foi a do Regime Militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1985 (RODRIGUES, 2014, p. 28).

Suas obras não são simplesmente atrativas e capazes de provocar fruição, através do realismo ou fantástico são capazes de levar à reflexão sobre temas universais. Sua influência e contribuição para a literatura brasileira são inegáveis, e sua obra continuará a inspirar leitores e escritores por muitas gerações futuras.

### 5.1.2 Marina Colasanti

Marina Colasanti nasceu em 26 de setembro de 1937 na Eritreia, filha de soldado italiano que foi para a África a serviço da colonização. Viveu na Itália por onze anos, vindo para o Brasil em 1948, devido à complicada situação da Europa após a segunda guerra mundial, aqui desenvolveu suas obras e tornou-se uma escritora premiada. Ela vive até hoje no Rio de Janeiro.

A carreira literária de Marina Colasanti começou na década de 1960, quando começou a publicar contos e crônicas em revistas e jornais. Sua obra logo chamou a atenção pela sua originalidade e estilo único que mescla realismo com o maravilhoso.

Henriques (2011, p. 138) destaca que Colasanti “conseguiu uma respeitável carreira profissional em um vasto currículo criativo de habilidades como artista plástica, jornalista, tradutora, apresentadora de TV e uma exímia dominância com as palavras”. Colasanti tem formação como artista plástica, o que possibilitou ilustrar alguns de seus livros.

A autora é conhecida principalmente por suas personagens femininas e suas histórias em que se sobressai a defesa pelas mulheres diante de situações de abusos, injustiças, violências físicas ou psicológicas. Suas obras muitas vezes apresentam personagens femininas fortes e complexas, que desafiam estereótipos de gênero e lutam por sua autonomia e liberdade. Ela também escreve muitos contos na área do maravilhoso e que podem ser lidos pelo público de todas as idades. Por isso foi agraciada com importantes prêmios em obras como *Rota de Colisão* (1993), *Uma ideia toda azul* (1979), *Breve História de um Pequeno Amor* (2014), *Passageira em trânsito* (2010), entre muitos outros de seus 70 livros em diferentes gêneros literários.

Seus contos maravilhosos retomam os cenários dos antigos contos de fadas, com castelos, florestas, reinados e os personagens presentes neles, reis, princesas, guerreiros, mas contam histórias que podemos ligar a muitos fatos sempre atuais, como o pai tentar podar à liberdade da filha, a figura masculina tentando dominar a figura feminina, à luta pela liberdade e realização pessoal.

Por essa profundidade dos seus contos de fadas, eles podem ser usufruídos por crianças e por adultos e em cada idade provocar efeitos diferentes e interessantes. Segundo Henriques (2011), a autora

Com sua sensibilidade e percepção, consegue atingir crianças, jovens e adultos. Trabalha temas sociais e humanos através dos contos de fadas. Age na imaginação e no inconsciente dos leitores, sempre despertando a consciência, mudando seus paradigmas e visões de mundo (HENRIQUES, 2011, p. 139).

Colasanti tem sido uma voz importante na literatura brasileira e uma defensora dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. Sua obra, marcada por sua originalidade, sensibilidade e compromisso com as questões sociais, continua a inspirar leitores e escritores, consolidando seu lugar como uma das principais autoras contemporâneas do Brasil. Através de suas histórias aparentemente inocentes são levantadas questões que muito importantes e, além do entretenimento, podem provocar a discussão a respeito de muitos comportamentos e situações atuais.

## **5.2 Análise dos contos selecionados**

Vale ressaltar que as análises dos contos, são dirigidas aos professores de Língua Portuguesa, para que eles possam, com base nela, desenvolver seu projeto pedagógico de leitura e compreensão com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamenta, ocupando o papel de professor mediador, valorizando a leitura dos educandos e tornando-os protagonistas no processo de leitura e interpretação do texto literário.

### *5.2.1 Uma Concha à Beira-Mar*

Autora: Marina Colasanti

Nesse conto há muitos elementos que são comuns à literatura maravilhosa, desde os personagens, reis, príncipes, o espaço e tempo não definidos, porém sabe-se que se passa em um palácio muito luxuoso, pois o príncipe ganha muitos presentes de reis distantes e importantes.

O caráter maravilhoso se mostra presente, principalmente, através da personagem que é uma sereia. O filho do rei, logicamente, tinha todos os presentes que alguém poderia sonhar. Entretanto, o rei de um país distante deu-lhe um presente diferente de todos os outros: uma concha. Assim, sempre que ele quisesse ouvir o mar, bastava encostar a concha em seus ouvidos, era uma forma de ter o mar pertinho dele.

Gostou tanto do presente que recebeu na festa, que dormiu com a concha próxima a ele. No dia seguinte, sentiu um respingo em seu rosto, sua língua pôde comprovar que era água salgada, como a do mar.

Ao perceber que o ocorrido havia sido por conta da concha, passou a colocá-la nos ouvidos toda a manhã para ter a mesma sensação agradável de contato com o mar.

De dentro da concha, a sereia se materializou na frente dele: “De dentro da concha, debatendo-se entre luzir de escamas e rosada pele, aos poucos foi surgindo uma sereia. Era pequena, não maior do que um palmo, mas linda como tudo o que cantava.” (Colasanti, 2015, p.51).

Como se trata de um conto maravilhoso, o príncipe não considera estranha a existência da sereia, conforme o que diz Camarini (2014, p.54) a respeito desse gênero, os acontecimentos e seres sobrenaturais são aceitos com naturalidade.

O Príncipe pediu que fosse preparada acomodação para a sereia, mas ela ainda continuava muito entristecida. Ao vê-la chorar, percebeu que eram suas lágrimas que ele via saindo da concha e não água do mar.

Ele entendeu que a sereia sentia falta do mar, por isso nada havia em seu reino que lhe agradasse. Decidiu levá-la ao país distante, de onde viera. A cada passo em direção à sua terra, mais harmoniosa parecia.

Ao se deparar com o mar, no penhasco, abriu a sacola para devolver a sereia ao seu lar. Infelizmente, a concha caiu de sua mão entre as pedras e ficou, ali, sem saber o que fazer. Desceu pelo penhasco até chegar na areia.

As ondas do mar levavam e traziam tantas conchas que não sabia qual era a da sua sereia. Pegou a primeira concha, a segunda e, assim, sucessivamente, diversas vezes, para encontrar sua amada sereia.

A praia era grande, não se via o fim. E ele foi andando, recolhendo as conchas uma por uma, enquanto nas marcas dos seus pés a água vinha se deitar em poça e depositar outras conchas. Talvez ele ande até hoje. (COLASANTI, 2015, p.52).

O príncipe, o rei, a sereia, não recebem nomes. Silva (2019, p. 41) defende que esse recurso nos contos maravilhosos de Colasanti favorece o reconhecimento de papéis sociais e não personagens individuais: “Colasanti tem como propósito dar importância a eles não pelos seus nomes que podem carregar as características pessoais de cada um, e sim pelo papel social que eles nos apresentam”. O príncipe pode ser identificado com muitos homens que sempre tiveram o privilégio de muitas riquezas, presentes, mas sente-se entediado por esse mundo de agrados, assim se fascina pelo que vê de diferente, primeiro na concha e depois principalmente na sereia.

A não nomeação de personagens, também conhecida como "impersonalidade", Segundo Jolles (1930, p.202), é uma estratégia literária que visa acentuar a universalidade e atemporalidade de uma narrativa.

Ao não dar nome aos personagens, o autor não os vincula a um contexto histórico ou geográfico específico, permitindo que o leitor possa identificar-se com eles de forma mais ampla e abstrata. Isso possibilita que a narrativa possa ser lida em diferentes épocas e culturas, sem perder sua essência ou significado.

Além disso, a não nomeação de personagens pode ser usada para destacar características universais do ser humano, como seus conflitos, desejos e medos. Ao retirar a individualidade dos personagens, o autor pode explorar de forma mais ampla a natureza humana em si, sem se prender a uma única história ou contexto.

A sereia, mesmo sendo um ser mitológico, também pode exercer o papel feminino, quando não aceita ser aprisionada em uma vida diferente, assim sendo em seu habitat natural, ela não teria que fazer tudo para agradar ao príncipe e voltaria a ter liberdade.

O conto pode lembrar histórias famosas envolvendo sereias e humanos, mas tem particularidades que falam muito sobre a percepção de liberdade, o príncipe, mesmo vendo que amava a sereia, reconheceu que a felicidade dela não estava em um aquário de cristal, que ela tinha o direito de voltar ao mar e não ser uma prisioneira.

Por ser uma narrativa curta, capaz de ser lida de uma só assentada, com poucos personagens e centrado em um único evento, o texto se caracteriza como um conto, conforme os constituintes estruturais elencados por Terra (2014, p.135), Cortázar (2008) e Massaud Moisés (2006) e Edgar Allan Poe (2011) constantes no tópico Fundamentação teórica.

### 5.2.2 *Entre a Espada e a Rosa*

Autora Marina Colasanti

Esse conto tem o típico cenário e personagens dos contos de fadas clássicos, um reinado em um tempo distante, não determinado. Um Rei que tem a filha como propriedade e objeto de negociação com outros povos. O pai dominador que resolve que é hora de casar a filha com um desconhecido para selar uma aliança. No início do conto, o narrador questiona qual a hora certa de casar, a não ser aquela em que o coração deseja, porém após revelar a ordem do pai, percebe-se que não há espaço para o consentimento da filha, pois quem deveria protegê-la planeja entregá-la em troca de riquezas, sem importar-se com sua individualidade, seu bem-estar.

Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha, frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? (COLASANTI, 2015, p.99).

O caráter maravilhoso do conto está nítido principalmente na metamorfose vivida pelo corpo da Princesa, ameaçada pelo casamento não desejado, ela não tem o que fazer para se defender, não tem a quem recorrer e tudo o que pode fazer no momento é chorar. Então chora e implora para que seu corpo encontre uma solução. Ao acordar, para sua surpresa, está com uma barba ruiva e entende que assim nenhum noivo irá mais forçá-la ao casamento. Além disso, é evidente que neste conto, da mesma forma e pelos mesmos motivos os personagens não são nomeados, mas identificados pelos seus papéis sociais.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo fiou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! (COLASANTI, 2015, P. 99).

A personagem feminina não serve mais ao pai se não para obedecê-lo cegamente, se não for útil para o casamento, deve ser expulsa. Ela não é uma personagem que desafia e desobedece ao pai, como faria uma mulher do século XX ou XXI, e nem é salva por uma fada madrinha ou outro ser mágico, mas encontra outra forma de se libertar, através do efeito maravilhoso em seu corpo.

A Princesa não se posiciona diretamente contra a vontade do pai, mas nem por isso parece-nos satisfeita em cumprir o desejo dele sem contestar. Se não pode enfrentá-lo e negar-lhe o pedido diretamente, busca em seu interior um modo de solucionar o problema (FERREIRA e PONTES, 2018, P 05).

Sem palácio e sem riquezas, a Princesa se torna livre e dona do seu destino, mas ainda precisa se encontrar e aprender a viver fora do castelo. Decidida, ela anda de aldeia em aldeia em busca de um trabalho. Com uma barba no rosto, não consegue trabalhos que considerava de mulher, com roupas e corpo feminino, não encontra trabalhos considerados de homem.

De nada adianta cortar toda a barba em seu rosto, pois nasce novamente antes que ela consiga chegar a outra aldeia, então ela resolve disfarçar o corpo feminino com uma couraça, o papel da princesa frágil e indefesa é substituído pelo de uma princesa que questiona a

dominação masculina e se torna um valente guerreiro por terras antes desconhecidas. Como uma Joana D'arc da ficção, mas movida por diferentes motivações, já que seu enredo gira em torno de suas escolhas individuais e emocionais e não pretendendo ser líder ou ser seguida.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias a um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o a um mercador, em troca de um cavalo. Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não mais seria homem nem mulher. Seria guerreiro (COLASANTI, 2015, P. 100).

Então ela aprende a lutar e se dedica muito para ser um dos melhores. Em todos os lugares que passa, ela se destaca como guerreiro, mas jamais se deixa ser conhecida, sempre procurando novos caminhos antes que desconfiem de sua natureza. Mas um dia ela encontra um lugar de onde não quer ir embora, um jovem Rei para quem luta e desenvolve sentimentos e que também a tem como companhia favorita, por mais que esse sentimento lhe cause inquietação e algumas vezes prefira tentar se afastar.

Era a seu lado que a queria nas batalhas, era a ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvado a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas (COLASANTI, 2015, P. 101)

A princesa nunca tira a armadura, por mais que esteja próxima ao Rei que a conhece apenas como um guerreiro. Contrariado pelo desejo de estar perto dela e por nunca ter visto seu rosto, ele ordena que se revele ou siga seu caminho, deixando suas propriedades em cinco dias.

Dessa vez a barba, que antes a libertou de uma situação difícil, traz tristeza à Princesa. Apaixonada, não deseja se mostrar com a barba no rosto, pois acredita que assim o Rei nunca iria querê-la, também não poderia mais continuar sendo seu guerreiro se revelasse ser uma mulher. E mais uma vez, sem saber o que fazer, em seu quarto ela chora e suplica ao seu corpo que a liberte.

No dia seguinte, ela acordou sem barba, mas com o rosto repleto de rosas, o perfume de rosas a seguia e nesse dia não saiu do quarto e quando chegou o dia em que deveria deixar o castelo, acordou sem barba e sem rosas, apenas com o perfume.

Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher. Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os

cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo (COLASANTI, 2015, P. 102).

Em seu próprio corpo, em sua própria essência estavam as armas para sua realização. Os papéis masculinos atuam como coadjuvantes para uma protagonista que não precisa ser salva e não se deixa dominar.

A moral ingênua, da qual fala Jolles (1930, p.199) pode ser percebida no desfecho da história, pois a personagem principal recupera sua identidade feminina e conquista sua liberdade em relação ao pai. Esse final feliz é a recompensa pela jornada da personagem e pela superação dos obstáculos que ela enfrentou durante a trama.

Dessa forma, a moral ingênua pode ser vista como uma forma de recompensar o leitor pelo seu envolvimento com a história e seu investimento emocional na personagem. Ao proporcionar um final feliz, o conto pode trazer uma sensação de satisfação ao leitor e reforçar a ideia de que o bem sempre triunfa sobre o mal.

Essa narrativa vai de acordo com o que Propp (2001, p. 51) relata sobre o conto maravilhoso que apresenta um dano ou uma carência em seu início, passa por funções intermediárias e chega ao desfecho com a reparação desse dano.

O texto gira em torno desse único conflito que é a identidade ou busca pela identidade e liberdade da Princesa, apresenta unidade de ação e é objetivo, conforme explicitado por Móises (2006, p.40).

### 5.2.3 A Caçada

Autora: Lygia Fagundes Telles

O espaço onde se desenvolve o enredo de *A caçada* poderia ser qualquer loja de antiguidades no mundo real, seus personagens também indicam pessoas que se poderia encontrar no mundo real, ou seja, inicialmente esses elementos poderiam indicar qualquer conto que não o fantástico, mas aos poucos a atmosfera se transforma apresentando o lado misterioso e sombrio, próprio do fantástico que, conforme vimos no capítulo quando Castex (apud Ceserani, 2006, p. 46), conceitua o fantástico. Esse lado surge com o outro espaço que invade o canário, as imagens representadas na tapeçaria.

Essa mudança de cenário condiz com as intenções do escritor do fantástico, pois como afirma Ceserani (2006, p. 71): “O conto fantástico envolve fortemente o leitor, leva-o para dentro de um mundo a ele familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, da desorientação, do medo [...]”

O encanto do homem pela peça de tapeçaria poderia ser um interesse corriqueiro por um objeto raro, mas ele se sente cada vez mais compelido a estar na presença da tapeçaria. Um objeto muito antigo deixado na loja por um desconhecido, mas que esse personagem não nomeado no conto, acha estranhamente familiar, como se, de alguma forma, fizesse parte do quadro retratado.

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta (TELLES, 2011, p 11).

Pois esse objeto começa a lhe trazer lembranças como se tivesse relação com sua vida ou passado, a cada vez que olha o objeto mais lhe parece estar revendo o quadro e a situação: “Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu - conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada!” (TELLES, 2011, p. 25)

A obsessão do personagem pelo objeto progride, passando a fazer parte de seus sonhos, levando-o a sair cedo para ir à loja e verificar que, cada vez que olha a tapeçaria, tudo lhe parece ainda mais real e mais próximo, enquanto a vendedora da loja não enxerga nada do que ele vê, só o personagem não nomeado estabelece vínculo entre o quadro e o tapete.

Ceserani (2006, p. 73) menciona como temática constante do fantástico o “objeto mediador”, o qual está ligado à passagem da dimensão do cotidiano, do familiar e do costumeiro para o lado do inexplicável e do perturbador e é mais um elemento presente em *A caçada*. A tapeçaria funciona como o objeto que transporta o protagonista para um mundo diferente de sua realidade.

E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. (TELLES, 2011, p 14-15).

Na literatura fantástica, a identidade da personagem pode ser um elemento importante para explorar a fronteira entre o estranho e o real. A nomeação da personagem pode quebrar esses limites, tornando a história mais imersiva e intrigante para o leitor.

No contexto do gênero fantástico, a identidade da personagem pode ser uma das principais fontes de tensão da trama. Os personagens de *A caçada* não são nomeados, uma das personagens é chamada apenas de “a velha”, ela é a dona do antiquário e aparenta não dar importância à tapeçaria observada pelo homem, como também não demonstra estranhamento pela obsessão dele com a peça. O protagonista, que visita o antiquário, é chamado apenas de “o homem”. Para Silvestre (2012, p.44), esse recurso faz com que esses personagens possam representar qualquer pessoa: “Deixando em aberto tais nomes, qualquer um pode ser “o homem” ou “a velha” num contexto em que as relações pessoais são tão fluidas (...)”.

Essa técnica é comum em contos fantásticos, nos quais a identidade dos personagens pode ser menos importante do que as situações e os eventos que eles vivem. Ao não nomear os personagens, o autor pode criar uma sensação de universalidade e atemporalidade, tornando a história mais acessível e aplicável a um público mais amplo.

Além disso, a falta de nomes pode acentuar o caráter abstrato e simbólico da história. Os personagens se tornam arquétipos que representam características e emoções humanas, em vez de indivíduos com histórias de vida e experiências pessoais únicas.

Essa técnica também pode aumentar o suspense e a tensão da história, ao tornar os personagens mais genéricos e impessoais. Se qualquer um pode se imaginar no papel dos personagens sem nome, isso torna o leitor ainda mais envolvido no enredo e favorece o efeito de vacilação diante dos acontecimentos fantásticos.

Isso nos leva também ao duplo, elencado por Ceserani (2006, p. 83), como elemento constituinte do fantástico, em alguns contos o personagem encontra-se com outra versão de si mesmo, um gêmeo, um sócio, mas no fantástico isso está relacionado também ao interior, a consciência, a projeção. Após sentir a familiaridade com o quadro, o homem procura descobrir quem ele é no quadro.

Percorrera aquela mesma vereda, aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embuçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? (TELLES, 2011, p 12).

Como afirma Todorov (1977, p. 15), o fantástico se caracteriza por não possuir explicação lógica para seus fenômenos, nesse conto, o leitor é envolvido em uma trama que não saberá concluir se o personagem principal sofre um delírio, está sonhando ou se está sendo transportado para dentro da tapeçaria, sentindo-se um animal sendo caçado.

Para corroborar o gênero fantástico, o final do conto não fornece respostas, o cenário da tapeçaria invade o cenário da loja, o protagonista fica entre os dois “mundos”, não se sabe se o homem morreu durante a caçada dentro da tapeçaria, se teve um mal súbito na loja. Como explica Silvestre (2012, p.50):

O cheiro, as cores, o clima da loja é o mesmo da tapeçaria e o homem não sabe mais onde, de fato, está. Essa sensação é chamada por Todorov de hesitação, isto é, a personagem está suspensa entre o natural e o sobrenatural. A suspensão, por sua vez, transpassa o limite do texto e da personagem para se instaurar no leitor, que, em tese, também sente essa hesitação.

Ainda segundo Todorov (1977), se o conto fornece explicações para os acontecimentos, ele sai do gênero fantástico, se o leitor tivesse a resposta exata para o que aconteceu com o protagonista, o conto não seria fantástico.

#### 5.2.4 *Natal na Barca*

Autora Lygia Fagundes Telles

A atmosfera que envolve os personagens no conto *Natal na barca* também remete ao misterioso e sombrio destacado por Castex, pois o incidente ocorre em uma barca em meio ao silêncio, à noite em um rio gelado, com personagens taciturnos em plena Noite de Natal. A própria narradora protagonista não quer revelar por que está na barca e demonstra não querer se envolver com as pessoas que encontra ali.

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu (TELLES, 2011, p. 28).

Além de não se apresentar, ela não revela nenhum interesse em saber os nomes dos personagens envolvidos no momento, limitando a chamá-los de um velho, uma mulher e uma criança. Assim como em *A caçada*, esse pode ser um recurso para não individualizar os personagens e mostrar apenas o que eles representam para a protagonista em dado momento.

A personagem narradora conversa com uma mulher sofrida que, apesar da perda de um filho, mantém a vivacidade no olhar, explicável pela fé e pela crença de ter visto o filho na companhia do Menino Deus. Deus, o filho morto e o Menino Jesus são personagens que intensificam a construção de fatos geradores da vacilação próprias do Fantástico.

Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. (TELLES, 2011, p. 29).

A narradora parece descrente e chega a rir, irritada com o que considera conformismo por parte da interlocutora que, além da morte do primeiro filho, foi abandonada pelo marido e está com um bebê muito doente na barca.

Neste momento percebemos a vacilação ou incerteza para a narradora e para o leitor, levantando o xale que cobre o bebê, ela percebe que ele está morto, aterrorizada para não presenciar mais uma dor daquela mãe, para não estar diante do sofrimento quando a mãe também perceber que o bebê se foi, ela se apressa para sair da barca, pois a viagem está terminando.

Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto. (TELLES, 2011, p. 30).

No entanto, enquanto se despedia, a mãe levanta o xale para ver o bebê, que não está morto, mas sim de olhos abertos e face corada. “A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar” (TELLES, 2011, p. 32).

Para o leitor, ficam perguntas e a grande dúvida do que aconteceu milagre, sobrenatural, imaginação, má percepção da personagem narradora? Essa dúvida produz a inquietação com relação ao que pode ser real, ou sobrenatural, de outro mundo, o que é característico dos contos fantásticos, como comenta Chiampi (2008, p. 53) no capítulo sobre o conto.

### **5.3 Análise das imagens selecionadas**

As análises a seguir são exemplos do que pode ser apontado em cada imagem que consta no caderno de atividades de leitura.

**Figura 1 - Uma concha à beira-mar de Marina Colasanti**



Fonte: Disponível em: <<https://www.lanilanihawaii.com/column/sharing-my-hawaii/hawaii-art.html>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Na imagem acima, pode-se destacar a presença predominante de uma concha na areia do mar recebendo as ondas, a praia parece vazia com apenas a concha debaixo do céu azul. Além disso, o céu com aglomerados de nuvens pode ser visto como um sinal indicativo de condições atmosféricas. A ausência de ondas sugere um mar calmo que leva a pensar em condições climáticas favoráveis.

Essa imagem pode ser explorada de diversas formas a partir do que for apontado pelos alunos, histórias que eles vivenciaram na praia, férias, histórias lidas que se passam em cenário parecido, é importante ouvir o que ela transmite para cada um.

Figura 2 - Entre a espada e a rosa de Marina Colasanti



Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/12/artista-desenha-mulher-que-ajudou-a-tirar-motorista-apos-acidente-com-helicoptero-de-boechat-super-heroína.ghtml>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

A notícia em questão é sobre um artista que desenhou o retrato de uma mulher que ajudou a resgatar o motorista do caminhão que foi atingido por um helicóptero caiu em São Paulo, Brasil, matando o jornalista Ricardo Boechat em fevereiro de 2019. A mulher, Leiliane Rafael da Silva, foi aclamada como uma heroína por sua bravura em ajudar a resgatar o motorista dos destroços.

O artigo usa palavras, imagens e outras mídias para transmitir informações sobre o evento, incluindo as ações heroicas de Leiliane Rafael da Silva. Como, nesta proposta, a imagem é o que será analisado, foi retirado o texto para que os leitores possam interpretar o que veem sem ter respostas diretas que teriam lendo a reportagem.

Tanto a fotografia quanto a caricatura revelam uma mulher forte fisicamente por encarar uma tarefa que exige muito esforço. Embora a caricatura a chame de super-heroína, sem o texto, não se pode julgar qual ação justifica o título recebido, mas certamente levantar questões sobre se alguém lembra de ter visto essa imagem, o que lembra ou desperta.

Portanto, trata-se de uma representação da força da mulher, que pode realizar tarefas antes só imaginadas para os homens. Também chama a atenção o fato de ter um homem presente, registrando o ato de coragem da mulher.

Vejamos mais uma imagem:

**Figura 3 - A caçada de Lygia Fagundes Telles**



Fonte: Disponível em: <<https://www.anaclaraleiloes.lcl.br/peca.asp?ID=9716785>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

A Figura 3 é de uma pintura. A pintura a óleo sobre tela, finamente executada com belos traços, retrata com precisão a cena tradicional da caça à raposa na Inglaterra em meados do século XX. As pessoas, cavalos, cachorros e paisagem são todos reconhecíveis como objetos e seres do mundo real.

Essa pintura representa uma prática cultural e uma tradição únicas na história e cultura inglesas. A cena da caça à raposa simboliza a aristocracia inglesa e seus valores, que incluem a caça e atividades ao ar livre. A ação e as vestimentas devem causar estranhamento porque não são comuns em nossa época e país, mas o cenário, o ato de andar a cavalo, acompanhando de cachorros ainda faz parte do cotidiano de pessoas da zona rural.

**Figura 4 - Natal na barca de Lygia Fagundes Telles**



Fonte: disponível em <<https://pixabay.com/videos/ship-boat-night-sky-stars-galaxy-54829/>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

A imagem utilizada para motivação do último conto está em um breve vídeo para ilustrar o movimento de um barco na água. O cenário é muito diferente da primeira imagem, tudo parece sombrio ou misterioso: o barco, água, as velas, o céu, as estrelas.

Simbolicamente, a imagem possibilita muitas respostas, a depender da vivência de cada leitor: viagem tranquila, longa, pode remeter à solidão e sombras da noite, pois se nota que o barco, por ser pequeno, não deve abrigar muitas pessoas.

Como cada leitura é individual e traz à tona os conhecimentos e reflexões dos leitores, cada apontamento é importante por exteriorizar e compartilhar o que esses leitores têm para acrescentar no momento de leitura coletiva.

Passamos ao detalhamento das atividades que poderão ser realizadas com cada conto, os tópicos a seguir apresentam as etapas da sequência básica, lembrando que as avaliações podem ser realizadas de acordo com os registros apresentados na última etapa.

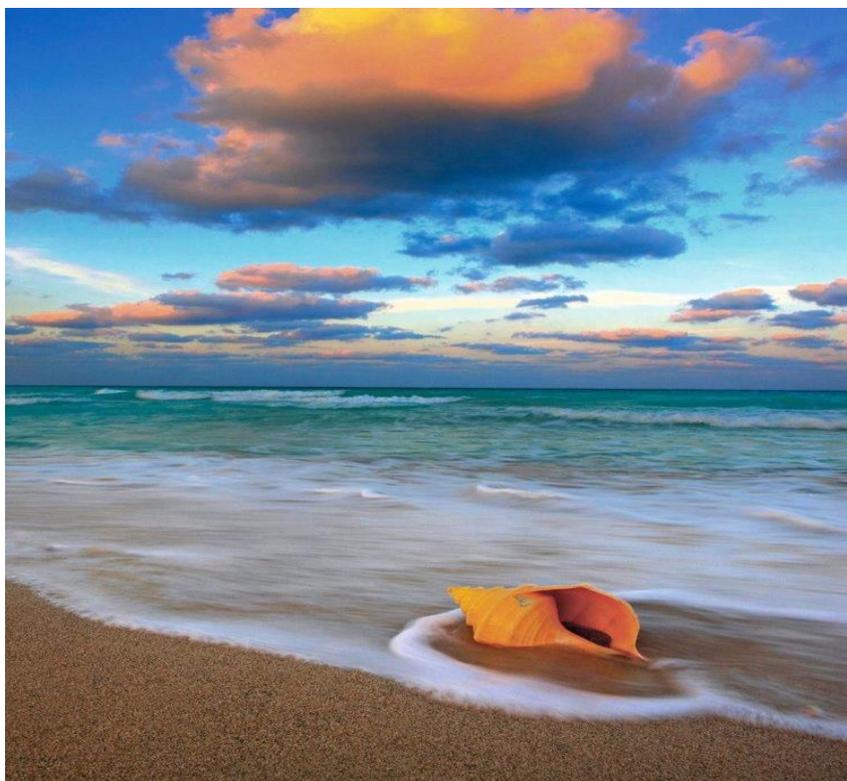
Primeiro Texto

**Título: Uma concha à beira-mar de Marina Colasanti**

**Motivação – 30 minutos**

Mostrar a seguinte imagem:

**Figura 1**



Fonte: PEGUE o Havá com arte! 3 pontos artísticos recomendados. LaniLani, 2018. Disponível em: <<https://www.lanilanihawaii.com/column/sharing-my-hawaii/hawaii-art.html>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Para isso, pode-se imprimir em um cartaz grande ou usar o retroprojektor para discutir a imagem da concha.

Depois, sugere-se discutir com os alunos sobre o que a imagem representa para eles, tais como: o que essa imagem lhes sugere, ou seja, iniciar ouvindo a leitura que os alunos fazem da imagem. Algumas questões para fazer a seguir.

1. Quais foram suas impressões?

2. Essa imagem lhe traz recordação de alguma história? Qual?
3. Você viveu alguma experiência que pode ter relação com essa imagem?

### **Introdução – 20 minutos**

Trabalhar com contos maravilhosos é uma tradição escolar, mas os alunos não sabem muito bem o que é isso e podem acreditar, quando se fala em contos de fadas, que são histórias muito antigas escritas por autores também de outros tempos. Para apresentar Marina Colasanti poderá ser projetado o vídeo “Marina Colasanti, uma escritora encantada”, para os alunos conhecerem um pouco sobre a autora e o tipo de história que lerão.

### **Leitura - 1 hora-aula (usar aulas geminadas para a leitura e a interpretação).**

Cada aluno deverá receber uma cópia do conto: *Uma concha à beira-mar*, sugerimos que, dependendo do número de alunos, se faça a leitura em couro. Essa leitura não requer intervalo por ser curta.

### **Interpretação – 1 aula:**

Assim como os alunos foram os protagonistas da leitura, eles devem sentir-se livres para emitir opiniões e não serem totalmente guiados pela interpretação do professor; Cosson (2020, p.65) cita dois momentos para a interpretação: Um interior e outro exterior.

Para a interpretação exterior, os alunos devem ser convidados a participar de atividades nas quais possam compartilhar algo, de preferência tangível, sobre a leitura.

O final do conto em estudo gera muitas ideias sobre o que pode ter acontecido aos personagens. Com base nas discussões, sugerimos, como atividade, dar continuidade à história por meio das ideias expressas pelos alunos durante a interpretação oral da leitura realizada. Deve ser solicitado aos alunos darem continuidade, criando um novo desfecho para a narrativa.

Todas as atividades produzidas durante o trabalho de letramento literário deverão ser, após reescrita e avaliada, postadas em um blog que será criado com a turma no laboratório de informática, ou em notebook particular, caso a escola não possua laboratório. Propomos que o blog seja criado pelo professor, juntamente com os alunos, em um provedor como o blogspot com o propósito de ser o portfólio de leitura da turma.

Essa é uma forma de manter os registros e, ao mesmo tempo compartilhar para fortalecer a experiência de leitura incentivando outros possíveis leitores.

Segundo Cosson (2020. p.48):

[...] O uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma.

Evidentemente há outras formas de manter um portfólio de leitura, à escolha do professor, porém o blog permite várias possibilidades de registros, como fotografias, vídeos, textos escritos, além de ser uma ferramenta tecnológica que pode ser mantida e acessada pelos alunos com a facilidade do telefone celular.

## Segundo Texto

### Título: Entre a espada e a rosa de Marina Colasanti

#### Motivação - 30 minutos:

Propomos que a motivação seja uma conversa sobre o modo como a mulher é retratada na reportagem que segue. Ler essa imagem com os alunos. Discutir se tiveram acesso à reportagem sobre o acontecido, o que a imagem sugere.

Figura 2



Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/12/artista-desenha-mulher-que-ajudou-a-tirar-motorista-apos-acidente-com-helicoptero-de-boechat-super-heroína.ghtml>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

#### Leitura e interpretação – 2 aulas (50 minutos para cada etapa):

Os passos da sequência básica são uma sugestão para organizar a leitura em sala de aula de forma dinâmica, entretanto não é necessário que se realize apenas eles ou todos eles, podendo-se personalizar de acordo com os textos lidos. Como já foi feita uma introdução sobre Marina Colasanti, não será necessário repetir esse passo. Sugere-se mostrar os livros da autora que estiverem disponíveis na escola.

Ler texto literário ainda é uma atividade pouco usual para alguns alunos do Ensino Fundamental. Para tentar fazer disso um hábito, mas sem entediar, é necessário que os momentos de leitura sejam diferentes, assim como as formas de compartilhar as interpretações. Isso deve evitar que as leituras representem uma parte monótona da rotina escolar.

Como os contos de Colasanti não são tão longos serão lidos na sala de aula, mudando apenas a estratégia. No caso do conto *Entre a espada e a rosa* todos os alunos vão receber uma cópia e em seguida sugerimos solicitar a leitura por filas A e B e depois verificar a necessidade de uma releitura.

Os alunos lerão o conto e poderão aprofundar suas opiniões sobre os temas. Em uma aula será feita a leitura e o debate com todos expondo seus pontos de vista sobre o texto lido.

Para externar a leitura poderá ser a produção de quadrinhos recontando a os acontecimentos relatados no conto. Se possível, realizar juntamente com o professor de Artes e exibir em um mural na escola. É muito importante o envolvimento de professores de outra disciplina no processo de leitura do texto literário, tendo em vista que o compromisso com a formação de leitores não deve caber apenas ao professor de Língua Portuguesa.

### Terceiro Texto

#### Título: A caçada de Lygia Fagundes Telles

Motivação – 35 minutos (uma aula para motivação e introdução)

Reproduzir no retroprojeter o quadro:

Figura 3



Fonte: Disponível em: <<https://www.anaclaraleiloes.lcl.br/peca.asp?ID=9716785>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Não revelar logo o título do quadro para permitir que os alunos percebam o que a tela transmite.

Após exibir o quadro, prosseguir para uma conversa sobre a temática dele. Algumas questões pertinentes:

1. O que a imagem sugere? Qual atividade está sendo desenvolvida nesse quadro? Que atividade está sendo realizada nessa imagem?
2. Que título vocês dariam para essa atividade?

Não se deve apontar respostas possíveis ou impossíveis dadas pelos alunos, visto que a imagem deixa isso em aberto.

Solicitar que os alunos registrem suas respostas em uma folha para serem posteriormente postadas no blog onde será feito o portfólio de leitura da turma, como mencionado anteriormente. Essa atividade envolve leitura que será realizada do quadro, oralidade, que será o momento das respostas e escrita, pois serão requisitados a realizar esse passo para o registro escrito no blog, isso é importante para mostrar o quanto à literatura é necessária na sala de aula.

### **Introdução – 15 minutos:**

Esse é o primeiro conto de Telles a ser lido pela turma, então será necessário apresentar a autora de uma forma instigante para que os alunos fiquem curiosos sobre a temática das obras da autora paulistana. O professor pode organizar uma pequena exposição das obras da autora na biblioteca ou, caso a escola não possua biblioteca, improvisar em uma mesa na sala de aula. Separar os livros de contos e romances da autora que a escola possuir.

A coletânea que contém o conto *A caçada* é “Histórias de mistérios” (TELLES, 2011) deve ser mostrada. Se

a escola tiver recebido obras suficientes, entregar aos participantes da pesquisa na hora da leitura.

Deixar os alunos à vontade para manusearem os livros e verificarem qual deles despertou-lhes mais interesses e que temas eles acreditam que a autora desenvolve em suas narrativas. As questões que surgirem poderão ser explicadas de acordo com o conhecimento que o professor detenha sobre a autora. Nesse caso, o professor deverá estar bem-informado sobre a produção da autora e ter-lhe lido as obras. Não se pode mediar atividades pedagógicas de leitura, sem se ter lido sobre quem escreveu e, principalmente, ter feito uma leitura crítica e analítica do que foi produzido pelo produtor do texto literário.

### **Leitura e interpretação em duas aulas geminadas.**

Sugerimos uma leitura silenciosa, seguida de uma feita em voz alta e que essa seja realizada por três grupos, a depender da quantidade de alunos, um grupo para ler representando o narrador e outros dois representando os personagens velha e homem. Lembramos, mais uma vez, que os personagens não são identificados por um nome próprio, mas pelo gênero e pela faixa etária. Caso haja dúvida, realizar um pequeno intervalo para realizar a discussão das dificuldades resultantes da leitura.

### **Interpretação – 1 aula**

Primeiramente levantar algumas questões sobre as expectativas que os alunos tiveram durante a leitura, por exemplo:

1. O que o texto lhe sugere? Qual a relação do texto com a imagem vista anteriormente?
2. Entre os seres que apareceram na imagem e na tapeçaria, ou estão envolvidos com ela de alguma forma, quem você pensou a princípio que poderia ter uma relação com o personagem masculino?
3. Que colega você acha que apreciaria esse conto? Escreva uma carta a ele falando sobre o texto, recomendando-lhe a leitura.

## Quarto Texto

### Título: Natal na barca de Lygia Fagundes Telles

#### Motivação – 1 aula:

Pode ser feita na sala ou na biblioteca, mantendo o ambiente com pouca luz para simular um clima de mistério e manter o foco no retroprojetor onde será exibido um curto vídeo que mostra um navio em uma noite escura de céu mágico.

Figura 4



Fonte: Disponível em: <<https://pixabay.com/videos/ship-boat-night-sky-stars-galaxy-54829/>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

Logo após fazer uma breve discussão, para qual se sugerem as questões que seguem:

1. O que a imagem e a paisagem lhe sugerem?
2. Quais as sensações, você acha, essa paisagem pode despertar em viajantes vivendo em um cenário semelhante?
3. O que você acha que pode acontecer com tripulantes à noite nas condições em que se encontra o barco presente na imagem?

As questões têm por objetivo aguçar a curiosidade dos alunos sobre o que irão ler a seguir e manter a atmosfera misteriosa, assim como é a atmosfera do conto, já que para Cosson

(200, p.55) as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem relações estreitas entre a imagem e o texto que se vai ler.

### **Introdução – 1 aula**

Orientar os alunos para a realização da pesquisa a ser apresentada, posteriormente, em sala no momento da introdução. Solicitar em um momento anterior que façam uma pesquisa sobre a escritora Lygia Fagundes Telles com o intuito de selecionar algumas informações que cada um acredite ser interessante para compartilhar com a turma. Pedir também que analisem, nessa pesquisa, que obras lhes despertaram curiosidade e vontade de ler. A pesquisa pode ser feita em dupla e apresentada em uma aula. Após as apresentações, deve-se discutir os resultados da pesquisa.

### **Leitura e Interpretação - (usar duas aulas geminadas para leitura e interpretação).**

Orientamos para realizar a leitura por filas. Em seguida realizar a discussão do texto e a interpretação.

A interpretação pode ser feita após a leitura, com algumas perguntas sobre o conto lido. Propomos que se realize um círculo de leitura e discussão sobre o conto.

Essa opção de atividade justifica-se pela oportunidade de permitir que os alunos fiquem à vontade para falar sem medo de emitir suas opiniões. Algumas questões para iniciar a discussão:

1. O que o conto lhe diz? Qual o tema?
2. Há alguma relação entre a imagem vista anteriormente com o conto lido?
3. O que o cenário do conto lhe sugere?
4. Os acontecimentos da viagem influenciaram de alguma forma o comportamento da personagem narradora? Qual a sua opinião a esse respeito, expresse-a através de um pequeno texto.
5. O que você achou do final do conto? O que aconteceu com a narradora?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este trabalho, buscamos reconhecer a importância do aprimoramento do professor nos processos de formação do leitor, a fim de transformar as aulas de leitura em momentos de interação do aluno com o texto. As atividades propostas permitem que o professor seja o mediador desse encontro, ouvindo as impressões dos alunos e permitindo que eles expressem suas opiniões e criatividade.

Vimos que os contos fantásticos e maravilhosos são atrativos e um excelente material para a faixa etária do 9º ano do ensino fundamental, bem como para outras séries. As atividades propostas podem ser adaptadas de acordo com as necessidades do professor e dos alunos.

Esperamos que este material seja útil para a prática escolar dos professores e desperte o interesse em conhecer mais sobre a formação do leitor, a fim de aprimorar cada vez mais as aulas de literatura.

É importante lembrar que muitos trabalhos na área estão sendo publicados e que ainda há muito por vir. Este é apenas um passo no caminho e esperamos continuar contribuindo para esse importante processo na vida escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera T. de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

ARTISTA desenha mulher que ajudou a tirar motorista após acidente com helicóptero de Boechat: 'Super-Heroína!'. **G1**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/12/artista-desenha-mulher-que-ajudou-a-tirar-motorista-apos-acidente-com-helicoptero-de-boechat-super-heroína.ghtml>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). **Leitor formado, leitor em formação: Leitura literária em questão**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CAMARINI, Ana Luiza Silva. **A Literatura Fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

CHIAMPI, Irleamar. **O Realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COLASANTI, Marina. **Mais de 100 Histórias Maravilhosas**. 1. ed. [S. l.]: Global Editora, 2015. 432 p. ISBN 9788526021648.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FERREIRA, N.; PONTES, V. “Entre a espada e a rosa”: A representação feminina no conto de fada moderno. Anais XIII CONAGES, 2018.

FRANTZ, Maria Helena Zacan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HENRIQUES, Raphaela Magalhães Portella. **AUTORITARISMO VERSUS SUBMISSÃO EM CONTOS MARAVILHOSOS DE MARINA COLASANTI**. Travessias Interativas, São Cristóvão, v. 1, n. 2, p. 137-145, 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/issue/view/780/124>. Acesso em: 4 fev. 2023.

JOLLES, André. **Formas Simples**. Tradução de Álvaro Cabral. Editora Cultrix: São Paulo, 1930.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto** – 3.ed., 10ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

LOTE 13. **AL Leilões**. Disponível em: <https://www.anaclaraleiloes.lel.br/peca.asp?ID=9716785>. Acesso em 04 de maio de 2022.

MARÇAL, Marcia. **A tensão entre o fantástico e o maravilhoso**. Revista FronteiraZ, [s. l.], n. 3, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12541>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa I**. 20 ed. – São Paulo : Cultrix, 2006.

PACHECO, A. Et al. **Cadernos de Literatura Brasileira** – Lygia Fagundes Telles, n. 5. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Sales, 1998.

PAULINO, G. (2004). **Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola**. *Scripta*, 7(14), 67-78. Recuperado de <http://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12543>

\_\_\_\_\_ **Formação de leitores: a questão dos cânones literários.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PIXABAY. **Kakik**, 2020. Disponível em: <<https://pixabay.com/videos/ship-boat-night-sky-stars-galaxy-54829/>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

PEGUE o Havaí com arte! 3 pontos artísticos recomendados. **LaniLani**, 2018. Disponível em: <<https://www.lanilanihawaii.com/column/sharing-my-hawaii/hawaii-art.html>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

POE, Edgar Allan. **Filosofia da Composição.** Prefácio Pedro Sússekind, Tradução Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

PROENÇA FILHO, Domicio. **Leitura do texto, leitura do mundo** – 1 ed. – Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2001.

RODRIGUES, Vanessa Aparecida Ventura. **As marcas da memória na escrita de As meninas de Lygia Fagundes Telles.** 2014. 104 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Available at: <<http://hdl.handle.net/11449/115783>>.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_ **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, Auricélia Nunes da. **A perspectiva existencial e a imagem da mulher na fusão humano-ambiental em Doze Reis e a moça no labirinto do vento** – Serra Talhada, 2019.

SILVESTRE, E. **A Caçada fantástica: uma leitura do conto de Lygia Fagundes Teles**. Ao pé da letra, p. 41–53, 2012.

TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias de mistério**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Editora Moraes, 1977.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO A - UMA CONCHA À BEIRA-MAR

–Presentes mais ricos ninguém nunca teve – disseram todos que haviam sido convidados para o aniversário do filho do rei. E acabada a festa, enquanto os músicos cansados guardavam seus instrumentos e o sol já bisbilhotava em frestas nos salões, prepararam-se para voltar a suas casas.

Porém, sozinho enfim no seu quarto, rodeado de tantas preciosidades semelhantes, o príncipe percebeu que uma única coisa chamava seu prazer. Era a concha rosa, búzio entreaberto, oferecido pelo rei de um país distante.

– No meu reino – dissera ele – nada é mais precioso que o mar. E mar lhe trago. Não a esmeralda de suas águas frias. Mas a voz com que as ondas se embalam e as espumas se chamam. Quando quiser ouvi-la, basta encostar a concha do mar na concha do ouvido, e o som passará de uma a outra, inundando de ventos sua cabeça.

Curioso, o príncipe pegou a concha e pôs-se à escuta. Um leve canto soprado vinha lá de dentro, brisa, alísio, aragem, zéfiro resvalando pelo caracol da fenda. Contava profundezas e correntes, cantava de peixes, algas e tritões. Nada do que o príncipe conhecia era parecido com aquele canto e com suas histórias. Nada era mais bonito. Durante horas ouviu. Depois, cansado ainda da festa, botou a concha junto à cama, e adormeceu.

Na manhã seguinte, esticando o braço e trazendo a concha ao ouvido para começar o dia entre ondas, caiu-lhe no rosto um respingo. Sentou-se surpreso, passou a mão na pele, sim, estava molhada.

Então lentamente virou a concha, e um filete claro escorreu pela fenda, fino e breve, colhido em poça na palma da mão. Poça que provou, e que a ponta da língua confirmou salgada, de salgado mar.

Mais precioso ainda pareceu-lhe o presente. Ao contrário do que dissera o rei distante, trazia-lhe água. Não verde como esmeralda, nem funda. Mas um dedal de oceano suficiente para molhar os lábios ou borrifar a testa, diminuindo a distância que o separava do mundo cantado pela voz.

Algum tempo se passou. Cada vez mais o príncipe se desinteressava das diversões do palácio. Cada vez mais se apegava à concha, entregue durante horas às cristas amarulhadas de

suas histórias. E todas as manhãs, como se não pudesse começar o dia sem ela, virava na mão a água e a aproximava do rosto, aspirando cheiro de arrecife.

Foi portanto de manhã, logo ao amanhecer, que a trança aconteceu. Uma longa trança loura, que para seu absoluto espanto o príncipe viu escorrer pela fenda no fluxo do filete, e lá ficar, pendurada e gotejante, balançando de leve. Rápido, antes que fosse recolhida por sua misteriosa dona, agarrou-a na ponta dos dedos e com firme delicadeza começou a puxar.

Um gemido, um nada de resistência, um breve soluço. De dentro da concha, debatendo-se entre luzir de escamas e rosada pele, aos poucos foi surgindo uma sereia.

Era pequena, não maior do que um palmo, mas linda como tudo o que cantava. Tão linda que, ao vê-la, o príncipe logo entendeu sua paixão pelo mar, e mais bonito ainda lhe pareceu o que não conhecia.

Imediatamente deu ordens para que se instalasse a sereia com todo o conforto. Minúsculos pentes para seus longos cabelos foram providenciados. E um aquário de cristal.

Mas nada parecia fazê-la feliz. A pobrezinha chorava, chorava. E vendo o filete de lágrimas que corria no seu rosto, o príncipe reconheceu nele outro filete, oceano de dedal com que todos os dias borrifava a manhã. Não havia mar nenhum. A água que ele derramava na mão, esvaziando a concha, eram lágrimas da sereia, que logo com seu pranto a tornava a encher. Aquela que havia sido a sua alegria, nada mais era do que a tristeza dela. E por tê-la feito sofrer, ainda mais a amou. De nada adiantava porém todo o seu carinho.

De nada adiantavam os minúsculos móveis e o passar do tempo. Só o mar ela queria. Só o mar podia fazê-la sorrir.

Então disse o príncipe a seu pai: – Mandei selar meu cavalo. Vou partir em longa viagem. – E colocada a sereia de volta na concha, guardada a concha numa sacola de couro que pendurou no pescoço, partiu para o país salgado daquele rei distante.

Durante dias cavalgaram na planície. À noite, junto ao fogo, o príncipe desamarrava os cordões da sacola, tirava a concha, e como antigamente a sereia cantava para ele. Durante dias avançaram nas trilhas da montanha. Quando o vento soprava violento e era preciso parar, o príncipe apeava numa gruta, e com a voz da sereia junto a si abafava o uivo da tempestade. Longamente andaram e andaram atravessando o planalto, enquanto o canto se fazia mais harmonioso a cada avanço.

Até chegar por fim aquele dia em que, do alto de um penhasco, o príncipe viu a seus pés o vasto e fundo azul que só conhecia nos olhos da amada. Esporeou o cavalo, fez-se à beira. E ansioso abriu a sacola para libertar a sereia e colher seu primeiro sorriso. Mas a emoção

prendeulhe os dedos entre cordões, a concha resvalou, rolou, escapuliu, e sem que pudesse retê-la a viu cair, cair do alto do penhasco, mancha rosa cada vez menor em direção ao mar.

De joelhos, debruçado sobre o abismo, o príncipe chamou. Era a voz dela ou o vento que lhe respondia? Era a maré ou o canto? Lá embaixo a água escondia em espumas sua transparência.

Desceu agarrando-se às rochas, apoiando os pés nas saliências, assustando as gaiivotas nos seus ninhos. Desceu esfolando os dedos e chegou à areia. Então viu que na orla do mar, arrastando suas rendas, a branca anágua das ondas trazia e levava tantas conchas rosadas, tantas conchas como aquela que escondia seu bem-querer. Pegou a primeira, procurou em vão sua voz, levando-a ao ouvido.

Pegou a segunda, a terceira. A praia era grande, não se via o fim. E ele foi andando, recolhendo as conchas uma por uma, enquanto nas marcas dos seus pés a água vinha se deitar em poça e depositar outras conchas.

Talvez ele ande até hoje. O certo é que quem encostar uma concha ao ouvido ouvirá apenas um marulhar distante, encobrimdo para sempre a voz perdida da sereia.

## **ANEXO B - ENTRE A ESPADA E A ROSA**

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha, frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embolada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, à sua mente, que lhe fizessem achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo fiou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei.

Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai, que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que era homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher. Cansada, mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias a um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o a um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não mais seria homem nem mulher. Seria guerreiro.

E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já não precisava apresentar-se, diante dos muros de cidades e castelos, já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto, acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele, governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era a ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvado a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se, porém, o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que a que um homem sente por um homem.

Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a Princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos e, diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepende-se em seguida e pedir-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E com voz áspera lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a queria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que a libertasse, suplicou à sua mente que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente, sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

## ANEXO C - A CAÇADA

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou vôo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas.

— Bonita imagem — disse ele.

A velha tirou um grampo do coque, e limpou a unha do polegar. Tornou a enfiar o grampo no cabelo.

— É um São Francisco.

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

— Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.

O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la.

— Parece que hoje está mais nítida...

— Nítida? — repetiu a velha, pondo os óculos. Deslizou a mão pela superfície puída.

— Nítida, como?

— As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?

A velha encarou-o. E baixou o olhar para a imagem de mãos decepadas. O homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem.

— Não passei nada, imagine... Por que o senhor pergunta?

— Notei uma diferença.

— Não, não passei nada, essa tapeçaria não agüenta a mais leve escova, o senhor não vê? Acho que é a poeira que está sustentando o tecido acrescentou, tirando novamente o grampo da cabeça. Rodou-o entre os dedos com ar pensativo. Teve um muxoxo: — Foi um desconhecido que trouxe, precisava muito de dinheiro. Eu disse que o pano estava por demais estragado, que era difícil encontrar um comprador, mas ele insistiu tanto... Preguei aí na parede e aí ficou. Mas já faz anos isso. E o tal moço nunca mais me apareceu.

— Extraordinário...

A velha não sabia agora se o homem se referia à tapeçaria ou ao caso que acabara de lhe contar. Encolheu os ombros. Voltou a limpar as unhas com o grampo.

— Eu poderia vendê-la, mas quero ser franca, acho que não vale mesmo a pena. Na hora que se despregar, é capaz de cair em pedaços.

O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?...

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta.

O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o tom verde-musgo do tecido, destacavam-se manchas de um negro-violáceo e que pareciam escorrer da folhagem, deslizar pelas botas do caçador e espalhar-se no chão como um líquido maligno. A touceira na qual a caça estava escondida também tinha as mesmas manchas e que tanto podiam fazer parte do desenho como ser simples efeito do tempo devorando o pano.

— Parece que hoje tudo está mais próximo — disse o homem em voz baixa. — É como se... Mas não está diferente?

A velha firmou mais o olhar. Tirou os óculos e voltou a pô-los.

— Não vejo diferença nenhuma.

— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...

— Que seta? O senhor está vendo alguma seta?

— Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou.— Não vejo diferença nenhuma.

— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...

— Que seta? O senhor está vendo alguma seta?

— Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou.

— Mas esse não é um buraco de traça? Olha aí, a parede já está aparecendo, essas traças dão cabo de tudo — lamentou, disfarçando um bocejo. Afastou-se sem ruído, com suas chinelas de lã. Esboçou um gesto distraído: — Fique aí à vontade, vou fazer meu chá.

O homem deixou cair o cigarro. Amassou-o devagarinho na sola do sapato. Apertou os maxilares numa contração dolorosa. Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embuçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? Fixou a touceira onde a caça estava escondida. Só folhas,

só silêncio e folhas empastadas na sombra. Mas, detrás das folhas, através das manchas pressentia o vulto arquejante da caça. Compadeceu-se daquele ser em pânico, à espera de uma oportunidade para prosseguir fugindo. Tão próxima a morte! O mais leve movimento que fizesse, e a seta... A velha não a distinguira, ninguém poderia percebê-la, reduzida como estava a um pontinho carcomido, mais pálido do que um grão de pó em suspensão no arco.

Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro? Quase todas as antigas tapeçarias eram reproduções de quadros, pois não eram? Pintara o quadro original e por isso podia reproduzir, de olhos fechados, toda a cena nas suas minúcias: o contorno das árvores, o céu sombrio, o caçador de barba esgrouvinhada, só músculos e nervos apontando para a touceira... “Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?”

Apertou o lenço contra a boca. A náusea. Ah, se pudesse explicar toda essa familiaridade medonha, se pudesse ao menos... E se fosse um simples espectador casual, desses que olham e passam? Não era uma hipótese? Podia ainda ter visto o quadro no original, a caçada não passava de uma ficção. “Antes do aproveitamento da tapeçaria...” — murmurou, enxugando os vãos dos dedos no lenço.

Atirou a cabeça para trás como se o puxassem pelos cabelos, não, não ficara do lado de fora, mas lá dentro, encravado no cenário! E por que tudo parecia mais nítido do que na véspera, por que as cores estavam mais fortes apesar da penumbra? Por que o fascínio que se desprendia da paisagem vinha agora assim vigoroso, rejuvenescido?...

Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas. E se fosse dormir? Mas sabia que não poderia dormir, desde já sentia a insônia a segui-lo na mesma marcação da sua sombra. Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria? “Que loucura!... E não estou louco”, concluiu num sorriso desamparado. Seria uma solução fácil. “Mas não estou louco.”.

Vagou pelas ruas, entrou num cinema, saiu em seguida e quando deu acordo de si, estava diante da loja de antiguidades, o nariz achatado na vitrina, tentando vislumbrar a tapeçaria lá no fundo.

Quando chegou em casa, atirou-se de bruços na cama e ficou de olhos escancarados, fundidos na escuridão. A voz tremida da velha parecia vir de dentro do travesseiro, uma voz sem corpo, metida em chinelas de lã: “Que seta? Não estou vendo nenhuma seta...” Misturando-se à voz, veio vindo o murmurejo das traças em meio de risadinhas. O algodão

abafava as risadas que se entrelaçaram numa rede esverdeada, compacta, apertando-se num tecido com manchas que escorreram até o limite da tarja. Viu-se enredado nos fios e quis fugir, mas a tarja o aprisionou nos seus braços. No fundo, lá no fundo do fosso, podia distinguir as serpentes enleadas num nó verde-negro. Apalpou o queixo. “Sou o caçador?” Mas ao invés da barba encontrou a viscosidade do sangue.

Acordou com o próprio grito que se estendeu dentro da madrugada. Enxugou o rosto molhado de suor. Ah, aquele calor e aquele frio! Enrolou-se nos lençóis. E se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria? Podia revê-la, tão nítida, tão próxima que, se estendesse a mão, despertaria a folhagem. Fechou os punhos. Haveria de destruí-la, não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!

Encontrou a velha na porta da loja. Sorriu irônica:

— Hoje o senhor madrugou.

— A senhora deve estar estranhando, mas...

— Já não estranho mais nada, moço. Pode entrar, pode entrar, o senhor conhece o caminho...

“Conheço o caminho” — murmurou, seguindo lívido por entre os móveis. Parou. Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. Em redor, tudo parado. Estático. No silêncio da madrugada, nem o piar de um pássaro, nem o farfalhar de uma folha. Inclinou-se arquejante. Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?... Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado.

Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!

“Não...” – gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração.

## ANEXO D - NATAL NA BARCA

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com uma barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.

A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentindo então alguns respingos no rosto, inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

— Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.

— Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

— De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.

— Quente?

— Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta:

— Mas a senhora mora aqui perto?

— Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes, mas não esperava que justamente hoje...

A criança agitou-se, choramingando. A mulher apertou-a mais contra o peito. Cobriu-lhe a cabeça com o xale e pôs-se a niná-la com um brando movimento de cadeira de balanço. Suas mãos destacavam-se exaltadas sobre o xale preto, mas o rosto era sereno.

— Seu filho?

— É. Está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que eu devia ver um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem mas piorou de repente. Uma febre, só febre... — Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo, mas o olhar tinha a expressão doce. Mas Deus não vai me abandonar.

— É o caçula?

— É o único. O meu primeiro morreu o ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando de repente avisou, vou voar! E atirou-se. A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito... Tinha pouco mais de quatro anos.

Atirei o cigarro na direção do rio e o toco bateu na grade, voltou e veio rolando aceso pelo chão. Alcancei-o com a ponta do sapato e fiquei a esfregá-lo devagar. Era preciso desviar o assunto para aquele filho que estava ali, doente, embora. Mas vivo.

— E esse? Que idade tem?

— Vai completar um ano. — E, noutro tom, inclinando a cabeça para o ombro: — Era um menino tão alegre. Tinha verdadeira mania com mágicas. Claro que não saía nada, mas era muito engraçado... A última mágica que fez foi perfeita, vou voar! disse abrindo os braços. E voou.

Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver. Conseguira evitá-los até aquele instante. E agora não tinha forças para rompê-los.

— Seu marido está à sua espera?

— Meu marido me abandonou.

Sentei-me e tive vontade de rir. Incrível. Fora uma loucura fazer a primeira pergunta porque agora não podia mais parar, ah! aquele sistema dos vasos comunicantes.

— Há muito tempo? Que seu marido...

— Faz uns seis meses. Vivíamos tão bem, mas tão bem. Foi quando ele encontrou por acaso essa antiga namorada, me falou nela fazendo uma brincadeira, a Bila enfeiou, sabe que de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito? Não tocou mais no assunto. Uma manhã ele

se levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda fez assim com a mão, eu estava na cozinha lavando a louça e ele me deu um adeus através da tela de arame da porta, me lembro até que eu quis abrir a porta, não gosto de ver ninguém falar comigo com aquela tela no meio... Mas eu estava com a mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morar com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha. Sou professora.

Fixei-me nas nuvens tumultuadas que corriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido, via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma certa irritação me fez sorrir.

— A senhora é conformada.

— Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.

— Deus — repeti vagamente.

— A senhora não acredita em Deus?

— Acredito — murmurei.

E ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber por quê, perturbei-me. Agora entendia. Aí estava o segredo daquela segurança, daquela calma. Era a tal fé que removía montanhas...

Ela mudou a posição da criança, passando-a do ombro direito para o esquerdo. E começou com voz quente de paixão:

— Foi logo depois da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele! Sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse essa mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, se mostrasse só um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me

viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tamanha sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim.

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.

Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente: era como se estivesse mergulhada até o pescoço naquela água. Senti que a mulher se agitou atrás de mim

— Estamos chegando — anunciou.

Apanhei depressa minha pasta. O importante agora era sair, fugir antes que ela descobrisse, correr para longe daquele horror. Diminuindo a marcha, a barca fazia uma larga curva antes de atracar. O bilheteiro apareceu e pôs-se a sacudir o velho que dormia:

– Chegamos!... Ei! chegamos!

Aproximei-me evitando encará-la.

— Acho melhor nos despedirmos aqui — disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse apanhar a sacola. Ajudei-a, mas ao invés de apanhar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

— Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.

— Acordou?!

Ela deu um sorriso:

— Veja...

Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

— Então, bom Natal! — disse ela, enfiando a sacola no braço.

Encarei-a. Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa e acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.