



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO**

TATYANA GUERRA DE SOUZA LIRA CAVALCANTE

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO
DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO**

Mamanguape – PB

2016

TATYANA GUERRA DE SOUZA LIRA CAVALCANTE

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO
DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba -
UFPB, como parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS - para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramento

ORIENTADORA: Profa. Dra. Luciane Alves Santos

MAMANGUAPE

2016

C376l Cavalcante, Tatyana Guerra de Souza Lira.
Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a
formação de leitores por meio do gênero conto / Tatyana
Guerra de Souza Lira Cavalcante.- Mamanguape-PB, 2016.
140f.
Orientadora: Luciane Alves Santos
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCA
1. Linguística. 2. Linguagem e letramento. 3. Letramento
literário. 4. Leitura e literatura - ensino. 5. Texto literário -
ensino.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Alves Santos

Orientadora: (Universidade Federal da Paraíba - **UFPB**)

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi

Examinador: (Universidade Federal da Paraíba - **UFPB**)

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Examinador: (Universidade Federal da Paraíba - **UFPB**)

DEDICATÓRIA

À Maria José de Souza Lira (*in memoriam*), MÃE, companheira, amiga, confidente, todo o meu amor e gratidão. Vida que me deu a vida. Desejo ter sido merecedora de seu amor, renúncias, dedicação, cuidado, especialmente quanto à minha formação.

AGRADECIMENTO

Gratidão, sentimento sublime.

A todos que me ajudaram, em orações, acompanhando, aconselhando, orientando, se preocupando para que tudo desse certo, muito obrigada!

COM CERTEZA, TENHO GRATIDÃO

Dia, noite, madrugada... ainda não. Do outro lado do jogo, a professora **Luciane Alves** demonstrava a sabedoria de uma mãe e pensava no que fazer – ajudou. Na verdade, sustentou: tinha próxima a si uma frágil e necessitada aprendiz. Não se demorou, se compadeceu, se comoveu em busca de auxílio e se empenhou em gastar muitas das preciosidades que possui. Concedeu conhecimentos, paciência, delicadeza por demais, apaziguou. Ficou segura, enfim.

E a aprendiz envolta em seu mundo repleto de alegrias, tristezas, trabalhos, felicidades, surpresas. Seu mundo? Ah, era a sua mesa. Sua não! De **Laura**. Esta emprestou mesa, casa e foi, também, mais um sustento.

Era a mesa a sua companhia, seus livros, seus textos, suas leituras, que se quebravam ora por **Fabiano**, também seu companheiro, não como a mesa, claro! Companheiro como um suporte, um sustento forte, ombro amigo, uma das razões de continuar, dia, noite, madrugadas a fio; ora por **Fabiano Filho**, por **Filipe** e por **Tacyana**, que lhe motivam a ser uma eterna aprendiz, literalmente aprendiz – de si mesma. Haveria de ser a maior das razões de suas investidas.

Rodeava sua solidão, a mesa, o livro... Viviam em torno dela: **Janaína, Eulina, Vera**. Estavam justamente ali para poder sustentar; e, em especial, **Jaqueline**. E todos sustentaram um pouco.

Eleitos pela vida, pelo destino estavam ali também **Aline, Márcia, Itânia, Gemilson, todos os colegas e professores do PROFLETRAS e a CAPES**. Reuniram-se todos em busca de todo sustento necessário.

Caminhava forte, firme, muitas vezes cambaleando.

Havia, além, um guerreiro grande e sólido como a montanha, que lhe fazia recostar confiantemente e prosseguir mesmo cambaleando: **RENILDO, PAI**.

Mas, noutros momentos de intensa solidão, sua memória habitava por muitas vezes um mundo desconhecido. Esquecia a mesa, o livro, o mundo natural. Parecia desmoronar no mundo desconhecido onde está **MARIA**, sua **MÃE**...

Desfez-se das lamúrias, seguiu, prosseguiu, CONCLUIU. Descobriu que tudo isso quem permitiu foi **DEUS**, SEU MAIOR SUSTENTO.

Parece - e talvez seja - pretensioso, mas a minha meta, para leitores de qualquer idade, é fazer literatura. Acredito, firmemente, que a literatura seja, em si, formadora.

(COLASANTI, 2011)

Resumo

O texto literário é um dos mais expressivos instrumentos de colaboração na formação de leitores, pois carrega em si alta qualidade estética e faz uso especial da linguagem. É preciso que a nobre função de formar leitores, comumente atribuída à escola, seja empreendida por meio da leitura desses textos, já que são constituídos

de saberes sobre o mundo e o homem, capazes de promover experiências intensas ao leitor, sua formação crítica e de letrar literariamente. Considerando essa importância da obra literária, propomos, com esse trabalho, sistematizar uma prática de leitura que permita aos alunos a atribuição de sentido ao que leem e seu compartilhamento. Para esse trabalho, escolhemos a obra **Com certeza tenho amor**, de Marina Colasanti. Esse livro faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE de 2013. Para viabilizar nosso projeto, elegemos o gênero literário conto por ser um texto linear, breve e que tem como uma de suas principais características a condição de suportar, em sua brevidade, todas as possibilidades de ficção. Acreditamos que seu poder de concisão permite aos leitores em formação, ainda não maduros, a apreciação efetiva do texto literário. A fim de estabelecer a integração entre os saberes e a prática, adotamos a metodologia da pesquisa-ação para aplicação e intervenção. Com isso, objetivamos aprimorar a competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de Orobó – PE. As propostas de atividades do projeto se ancoram na Sequência Básica de leitura descrita por Cosson (2006). Ademais, nosso aporte teórico terá como base, para os estudos sobre o conto, Moisés (1967), Coelho (2000), Cortázar (2006), Piglia (2004), sobre os aspectos da leitura e do ensino de literatura, Candido (2004), Jouve (2012), Cosson (2006; 2014), Souza (2010), PCNs (1998), dentre outros.

Palavras-chave: Leitura, literatura, conto, letramento literário.

Abstract

The literary text is one of the most important tools of collaboration in the formation of readers as it carries with it high aesthetic quality and makes special use of language. It is necessary that the noble role of educating readers, commonly attributed to school, is taken by reading these texts, since they are made up of knowledge about the world and man, they are able to promote intense experiences to the reader, his critical training and make them learn to read literarily. Given this importance to the literary work, we propose, with this work, to organize a practice of reading to allow students the assignment of understanding what they read and their admeasurement. To make our project, we chose the literary genre tale because it is a linear text, brief and which has as one of its main features the condition to endure, in its brevity, all fictional possibilities. We believe that its concision power allows readers to training, but not yet mature, the effective appreciation of the literary text. In order to establish integration between knowledge and its use, we adopted the methodology of action-research for application and intervention. With this, we aim to improve the reading competence of students in the 9th grade of elementary school in a public school in the city of Orobó - PE. The project activities proposed are anchored in reading Basic Sequence described by Cosson (2006). In addition, our theoretical framework will be based, on the tale, Moses (1967), Coelho (2000), Cortázar (2006), Piglia (2004) on the aspects of reading and literature teaching, Candido (2004), Jouve (2012) Cosson (2006; 2014), Souza (2010), PCNs (1998), among others.

Keywords: reading, literature, tale, literary literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E O CONTO	17
1.1 O Letramento literário e a contribuição dos contos	17
1.2 O conto: um breve histórico.....	22
1.3 A estrutura do gênero conto	25
1.3.1 O universo dos contos maravilhosos.....	30
 2. LEITURA DE LITERATURA E SEU ENSINO.....	36
2.1 Leituras do texto literário na escola.....	36
2.2 O ensino de literatura e a escolha do texto	39
 3. PROJETO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	44
3.1 A pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento do projeto e participantes.....	44
3.2 Descrição do <i>corpus</i> literário	47
3.3 Caminhos percorridos	49
3.3.1 Abordagens para a leitura de literatura	50
3.3.2 Instrumentos para coleta de dados: descrição das oficinas de leitura	59
 4. COLETA DOS DADOS	80
4.1 Procedimento de coleta dos dados	80
4.2 Entrevista	80
4.3 Atividades escritas	81
4.4 Análise dos resultados: Os eventos de letramento	81
4.4.1 <i>Corpus</i> selecionado: impressões de leitura do aluno	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS106

REFERÊNCIAS.....109

ANEXOS112

INTRODUÇÃO

Aprender a ler é para o homem, na sua trajetória de vida, umas das maiores conquistas, um bem inigualável, um importante fator de inclusão social. É por meio da leitura que temos acesso a novos conhecimentos, podemos nos locomover com mais facilidade e segurança, interagir com o outro com mais propriedade, participar de atividades sociais mais seguramente, compreender e interpretar as coisas da vida e do mundo.

Mediante a importância que possui a leitura em nossas vidas, constatamos que, com essa ferramenta, conseguimos participar e interagir plenamente das coisas do mundo, tal como uma afirmação feita por Cosson (2014), ao reiterar a importância de apropriar-se da escrita e saber ler não é o que estabelece para alguém mais valor ou qualidades, no entanto é o que dá condições de conceber, agenciar e interpretar todas as coisas da vida e do mundo em que vive.

Em virtude dessa importância, do valor que possui a leitura, e de que por meio dela podemos compartilhar os sentidos da vida, compreendemos a necessidade de uma ação interventiva para a formação de leitores por meio da literatura, já que ela possui uma diversidade de textos, múltiplas formas, pluralidade de temas e a capacidade inestimável de significar e experienciar a vida.

É, pois, na escola que a formação de leitores críticos e autônomos acontece, sendo essa instituição quem contribui para o letramento. Assim, é preciso idealizar ações pedagógicas que resultem em práticas de leitura proficientes, formadoras de opinião e que assegurem ao aprendiz a permanência dessas práticas por toda a vida.

Considerando as instâncias sociais que, nós, professores, estamos envolvidos e nosso conhecimento acerca dos benefícios de um ensino de leitura através do texto literário, importante objeto de ensino e material de grande riqueza cultural e humanizadora, é que estabelecemos como prioridade a utilização desses textos.

Nossa proposta de intervenção engendra-se a partir do conto, apesar da complexidade que alguns podem apresentar, é um gênero literário de bastante prestígio na faixa etária do ensino fundamental, por ser uma narrativa curta que gira

em torno de um só conflito, com poucos personagens e que desafia a imaginação ao sabor de aventuras, ficções, duelos etc.

Geralmente as crianças estreiam no mundo escrito, no mundo dos livros, através dos contos. Essa forma de leitura é um modelo adotado, na maioria das vezes, nos primeiros anos de escola. Crianças que passam por essa experiência não enfrentarão dificuldades no desempenho escolar.

Em grande parte dos espaços escolares há práticas semelhantes de aproximação e fortalecimento da leitura em momentos de atividades, como a hora do conto, prática de leitura também em voz alta, similares às leituras antes de dormir.

De acordo com Rildo Cosson (2014, p.105), a hora do conto deveria ser uma entre outras práticas de leitura literária. Ele a define como um exemplo de atividade de letramento, que traz benefícios como: o aumento do vocabulário, compreensão do funcionamento da leitura como prazer, habilidade no uso de livros, auxílio no desenvolvimento emocional. Além disso, Cosson (2006) valoriza a atitude de escolas reservarem espaços e tempos para a hora do conto e reforça que a contação de histórias promove, para os alunos, tanto o desenvolvimento do gosto pela leitura, quanto o crescimento, o enriquecimento de sua personalidade e a construção de sua identidade. Para grande maioria de nossos alunos, é na escola sua primeira experiência e oportunidade de escutar histórias e de entender a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita.

Por tudo isso, é de extrema relevância a contribuição de leituras formativas como nos orienta (COSSON, 2014, p. 45). O professor de língua portuguesa precisa conceber o desejo de preparar nosso aluno para a vida, para a prática dos conhecimentos adquiridos na escola. “E como desenvolvemos nossa capacidade de leitura? Lendo. Lendo qualquer texto de qualquer modo? Não. Lendo de maneira formativa” (COSSON, 2014, p. 46). Para este pesquisador, lemos formativamente quando: *“lemos diversos e diferentes textos, lemos de diversos modos, lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica, avaliamos o que lemos, lemos para aprender a ler”* (COSSON, 2014, p. 46-49, grifos do autor).

Para realizar essas ações, nossa experiência interventiva se baseia nos estudos sobre leitura, no ensino de literatura, na leitura do texto literário e no

planejamento de sequências de atividades de leitura para a interpretação e construção de sentido do texto literário.

Nesse contexto, a promoção de uma ação interventiva junto ao compromisso de oferecer a melhoria da formação de leitores, em turmas de 9º ano do ensino Fundamental, estabelece, ao trabalho pedagógico, prioridades como revisitar as concepções de ensino e da leitura de literatura e, com isso, promover novas formas de atuação docente intencionadas a cumprir o objetivo de melhorar nossa prática.

É necessária, ao professor de língua portuguesa, a compreensão da importância de permanecer como aprendiz, pois é comum ouvirmos, e é bem verdade, que se ensina o que se aprende, uma vez que o objetivo do professor de português está intimamente voltado para a formação de alunos leitores.

Considerando o exposto, situaremos essa pesquisa na área da literatura e seu ensino. Nosso objetivo é desenvolver a prática de leitura do gênero conto a partir de atividades de leitura como forma de compreensão e interpretação do texto e para a formação crítico-reflexiva dos leitores envolvidos, como formação e transformação social e pessoal.

Formulamos o projeto de pesquisa sob a orientação teórico-prática. Dessa forma, escolhemos o estudo do texto e da linguagem como meios de interação e de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura; assim como consideramos os aspectos singulares da educação literária e da leitura do texto literário para o público infantil e juvenil como aspectos importantes para trabalhar a intervenção nas dificuldades de leitura.

No que se refere aos procedimentos práticos, acreditamos que o texto literário é um componente de valor no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que não seja oferecido como forma de introdução aos estudos linguísticos, ou que seja fragmentado para uma interpretação à luz das respostas de manuais didáticos do professor, descaracterizando-o, provocando mais a desafeição do leitor ao texto.

Assim, refletindo sobre a prática docente, pudemos observar que grande parte de nossos alunos têm chegado ao fim do Ensino Fundamental com um *déficit* de leitura, em sua maioria, em grau acentuado, relativamente desnivelado e desigual aos anos de ensino-aprendizagem.

Considerando tal diagnóstico, somos do entendimento que, ao propor um Projeto de Ensino de Leitura Literária, poderíamos mudar esse quadro de desinteresse por leitura, melhorar esse grau de compreensão e a atribuição de sentido ao que leem promovendo a reflexão e a compreensão da realidade por meio do conto, uma vez que, na maioria dos contos, consta a vida cotidiana sendo experienciada por sujeitos sociais, representados por personagens, narradores, e gera conhecimento, através do episódio comunicativo ali postulado.

Com vistas em tal perspectiva, depreendemos que preparar um aluno leitor não se resume em ensinar apenas o código que permite o reconhecimento das letras. Ensinar a ler inclui o desenvolvimento de outras habilidades de leitura para que ele seja capaz de incorporar-se ao mundo que o rodeia e desfrutar dos bens culturais que são constituídos direitos indispensáveis ao ser humano.

Para concretização de nossos objetivos, encadeamento das partes e estruturação do trabalho, dividimos nosso texto em quatro capítulos e seus respectivos subitens, a saber:

No primeiro capítulo, **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E O CONTO**, iniciamos com uma reflexão sobre letramento baseado em Soares (2003) e sobre o letramento literário em Cosson (2006) e Paulino e Cosson (2009). Cuidamos também sobre a origem do conto apresentando um breve histórico para salientar o seu valor estético e descrevemos a sua estrutura. Enfatizamos o favorecimento do uso do gênero conto para o Letramento Literário, uma vez que o conto é um texto constituído linearmente, marcado pela precisão, apresenta poucos personagens, poucas ações, tempo e espaços reduzidos. Para essa última parte, utilizamos os estudos de Moisés (1972), Coelho (2000), Cortázar (2006), Piglia (2004), entre outros.

No segundo capítulo, **LEITURA DE LITERATURA E SEU ENSINO**, tratamos sobre a leitura como um caminho a ser percorrido para o ensino de literatura por meio de atividades de leitura situadas no texto literário e, por fim, uma reflexão sobre o tratamento dado ao texto literário na escola, seu valor e uma possível didatização, baseada na orientação de Candido (2004), Cosson (2006; 2014), Jouve (2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, etc.

No penúltimo capítulo, intitulado **PROJETO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**, definimos a nossa metodologia, o perfil dos alunos participantes e

lócus da pesquisa, descrevemos também a aplicação das oficinas de leitura do texto literário como nosso principal objeto de coleta de dados.

O quarto capítulo, denominado de **COLETA DOS DADOS**, discorremos sobre os procedimentos realizados para a coleta de dados, e na **ANÁLISE DOS RESULTADOS**, demonstramos o desfecho dos eventos de letramento – oficinas de leitura – por meio das leituras empreendidas pelos alunos frente aos contos e tecemos comentários analíticos baseados na teoria adotada. Além das seções supracitadas, constam, nesse trabalho, as considerações finais, o referencial teórico e os anexos.

Diante do exposto, certificamos a pertinência do trabalho de leitura a partir do texto literário, tendo em vista que podemos por meio dele formar leitores autônomos e críticos, além de compreendemos sobre a vida e sobre o outro. Nesse sentido, consideramos que o planejamento e a execução de trabalho interventivo no âmbito da leitura, que busque a formação cidadã, são relevantes e necessários com vistas a favorecer todo o processo de ensino-aprendizagem.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E O CONTO

Consideramos a leitura como um dos instrumentos mais relevantes para a promoção e para agência social e como uma garantia de emancipação e autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania. A ação por meio da leitura e da escrita se concretiza em situações em que necessitamos das mesmas, portanto o evento de letramento¹ é o que compreende o uso das competências de leitura e de escrita para agir em situações reais.

Mediante essas considerações, as situações nas quais emergem as práticas de letramento em nosso trabalho têm como princípio o texto literário, especificamente o conto. Sendo assim, os eventos de letramento vivenciados por meio do conto em oficinas de leitura têm, na escrita, seu veículo predominante. Portanto, é através dos contos que fundamentamos o trabalho para a viabilização e realização de eventos de letramento literário.

Diante do exposto, situaremos a seguir o exercício da leitura e apropriação do texto literário sob a contribuição do gênero conto.

1.1 O Letramento literário e a contribuição dos contos

Ao se deparar com o texto, o leitor inicia uma situação discursiva antes mesmo de chegar à decifração das palavras e das letras. Isso acontece partindo de hábitos simples como pegar o livro, observar sua estrutura, seu título, subdivisões do título, cores, autor, observação do sumário, da capa, da contracapa, percebendo coisas que lhe interessam e outras que não.

¹ O termo evento de letramento é entendido por (SOARES apud FREITAS, 2006, p.6) como “as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor”. [...] Soares alia-se a Marcuschi ao atribuir a Heath (1982 e 1983) a autoria do termo evento de letramento. Entende-se com isto qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos (MARCUSCHI, 2001, p. 36). Na realidade, trata-se dos usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados (idem, ibidem). Citando Barton e Hamilton (2000, p. 8), Marcuschi mostra que eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles. Uma carta pessoal, por exemplo, é um evento de letramento. Ainda para Barton e Hamilton (Apud MARCUSCHI, 2000, p. 8) eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. O fato de ser um evento frisa seu caráter de ser situado. Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos (MARCUSCHI, idem).

Essa relação estabelecida entre o leitor e o texto é o início das tarefas que levam à construção ou reconstrução de sentidos do texto. Assim, influenciado pelas intenções de quem o escreveu, a quem se destinou a produção, o sujeito realiza a leitura que deseja sobre o texto escolhido.

Adquirir e utilizar essa prática de leitura inserem o leitor numa condição de sujeito que, ao se defrontar com um texto, envolve-se com ele, a ponto de estabelecer um diálogo capaz de acrescentar, alterar e recriar seus conhecimentos. Esses efeitos alcançados pela leitura são o resultado das várias ações do leitor ao afinar-se com o texto, o que significa adquirir e praticar o letramento. O sujeito que possui a capacidade de utilizar a leitura a seu favor para uma prática social e que, conseqüentemente, faz uso dela no dia a dia possui um bom nível de letramento.

Para entender melhor a situação de letrado, vejamos primeiro o que vem a ser o letramento numa definição dada por Magda Soares em seu livro **Letramento: um tema em três gêneros**. Após mostrar um breve histórico do surgimento do termo letramento que teve origem no vocábulo latino *Literacy*, e ao tentar compreender seu significado, a autora conclui que letramento é:

O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2003, p. 17-18, grifos da autora).

Conforme essa concepção, um sujeito letrado é aquele que possui considerável nível de letramento e faz uso de seus conhecimentos de escrita e leitura para responder às diversas demandas sociais que necessitam das competências leitoras e escritoras. É preciso reforçar, contudo, que aprender a ler e a escrever não basta para ser letrado, é preciso fazer uso frequente da leitura e da escrita para envolver-se em práticas sociais que as exijam.

Desse ponto de vista, o sujeito que possui o conjunto dessas habilidades e as utiliza no meio social em que vive na intenção de atingir seus objetivos e

desenvolver suas potencialidades é considerado um sujeito letrado, conseqüentemente sociável, comunicativo. Tornar-se letrado permite-nos uma melhor condição social, já que, com isso, somos capazes de nos comunicar melhor.

Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009, p. 66) concluem que tais habilidades são parte de competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos e podem com isso tornar o aprendiz capaz de saber agir no mundo e sobre o mundo. É nessa perspectiva de letramento que nos interessa o letramento literário, pois é nesse princípio, de fazer sentido do mundo, de nos dar possibilidades de viver a experiência do outro pela linguagem, que nos interessa o objeto literário.

Essa reflexão sobre o que vem a ser um sujeito leitor deixa implícita a importância de trabalhar com o texto, de forma que o aluno, nosso sujeito leitor em formação, mantenha com o texto uma relação de interação, relação na qual o sentido do texto se constrói. Dessa forma, o desenvolvimento de propostas adequadas de leitura literária com base na concepção de interação contribui para uma formação de leitor ativo, posicionamento compreendido pelo letramento literário a que Cosson faz alusão, ao certificar que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que o fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (2006, p. 120).

A leitura literária é, portanto, tomada como um processo. Assim, o letramento literário revela-se como um resultado desse processo, que envolve o sujeito-leitor em sua ação de ler o texto e atribuir-lhe sentido. Para Paulino e Cosson (2009, p.69) “A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro em nós mesmos”.

Conforme essas reflexões, e numa tentativa de conceituar o letramento literário, nos arriscaríamos afirmar que esse letramento se situa numa leitura efetiva de textos literários. Sobre isso, Cosson afirma que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (2006, p. 23).

Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades de leitura de literatura necessita objetivar a exploração dos sentidos do texto, coerentemente, com vistas na potencialidade que tem o texto literário de humanização do sujeito e de tornar o mundo e as pessoas compreensíveis por meio das palavras. É por conceber essa peculiaridade que se define o letramento literário em “[...] *como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, grifos do autor).

Para alcançarmos o letramento literário, servimo-nos do conto, cujas características possibilitam trabalhar a leitura enquanto diálogo, produção de sentidos, material que qualificamos de significativo por conseguir, por meio de temas reais ou fictícios, transmitir e, ao mesmo tempo, provocar sentimentos e reações que parecem explodir de dentro de nós, inesperadamente, como numa revelação de coisas que não conseguiríamos sentir fora dele.

Ricardo Piglia, em seu livro **Formas breves**, traz duas teses sobre o conto, a primeira apresentada afirma que: “Um conto sempre conta duas histórias” (2004, p. 87) e faz compreender a ideia de “caráter duplo” na estrutura dos contos, apontando a existência de uma história aparente, explícita e outra secreta, implícita”. Para o autor, é neste aspecto revelador que residem a grandeza e a arte de um bom conto.

Nessa perspectiva, um contista, ao mesmo tempo em que conta uma história visível, transparente, evidente, conta outra velada, secreta, com um tanto de mistério. Assim, consegue, talentosamente, agregar a segunda história à primeira, na qual “um relato visível esconde um relato secreto” (PIGLIA, 2004, p. 87). Isso se desenrola simultaneamente, entremeado em duas narrativas paradoxais. Dessa maneira, conseguimos enxergar a destreza e capacidade do contista em surpreender o leitor ao revelar, ao final, a história encoberta na história aparente.

Para tornar clara essa primeira tese sobre o conto, em que o autor reafirma e valoriza o caráter secreto do conto, Piglia explica que:

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto (2004, p. 91).

Sua segunda tese ilustra que “a história secreta é a classe da forma do conto e suas variantes” (2004. p. 91). Essa afirmativa deixa transparecer que a brevidade de um conto não está no seu volume ou tamanho, mas na forma de revelar brevemente uma essência primorosa nas entrelinhas da superfície do texto, onde habita a magnitude do gênero. “A história é construída com o não-dito, com o subtendido e a alusão” (PIGLIA, 2004, p. 92). As teses defendidas pelo teórico reforçam a ideia de que os contos têm em sua forma sintética e nas histórias que contam sua mais nobre riqueza.

Por tudo isso, compreendemos que o tratamento dado aos textos literários e as técnicas empregadas pelos contistas ao abordar com profundidade e destreza uma diversidade de temas e assuntos, o que, para nós, poderiam ser simples episódios, enquadram muitos textos na categoria de contos, e, conseguem de maneira brilhante, envolver-nos com sua arte de representar a vida e as coisas através das palavras. Sendo assim, “a visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o *todo* ao qual aquele fragmento pertence” (COELHO, 2000, p. 71, grifos da autora).

Em Reis, encontramos na definição do gênero conto uma notável harmonia com o que dizem os autores já reportados, quando afirma que:

O conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas. Mas não seria um simplicionismo defini-lo apenas pelo tamanho? Não é bem isto. Ocorre, porém, que a forma conto apresenta como a sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim dado o quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso (1984, p. 23).

Escolhemos esse gênero literário por possuir múltiplas possibilidades de linguagem e por permitir ao leitor conhecer variadas formas de viver, agir e de compreender o mundo e as pessoas, comportamentos e culturas de outros tempos e

lugares com o mínimo de meios e o máximo de efeitos. É condensada no sentido de oferecer os melhores momentos de uma narrativa em profundidade.

Portanto, segundo o que comenta Aguiar sobre o valor e o prazer de ler por uma via de apreensão de um mundo inesperado, reconhecemos que:

Ler ficção é, portanto, duplamente gratificante. Quando entramos em contato com o conhecido, temos a satisfação de encontrar a nós mesmos no próprio texto, num processo rápido de identificação que facilita a acomodação. Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de se viver. A tensão entre esses dois polos, o agradável conhecido e estranho desconhecido, patrocina a forma mais efetiva e gratificante de leitura (2013, p. 160).

Podemos observar que o conto definiu-se criativo, revelador e permanece, na atualidade, necessário e vigoroso por sua própria natureza de contar histórias que somam experiências inéditas ao mesmo tempo em que recriadas. Assim, consideramos necessário vislumbrar brevemente sobre a origem do conto e algumas de suas características estruturais. Para isso, no próximo item, baseamo-nos em Moisés (1967) e Nádia Battella Gotlib (1991), entre outros.

1.2 O conto: um breve histórico

Esse gênero 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, 2006, p.149).

O conto é tão antigo quanto a existência do ser humano. Nossos ancestrais deviam, por meio dos seus grunhidos, tentar contar suas aventuras, caçadas e vivências de alguma forma aos seus companheiros, ao redor de uma fogueira, entre uma aventura e outra. Histórias que ficavam em suas memórias coletivas, que poderiam ser recontadas mais tarde.

Em sua origem, nos tempos remotos, contos eram proferidos pelos mais antigos em noites de luar, passando pelas narrativas gregas e romanas, histórias

medievais, orientais, histórias bíblicas, até chegar aos escritos de hoje, como os conhecemos.

A palavra conto tem várias acepções. Para o campo literário, a acepção que condiz relacionar é a de que se origina do latim *commentu* (“invenção”, “ficção”) e também se aproxima da derivação do latim *computare* que, em português, significa calcular, provocando, inicialmente, o entendimento de que contar se compara com enumerar, portanto, entendemos essa acepção por enumeração de acontecimentos em narrativas.

Conforme Moisés,

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem, contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo (1967, p. 32).

Observamos que as tentativas de se explicar a gênese do conto, por meio de algumas teorias que tentam suscitar, demonstram de forma relativa e incompleta a sua história. Alguns acreditam no surgimento do conto ter sido há milhares de anos antes de Cristo. Assinalam a história de Caim e Abel como um exemplo e outros episódios bíblicos que se movem na área do conto.

Embora essas informações nos levem a acreditar que esse gênero literário venha de tempos tão recuados, elas permanecem até hoje na contemporaneidade. Coletâneas vão resistindo ao tempo, certamente, por possuírem características singulares no seu modo de organização, estruturação, conteúdo cultural e histórico da humanidade, de muitos povos que nos deixaram, por meio dessas narrativas, riquezas incontáveis.

Diz-se que os contos mais antigos são os egípcios, os quais falavam de magias e devem contar 4 000 anos antes de Cristo. Também os clássicos gregos a exemplo da **Ilíada e Odisséia** de Homero, contos orientais, de onde se destaca a narrativa: **As mil e uma noites** que circulava pela Pérsia e tem a história narrada na voz de Sheherazade, protagonista do conto que utiliza a arte de contar histórias para vencer a morte. Esses são alguns dos fatos indicativos de que o conto tem na oralidade sua forma primitiva.

Chegando à Idade Média, o conto atinge sua época de apogeu com um conjunto de obras que testificam seu período de prosperidade, graças a contistas que se destacaram por suas produções, como: Boccaccio, Margarida de Navarra, Chaucer, Matteo Bandello e Celio Malespini, na Itália. Na Espanha, Cervantes e Quevedo dentre outros, na França d' Oville, Perrault, Mme. d' Aulnoy, La Fontaine. O gênero continua a sobressair-se no século XVIII, mesmo mantendo-se um pouco arisca e tímida a sua produção.

Os contos começam a ganhar forma na escrita no século XIV e anunciam seu padrão estético. Bocaccio dá início a essa nova fase do gênero traduzindo os seus contos eróticos em *Decameron* (1350) que: “[...] são traduzidos para tantas outras línguas e rompem com o moralismo didático: o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral” (GOTLIB, 1991, p. 07).

Ainda de acordo com Gotlib:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito dos contos, quando o narrador assumiu essa função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário (1991, p. 13).

No século XIX, chega a sua amplitude e suntuosidade, pois conforme Moisés, o conto,

Além de se tornar “forma artística”, ao lado das demais até então consideradas, sobretudo poéticas, passa a ser vastamente cultivado: abandona o estágio de “forma simples”, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se torna produto estritamente literário. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas. A publicação de obras no gênero cresce consideravelmente na segunda metade do século XIX: instala-se o reinado do conto, a dividir praça com o romance. E se até o século XVIII tínhamos de procurar autores que merecessem referência, o panorama muda agora: impõe-se escolher com rigor aqueles que possam figurar na galeria de contistas que contribuíram para a evolução e o amadurecimento dessa forma narrativa (1967, p. 34-35).

Conjecturado em sua longa história, o conto é, seguramente, a mais versátil e ajustável das obras literárias, ainda assim, é difícil determinar quando a arte de contar história começou. Porém, existe a possibilidade de se falar de algum modo

em fases e em modos de se contar história. Sendo assim, “enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam” (GOTLIB, 1991, p. 06).

Destacaram-se ainda no século XIX outros contistas que consagraram o gênero e solidificaram essa forma de escrita, a exemplo de: Edgar Allan Poe, contador de histórias de aventuras, de crimes e de detetives; Nicolai Gogol, que reforça o trabalho de Poe introduzindo junto a ele os contos modernos; Anton Tchecov, considerado um modelo para os contistas russos e Hoffmann, que se destacou por seus contos fantásticos que se tornaram, por demais, difundidos nessa época.

Ainda nesse mesmo século, de acordo com Gotlib:

[...] o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Este é o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto (1991, p. 07).

Após inúmeros esforços de localizar o conto no tempo, seu surgimento, sua evolução e seus precursores consagrados, surge a tentativa de explicar como se configuram essas histórias. Alguns estudos e teorias sobre esse modo de narrar e de contar histórias tentam explicar sua forma e aspecto, o que discutiremos a seguir.

1.3 A estrutura do gênero conto

Conforme apresentamos, o gênero conto é uma forma narrativa muito antiga, uma das primeiras manifestações literárias, uma das formas mais antigas de expressão da literatura de ficção, fazendo parte da cultura mundial mesmo entre pessoas de pouco conhecimento sobre a escrita. Das várias tentativas para uma definição do conto, temos, em Moisés, a seguinte afirmativa:

O conto é, do prisma de sua história e de sua essência, a matriz da novela e do romance, mas isso não significa que deva poder, necessariamente, transformar-se neles. Como a novela e o romance,

é irreversível: jamais deixa de ser conto a narrativa que como tal se engendra, e a ele não pode ser reduzido nenhum romance ou novela (1967, p. 37).

O romance e a novela são criações narrativas também em prosa, assim como é o conto. Neste caso esses tipos de narrativa são os parentes mais extensos do conto. O diferencial é que se trata de um gênero que não se ocupa em excessos, se constrói numa situação dramática única, sem alongar necessariamente o âmbito da ação, sendo breve para não correr o risco de fracassar em sua tensão dramática. Acerca disso, Moisés (1967, p. 40), esclarece que “o conto é, pois uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, uma só ação” (grifos do autor).

Ainda sobre isso, para compreendermos essa unidade dramática a que se refere, Moisés nos diz que:

A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única história ou enredo, está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o 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 (1967, p. 41).

Para que fique clara essa definição sobre o conto que, na maioria das vezes, traz confusões entre as narrativas em prosa, vejamos o que diz Magalhães Júnior, em seu livro **A arte do conto**, a respeito do conto. O autor tenta diferenciá-lo do romance, nessa afirmação faz uma distinção entre ambos e leva em consideração, também, a extensão que é sempre considerada por outros teóricos na tentativa de conceituar o gênero:

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. Já o romance, em vez de episódico, como o conto, é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios, interligados. E exige do autor tratamento diverso, quer na apresentação dos acontecimentos, quer no mundo dos personagens. [...] Outra distinção, em que insistem alguns críticos e ensaístas literários, é a de que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito [...] Se é breve, é um conto (1972, p. 11).

Vemos nas definições de Moisés e de Magalhães Junior a preocupação em demonstrar a importância da brevidade e da densidade contidas nos contos.

Portanto, salientamos que o conto, por suas particularidades estruturais, formais, estilísticas, dramáticas e ficcionais, permanece firme e reconhecido no cenário universal. Isso demonstra que as manifestações narrativas, sua maneira de falar da realidade e de fantasias se materializam em belíssimas histórias conhecidas pelo povo e, assim, se asseguram ao longo dos séculos por sua qualidade estética e artística.

Adultos, crianças ou jovens veem na variedade de produções de contistas, antigos ou contemporâneos, a oportunidade de viver situações dramáticas e intensas. Os leitores mergulham em introspecções suscitadas por essas narrativas e se surpreendem com histórias travadas entre personagens que representam situações reais. Considerando essa imersão, não se pode negar que muitos contos provocam uma reflexão mais profunda sobre os sentidos da vida e estabelecem com o leitor um diálogo que vai muito além da razão.

Nelly Novaes Coelho, ao explicar o conto, concorda com os estudos realizados pelos autores já mencionados, ao afirmar que:

O conto Em sua forma original, o *conto* registra um momento significativo na vida da(s) personagem(ns). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o *todo* ao qual aquele fragmento pertence. A essa intenção de revelar *apenas uma parte* do todo, corresponde a estrutura mais simples do gênero narrativo: há uma unidade dramática, ou um motivo central, ou um conflito, uma situação, um acontecimento... desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. Tudo no conto é *condensado*: a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens e do espaço é breve; a duração temporal é curta... Daí sua pequena extensão material (geralmente, um conto se estrutura em poucas páginas). (2000, p. 71, grifos da autora)

O gênero conto, em todos os estudos e teorias aqui mencionados, é analisado quanto a um critério quantitativo, no que diz respeito a sua estrutura e, não menos, nem mais importante que isso, são enfatizados os parâmetros qualitativos, uma vez que sua concisão acumula um tanto de riqueza artística, estética, estilística e de conteúdo sobre a vida e sobre o mundo.

Ao critério quantitativo alia-se, também, o qualitativo, haja vista que não se pode deixar de considerar, no gênero conto, o estilo e o conteúdo. Sob esses aspectos conceituais, não é valorizado no texto apenas o volume de páginas, ou considerado, apenas, como um sinônimo de narrativa curta. Faz-se necessário, para uma classificação mais completa, o auxílio do critério de qualidade que observa outros ingredientes, que distinguem o conto de outras formas em prosa.

Destacamos o que nos diz Moisés acerca disso:

Infere-se, assim, que o critério mais conveniente para se erguer uma distinção *rigorosa* entre o conto, a novela e o romance, é o *qualitativo*, que consiste em procurar ver a obra de dentro para fora, analisar-lhe e julgar-lhe os componentes, de forma e de conteúdo. (1967, p. 25, grifos do autor)

As narrativas consideradas curtas surpreendem, ora pela sua estrutura concisa, ora pela sua essência considerável e reveladora.

A partir dos conceitos apresentados pelos diversos teóricos, que se ocupam em definir e caracterizar o conto, percebe-se uma significativa convergência em seus pensamentos e análises do que vem a ser esse gênero. Persiste também uma afinidade no que diz respeito ao que se observa na estrutura, no estilo e nos objetivos dos textos.

Já no que se refere às categorizações e classificações do conto, há perceptível divergência e, em algumas, certa semelhança. Para não incidir em diversos quadros classificatórios para o gênero, apresentaremos os grupos descritos em Moisés (1967), considerando o que compõe a sua matéria propriamente dita, acreditando também numa visão unívoca dos aspectos gerais do conto. O autor baseia-se em um dos pioneiros em estudos sistemáticos sobre o conto.

Moisés (1967, p. 74) cita o estudioso Carl H. Grabo, que sugere a seguinte divisão: “os contos dispõem-se em cinco grupos: 1º, *histórias de ação*; 2º, *histórias de personagens*; 3º, *histórias de cenário ou atmosfera* (“*setting or background*”); 4º, *histórias de ideias*; 5º, *histórias de efeitos emocionais*”.

No primeiro, a ação está em primeiro plano e é o tipo mais comum, há nele a predominância da aventura, o que não significa a falta de outros elementos. O segundo grupo apresentado é o menos frequente, nele a personagem é o centro do conto. Os contos que Grabo chama de cenário ou de atmosfera ainda são menos

frequentes do que os dois anteriores. A narrativa é assim classificada por se desenvolver dando ênfase ao cenário onde tudo acontece e ao ambiente. Todos os acontecimentos incidem nos objetos e no local onde se dá a trama, de um modo especial que estes se tornam os protagonistas do conto.

No penúltimo grupo, o contista procura mostrar ao leitor sua visão acerca das coisas, dos seres e do mundo e as concretiza por meio da ficção. Não objetiva inscrever suas verdades particulares, mas tenta “registrar o atrito entre o homem e a sociedade” (MOISÉS, 1967, p. 78). No último grupo mencionado, tudo convém para despertar a emoção de quem lê o conto, neles se experimentam os sentimentos envoltos nas personagens, ações, paisagens etc.

Sobre essa divisão, o autor considera que um agrupamento ou uma categorização para o gênero conto seria, por demais, arriscada e inoperante, pois se deve atentar para:

[...] o fato de não existirem contos puros; toda narrativa apresenta múltiplas facetas, decerto com o predomínio de uma, *além do mais*, o exercício de tipologia, com fim em si próprio, mostra-se ineficaz, quando posto em face dos textos, para leitores interessados no estudo do conto (MOISÉS 1967, p. 73-74, grifos nossos).

De fato, toda narrativa apresenta uma série de acontecimentos sucessivos. Há sempre algo interessante a se contar, ao ser humano e sobre ele mesmo. Uma ideia que nasce de um acontecimento principal, chamado de ideia central e que é claramente definido, com começo, meio e fim, simples assim. No entanto, na sua simplicidade, despeja no leitor um tanto de riqueza e de construção.

Sua importância se dá no sentido de sua influência e profundidade. Como afirma Cortázar: “O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade” (2006, p.152).

São essas especificidades que fazem do conto um instrumento capaz de capturar a atenção do leitor, de criar certa identidade com ele por uma situação vivida ou de alguma que deseje viver. Compreendida a essência do gênero e como surgiu, abordaremos no próximo item alguns aspectos do conto que fazem parte do universo do maravilhoso, uma vez que os textos que utilizamos em nossas oficinas de leitura possuem algumas características inerentes às narrativas maravilhosas.

1.3.1 O universo dos contos maravilhosos

Ao que se propõem os contos na sua origem, sabemos que se compilaram em função de interesses morais e sociais, ou em interesses populares e folclóricos. Foram, aos poucos, reconhecidos como literatura e passaram a integrar-se em obras e uma variedade de autores reconhecidos passaram a transformar as histórias que pertenceram à oralidade em literatura propriamente dita e registrada pela escrita.

Discutimos, no item anterior, como o conto se apresenta, qual sua estrutura a partir dos preceitos de Moisés (1967), Magalhães Júnior (1972) e de Coelho (2000). Priorizamos um diálogo capaz de compreender a essência do gênero. E, para compreender a abordagem do conto que faz parte do universo do maravilhoso, precisamos esclarecer algumas especificidades conceituais e estruturais singulares às narrativas que apresentam elementos sobrenaturais.

Esses elementos podem direcionar-se tanto para narrativas consideradas fantásticas quanto para maravilhosas e, ainda, para as consideradas estranhas. No entanto, não nos deteremos na diferenciação dessas classes literárias. Teceremos um rápido conceito sobre elas e nos dedicaremos a entender o universo habitado pelos contos maravilhosos, baseado no que postulou Todorov (1981), entre outros. O elemento extranatural é comum nos textos nas três classes literárias supracitadas, porém não é suficiente para defini-los.

As narrativas, cujas características são condizentes com o estranho, são compreendidas como aquelas que levam o leitor, baseados nas leis da razão, a questionar o seu desfecho e tentar procurar uma explicação para os acontecimentos sobrenaturais que permeiam o texto. Assim, acabam perdendo sua essência extraordinária. Segundo Todorov:

Nas obras pertencentes a esse gênero, relatam-se acontecimentos que podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam no personagem e o leitor uma reação semelhante a que os fantásticos nos voltou familiar (1981, p. 26).

Há nos estudos todorovianos a ideia de proximidade entre o estranho e o fantástico, vinda, por sua vez, devido à posição do leitor, que pode ou não hesitar em determinado acontecimento da narrativa quando apresenta algo insólito. Esta

tentativa de entender a sobrenaturalidade dos fenômenos e a convicção de uma explicação que, de alguma forma, chegue a uma justificativa com base nas leis naturais, é, também, definidor do fantástico. Para melhor compreensão, Todorov diz que:

[...] o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se o *leitor* decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho (1981, p. 24 grifo nosso).

No fantástico, os fatos sobrenaturais aparecem em meio a um panorama familiar, cotidiano e aceitável. Tudo se assemelha à vida habitual, à normalidade das coisas conhecidas. No conto fantástico, quando aparece algum fenômeno inexplicável e mágico, rompe-se com a estabilidade do mundo concreto e enfrentam-se as personagens com problemas do mundo racional.

Na narrativa maravilhosa, a racionalização não paira sobre o sobrenatural, isto implica a aceitação do mesmo. Nesse sentido, a criação e a aceitação da realidade diferente e insólita são a principal característica do maravilhoso. Nele, o que afeta é exatamente o afastamento do questionamento, estranhamento ou inquietação no leitor, por não estabelecer relação com o universo convencional, conhecido como real, tendo como base o esclarecimento de Todorov:

No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem o leitor implícito. A característica do maravilhoso não é uma atitude para os acontecimentos relatados a não ser a natureza mesma desses acontecimentos (1981, p. 30).

O conto maravilhoso não objetiva provar que sua essência e seu universo irreal acontecem no mundo do real. No entanto, instala seu universo imaginário e mágico sem causar no leitor qualquer espanto. O discurso narrativo do maravilhoso não problematiza a oposição entre o mundo material e o mundo imaginário.

As distinções do maravilhoso com relação ao fantástico e ao estranho são apontadas por Todorov, que afirma:

Costuma-se relacionar o gênero do maravilhoso com o conto de fadas; em realidade, o conto de fadas não é mais que uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas. (1981, p. 30)

Os contos maravilhosos tradicionais constituem os conhecidos clássicos da literatura universal, conhecidos por meio de autores como Perrault, Jacob, Irmãos Grimm e Hans Cristian Andersen, que se inspiraram na oralidade. Tais autores em suas narrativas versam sobre uma infinidade de assuntos que percorriam a sociedade medieval: a luta pelo poder, a luta do forte sobre os fracos, a ambição desmedida, a revelação de mensagens edificantes que testificavam sobre o respeito mútuo, o exemplo de personalidades etc.

Como já visto, por conto maravilhoso considera-se a história que possui uma nova perspectiva do mundo, que reinterpreta fenômenos naturais e situações do cotidiano de maneira que consegue nos fazer notar o que está dissimulado nas entrelinhas. Em conformidade com esses atributos, Dominguez de Pasqués (apud Vieira 2009, p. 43), assinala que: “o maravilhoso não questiona a lei que rege o acontecimento, simplesmente o expõe”. E complementa, “o relato maravilhoso, por outra parte, exige a realidade do que representa”. Nesse sentido, os princípios insólitos são incorporados ao ambiente narrativo como praticáveis e são aceitos.

No princípio, o apelo ao maravilhoso servia para falar dos mistérios e para tentar entender o que era desconhecido dentro dos limites humanos. Essa necessidade ainda se faz presente em nossos dias e sempre fará. Assim, surgiram as narrativas maravilhosas.

Rodrigues (apud Perdigão p. 29-30) chama de narrativa maravilhosa a interferência de seres surreais, sobrenaturais, mágicos na poesia e na prosa (fadas, anjos, animais etc). São narrativas primordiais nas quais não se fazem questionamentos sobre sua veracidade. Tudo é admissível. Homens, animais e objetos relacionam-se num plano de igualdade em que há plena reciprocidade.

Coelho empreende discussões sobre a forma do conto Maravilhoso com base nos estudos sobre o conto de Vladimir Propp. Vejamos o que a autora conclui:

A forma do conto maravilhoso tem raízes em narrativas orientais difundidas pelos árabes, e cujo modelo mais completo é a coletânea *As mil e uma noites*. O núcleo das aventuras é sempre de natureza

material/social/sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista de poder, etc.) (2000, p. 172-173).

No excerto que segue, a mesma autora apresenta algumas características que constituem os contos maravilhosos, tais como: “a onipresença de metamorfose, o uso de talismãs, a força do destino, o desafio do mistério ou do interdito, a reiteração dos números, magia e divindade e os valores ético-ideológicos” (COELHO, 2000, p. 177-180). Na perspectiva da autora supracitada, o conto maravilhoso desenvolve-se a partir de uma “problemática social, a busca de realização da personagem pela fortuna material” (2000, p. 109).

Ainda sobre isso, Coelho traça linhas e tendências da literatura infantil/juvenil contemporânea. Para isso, seleciona cinco linhas básicas que se fragmentam em outras, dentre elas destacamos a linha do maravilhoso, sobre a qual menciona:

(Situações que ocorrem fora do nosso espaço/tempo conhecido ou em local vago ou independente da terra) O mundo do maravilhoso pode se apresentar sob diferentes aspectos: metafórico, satírico, científico, popular ou folclórico e fabular (2000, p. 159).

Essa forma narrativa, em que tudo é possível e compreendido integralmente, possibilita ao seu teor textual uma diferença essencial frente às outras classes literárias do conto que, umas mais, outras menos, anseiam pela manifestação e significação das coisas da vida e do mundo.

A marca do conto maravilhoso está na condição de imaginar e fazer imaginar, de construir e reconstruir, na maioria extrapolando uma complementaridade da realidade. Dessa forma, se dá ouvidos ao lado mais sensível e concreto do ser humano, ao passo que enxerga-se o lado dos sentidos e das emoções, o maravilhoso e o real, permitindo ao leitor a possibilidade da harmonia de ambos os lados, que não consideramos opostos, mas complementares.

A autora Irlemar Chiampi (1980), em seu livro **O realismo maravilhoso**, traz uma definição de maravilhoso semelhante à de Todorov, reafirmando a ideia de que tais narrativas têm a realidade criada a partir do extraordinário que se une ao real de maneira que todo o espaço da narrativa se torne aceitável. Chiampi reforça que:

A qualificação do realismo maravilhoso como modalidade narrativa pressupõe, como vimos anteriormente, a noção de sistema referencial não-contraditório (...) de abolir as polaridades

convencionais (narrador/narratário, razão/sem razão, respectivamente), de modo a configurar uma imagem do mundo livre de contradições e antagonismos [...] (1980, p. 80).

A essência da narrativa maravilhosa é, portanto, misteriosa, enigmática, profunda, sobretudo tem o poder de reafirmar a realidade por meio da imaginação e do sobrenatural chegando a estabelecer uma harmonia com o mundo concreto por meio do leitor em atividade. “Longe de ser um modismo terminológico, o maravilhoso tem servido para designar a forma primordial do imaginário de obras de todas as latitudes culturais” (CHIAMPI, 1980, p. 49).

O sentido do maravilhoso, de todas as emoções que penetram os relatos, os contos, as lendas, os mitos, nos proporcionam uma experiência ímpar e uma especial exploração do real e do imaginário.

A autora Marina Colasanti possui um conjunto de obras que transporta o leitor para lugares desconhecidos, mágicos. A presença desse universo em seus contos destaca-se em sua maneira de trazer para o cotidiano o mundo da imaginação permeado de encantos e segredos. Isso permite aos leitores um encontro entre realidade e ficção, o que os levam a refletir sobre algumas questões humanas como o amor, a nossa própria existência, a morte, o medo, o ódio etc.

A autora constrói tramas surpreendentes com desfechos inesperados e nos leva a emoções mais profundas. E diz: “um conto é apenas um conto, que eu conto, reconto e transformo em outro conto (COLASANTI, 2015, p.105)

A expressão Contos Maravilhosos é utilizada pela própria autora ao se referir a suas produções, é como se reporta a seus contos:

Eu poderia usar a expressão contos de fadas, mas não quero enganar ninguém. Em mais de cem desses contos que escrevi até agora, aparece uma única fada, que nem fada é, mas feiticeira. Fiquemos, então, com *maravilhosos* (COLASANTI, 2015, p.419, Grifo da autora).

Assim, concluímos que a escritora optou por contar sobre as coisas do mundo e das pessoas através do maravilhoso, que nasceu ainda na literatura oral, chegou à modernidade e se fez notório nas suas narrativas, fazendo com que esses contos mantenham-se vitais e intactos por falarem da alma e do comportamento humano de forma densa.

Colasanti busca essa aproximação com a tradição para maravilhar os leitores com desfechos inesperados, além de retratar problemáticas da atualidade. E esse é um dos motivos pelo qual seus contos foram escolhidos na execução da proposta de intervenção. Por tudo isso é que nosso trabalho interventivo empenhou-se pelo uso do gênero conto com características sobrenaturais e que se enquadram no universo do maravilhoso.

2. LEITURA DE LITERATURA E SEU ENSINO

Leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos.
(ZILBERMAN, 2009, p. 29)

À escola é dada a missão de habilitar os sujeitos à leitura, desse modo é considerável o direcionamento de ações pedagógicas que situem o texto como objeto primordial para a formação desses sujeitos. O texto literário permite que espaços de significação explícita e implícita se desencadeiem, o que possibilita atividades interpretativas e com sentido sobre o homem e sobre o mundo que o rodeia.

Por tudo isso, abordaremos, nos próximos itens, alguns procedimentos utilizados para a leitura do texto literário na escola.

2.1 Leituras do texto literário na escola

O posicionamento didático-pedagógico da literatura é refém de uma tradição escolar de trabalho com os textos tradicionais (canônicos), que ainda segue banalizando-os e estigmatizando-os apenas ao estudo de aspectos históricos e estruturais da língua. Pensar na literatura sem se curvar, exclusivamente, a estes princípios de escolarização não é uma luta recente e nem acabada. Uma abordagem à materialidade do texto e às suas formas, em detrimento de seu contexto² e conteúdo, ainda é uma prática pedagógica nos dias atuais.

Muitas vezes é dado um tratamento ao texto literário na escola por meio de fichas de interpretação que geram no educando a ideia de que desfrutar do texto literário seria responder a uma ficha de perguntas delegadas pelo professor ou pelos manuais didáticos, com informações, tais como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de outras superficialidades que não buscam nem avaliam, de fato, a compreensão do texto em si.

² Entendemos por contexto tudo o que se refere às situações relatadas em um texto, o lugar, o tempo, com quem, por que, elementos de dentro e de fora do texto que favorecem as possibilidades de compreensão e de interpretação. Koch e Elias (2014, p. 59) definem contexto como “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido”.

O trabalho específico de leitura que objetiva o letramento literário necessita de um encaminhamento específico de exploração do texto, de seu contexto, de suas relações intertextuais, do conteúdo do texto, o que, necessariamente, não vem negar a eficácia das fichas de leitura ou sua validade. As fichas de leitura mencionadas acima são, como vemos, utilizadas para a avaliação de aspectos estruturais do gênero textual e procuram realizar um balanço da leitura da estrutura do gênero feita pelo aluno.

Por outro lado, a leitura empreendida para o letramento literário visa estabelecer muito além dos aspectos estruturais. Busca possibilitar ao leitor uma relação de interação com o texto, a partir de questionamentos, de atividades que caracterizem uma reflexão sobre o dito e o “não dito” no texto e como se relacionam essas ações com o contexto da obra.

Conhecer a literatura por meio dos conceitos, das formas e dos métodos que se utilizam os escritores para a criação de suas obras conduz mais a um desamor pela literatura. Sobre isso, Todorov comenta:

A meu ver, tanto hoje quanto naquela época, a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético). O aumento da precisão dos instrumentos de análise permitia estudos mais agudos e rigorosos; o objetivo último, porém, permanecia a compreensão do sentido das obras (2009, p. 36).

É preciso o bom senso no estudo literário. A utilização dos estudos de abordagem estrutural pode colaborar para o conhecimento das obras literárias, mas não precisam ser exclusividade nas aulas e no ensino de literatura. É preciso ir além dos aspectos estruturais do texto. O leitor aprendiz lê para somar conhecimentos de outros mundos, outras pessoas, outros tempos, outras formas de viver, situações vividas por outras pessoas que ajudam a compreender-se e a compreender o outro e é dessa forma que o ensino de literatura deve ser encaminhado: nas relações com o mundo.

Sob essa mesma perspectiva, aconselha Alves (apud Dalvi, 2013, p. 46) sobre o uso da literatura para a formação de leitores, seja qual for o gênero em que se manifeste, essa literatura “precisa ser trabalhada numa perspectiva metodológica

que valorize o leitor, que parta de sua interação com o texto, que lhe possibilita aproximar o texto de suas vivências”.

Devemos também ser cautelosos com o ato de querer ensinar nossas próprias visões sobre determinada obra, característica muito presente no ambiente escolar e nos manuais didáticos, revelando uma concepção unilateral de leitura. Quando se impõe uma única leitura possível, a que desconsidera a posição do leitor, sua participação e interação, impedindo o diálogo com o texto, a literatura perde seu teor universal de coletivização de saberes.

Ao contrário dessa imposição, temos pesquisas significativas empreendidas por especialistas e teóricos da literatura, estes caminhos podem ser auxiliares de uma leitura maior, uma leitura em que se consegue estabelecer laços com a obra literária, uma relação que busca muito mais que informações estruturais sobre o gênero, uma relação com o texto que busca a formação do leitor, o gosto pela obra literária, a percepção dos sentidos e da beleza que cada obra possui.

Não negamos a importância de conhecer os aspectos da história da literatura, os princípios estruturais das obras e dos gêneros, visões de outras leituras e da crítica literária sobre os textos. Ainda assim, nada substitui a importância de se ler o sentido, o conteúdo e o contexto presentes na obra, revelados por uma leitura interativa e exploratória de um texto literário.

Para completar nossa discussão, reparemos o que concluiu Rouxel (apud Dalvi) sobre a atividade no interior do ato de ler em pesquisas realizadas e cursos de formação de professores. Tais experiências mostram que:

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante (2013, p. 31).

Para isso, é fundamental que, enquanto professores, façamos a utilização adequada da literatura na formação do gosto e provoquemos a aproximação efetiva do aluno com o texto literário por meio de um conjunto de atividades que conduzam o leitor a uma reflexão e compreensão do que diz o texto em suas linhas e entrelinhas.

A proposta da qual compartilhamos é que a aprendizagem da literatura se dê enquanto experiência de mundo por meio do texto literário. Sobre esse aspecto, do

tratamento dado à literatura, é relevante destacar o que diz Maria Amélia Dalvi (2013, p. 12) ao afirmar que “literatura não se ensina, se lê, se vive”. Experiência, que deve ser vivida principalmente nos espaços da sala de aula e, como consequência, a formação de uma personalidade humanitária e inteligível, aberta aos outros e ao mundo, aspectos que o texto literário alcança com honradez.

Com isso, sentimos a necessidade de instituir a leitura do texto literário nas aulas de linguagens, na intenção de constituir sujeitos leitores, críticos, sensíveis, e capazes de enfrentar os dilemas do dia a dia. Assim, podemos promover uma mudança considerável no ensino da leitura de literatura, e essa leitura, ao dar-se fora do espaço escolar, carregaria com ela um alto grau de dependência das práticas de leitura aprendidas na escola. Para que tudo isso aconteça, é preciso mediar e acompanhar a leitura feita em sala de aula, papel desempenhado pelo professor, que busca estabelecer uma relação de interação entre o livro e o aluno/leitor.

E mais, Silva (apud Dalvi, 2013, p. 56), nessa mesma perspectiva, alerta-nos ao falar que “a qualidade da mediação entre leitor em seus primeiros ensaios com a matéria literária constitui-se, assim, aspecto fundamental a ser considerado ao longo desse processo”. Dessa maneira, a escolha pelo trabalho com os textos literários, como também de outros textos, promove uma realização social e cultural do indivíduo que se quer formar nos espaços escolares por meio da leitura.

2.2 O ensino de literatura e a escolha do texto

Atualmente a literatura é consequência de seu nascimento e de acepções conceituais que recebeu no decorrer de sua história. As atribuições dadas à literatura e os significados postulados a ela refletem muitas de nossas ideias sobre o termo na atualidade. Vicent Jouve, ao situar o termo literatura, apresenta sua etimologia:

A palavra literatura vem do latim *literatura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. Ter “literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras (2012, p. 29).

Em seus primórdios a literatura limitava-se à poesia. Logo depois, no século XVIII, ganhou outras acepções para melhor designar a arte das palavras, do escrever. Ainda assim, carregava as ideias de elite e de aristocracia.

Os textos considerados científicos ganham seu espaço e distanciamento da literatura. Com essa conquista de autonomia dos textos cientificamente orientados, as produções do campo do estético é que passam a designar a escrita literária, especialmente por não possuírem finalidade prática e ser, particularmente, uma espécie de utilização das letras a serviço da estética.

“A partir do século XIX, ‘literatura’ adquire seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30), mas ainda, na modernidade, a literatura é recoberta de suas ancestrais acepções. Em suma, o que a literatura tem de mais extraordinário não estaria exatamente na forma como ela se constitui, mas no que ela expressa ou busca expressar. Para Jouve (2012), a obra literária é sempre um fato de sentido e é isso que representa sua capacidade e influência.

A importância que se dá à literatura, como mostra Jouve (2012), está no fato de que, por meio da arte literária, afina-se a sensibilidade do homem, melhora-se sua percepção acerca das coisas do mundo e gera-se, de modo mais abrangente, um redimensionamento da realidade e do modo de olhar para si e para os outros. A literatura provoca em nós gestos de criação, transformação, reflexão, por possuir, em sua essência, uma dimensão lúdica e prazerosa.

É pensando nessa dimensão que a literatura deve se fazer presente no ambiente escolar visto que se a leitura de literatura for mediada e socializada no espaço da sala de aula desde cedo, conseguiremos estabelecer um vínculo dialógico entre texto e leitor e a aproximação entre a literatura e o ser. A literatura enquanto criações poéticas, ficcionais, dramáticas e em todas as suas modalidades possíveis é compreendida em Candido (2004, p.175), como um bem inegável ao homem.

Para ele, tal produção corresponde a uma necessidade inerente ao homem de entrar em contato com alguma forma de efabulação e configura um fator de equilíbrio social a ponto de dar à literatura o mesmo peso de um direito indispensável à vida, como o direito à moradia e à alimentação. Nesta mesma ótica Candido observa que “as produções literárias, de todos os tipos e de todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa

incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (2004, p. 179).

Acompanhando a visão desse autor, consideramos que a literatura bem “pedagogizada” e “didatizada” contribui significativamente para a formação cidadã. Além disso, a literatura colabora para a inserção do ser humano no mundo letrado, serve plenamente para formação crítica e cultural, confirmando a sua contribuição para o letramento do indivíduo, em especial para a promoção do letramento literário.

Do contrário, em qualquer situação que não se considere o valor ético, estético e cultural da literatura, e que ela seja, de algum modo, utilizada apenas como um mero objeto de exercício para estudos linguísticos e/ou históricos, não estaríamos valorizando sua função primordial: de construir e reconstruir “nossos mundos” e também de nos humanizar.

Em conformidade com essa mesma perspectiva sobre o ensino de literatura, vale ressaltar o que destaca Silva (apud Dalvi, 2013) quando endossa a ideia de que:

Convém atentar para os elementos próprios da literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda não desenvolveu a experiência necessária. Essas dimensões, dentre outras, costumam favorecer uma aproximação da leitura literária, com a possibilidade de abertura para espaços de formação promissores (p. 56).

Devemos, pois, “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2006, p. 29), e que este trabalho interfira na forma dos alunos compreenderem o mundo, desenvolva o seu senso crítico e, como consequência, promova um considerável aprimoramento de sua sensibilidade e de sua humanização.

Para que consiga garantir uma troca de experiências de leituras significativas, é necessária a realização de atividades que possibilitem a exploração, a compreensão e interpretação do texto, trabalho que demanda do profissional o conhecimento das especificidades do texto literário e da função formadora que possui a literatura. Essas atitudes permitem, de fato, a interação entre textos e

leitores, além de se fazer emergir a necessidade de oferecer textos literários aos nossos alunos, tendo em vista seus interesses, sua capacidade interpretativa e suas experiências de leitura, entre outros fatores que orientam a escolha de textos literários.

Além desses aspectos, alguns princípios norteadores de critérios de seleção são elencados por Cosson (2006) em um capítulo intitulado “Leitura literária: a seleção dos textos”. Esses critérios podem nos auxiliar nesta tarefa, aparentemente simples.

A escolha de obras literárias para serem lidas na escola tem suas particularidades que vão além da ordem temática, adequação, cânone, ou de algum modo de indicação e incentivo. Na sua descrição de critérios de seleção, Cosson aponta quatro princípios de seleção que podemos utilizar concomitantemente:

O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto de simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] O quarto é decerto o mais determinante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor. O professor é intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final (2006, p. 32).

A utilização desses fatores na seleção de textos combina-se das mais variadas maneiras para o auxílio no ensino da literatura e no letramento literário. No mais, devemos considerar a contemporaneidade dos textos, a pluralidade e a diversidade de obras, autores, gêneros e os títulos disponibilizados pelo mercado, “essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e a abrir a escola a todas as influências, libertando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas” (COSSON, 2006, p. 33).

Acreditamos na soma da diversidade dos critérios apresentados e sua adequação aos objetivos de leitura previstos pelo grupo de leitores, “a literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para

compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON 2006, p. 34).

Partindo dessa premissa, concluímos que, através da complexidade e riqueza cultural da literatura, o leitor mobiliza habilidades complexas de cunho cognitivo, as quais são fundamentais para o desenvolvimento da criticidade e capacidade leitora, a depender, é obvio, da conduta da leitura empreendida.

Cosson reforça o bem que nos traz a leitura de literatura, se bem trabalhada no ambiente escolar:

[...] por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas. Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar (2014, p. 49).

Vista como a primordial arte da palavra, a literatura, cheia de significados e de possibilidades de leituras, instrumento de diálogo e de interação, conduz o leitor a mundos imaginários, reais, representados em obras/textos, que tocam naturalmente a sensibilidade do homem e humaniza-o. Com tão valiosos atributos, recriando as experiências humanas, o leitor consegue sentir e pensar a realidade de maneira diferenciada, aprimorando gradativamente seu olhar crítico, sobre o mundo e sobre as situações com as quais precisa lidar.

No capítulo que segue, trataremos de apresentar o projeto de intervenção, a metodologia utilizada, os textos escolhidos para as oficinas de leitura e os caminhos percorridos para a concretização das ações previstas. Para isso, priorizamos o uso do texto literário para a execução dessas ações.

3. PROJETO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

A intervenção planejada a partir de uma realidade que demonstra a falta de interesse pela leitura e uma considerável deficiência de compreensão e atribuição de sentido aos textos é o que nos leva e nos motiva a aprimorar e melhorar esse cenário atual, no sentido de ressignificá-lo e de reorientar a prática de leitura do texto literário. Em função de tudo isso, nosso trabalho situa-se no âmbito do ensino de leitura literária na intenção de oferecer um caminho possível, o qual nos leve até um ponto em que alcancemos por meio dele a contribuição necessária para a realidade da qual observamos e nos importamos.

Os subitens a seguir demonstram a forma como executamos a nossa interferência na prática de leitura do texto literário e o caminho trilhado para chegarmos aos objetivos almejados.

3.1 A pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento do projeto e participantes.

Nossa pesquisa configura-se de natureza social, uma vez que se ocupa em buscar uma possível contribuição para o ensino de leitura com a turma do 9º ano “C” numa unidade de ensino, na cidade de Orobó-PE. Diferente das pesquisas tradicionais, a pesquisa-ação é uma nova metodologia de pesquisa que objetiva uma atividade coletiva e colaborativa, a qual tenciona uma orientação e resolução de problemas, procurando unir a pesquisa a uma ação ou prática, no intuito de contribuir para a transformação de uma realidade ou mesmo para a formação de um determinado grupo social.

Para melhor compreensão desse novo universo de pesquisa, vejamos o que diz Engel:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e deseja melhorar a compreensão desta (2000, p.182).

Sendo assim, fica clara a importância de desenvolvermos trabalhos que visem a união dos estudos e das pesquisas a uma ação interventiva e, a partir disso, utilizarmos em favor de uma prática pedagógica, a fim de mudar uma realidade escolar que se mostra, em algum aspecto, insatisfatória.

Para Nunam (apud Engel, 2000, p. 183) “este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento educacional”.

Esse caráter intervencionista que promove a melhoria e o aumento da qualidade das práticas de ensino envolvendo todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem é, para o PROFLETRAS, seu objetivo por excelência. Nessa perspectiva, “a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLLENT, 1996, p. 26).

Os sujeitos, cujos trabalhos constituirão parte do *corpus* de nossa pesquisa, têm entre doze e quinze anos de idade. Escolhemos alunos dessa faixa etária por compreendermos que, nessa idade, os alunos devem se encontrar em um nível de leitura que os torne capazes de refletir com maior profundidade sobre os textos literários, fato que pode permitir um aprofundamento da percepção de mundo presente nos contos selecionados.

Para Coelho (2000), o leitor de faixa etária a partir de 11 anos é considerado um leitor fluente, são os leitores em fase de pré-adolescência. Já os leitores a partir dos 13 têm certo domínio da leitura e são considerados leitores críticos. Para o primeiro caso, a autora nos diz que é uma:

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela *reflexão*; a *capacidade de concentração aumenta*, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando o seu conhecimento ou percepção do mundo. A partir dessa fase, desenvolve-se o *pensamento hipotético dedutivo* e a conseqüente capacidade de *abstração*. O ser é atraído pelo *confronto de idéias e ideais* e seus possíveis valores ou desvalores (2000, p. 37, grifos da autora).

No segundo caso, a partir do 13 anos, Coelho nos diz que é a:

Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo aí presente... Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às *realidades consagradas*... agilização da escrita criativa. [...] Nessa fase, o adolescente deve se abrir plenamente para o mundo e entrar em relação essencial com o outro (2000, p. 39, grifos da autora).

Diante das proximidades das fases de leitura em que nossos leitores se encontram, do contexto social e da faixa etária a que pertencem, e que, ainda assim, possuem dificuldades na compreensão e na atribuição de sentidos ao que leem, pareceu-nos propício e necessário o trabalho empreendido com os textos escolhidos e utilizados para as leituras, os quais estão descritos no item a seguir.

Dentre algumas peculiaridades da literatura citadas por Coelho (2000) destacamos o “maravilhoso” e o “mágico” que são, nessa última fase, tidos como “grandes atrações” (2000, p.39). O maravilhoso e o mágico, observados como atrativos para essa faixa etária, são características que estão presentes nas obras da autora Marina Colasanti, escolhidas para o nosso projeto de leitura.

A escola, onde realizaremos a intervenção, é considerada a maior escola de nosso município, em número de alunos matriculados e frequentes, como também estruturalmente. Atende alunos em idade de creche e Educação Infantil, apenas no turno da manhã; Ensino Fundamental, anos iniciais, pela manhã e à tarde; Ensino Fundamental, anos finais, também nos turnos manhã e tarde. Localizada na Zona Urbana, a escola atende, na sua maioria, alunos residentes na cidade e um bom número de seu público reside, também, na Zona Rural. A turma participante do Projeto de Pesquisa é composta por 32 alunos, 21 meninas e 11 meninos.

Uma boa parte das famílias, responsáveis por nossos alunos, são beneficiárias do Programa de Transferência Direta de Renda: o Bolsa Família. Alguns são autônomos, feirantes. Outros têm a agricultura como forma de subsistência. Algumas mães trabalham em casa de família como domésticas, outras são profissionais da Educação e da saúde. Há também pais que trabalham na construção civil como pedreiros e/ou serventes de pedreiro.

Ainda sobre essas famílias, observamos que alguns alunos têm acompanhamento de seus pais, com relação à sua educação e às atividades

escolares. No entanto, esses pais ocupam um número mínimo, não muito significativo. Com vistas à escolaridade, possuem o ensino fundamental e médio, alguns, incompleto. Temos, ainda, um pequeno número de pais que são analfabetos. Pouquíssimos concluíram ou chegaram a cursar o nível superior.

Considerando o quadro apresentado, é relevante para nossa comunidade escolar a introdução de práticas de leitura literária que objetivem a formação de leitores críticos e que possibilitem a participação ativa dos nossos alunos nas diversas atividades que precisem executar. Esperamos também que eles assumam uma posição crítico-reflexiva frente aos textos, como também, passem a agir reflexivamente e criticamente no meio social.

3.2 Descrição do *corpus* literário

Para concretização de nossa proposta de intervenção e composição de nossas oficinas, selecionamos a obra **Com certeza tenho amor**, de Marina Colasanti (2009). O livro é composto por onze narrativas curtas, o que nos permite a leitura de uma só vez, numa só sentada.

Marina apresenta em suas obras uma diversidade de gêneros, entre contos, poesias, produções em prosa, crônicas para o público infantil juvenil; nelas, explora temas como: os jogos de poder, a dominação forte *versus* fraco, questões sociais, o amor, o poder desenfreado de reis, a nobreza, a opressão, a figura feminina e sua condição na sociedade, interesses pessoais, enfim, problemas sociais e conflitos típicos da sociedade contemporânea.

A adoção dos contos foi a parte mais difícil. A dificuldade está relacionada à escolha de um texto que possa atender às exigências de leitura de um público jovem, pré-adolescente. Conforme Dalvi, “o leitor jovem ou adulto tende a exigir uma leitura que o faça problematizar os papéis sociais” (2013, p. 84).

Por meio da variedade de assuntos retratados em suas narrativas, Marina Colasanti atribui uma funcionalidade social aos seus textos, utiliza-se de personagens maravilhosos, míticos e de vários tipos de alegorias. Suas produções nos elevam a viagens diversas que incitam nossa imaginação e a nossa percepção. Essa viagem, a qual o leitor está convidado, é progressiva, evolui projetando um

diálogo que se reporta para o mundo atual e se carrega de sentidos nos nossos dias.

Por essas qualidades que possuem as narrativas da obra mencionada, optamos por trabalhar com os contos: “São os cabelos das mulheres”, “Com certeza tenho amor”, “Rosas na cabeceira” e “Quem me deu foi a manhã”. Esses contos fazem alusão à condição feminina em diversos aspectos, trazendo a perspectiva do feminino em meio ao universo do maravilhoso e seu lugar na sociedade.

No entanto, tal perspectiva não será exclusividade para as reflexões e discussões em nossas leituras, apenas se somarão às leituras desempenhadas, pela comunidade de leitores no decorrer das aplicações e com as intervenções realizadas nos intervalos das leituras, partes que ocupam maior importância no processo de formação de leitores e no empreendimento do letramento literário.

Em cada conto apresentaremos uma abordagem diferente no que diz respeito ao tratamento metodológico que envolve, nesse aspecto, não apenas a técnica de trabalho escolhida com o texto literário, mas também a ideia que importa no texto. No conto, “São os cabelos das mulheres”, exploraremos a relação com o discurso da história bíblica de Sansão. Na narrativa de Colasanti, são os homens quem cortam os cabelos das mulheres, pois eles possuem o poder de fazer a terra germinar e resolver todos os problemas que surgem na aldeia ligados à natureza.

Em “Com certeza tenho amor”, conto que dá título ao livro, a personagem apaixona-se por um rapaz que tem uma profissão desagradável aos gostos de seu pai, e por isso é impedida de viver sua paixão. Essa segunda narrativa se constrói a partir de uma interdiscursividade³ e possui intertextualidade⁴ com o clássico “Rapunzel”, pois o rapaz, para chegar à janela do quarto da casa da moça, pede ajuda aos seus dez irmãos que formam uma espécie de escada com os seus próprios corpos, além de outros aspectos referentes à estrutura da narrativa e personagens.

³ “A interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 32).

⁴ Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é a condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem (KOCH, 2014, p. 86).

No conto “Rosas na cabeceira”, a mulher representa a força da tradição que passa de geração em geração, reforçando os crédulos religiosos e os costumes que são seguidos fielmente, sob pena de sofrer castigos caso não cumpri-los.

No quarto e último conto, de título “Quem me deu foi a manhã”, a personagem principal é uma moça muito pobre que, ao aparecer com algumas joias, é condenada a ser queimada em praça pública, numa fogueira, como alvo de preconceito, pois, para as demais personagens, por ser um garota pobre, não poderia possuir belas joias. Na verdade, as joias reluzentes eram uma salamandra, enroscada em seu corpo, que a livrou do fogo e da morte fazendo com que todos pensassem ser uma feiticeira. Esse texto também possui intertextualidade e interdiscursividade com o discurso histórico da inquisição praticada pelo catolicismo no passado.

Os quatro contos escolhidos da obra de Marina Colasanti, **Com certeza tenho amor**, são permeados de situações intertextuais e interdiscursivas que nos permitem atravessar por outros textos e outros discursos.

A obra descrita e os assuntos que a permeiam nos ajudaram e reforçaram o trabalho de leitura que pretendemos. Descrevemos no próximo item os caminhos que trilhamos para a execução das leituras dos contos mencionados.

3.3 Caminhos percorridos

Posteriormente às nossas reflexões sobre a importância de se ter, nas salas de aula, momentos de leitura estrategizados e de reconhecer a necessidade de constituírem-se sujeitos leitores nesses espaços, buscaremos viabilizar uma interação entre teoria e prática.

Neste item, apresentamos os caminhos que pretendemos percorrer durante a realização das atividades de leitura que faremos para o direcionamento da compreensão e atribuição de sentidos ao texto, que possam levar em conta o conhecimento de mundo que os alunos possuem, o contexto da obra, como também os elementos textuais que a compõem.

Para dar início às atividades, tentaremos manter a sala de aula como espaço primordial e exclusivo para realização de todas as atividades previstas, na intenção

de assegurar a veracidade e a execução de todas as etapas a serem realizadas pelo aluno.

Concebemos o texto literário como um instrumento diferenciador na formação do sujeito leitor, por nos permitir viver situações da vida real de maneira diferenciada e reflexiva, recriar as experiências humanas próximas às nossas experiências reais, e, com isso, ampliar o nosso olhar crítico. As atividades sugeridas nessa pesquisa objetivam estimular o aluno para leitura, motivando-o a interagir com o texto na busca da construção de sentidos, assim como propõe Cosson:

A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a leitura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar esse aluno a fazer essa exploração (2006, p. 26-27).

Vale salientar que as abordagens discriminadas a seguir não são prescritivas, consideramo-nas como um caminho possível, exemplos de práticas de leitura que poderão ajudar na formação de sujeitos mais críticos e reflexivos e que assim possam encontrar nos textos uma diversidade de sentidos coerentes que lhe sirvam para vida.

Tal movimento didático-pedagógico será enriquecido com a **motivação**, a **introdução** do texto, a **leitura** do texto para construção de sentidos e uma **interpretação** possível e coerente, que certamente resultará em uma formação leitora crítica e proficiente. São essas as etapas descritas em Cosson (2006), que guiaram a nossa proposta de leitura do texto literário para a formação de leitores e seu consequente letramento literário.

3.3.1 Abordagens para a leitura de literatura

A opção por uma abordagem de leitura que considera relevante a relação entre diversos elementos, a saber, (o texto, o leitor, o autor e o contexto), que compõem a situação de comunicação, nos permite a realização de atividades de leitura que nos fazem adentrar na riqueza contextual e intertextual das narrativas selecionadas e inferir sentidos a partir de nossa interação com o texto.

Em uma definição de leitura encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, constatamos notável semelhança com a concepção de leitura priorizada por Cosson:

[...] é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] (BRASIL, 1998: 69).

Dentro dessa perspectiva de leitura, também adotada por Cosson, que a denomina de “conciliatória”, atribui-se ao leitor e ao texto a mesma importância, e compreende-se a leitura como o resultado de uma interação entre texto, leitor, autor e contexto. Trata-se, na concepção desse autor, do exercício da leitura como “[...] um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (2006, p. 40).

As abordagens do ensino de leitura literária em Cosson dividem-se em duas sequências exemplares denominadas **Sequência Básica** (doravante SB) e **Sequência Expandida**. Esses momentos fundamentam-se em perspectivas metodológicas específicas para o tratamento do texto literário: a perspectiva da oficina, do andaime e do portfólio. Ele as descreve da seguinte forma:

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do *portfolio*. Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do *portfolio* 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 e os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do *portfolio* que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as duas sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade (2006, p. 48-49, grifos do autor).

Assim, adotaremos as etapas do processo de leitura descritas por Cosson (2006), previstas na SB, as quais servirão de base para as atividades de leitura da nossa proposta de trabalho. O autor organiza as etapas em três estágios de leitura, a **antecipação**, a **decifração** e a **interpretação**.

O primeiro estágio diz respeito a ações que o leitor realiza antes de ingressar no texto precisamente dito; no segundo estágio, ingressamos no texto por meio das palavras, das letras e; na interpretação, nosso último e mais importante estágio da leitura, consideramos o todo do texto, aquilo que o autor escreveu, a forma como mantivemos e executamos nossa leitura. Nesse momento, envolvemo-nos com o autor, com nossas vivências, experiências de vida e de leitura e mantemos um diálogo com a obra. Consideramos a interpretação como sendo a concretização e o ápice de nossa leitura.

Em conformidade com essa prática de leitura, Colomer sugere que:

Devia-se pensar que esta constrói a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas – a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e reinterpretação do que se está lendo, etc. – e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras, mais complexas – e, portanto, mais gratificantes – em outra ocasião. Trata-se, finalmente, de passar do *não saber* a *saber fazer* e *saber como se faz* (2007, p. 38, grifos da autora).

A escolha por essa metodologia reside no fato de ser um processo coerente de letramento literário e por se tratar de um trabalho propício em turmas do Ensino Fundamental. Entendemos que a sistematização desse processo em atividades escolares precisa ter sentido e organização estratégica para que o texto preserve seu significado maior e promova momentos de pleno aprendizado, com o objetivo maior de oferecer, aos alunos, experiências que contribuam com outras leituras, que acontecem fora da escola, nas mais diversas situações sociais em que estejam inseridos (LAJOLO, 2009, p. 105).

Sendo assim, a maneira como pretendemos tratar o conto pressupõe que através dele, e dependendo das atividades realizadas, poderemos alcançar os objetivos pretendidos para o letramento literário. Entre eles, ampliar o olhar crítico

sobre os textos e estabelecer sentidos que nos ajudem a compreender nossas vidas.

Para melhor situarmos nossa proposta de intervenção, apresentaremos as etapas da SB de Cosson (2006), adotadas para a efetivação da leitura dos contos no projeto de intervenção. Essa sequência organiza-se numa ordem de quatro etapas que se inicia com a **motivação**, em seguida **a introdução** e a **leitura** e, por fim, a **interpretação**.

A **motivação** funciona basicamente como uma preparação, uma antecipação para adentrar no texto, pode ser planejada em consonância com o que vai ler e com a presença de elementos lúdicos, correlacionando-os a vários aspectos que tenham relação direta ou indireta com a temática do que será lido, como numa espécie de aproximação do aluno com o universo do livro. A respeito dessa fase inicial, Cosson afirma que:

As mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. 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 mais usuais de construção da motivação (2006, p. 55).

A execução da motivação não se torna, necessariamente, condutora da leitura, empobrecendo ou delimitando os sentidos do texto.

A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos e o *que objetiva com a leitura planejada e selecionada para seus alunos* (COSSON, 2006, p. 56-57, grifo nosso).

Após a proposta inicial, partimos para a execução da **introdução**. Apresentamos alguns exemplos de como projetar essa fase: a apresentação da obra, do autor e dos critérios de seleção adotados pelo professor. Além de mostrar as razões que levaram a escolha do texto em lugar de outros, compartilhar os pressupostos de seleção que utilizou e a apresentação da obra física. Cosson sugere ainda a leitura da capa, das orelhas, as quais, na maioria das vezes, trazem uma apreciação crítica da obra e a leitura do prefácio. “Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito,

uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (2006, p. 61).

A autora Renata Junqueira de Souza (2010) reforça a ideia de que ativar o conhecimento prévio e inferir significados da narrativa, a partir das ilustrações do livro da capa ou do título, fazem parte de um conjunto de estratégias de leitura que podem ser utilizadas em diferentes momentos da leitura, desde a aula introdutória até a leitura independente, utilizando-se, para isso, de oficinas de leitura.

Para Souza, “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer” (2010, p. 76).

Todas essas ações envolvem todo tipo de conhecimento referente ao gênero, ao vocabulário, ao estilo do autor e outros conhecimentos que podem e devem ser acionados no início da leitura e durante a leitura, o que na SB acontece desde a motivação e intensifica-se nos intervalos durante as leituras.

Segundo Owocki, (apud Souza):

Em virtude da previsão e da inferência serem conceitos relacionados, torna-se importante conhecer como se efetivam as inferências dos leitores:

- Fazem alguma pergunta ou querem saber sobre algum aspecto do texto.
- Levam em consideração as evidências textuais.
- Pensam sobre o que sabem acerca do texto.
- Usam as dicas do texto e seus conhecimentos prévios para responder as questões (2010, p. 77).

Considerando que nossa proposta objetiva formar leitores, precisamos utilizar essas estratégias nos momentos ou etapas específicas dentro da SB para, com isso, muni-los de condições que os auxiliem na compreensão e assim possam posicionar-se e refletir sobre a essência dos textos que leem. Evidentemente, todas essas etapas previstas compõem-se de inúmeras estratégias didáticas de leitura para sua execução.

O momento de **leitura**, terceira etapa da sequência, consiste na leitura das palavras, dos capítulos, do texto completo, da discussão das partes mais interessantes que consideramos num texto. Para Cosson (2006), a leitura deve ser acompanhada, o que é essencial para o letramento literário. Esse acompanhamento

se dá em forma de intervalos. O autor afirma que “isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (COSSON, 2006, p. 62). Esse acompanhamento servirá para que o professor auxilie seu aluno nas dificuldades de leitura que apresentar, para que possa também chamá-los a demonstrar os resultados de suas leituras.

Outras possibilidades de intervalos que se utilizam de atividades específicas podem ser vivenciados de maneiras diversas, como: a leitura de outros textos que tenham algum tipo de relação com o texto lido, o que permite ao aluno estabelecer inter-relações e fazer conexões com outros textos, como também com sua vida e com o mundo; leitura de trechos ou capítulos para trabalhar estilisticamente e também analisar alguns recursos expressivos presentes no texto que são de interesse do trabalho previsto pelo professor. Essas atividades precisam ser executadas no período em que se realiza a leitura.

Vale registrar o que diz Cosson, sobre essa etapa, quando se refere a outros textos:

Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (2006, p. 63).

Quando se trata de textos curtos, pode-se realizar a leitura silenciosa e depois uma leitura expressiva, oral, o que demanda do leitor conhecer bem o texto e realizar uma leitura de qualidade. Por isso, é preferível que essa leitura seja realizada pelo professor.

Para o encerramento do processo de leitura, faremos a **interpretação**. A ação de interpretar “parte do entrethecimento 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, 2006, p. 64) e, também, pode ser:

Tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando se processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo [...] Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o próprio contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado

pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2006, p. 40).

Todas essas ações levam o leitor a entrelaçar o que diz o texto, em meio às inferências, previsões, conexões e visualizações que havia feito antes e durante a leitura e da mesma forma com o seu conhecimento de mundo e outras experiências de leitura. Tais conceitos de interpretação, trazidos por Cosson (2006), demonstram a ideia de que a interpretação resulta das relações, ou seja, das conexões, dos vínculos que estabelecemos com o texto, nossas leituras e com a nossa vida, ações provenientes das inferências, negociações de sentidos, antes e durante a leitura, uma intensa interação e um verdadeiro processamento do texto.

Considerando ainda o grau de complexidade da interpretação, esse autor propõe, para o cenário do letramento literário, pensá-la em dois momentos: o interior e o exterior.

O primeiro “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2006, p. 65). Esse momento é reflexo das etapas do processo, antes da leitura e durante a leitura, sendo essas (a motivação, a introdução e a leitura com os intervalos realizados) atividades definidoras do processo de leitura e do letramento literário. Esse primeiro momento é definido, na verdade, o coração do ato de ler, onde pulsam todas as impressões, sensações, descobertas, aprendizados, reflexões, entre outros aspectos que se tornam como resultados da leitura, da construção de sentidos, do diálogo estabelecido com a obra.

No segundo momento, ocorre a concretização da interpretação. Nela, as leituras se materializam, ou seja, são registradas. Realizamos, nesta etapa, o registro e a socialização da construção de sentidos sobre determinada obra, em uma comunidade de leitores. A socialização das leituras é o fato que diferencia e potencializa o trabalho de letramento literário feito na escola. “Entretanto é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2006, p. 66). Com a socialização, os alunos ampliam suas leituras e complementam suas reflexões.

São inúmeras as possibilidades de registro que podemos prever para as leituras em sala de aula. Para isso, dependemos também de fatores inerentes à

turma, ao seu ano em curso, à faixa etária dos alunos, entre outros aspectos definidores que necessitam de sensatez e prudência.

Entre as diversas formas, viáveis, de registro do momento externo da interpretação, os alunos poderão realizar tarefas simples ou complexas como: desenhar uma cena da narrativa que lhes chamou mais atenção ou que mais lhes interessou; produzir uma música que tenha relação com a temática do texto ou com a personalidade de alguma personagem, seja protagonista ou outra com a qual teve maior apreço; solicitar a escrita de uma resenha coletiva ou individual recomendando a leitura do texto para outras turmas; criar colagens; confeccionar maquetes, mural e cartazes temáticos; realizar júri simulado; feiras culturais; declamação de poemas que retratem aspectos do texto lido; propor a escrita de um epílogo por meio da ocultação do verdadeiro final da história, ou a construção de um desfecho diferente do original, entre outros (COSSON, 2006, p. 66-68).

Por meio de todas essas etapas de leitura, o leitor estabelece uma intensa relação com o texto e consegue construir significados sobre o que lê, buscando por conectar os conhecimentos que já tem com os novos que encontra no texto; faz perguntas sobre o que lê, faz inferências antes e durante as leituras, monitora seu entendimento. Assim, pratica a leitura usando e aplicando alguns mecanismos que levam à construção e elaboração da compreensão do que leu.

Ao escolhermos e adotarmos a SB para o ensino de leitura literária, ofertamos situações em que nossos alunos controlam e aprimoram seu próprio entendimento, ajudamos a construir a autonomia leitora do aprendiz. Destarte, podem conquistar e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo (KLEIMAN, 1989).

Como observado nesse capítulo, determinamos para esse trabalho a leitura do texto literário, por meio de atividades estratégicas que permeiam todo o processo de leitura de forma dinâmica. Nessa perspectiva de ensino da leitura literária, fica explícita para o professor e para os alunos a utilização de “uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 46).

Dessa maneira, consideramos como um marco central das atividades nas aulas de literatura uma aprendizagem que consista fundamentalmente em

experienciar o mundo por meio da palavra (COSSON, 2006). Acompanhado a isso, o movimento de ampliação e consolidação do repertório cultural do aluno-leitor, da sua formação crítica que se realiza por meio da utilização da SB, em espécie de oficinas de leitura, e colabora expressivamente para a formação do leitor.

Podemos salientar, para enriquecer as estratégias do professor, a perspectiva de leitura partilhada neste trabalho, com as palavras de Rouxel (apud, Dalvi) ao descrever o processo de leitura literária, que é previsto para o ensino fundamental II. A pesquisadora sugere que, durante as atividades de letramento literário, o professor

Coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos (2013, p. 29).

Tal assertiva alerta sobre a consideração que devemos ter com as suposições de nossos alunos para, com elas, dar lugar a investidas somatórias afastando a possibilidade de tolher a participação deles. Em face disso, fica claro que a participação discente se torna significativa e imprescindível quando o professor usa-a em função das discussões para aprimorá-las e apurá-las, afastando o incômodo das incertezas e adquirindo acuidade e experiência leitora. Considerando a ideia de Cosson (2006), ancoramo-nos em Jouve e destacamos o que afirma ser a leitura “uma atividade de antecipação, de estruturação e interpretação” (2002, p. 18).

Sobre esse aspecto de prática de leitura literária, concordamos com Colomer, ao refletir sobre o ensino de literatura, quando nos alerta que: “[...] formas de proceder, que tornem possíveis interpretações mais complexas das obras, continua sendo um aporte essencial para reformular o ensino de literatura” (2007, p. 38).

Para que tudo isso que tratamos até aqui se concretize, todas as tarefas previstas e singulares a cada conto compõem as oficinas de leitura (eventos de letramento) realizadas para a execução do projeto de intervenção, as quais se encontram descritas no item a seguir.

3.3.2 Instrumentos para coleta de dados: descrição das oficinas de leitura

Cada texto necessita de um tratamento específico. Descreveremos, então, quais as etapas utilizadas nas oficinas de leitura dos contos, a maneira como elas foram realizadas e como ocorreram. São caminhos para a formação do leitor crítico, segundo sugere Colomer, que funcionam “[...] como um espaço onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual” (2007, p.64).

Iniciamos as oficinas com a **motivação**, pois, o sucesso inicial do encontro do leitor com o texto depende de um bom incentivo que conduza e prepare o aluno de maneira positiva a entrar na decifração do texto. “Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo” (COSSON, 2006, p 54).

Executamos atividades orais e escritas, utilizamos recursos e materiais diversificados para execução dessa tarefa. Especificaremos todas as motivações realizadas no decorrer da descrição de cada oficina executada para a leitura dos contos.

Logo em seguida, passamos para a **introdução** do conto, entrelaçando as reflexões e discussões tratadas na motivação. Escolhemos, para essa etapa, fazer a apresentação da obra, dos critérios de seleção, ou seja, mostramos as razões que nos levaram a escolha do texto em lugar de outros, compartilhando os pressupostos de seleção que utilizamos, pois “nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história, pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (COSSON, 2006, p. 60).

Também observamos a ilustração dos contos, discorremos sobre a qualidade literária da obra escolhida para que os alunos a recepcionem de forma positiva.

Feita a introdução, seguimos com a **leitura**, nessa etapa é imprescindível que conheçamos o enredo da narrativa e possamos acompanhar a leitura em voz alta. Discutimos partes interessantes do texto que permitiram aos alunos realizar ações que geraram condições de reflexão e crítica durante a leitura de um texto, vendo no professor um modelo de leitor mais maduro, que focaliza partes interessantes, que procura explicações e justificativas do que não compreendeu no texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais conferem que a leitura é uma atividade cognitiva que demanda organização por parte do professor. Nesse sentido,

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Por se tratar de uma proposta de ensino de leitura, utilizamos como base a proposta da SB, orientada por Cosson. Seguindo os paradigmas dessa proposta, podemos auxiliar o aluno ao ler outros textos e servir-se do mesmo trabalho de leitura para outras leituras além dos muros da escola. Como argumenta o autor que:

[...] nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os textos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola (2006, p. 26).

A sequência adotada nos ajuda a entender que a leitura não serve apenas como entretenimento ou como forma de lazer, mas pode carregar-se de sentidos sobre a vida, sobre aspectos sociais e sentimentos que se relacionam com a nossa realidade, com a realidade dos outros ou de uma comunidade. É durante a leitura que o leitor poderá observar se as antecipações feitas por ele se confirmam ou não, enxergar as ligações de contexto e intertexto que estão implícitas na narrativa. Essa etapa se completa por meio do que Cosson (2006) nomeia como intervalo e é considerada necessária para conseguirmos uma interpretação satisfatória e engajada.

Os intervalos foram executados por meio de atividades específicas sobre o texto lido. Para alguns, utilizamos questões objetivas e subjetivas, orais e escritas, que levam à reflexão e à atribuição de sentido ao que lemos. Programamos também a leitura de outros textos que fazem relação com o conto trabalhado, outros contos ou textos que podem ser de outro gênero, mas que vêm acrescentar conhecimentos sobre a obra lida, como bem sugere Cosson:

Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação como o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (2006, p. 63).

Após os intervalos, passamos à **interpretação**, fase que acontece durante a leitura e materializa-se por meio de algum tipo de registro escrito. Quando terminamos a leitura, já temos uma visão do que se trata o texto e já selamos o nosso encontro com a história, influenciados pelo que já fizemos antes e durante a leitura. Na interpretação, valorizamos o princípio do registro como forma de socialização e externalização das leituras realizadas. “Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (COSSON, 2006, p. 66).

Tal proposição descrita aconteceu em várias aulas e ocupou todo tempo necessário para a aplicação, sempre considerando as especificidades de cada texto e de cada situação de recepção. Desde o momento da motivação até o momento da interpretação, as atividades foram conduzidas gradativamente para que o aluno tivesse espaço garantido para opinar, refletir, refutar e manter interação significativa com a obra literária e assim vivenciar uma experiência de leitura enriquecedora.

Optamos pela perspectiva da oficina, primando pela realização de todas as etapas e atividades ocorrer em sala de aula. Nossos encontros aconteceram nas aulas de língua portuguesa. Obedecemos ao horário de aulas já estabelecido pela instituição e nos organizamos para realizar dois encontros, de duas ou mais aulas geminadas, por semana, que, no total, somaram sete encontros de duas e outros de três aulas, ocupando um número de quinze aulas de quarenta e cinco minutos cada.

Antes de iniciarmos as oficinas de leitura com os contos selecionados, consideramos de extrema importância oferecer, aos alunos, conhecimentos específicos sobre o gênero textual **conto**, a fim de apresentarmos elementos necessários para a análise. Para isso, procedemos, por meio de dois encontros, compostos de 3 (três) h/a cada. A seguir, descreveremos minuciosamente esses encontros.

1º Encontro

Iniciamos com a apresentação do projeto que busca desenvolver uma prática de leitura literária por meio do conto. Em seguida, abrimos uma roda de conversa, (com as carteiras dispostas em “u”), sobre o que significa para eles a palavra narrar. Alguns alunos citaram diversas situações nas quais se narra, como: contar piadas, contar histórias, narrar jogo de futebol, entre outros, com isso, discutimos a ideia de narração e de contar histórias por meio dos contos.

Na intenção de conhecer um pouco da experiência de leitura de nossos alunos e de suas preferências, especificamente da leitura de contos, propomos uma atividade escrita, por meio de questionamentos (anexo 1) e debate.

Com essa atividade, percebemos que a experiência de leitura dos alunos com os contos se deu na infância, a maioria na escola, nos anos iniciais. Todos citaram algum clássico infantil, entre eles: “Branca de neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Aladim”, “Cinderela”, “Pinóquio”, “O Pequeno Polegar”, “Os Três Porquinhos”, “A Bela e a Fera”, “A Bela Adormecida”, “Rapunzel”, “A Pequena Sereia”, “A Princesa e o Sapo”, “Bambi”, “João e Maria”, todos pertencentes ao universo do maravilhoso.

Posteriormente, projetamos, por meio de slides, uma lista dos famosos clássicos universais para proporcionarmos a oportunidade de ativação de suas memórias e experiências de leitura, como, também, perceberem que já conhecem alguns contos mesmo sem saber que tais textos chamam-se contos.

A partir da lista apresentada, solicitamos uma exposição oral dos alunos, objetivando verificar os conhecimentos que já possuem sobre o gênero e, com essa discussão, gerenciar, especificamente, um levantamento sobre os elementos da narrativa que nos serviu de introdução para a aula seguinte, que tratará das características do texto narrativo.

A exposição oral tratou da observação dos elementos da narrativa a partir de um dos contos que conheciam. Optamos por utilizar o conto “Rapunzel”, já que foi o mais citado dentre os alunos. Distribuímos e projetamos o conto (anexo 2) na lousa e, logo após, fizemos uma introdução e explicação desses elementos direcionada por meio de perguntas.

Nesse momento, em caráter de sondagem, propomos a identificação das **personagens** do conto, protagonistas e antagonistas, o **espaço** onde aconteceu a

história, o **tempo** em que se deu a história podendo mensurar se, na narrativa, há um tempo exato ou aproximado e entender como se dá o tempo dessas narrativas; o **narrador** da história; e o **enredo**, elementos que serão trabalhados, com mais ênfase, no encontro seguinte.

2º Encontro

Para reforçar a aula sobre as características do gênero conto, distribuímos para os alunos uma cópia impressa (anexo 3), em papel ofício, e também projetado em slides (anexos 4 a 7), com as características do conto, a estrutura do gênero e o conceito. Logo após, exemplificamos com o conto “A princesa e a ervilha” (anexo 8). Com a estrutura do texto destacada e comentada, lemos e discutimos coletivamente. Em seguida, projetamos mais um exemplo: **Os gnomos e o sapateiro**, conto dos irmãos Grimm, traduzido por Heloíza Prieto (anexos 9 a 13).

A partir da leitura, propusemos a identificação das características da narrativa de forma coletiva e oralmente, destacando-as com a ferramenta de seleção do editor de texto no próprio PowerPoint, para que todos observassem as partes do texto que representam cada característica do texto narrativo, aspectos composicionais e estilo, especificamente desse conto.

A exploração dos aspectos formais e estruturais do gênero concluiu-se nessa etapa, já que o foco de nosso trabalho é, especificamente, a compreensão dos contos e a sensibilização do leitor por meio da história que conta. A apresentação dos elementos estruturais foi de extrema importância para que eles se familiarizassem com o gênero e conhecessem as partes de um conto. Tal conhecimento é necessário e relevante para compreendermos o texto.

Em consonância com essa perspectiva de ensino, Souza sinaliza sobre o conhecimento do gênero (do formato e da forma, do autor, de palavras e sinais singulares a dado texto, ao estilo da escrita, às características literárias) e, ao se referir especificamente à estrutura, assegura-nos que “leitores reconhecem as diferenças entre textos narrativos, descritivos, argumentativos entre outros. O reconhecimento das características de cada um permite-lhes compreender melhor” (2010, p. 70).

Obviamente, em nossas oficinas de leitura, objetivamos compreender o que diz o conto para nós, em que aspectos nos chama atenção, a relação que tem com nossa vida e nosso dia a dia, entre outros aspectos singulares a cada texto. Para endossar ainda mais, sublinhamos o que diz Souza sobre o trabalho docente frente ao gênero literário, em específico o texto de ficção: “Quando o docente explora ficção, ensina aos alunos sobre personagens, espaço, problema e solução” (2010, p. 69). Dessa forma, compreendemos que todo e qualquer conhecimento relativo ao gênero auxilia na compreensão e interpretação do texto e de outros gêneros de mesma natureza linguística.

Após isso, efetuamos uma breve apresentação sobre a autora Marina Colasanti, conforme sugerido por Cosson (2006, p. 59-60), por meio da leitura dos dados biográficos. Reproduzimos detalhes de sua vida em slides e algumas de suas obras listadas. Essa apresentação foi extremamente sucinta para não se tornar algo enfadonho e não distanciar os alunos dos objetivos de leitura.

Apresentamos também a obra física, intitulada **Com certeza tenho amor**. Consoante às orientações de Cosson, “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (p. 60). Projetamos a imagem da primeira capa do livro em slide e a contra capa que possui uma sinopse da obra (anexos 14-15) na intenção de que todos arriscassem algumas antecipações sobre o conteúdo dos contos.

Nesse momento, todos manusearam o livro original, para um primeiro contato físico com a obra já que utilizaremos nas oficinas uma cópia dos contos. A relevância desse encontro baseia-se no que diz Cosson “nos casos em que se usa cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor” (2006, p. 60). Projetamos o sumário em um slide (anexo 16) para que conheçam a obra completa e justificamos a escolha de apenas quatro contos entre os demais.

Levantamos hipóteses sobre a obra, ou seja, uma espécie de expectativa antecipada, uma previsão que o leitor formula a respeito do conteúdo do texto, com base no gênero a que este pertence. Realizamos esse estágio com os seguintes questionamentos:

1. Sobre o que esses textos irão tratar?
2. Que histórias você acha que vão se desenrolar?

Esse momento aconteceu de forma breve já que essa etapa de leitura será feita antes da leitura de cada conto, individualmente, nos encontros/aulas destinados para isso.

Ao justificarmos a escolha dos quatro contos, explicamos que optamos por trabalhar, especificamente, com os contos: “São os cabelos das mulheres”, “Com certeza tenho amor”, “Rosas na cabeceira” e “Quem me deu foi a manhã”. Essas narrativas versam sobre aspectos, dimensões e fatores sociais da atualidade como mencionado no item 3.2 desta pesquisa.

Para concluir esse encontro, tínhamos previsto levar um conto um pouco mais curto de Marina Colasanti na intenção de que os alunos já tivessem um primeiro contato com o estilo e a linguagem da autora, para lermos em voz alta, caso desse tempo. Providenciamos uma cópia impressa do conto “A primeira só” (anexo 17) que faz parte da obra **Uma idéia toda azul**. Ao finalizarmos o que estava previsto para a aula, sobrou-nos um tempo curto, mas suficiente para a leitura, dessa vez, sem seguir as etapas da sequência básica.

Os alunos revelaram-se espantados e surpresos com a linguagem usada pela autora, alguns confessaram dificuldades de compreensão, resolvemos repetir a leitura encadeando comentários sobre algumas partes do texto, fazendo perguntas e abrindo espaço para os alunos falarem de suas impressões sobre o texto. O debate de maneira geral foi proveitoso. Aproveitando o envolvimento e empolgação de alguns alunos, pedimos que registrassem, em uma folha à parte, suas impressões sobre o conto e se indicariam a leitura para algum colega.

Para isso, responderam ao questionamento que segue: Você recomendaria o conto “A primeira só”, de Marina Colasanti para alguém? Por que? Todos se prontificaram a responder. Nesse conto, inicialmente ficaríamos apenas no âmbito da familiarização com a linguagem da autora, do debate sobre as impressões de leitura, sobre as reflexões que nos proporcionou e conexões que faríamos com a nossa realidade. No entanto, achamos necessário esse registro, uma vez que os alunos realizaram leituras pertinentes, coerentes e engajadas sobre o conto. Socializamos a leitura de algumas interpretações, poucos se dispuseram a ler, deixamos todos à vontade e, em seguida, recolhemos as produções.

Encerramos os dois encontros para, sucessivamente, iniciarmos as oficinas de leitura dos contos que descreveremos nos tópicos seguintes.

1ª oficina: conto “**São os cabelos das mulheres**”

Motivação:

Projetamos o título do conto na lousa com letras grandes e bastão, optamos pela leitura silenciosa e orientamos que refletissem sobre o título numa roda de conversa, convidando-os a falarem sobre o que lhes veio à memória, que história supõem que seria contada ao ler o título “São os cabelos das mulheres”.

Em seguida, convidamos uma das alunas para usar uma peruca masculina de cabelos curtos. A aluna aceitou participar e continuamos o debate com base em algumas perguntas projetadas em slides:

1. Você se sente satisfeito(a) como os cabelos que tem? Por quê?
2. Se tivesse a necessidade de raspar seus cabelos, usaria uma peruca ou outro acessório para disfarçar a falta dos cabelos, ou não se importaria com a aparência? Justifique sua resposta.

Dirigimos as perguntas, primeiro, à aluna participante, depois estendemos a todos os membros da turma e escutamos a posição de alguns para, logo em seguida, partirmos para a introdução do conto.

Perguntamos ainda, para a turma, numa atividade escrita, as questões a seguir. “O cabelo feminino deve ter atribuições especiais para a vida da mulher ou ele não influi em nenhum aspecto de sua vida? Por quê? Existe alguma situação especial na vida de alguém conhecido ou na sua família que envolva diretamente os cabelos dela? Conte-nos. Seus cabelos são importantes para você? Justifique sua resposta.” Todos os alunos registraram suas opiniões e, logo em seguida, socializamos oralmente e coletivamente algumas respostas.

Introdução:

Apresentamos as ilustrações presentes no conto para que os alunos observassem e levantassem expectativas sobre o que vão ler. As figuras foram reproduzidas em slides (anexos 18 a 21) e, no momento da apresentação, observamos a relação que essas figuras poderiam ter com a história. Com isso,

buscamos provocar nos alunos previsões sobre a narrativa através das ilustrações, bem como questionamentos com base na motivação que fizemos.

É de extrema importância um pré-encaminhamento estratégico da apreciação de obras literárias para que possamos alcançar uma recepção positiva da obra pelos leitores e para uma leitura, inevitavelmente, bem mais engajada e interativa – um trajeto previsto por (COSSON 2006, p. 61).

Ainda sobre isso, Cosson mostra-se enfático e expressivo ao frisar que “a vantagem dessa atividade é que ela não apenas introduz a obra ou obras, como também prepara o leitor para a discussão futura” (2014, p. 164). A motivação e a introdução configuram-se em mecanismos de envolvimento do leitor com texto.

Leitura:

Cada aluno recebeu uma cópia do conto (anexo 22). A leitura foi dividida em dois momentos. Primeiro momento, a leitura silenciosa. Essa leitura é uma atividade que, empreendida em um ambiente adequado e com as instruções necessárias, alcança devido sucesso. Podemos verificar isso na experiência de um programa de Leitura Silenciosa Sustentável (LSS), desenvolvido por Valerie Lee, descrita em Cosson (2014, p. 100). Ele relata os oito passos seguidos por ela para conseguir êxito com esse tipo de leitura. No nosso caso, empreendemos a leitura silenciosa com vista nos objetivos previstos que primam por permitir o encontro do leitor com o texto.

Objetivávamos que os alunos verificassem se as expectativas levantadas na introdução se confirmavam ou não, como também em atendimento à solicitação da turma que preferiu esse momento, justificando sentirem-se confortáveis. Em seguida, empreendemos a leitura coletiva em voz alta. Realizamos um intervalo que nos proporcionou a exploração da intertextualidade presente no texto.

Esse intervalo se constituiu de uma conexão do texto base “São os cabelos das mulheres” com outro texto, a história bíblica de “Sansão e Dalila”, no momento em que o conto narra a solução do problema da aldeia ao cortar os cabelos das mulheres.

Para isso, geramos o seguinte questionamento: Vocês conhecem alguma outra história que fale sobre os cabelos de algum personagem? Com a possibilidade

de algum aluno conhecer a história bíblica, “Sansão e Dalila”, ou até mesmo outro texto que tenha relação com aspectos tratados no conto, esperamos que os alunos lembrassem e iniciassem a conversa para adentrarmos no novo texto. Três de nossos alunos citaram a narrativa bíblica e lembraram oralmente a história.

Ao terminar, retomamos a leitura do texto base e finalizamos traçando uma discussão sobre as impressões que tiveram sobre o texto. O intervalo, vivenciado com a leitura da história bíblica, foi introduzido no momento do conto em que se fala que os cabelos das mulheres têm o poder de permitir que o sol volte a brilhar e resolvem o problema enfrentado na aldeia. Nesse trecho temos:

As plantações haviam-se transformado em charcos, as roupas já não secavam junto aos fogos fumacentos, e pouco ou nada restava para comer. Reuniram-se os velhos sábios em busca de uma resposta, e longamente deliberaram estudando as antigas tradições. - São os cabelos das mulheres - disseram por fim. E obedecendo aos pergaminhos, ordenaram que fossem cortados (COLASANTI, 2009, p. 25).

Esse intervalo, inevitavelmente, gerou outra conexão com a vida dos alunos e aspectos do cotidiano quando levantamos questões da situação da figura feminina nas duas narrativas. Os alunos puderam conferir a submissão das mulheres em “São os cabelos das mulheres” e a perversidade e traição da personagem *Dalila* da narrativa bíblica. Com isso, na roda de conversa, ocorreram discussões acerca de fatos atuais e reais. Entre eles, destacaram-se a traição e a confiança presentes na história conduzida no intervalo. Já no texto base, observaram a caridade, a disposição e a solidariedade das mulheres em ajudar o outro, mesmo sendo castigadas.

Essas discussões demonstraram em boa parte o valor atribuído aos cabelos das mulheres e como a cabeleira feminina está ligada a características identitárias, à ideia de sensualidade e de autoestima expressadas em seus registros.

No caso dos textos de Marina Colasanti, percebemos uma releitura contemporânea dos clássicos, quando apresenta elementos das narrativas dos contos maravilhosos e da mitologia grega. Se, durante a leitura, por meio de conexões, permitirmos ao nosso aluno reparar e estabelecer semelhanças entre as ações de alguns personagens de ambos os textos e, dessa forma, encontrarmos

temas em comum em situações do enredo, enriqueceremos nossa compreensão e interpretação.

De acordo com a proposta de Souza (2010, p. 68-69), a ação por meio da qual o leitor institui vínculos com o texto, sejam eles de natureza pessoal quando se lembra de acontecimentos que viveu ou que já ouviu falar, sejam de ligações com outros textos e situações do meio social com as quais convive ou tem conhecimento, faz parte de uma série de estratégias de leitura para a compreensão do texto, sendo essa chamada de conexão.

Interpretação:

Como forma de registro ou “concretização e materialização da interpretação”, como chama Cosson (2006, p. 65), solicitamos aos alunos uma atividade (anexo 23) em que pudessem escrever do que se trata o conto lido e o que ele nos faz pensar e refletir. Levamos em consideração, na produção dessa atividade, o que enfatiza Cosson: “as atividades de interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro” (2006, p. 66).

Nessa segunda parte, os alunos são motivados a escrever sobre o que sentiram ao ler o texto, o que veio em suas lembranças ou sobre o que puderam refletir com relação a sua vida pessoal, sobre outros textos. As produções aqui mencionadas farão parte do capítulo de análise.

Refletimos e discutimos durante a leitura sobre inúmeros assuntos imbricados no teor de toda a narrativa, as discussões recaíram basicamente sobre questões femininas e muitos dos aspectos do mundo do maravilhoso. “No conto, à esperança masculina corresponde a postura cabisbaixa das mulheres, resignadas quanto à perda de seus cabelos” (MICHELLI, 2010, p. 80). A atitude tomada pelas mulheres permite que o sol volte a brilhar, mas ao resolverem um problema logo aparece outro. “Longas serpentes negras começaram a deslizar para a luz” (COLASANTI, 2009, p. 26). Repetidamente a solução dos problemas recai sobre os cabelos das mulheres, agora as mulheres não têm mais como resolver, até que encontram, na aldeia, uma menina que, na época das chuvas, foi confundida com um menino por ter cabelos muito curtos, e retiraram dela, fio a fio, os seus cabelos.

Com os fios de cabelo da menina, sua mãe costura a boca das serpentes, uma a uma. “O rabicho da menina já era apenas um fio quando a última ondulação negra desceu a encosta e a grama fechou-se sobre seu rastro” (COLASANTI, 2009, p. 28). Ainda assim a aldeia permanece flagelada com um frio constante e se demora à chegada da primavera. “As brotações tardavam, as sementes não germinavam na terra gelada, nem chegavam as aves migrantes” (COLASANTI, 2009, p. 28). Até que uma das mulheres resolve tomar uma atitude louvável a todas as outras que resolveram imitar-lhe:

Ainda fazia frio na manhã em que a primeira mulher tirou o xale. Sacudiu a cabeça. Os cabelos, que haviam crescido, rodearam-lhe o rosto. E porque aquela havia tirado o xale, uma e logo outra a imitaram, uma quarta desfez sobre a testa o nó que prendia o lenço, cabeças de mulheres assomaram às janelas, descobertas. Os cabelos, lisos, crespos, ondulados, dançaram livres farfalhando como folhas, cintilaram ao sol que de repente não parecia tão pálido. Em algum ponto daquela manhã, a primavera pôs-se a caminho. – São os cabelos das mulheres – disseram os homens farejando o ar que se fazia mais fino. E sorriram. (COLASANTI, 2009, p. 28).

Micheli, em uma análise realizada sobre a presença do feminino no território do maravilhoso em “São os cabelos das mulheres”, compreende que:

Os cabelos, no fragmento acima, assinalam várias imagens que caracterizam o feminino e suas necessidades: o respeito à diversidade e a características identitárias, a alegria presente na dança e na melodia (resultante do farfalhar), a liberdade, o brilho próprio, elementos essenciais à vitalidade do feminino, capaz de originar a primavera (2010, p. 81).

Ao término dos registros, fizemos a leitura em voz alta das interpretações de alguns alunos, voluntariamente para uma socialização das leituras. Tais registros, em sua maioria, refletiram as discussões, já relatadas, travadas no decorrer de todas as atividades, desde a motivação até o término da leitura. Por meio dos registros dos alunos, observamos que algumas produções são, em parte, decorrentes das discussões travadas e mediadas no intervalo da leitura.

2ª oficina: conto **“Com certeza tenho amor”**

Motivação:

Com as carteiras dispostas em círculo, colocamos, no centro da sala de aula, uma caixa com diversas tarjetas de papel com algumas profissões escritas, profissões reais e irreais. Cada aluno apresentou a profissão escrita na tarjeta escolhida, explicando para o grande grupo as vantagens e desvantagens da profissão e justificando a escolha daquela entre as outras. No momento de retirar a tarjeta, foi permitido a eles que pudessem observar e escolher a profissão escrita. Alguns observavam e outros retiravam da caixa, despreocupados com qual profissão se deparariam. Outros escolhiam sem maiores critérios. Isso ficou claro ao se justificarem, enquanto uns sabiam o que mais lhes agradava, dando suas opiniões sobre a profissão, outros se mostravam indiferentes na sua escolha.

Seguem alguns exemplos de profissões que foram incluídas nessa atividade: Envernizador de escadas; Pedicure de elefantes; Designer de túmulos; Redator de cartões de boas festas; Colocador de linha em agulha; Chofer de carruagem; Pintor de rodapé; Dentista de passarinho; Espremedor de esponja; Descascador de cebolas; Apagador de caneta; Amolador de canivetes, fotógrafo, veterinário, servente de pedreiro, gerente de loja, animador de palco, manobrista, fotógrafo, veterinário, servente de pedreiro, gerente de loja, animador de palco, manobrista, entre outras. Os nomes das profissões apareceram repetidos para que pudséssemos escutar diferentes colocações sobre uma mesma profissão.

Encerramos a roda de conversa perguntando qual a profissão que desejariam exercer no futuro. Alguns alunos responderam que desejavam ser pedreiro, jogador, uma das alunas mostrou-se decidida em ser veterinária, outra advogada. Uma profissão muito desejada foi ser médico(a).

Introdução:

Projetamos as ilustrações do próprio conto (anexos 24-25) que contêm a imagem do malabarista e da menina que demonstra estar pensativa e triste. Fizemos, então, os seguintes questionamentos:

1. Sabemos que geralmente as ilustrações dizem muito sobre o livro, de que acham que vai tratar esse conto?
2. O que acham das imagens?

3. Será que possuem relação com a história?

Alguns tiveram dificuldades em reconhecer as imagens, visto que possuem um traçado diferente do que costumam ver nos contos que já leram. Levantamos hipóteses e criamos expectativas sobre o conto e seguimos para a próxima etapa da oficina – a leitura.

Leitura:

Distribuímos uma cópia do conto para cada aluno (anexo 26). A leitura, nessa oficina, foi realizada pelo professor. O acompanhamento da leitura foi feito por meio de um intervalo. Utilizamos, para isso, o aspecto da intertextualidade e da interdiscursividade que o texto possui com o clássico “Rapunzel”.

Convidamos os alunos a pensar e a lembrar se conheciam outro texto semelhante à história que haviam lido. O episódio que descreve a forma como o rapaz tentou falar com a moça nos remeteu ao clássico “Rapunzel”. Vejamos como aconteceu essa parte do conto:

E o saltimbanco, ajudado por seus dez irmãos, começou a se preparar pra chegar até lá. Afinal uma noite, lua nenhuma que os denunciasse, encaminharam-se os onze para casa da moça. Seus pés calçados de feltro calavam-se sobre as pedras. O mais jovem era o mais forte, teria ele que sustentar os demais. Pernas abertas e firmes, cravou-se no chão bem debaixo da janela dela. O segundo irmão subiu para os seus ombros, estendeu a mão e o terceiro subiu. O quarto escalou os outros até subir os ombros do terceiro. E, um por cima do outro, foram se construindo como uma torre. Até que o último chegou ao topo. [...] Então, o mais jovem e mais forte saiu de debaixo dos pés do seu irmão deixando-o suspenso no ar, e tomando a mão que lhe estendeu subiu rapidamente por ele, galgando seus irmãos uma a um. No alto, a janela se abriu (COLASANTI, 2009, p. 43).

Uma das alunas contou a história da forma que lembrava e as demais, que também conheciam, colaboraram com o reconto. Após isso, procedemos com o reconto da história de Rapunzel, por meio de slides (anexo 02) e solicitamos uma discussão para o levantamento de aspectos similares e opostos que ocorrem entre as obras. Para o registro desses aspectos, entregamos uma atividade impressa

(anexo 27), intitulada “quadro comparativo entre os contos” para que os alunos registrassem. Em seguida, socializamos os resultados oralmente.

Interpretação:

A orientação para o registro das interpretações foi conduzida a partir das respostas do último aspecto no quadro comparativo que questiona sobre o desfecho do conto (anexo 27). A partir da reflexão sobre o desfecho existente nos dois contos e dos comentários escritos, alguns alunos, em sua maioria, concluíram que não sabiam como tudo acabou entre os jovens, já que termina com a seguinte situação: “No alto, a janela se abriu”. Solicitamos a construção de um capítulo a mais para o conto “Com certeza tenho amor”, conferindo um desfecho à obra lida.

Orientamos que dessem continuidade ao conto, atribuindo um destino aos protagonistas. Para isso, orientamos a escrita por meio das seguintes questões:

1. Não sabemos como aconteceu o primeiro encontro dos jovens apaixonados; o que você acha que aconteceu?
2. Que destino você daria aos protagonistas? Apresente outros fatos e acontecimentos que podem vir após o encontro entre os jovens. A família dos jovens poderá ou não participar do próximo capítulo.
3. Em dupla, elabore um destino para o jovem casal, um novo desfecho para o conto.

Diferenciamos a proposta de interpretação para esse conto uma vez que o professor deve buscar diferentes estratégias para a realização dessa fase. Dessa maneira, concordamos com Cosson quando diz que “as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor” (2006, p. 69).

Separamos um momento da aula para o compartilhamento dos desfechos, de forma que alguns alunos lessem voluntariamente para os colegas.

3ª Oficina: conto “Rosas na cabeceira”

Motivação:

Levamos uma peça de roupa de bebê e relembramos de alguns costumes de mães que guardam a primeira peça de roupa que compram para o seu filho para passar aos demais filhos e, muitas, guardam-na para ser usada pelos netos, e parentes das próximas gerações. Essa cultura e tradição é também conhecida e presente em nossa comunidade. Pedimos que os alunos comentassem sobre alguma história parecida em sua família.

Para isso, provocamos e estimulamos a turma comentando que, geralmente, nossos pais guardam algum objeto que marca a história da família, que foi de um ente querido e que nunca se desfez como forma de respeito pela pessoa ou para mostrar aos futuros membros da família como um meio de recordar o passado, reforçar valores de convivência e fortalecer o relacionamento entre eles.

Nenhum dos alunos teceu comentários, nem houve relatos. Aproveitamos a situação e realizamos um depoimento particular para que pudessem conhecer um exemplo da situação que havia solicitado. A peça de roupa utilizada na motivação foi da professora pesquisadora e a mesma peça esteve guardada por sua mãe para ser usada pelos seus filhos, e continua guardada a fim de que bisnetos de sua mãe possam usar e conhecer esse tipo de tradição mantida na família.

Assim, exemplificamos e conhecemos melhor essa tradição, mediamos alguns comentários sobre a situação e passamos à segunda fase da oficina.

Introdução:

Em um cartaz, colocamos figuras de rosas e de crianças (anexo 28), observamos e procedemos com algumas perguntas: Que relação consegue construir entre o título do livro, as imagens e as nossas discussões? Aguardamos um dos alunos abrir a discussão. Constatamos que todos conhecem essa tradição em nossa comunidade e, em seguida, falamos sobre o costume de visitar crianças recém-nascidas e levar presentes para o bebê. Lemos também um pequeno texto impresso explicando a origem dessa tradição (anexo 29).

Com essa roda de conversa, pretendemos situar os alunos com o texto que leriam e levantar hipóteses sobre a história que iriam conhecer, gerando expectativas para receberem o novo texto.

Leitura:

Todos receberam o texto (anexo 30) para a efetivação da leitura silenciosa. Realizamos um único intervalo trazendo à tona os sentimentos demonstrados nas atitudes das personagens e também acerca do comportamento delas, fizemos por meio de perguntas:

1. A atitude da mulher que visita pressupõe que tipo de sentimento?
 2. Observe como a mulher de resguardo reage diante da atitude da sua vizinha que a visita. Quais sentimentos podem estar por trás de sua forma de agir?
 3. O mascate toma que tipo de atitude? Que sentimentos estão implícitos ou previstos nessa situação?
 4. A atitude do esposo e seu comportamento demonstram que tipo de pessoa ele é. Quais sentimentos ele nos deixa presumir?
- Com relação à pergunta de número 1, os alunos conseguiram observar nas atitudes da vizinha: inveja, maldade, frustração, angústia, entre outros.
 - Na pergunta de número 2, constataram medo, tolice, desconfiança, insegurança, entre outros.
 - Na terceira pergunta, julgaram que o mascate seria um aproveitador e que usa de má fé ao comprar barato a cama da mulher.
 - Na quarta e última indagação, perceberam, no esposo, sentimentos de amor, dedicação, cuidado, paciência etc.

As perguntas ficaram registradas na lousa, distribuímos tarjetas coloridas para que os alunos escrevessem um sentimento que conseguissem observar em algum personagem, em fatos e em suas atitudes.

Para isso, receberam, oralmente, a seguinte orientação: ao ler o texto silenciosamente, e, ao perceber em algum personagem fatos, acontecimentos e/ou atitudes tomadas, algum tipo de sentimento implícito, deverão registrá-lo na tarjeta colorida.

Em seguida, ao terminar a leitura individual, comentaram em qual dos personagens, por que e como perceberam o sentimento escrito na tarjeta. Logo após, em um cartaz fixado na parede da sala, expomos cada sentimento escrito e comentado por cada um. Enfatizamos, com uma breve leitura do significado, um dos sentimentos percebido pelos alunos – a inveja – e um dos acontecimentos – a praga – já que prevíamos que surgiria entre as observações dos alunos.

Interpretação:

Como forma de registro da leitura realizada para esse conto, pedimos em uma atividade impressa (anexo 31) que os alunos escrevessem sobre a reflexão que o texto propõe. O que ele nos diz por meio das personagens e atitudes por elas tomadas. A maioria das interpretações escritas foi socializada, oralmente, a fim de ampliar nossas leituras.

4ª Oficina: conto “Quem me deu foi a manhã”

Motivação

Com as carteiras dispostas em semicírculo, distribuímos tarjetas de papel ofício para que os alunos escrevessem o nome de algum presente que já receberam e que, para eles, foi inesquecível. Feito isso, todos colocaram as tarjetas dentro de uma caixa de papelão pequena. Em seguida, retiramos as tarjetas uma a uma, aleatoriamente. Fizemos a leitura em voz alta do nome do presente. O aluno que escrevera na tarjeta sinalizava com a mão indicando que se tratava do seu presente e deveria contar para o grande grupo o motivo por que aquele presente tornou-se, para ele, inesquecível e de quem o recebeu.

Muitos alunos optaram escrever o nome de presentes ligados ao valor sentimental, que receberam de pessoas especiais, da família, e outros colocaram como seus maiores presentes a sua própria família, um irmão mais novo, sobrinhos recém-chegados etc. Percebemos nos comentários dos discentes uma variedade de posições sobre as coisas materiais e sentimentais, a preferência pelo presente não

se justificava pelo valor, mas pela importância de quem deu e também pela utilidade do produto.

Concluído esse momento, iniciamos a já conhecida “Dinâmica do presente”. Entregamos uma caixa média, embrulhada para presente a um dos participantes. Explicamos que o presente que acabaram de receber não podia ficar com ele, pois ele é considerado uma pessoa prestativa. O aluno que recebeu o presente foi convidado a repassar para qualquer outro colega do grupo dizendo-lhe de quem recebeu o presente, mas teria que repassá-lo, pois é uma pessoa prestativa e deverá entregar a um colega da sala que considera uma pessoa compreensiva.

E assim seguiu a dinâmica, o presente foi repassado para todos os participantes. Sempre que acontecia o repasse deveriam proceder repetindo a frase: “quem me deu foi fulano, mas não devo ficar com ele, tenho que entregar a alguém que eu acho (uma boa qualidade)”. Ao chegar o momento em que todos participaram da dinâmica, orientamos ao último participante abrir o presente e dividir com todos da sala. Dentro da caixa tinha um brinde, vários bombons de chocolate numa quantidade que possibilitou a distribuição em partes iguais para todos os participantes. Segue abaixo a lista de sugestões de boas qualidades registradas no repasse do presente:

Atencioso; calmo; inteligente; paciente; colaborador; sensível; estudioso; esforçado; trabalhador; caprichoso; responsável; bondoso; prestativo; solidário; servidor; obediente; carismático; elegante; charmoso; simpático; ágil; respeitador; sábia; animada; séria, entre outras.

Essa lista foi previamente escrita e exposta num cartaz para que os alunos procurassem a qualidade que mais combinava e a que achavam que deveriam atribuir ao colega escolhido e, logo em seguida, entregar o presente. As características repetiram-se durante a dinâmica, já que os alunos ficaram livres para a escolha da virtude, no entanto, não podiam entregar a alguém já nomeado para que todos, enfim, pudessem participar.

Durante a dinâmica, refletimos sobre a ganância, a partilha, a cultura de demonstração de sentimentos por meio da entrega de presentes ou como forma de comemorar algum acontecimento especial. Doravante, fizemos a introdução à obra, que versa sobre o egoísmo e a ganância, além de tratar do preconceito sofrido por pessoas menos favorecidas financeiramente, entre outros assuntos.

Introdução

Para realizarmos essa fase, escrevemos o título da obra em um cartaz, “Quem me deu foi a manhã” e, com base no título, perguntamos aos alunos:

1. O que pode uma manhã nos oferecer?
2. O que será que foi dado pela manhã? A quem foi dada alguma coisa?

Levantadas as hipóteses, partimos para a leitura do conto que conteve um intervalo.

Leitura

Lemos o conto em voz alta (anexo 32), coletivamente, e realizamos um intervalo, oralmente. Refletimos sobre a forma como a moça foi condenada e castigada, iniciamos uma discussão sobre o período da inquisição, tema implícito no conto. Para que entendessem melhor o que foi a inquisição, lemos um pequeno resumo sobre esse período (anexo 33), sugerimos também a participação da professora de história da turma que leu o material e comentou sobre o assunto. Esse intervalo foi introduzido no momento em que a narrativa destaca a protagonista queimada numa fogueira em praça pública para que todos assistissem ao castigo. Vejamos abaixo:

Novamente uma ordem foi expedida, os esbirros saíram à procura e todos os aldeões empenharam-se na caçada. De dia e de noite. Até que a moça, mãos atadas atrás da costa, foi arrastada para a praça onde a fogueira para queimá-la havia sido armada. Já não trazia a serpente ao redor do pescoço, nem a libélula pousada nos cabelos. Mas entre os farrapos da anágua rasgada ocultava-se a salamandra. - Bruxa! - gritava o povo. - Feiticeira! Com a boca leve, a salamandra mordeu o tornozelo da sua dona já atada sobre os feixes de lenha. O povo na praça ergueu os braços celebrando a primeira labareda. A cabeça da moça pendia de lado. A fumaça se expandiu, pessoas tossiram na assistência. E logo todos os feixes arderam ao mesmo tempo, refletidos nos olhos da multidão (COLASANTI, 2004, p. 65).

Logo em seguida, retomamos a leitura da história, finalizamos com a conclusão do debate travado e passamos à fase do registro das interpretações.

Interpretação

O registro dos resultados da leitura realizada foi feito levando-se em conta a capacidade que os alunos têm de formular suas respostas com base em todo o processo de leitura realizado no decorrer da oficina, das discussões, rodas de conversa, leitura do intertexto, debates e reflexões mediadas no intervalo proposto.

Nessa perspectiva, solicitamos que os alunos discorressem sobre o que puderam refletir após a leitura do conto, com base nas discussões empenhadas na motivação, introdução e acompanhamento da leitura.

Considerando que podemos trabalhar com textos que não estejam necessariamente nos manuais didáticos e se apresentam no seu suporte de origem, contribuímos para a nossa própria prática. Ao nos desprendermos dos livros didáticos e dos modelos de perguntas dos exercícios neles propostos, aprendemos a despertar nossa criatividade e competência leitora e, possivelmente, expandimos as nossas visões de exploração textual.

Contudo, realizamos o passo a passo de todos os eventos de letramento que, por meio das oficinas de leitura dos contos, nos proporcionou um real engajamento e diálogo entre o texto, o autor o leitor e o contexto.

4. COLETA DOS DADOS

Trilhados os caminhos que nos possibilitaram chegar a essa fase da jornada preconcebida e diante da realidade que possuímos em nossa sala de aula, chegamos à etapa em que se concretizam ações e nos fazem refletir o quanto podemos contribuir para a formação de leitores mais críticos e mais autônomos.

Nessa seção, demonstramos os passos dados para desempenhar o nosso processo de leitura de literatura de forma que possamos atender às expectativas dos participantes da pesquisa empreendida.

4.1 Procedimento de coleta dos dados

Para darmos início à nossa tarefa interventiva, nosso primeiro passo foi, após emissão da carta de anuência da direção da escola (anexo 34), solicitar a certificação e a aprovação ao Comitê de ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, que aprovou, por unanimidade, o referido projeto de pesquisa (anexo 36). Elaboramos também um termo de assentimento (anexo 35) que solicita aos pais dos alunos a permissão e a participação de seus filhos. Esse termo também esclarece, aos participantes, do que se trata o trabalho, bem como assegura a garantia de resposta a qualquer pergunta que desejem fazer sobre a natureza do trabalho, como também a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seus pais ou responsável tenham consentido a participação. Se houver desistência, o aluno não terá prejuízo (se for o caso). Todos os pais consentiram, assinaram e devolveram o termo. Por fim, utilizamos para a coleta dos dados os seguintes instrumentos:

4.2 Entrevista

Atividade escrita, realizada em sala de aula (anexo 01). Nela, objetivamos que os alunos registrassem um pouco do que sabiam sobre o gênero conto, mais especificamente sobre suas experiências de leitura. A aplicação da entrevista aconteceu no primeiro encontro, conforme relatado no item que descreve a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados.

4.3 Atividades escritas

As atividades escritas foram realizadas nas várias etapas da oficina, algumas na motivação, outras na realização dos intervalos e em todas as interpretações, conforme relatado na descrição das oficinas. Foram todas realizadas integralmente no espaço da sala de aula para o registro das leituras empreendidas. Para a demonstração dos resultados de leitura obtidos, utilizamos as atividades de interpretação, que aconteceram no final de cada oficina de leitura. Para isso, selecionamos uma amostra do fruto da leitura de dois dos quatro contos lidos. Assim, pudemos demonstrar e observar o resultado causado pelas atividades empreendidas em todo evento de letramento: as oficinas de leitura. Demonstraremos esses resultados nos itens a seguir.

4.4 Análise dos resultados: Os eventos de letramento

Faremos uma demonstração e uma análise dos resultados obtidos nessa caminhada e da apropriação dos conhecimentos viabilizados nas oficinas de leitura literária, ações que permitiram a promoção do letramento literário por meio do conto.

Nossa análise corresponde a um recorte do que nossos alunos conseguiram apreender em suas leituras, o que as narrativas provocaram, o que os textos fizeram pensar e refletir. As observações e comentários feitos sobre as produções dos alunos e sobre o que expressaram ao final de suas leituras se basearam nos estudos feitos por Jouve (2012), Coelho (2000), Cosson (2006; 2014) e Souza (2010), dentre outros que versam sobre estudos empreendidos na leitura de literatura em espaços escolares.

O *corpus* para análise será composto por atividades de leitura, registradas através de perguntas e respostas, como também pela produção de outro desfecho para o conto, entre outras atividades, que permitirão aos alunos uma interação mais direcionada com o texto, na intenção de delinear uma significativa atribuição de sentido aos textos trabalhados e a socialização dessas leituras.

Nossas observações serão concentradas acerca dos registros das leituras realizadas, como forma de concretização das interpretações de nossos alunos.

Essas observações focaram nos aspectos da literariedade das quais se apropriaram, nos aspectos comuns aos contos que pertencem ao universo do maravilhoso, nas conexões que os aprendizes conseguiram realizar com a vida, com

o mundo, com outras leituras, com elementos culturais, pessoais e coletivos, com a sociedade e com problemas sociais, entre outros elementos que permeiam a intertextualidade e a interdiscursividade presentes nos contos que podem ser mais bem apreciados no item a seguir.

4.4.1 *Corpus* selecionado: impressões de leitura do aluno

A proposta que sugerimos, ao final de cada leitura, permitiu ao aluno/leitor o registro de suas impressões e reflexões sobre a narrativa lida. Utilizamos, para essa análise, as produções escritas, fruto da interpretação dos alunos. **Escolhemos sete produções no primeiro conto “São os cabelos das mulheres” e seis no segundo “Quem me deu foi a manhã”, somando um total de treze textos analisados.** Consideramos necessário apenas uma amostra das produções, uma vez que elas apresentam e representam o trabalho realizado e, de maneira geral, como se formalizou a proposta de leitura de todos os outros contos descritos no item 3.3.2, os quais constituíram as oficinas de leitura.

Todos os textos foram transcritos obedecendo fielmente ao modo como os leitores escreveram. No quadro abaixo, indicamos o conto escolhido e as iniciais dos nomes dos participantes selecionados, conforme serão referenciados nas amostras de texto produzidos pelos alunos.

CONTO 1	Nº	PARTICIPANTES
“SÃO OS CABELOS DAS MULHERES”	1	L.S.A
	2	C.B.A
	2a	G.R.M.S
	3	J.E.S
	4	M.G.S.X
	5	C.L.B.A
	6	M.F.S

Os alunos obedeceram à seguinte orientação ao final da oficina de leitura:

- Com base no conto “São os cabelos das mulheres”, da escritora Marina Colasanti, comente sobre a seguinte questão: - O que o conto nos fez pensar e refletir?

Exemplo 1 - Aluno: L.S.A

"Ele nos faz pensar que os cabelos das mulheres, são muito importante, também serve para coisas que nem imaginamos.

Se fosse esses problemas com a minha comunidade, eu cortaria meu cabelo para ajudar as outras pessoas.

As pessoas mais velhas são muito sabias elas conseguem resolver muitos problemas que nós jovens não conseguimos".

Observamos, no segundo parágrafo, que o leitor faz conexão com situações de sua vida real, de seu cotidiano, entrelaçando o que foi representado no conto com o mundo do qual ele faz parte. Nesse sentido, comparamos à afirmação de Souza quando diz que “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas” (2010, p.67).

Além disso, esse aluno posicionou-se perante as atitudes das mulheres no conto correlacionando a posição que ocupa em sua comunidade, demonstrando, também, estar disposto a se solidarizar com os problemas alheios, e assim manifesta atitudes reflexivas de um leitor crítico.

Atentamos, ainda, nessa amostra, para a importância da produção literária, que possui o poder de despertar e aguçar a percepção das pessoas sobre as coisas do mundo e da sociedade e que, assim, contribui significativamente com o processo educativo das pessoas. A literatura permite também formar seres mais humanos e conscientes de seu contexto e papel social, e estimula, em nós, diversos sentimentos, por vezes adormecidos, como também aumenta o nosso senso crítico.

A posição tomada pelo aluno L.S.A, após o contato com o conto, nos remete ao que diz Colomer acerca da literatura, em especial aos textos de ficção: “A literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (2007, p. 36) e, “é a partir desse valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*” (p. 31, grifos da autora).

Ainda no tocante ao poder humanizador da literatura, por inúmeras vezes mencionadas nesse trabalho, ressaltamos o que nos diz Cosson (2006, p.17), quando se refere ao lugar da literatura em nossa sociedade. O autor atribui ao texto literário tamanha importância e vê nele a função de tornar o mundo compreensível com formas intensamente humanas e, por isso, precisa manter-se num lugar especial nas escolas.

A experiência vivida por meio do conto permitiu, ao nosso leitor em formação, saber sobre a vida por meio do outro, da experiência vivida pelas personagens, que o encaminhou a vivenciar essa experiência ou mesmo refletir sobre ela.

Exemplo 2 - Aluno: C.B.A

"Esse conto faz pensar que as mulheres tem um grande poder, que são seus lindo cabelos com seus cabelos elas podem resolver os problemas da aldeia era só cortar. Esse conto ele refere que os cabelos das mulheres, sendo bom ou ruim eles são nossa beleza o nosso poder a nossa alegria. E para os homens os cabelos das mulheres são mágicos e cheios de poder também".

Exemplo 2a – Aluno: G.R.M.S

"O conto fala sobre a enorme força dos cabelos das mulheres, que tinham o poder de controlar, em alguns momentos, o clima entre outros aspectos naturais da aldeia.

Cada um tem seu próprio cabelo, seja ele como for: grande, pequeno, ondulado, loiro, preto, ruivo, colorido.

O conto me faz lembrar do cuidado que temos com os nossos cabelos e nos cativamos a ele, para mim isso é o principal.

Vejo tantas pessoas com o cabelo tão bonito e não tão nem aí, nem cuida ou liga; já há pessoas que sofrem com a ausência de cabelos é ruim e crespo. Devemos dar valor aos nossos cabelos, existem tantas pessoas que adorariam ter um cabelo e não podem já alguns tem e não dão o que merecem”.

No exemplo 2, o aluno C.B.A, percebe-se o ingresso do leitor no mundo do maravilhoso trazido por Marina em muitos de seus contos. Ao mencionar que nos cabelos femininos estão o poder, a beleza e alegria da mulher, o leitor versa entre o maravilhoso e o feminino.

No universo do maravilhoso, as narrativas se afastam do que o cotidiano racional nos oferece e nos levam ao contato com o imaginário, ligadas ao pensamento mágico. Esse leitor conseguiu observar o cabelo como um elemento mágico que pertence naturalmente à mulher.

Acerca da presença do maravilhoso e do feminino em obras de Marina Colasanti, Michelli conclui que: “através da linguagem metafórica e de um tratamento simbólico afloram, nas narrativas, os conflitos existenciais da atualidade, o mundo complexo dos sentimentos e das relações humanas” (2010, p.79).

O leitor C.B.A, em sua reflexão, deixa transparecer o caráter identitário de que se compõe o cabelo das mulheres. Sua leitura caracteriza as necessidades femininas ligadas aos cabelos. No conto, as possibilidades que são atribuídas aos cabelos lhes dão o poder de resolver os problemas da aldeia como se fosse uma mágica: “No início dos tempos, o *maravilhoso* foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais” (COELHO, 2000, p. 172, grifos da autora).

Nosso leitor (C.B.A) deixa clara a importância que dá aos cabelos femininos atribuindo-lhes poder sobre a vida, sobre a natureza, sobre o outro. Esses se encarregam de proporcionar à mulher realizações pessoais, essenciais à vida. Assim também acontece no conto quando as personagens recuperam seus cabelos

e têm a liberdade de poder deixá-los à mostra, assim a primavera e a alegria revivem.

Para intensificar a ideia de força e poder atribuídos ao cabelo da mulher, vejamos a resposta desse mesmo aluno (C.B.A) em uma atividade anterior à leitura e que integrou a motivação da leitura desse conto. Ele foi questionado sobre a importância de seus cabelos (ver atividade completa no anexo 18). O leitor respondeu:

"Sim, porque os meus cabelos, eu mim sinto mais alegre, feliz e eles mim dar forças, para tudo. Eu sou mais alegre com eles eu acho eles muito belo para mim".

Tanto no texto que registra suas impressões de leitura como em sua resposta à questão da atividade que antecedeu a leitura do conto, o aluno atribui aos cabelos: valor, força e poder.

Nesse mesmo viés de pensamento, sobre o valor do cabelo feminino e a presença do maravilhoso, temos no exemplo 2a, do aluno G.R.M.S, outra leitura que realça como princípio de felicidade a "cativação" e o cuidado com os cabelos, junto à atribuição de poderes sobrenaturais e pela possibilidade deles resolverem os problemas relativos à natureza, como o controle do clima na aldeia.

O leitor G.R.M.S também afirma que algumas pessoas "adorariam ter um cabelo e não podem" e acrescenta: "Já alguns tem e não dão o valor que merecem". Para o leitor, cativar, cuidar e valorizar os cabelos são atitudes primordiais, uma porta para a felicidade, já a insatisfação e a falta deles seriam, para o aluno, sinônimo de sofrimento.

Em uma das questões na atividade que faz parte da motivação e que antecedeu a leitura, o leitor, ao responder sobre a satisfação por seus cabelos, (anexo 18), afirma que estes são a sua força. Esse mesmo leitor, ao ser questionado sobre atribuições especiais em que os cabelos das mulheres podem ter para a vida e/ou influenciá-lo em algum aspecto, afirmou que:

"O cabelo é como se fosse a força feminina. Pode-se esta com a pior maquiagem ou acessório ou até mesmo roupa, mas estando com o cabelo arrumado é o principal".

Os cabelos são considerados pelos alunos, nas leituras e nas respostas da atividade que antecedeu a leitura do conto, um vínculo especial com a sua própria

identidade e com a concepção de ser humano que aprovam, considerando-os, também, ser uma força indispensável ao feminino.

Essas concepções já presentes na mente do leitor foram reforçadas e intensificadas após a leitura do texto literário, que pôde, através dos fatos narrados, auxiliar o leitor na apropriação dos aspectos da literariedade.

Exemplo 3 – Aluno: J.E.S

"Que a mulher larga a mão de algo tão precioso para salvar sua aldeia. Isso nos faz refletir que a mulher é capaz de sair do seu lar para ajudar os outros, capaz de tirar do seu para dar aos outros, como uma mãe pode fazer com o filho, será que todos nós somos capazes de fazer isso, acho que na maioria das vezes não. A história nos faz refletir isto".

Este leitor consegue enxergar na atitude da mulher a coragem que tem de se desprender de algo considerado valioso. Em sua opinião, a figura feminina está sempre disposta a ajudar. O aprendiz explora, ainda, o aspecto positivo das mulheres do conto ao assumir o papel de mãe na aldeia e não medir esforços para ajudar a todos, mesmo que lhe custe a perda de "algo tão precioso": o cabelo.

A leitura empreendida revela o envolvimento do leitor com a trama, com os acontecimentos e com as características femininas implícitas no comportamento das protagonistas do conto. Em todas as situações, elas se comportaram cabisbaixas e obedientes a todas as ordens dadas pelos homens que, por meio delas, procuram livrar a aldeia de todas as calamidades.

Um dos elementos constantes na estruturação de narrativas maravilhosas são as qualidades exigidas à mulher na sociedade, como: a beleza, a modéstia, o recato, a total submissão ao homem (COELHO, 2000, p. 180).

A interpretação em apreciação mostra a permanência do estereótipo de mulher que perdura na sociedade e vê nela a esperança de dias melhores, atrelada a isso a postura subjugada das mulheres representadas na figura de uma mãe capaz de tudo pelo bem de seus filhos. A linguagem utilizada pela autora permitiu

ao leitor aflorar seus ideais, seus sentimentos, suas visões sobre o outro e refletir sobre valores pessoais.

Exemplo 4 – Aluno: M.G.S.X

"Me fez pensar como tanto quanto na antiguidade até os dias de hoje, as pessoas confiam na experiência dos mais velhos e nas leis de seu povo.

Mesmo podendo negar-se a isso elas obedecem para o bem do povo;

Mesmo sabendo que é injusto elas o fazem para que seu povo possa sobreviver, visto que com a chuva excessiva não podem plantar e consequentemente ouvese pouca comida na aldeia.

Como numa missão de bondade e patriotismo".

O leitor acima dividiu suas conclusões sobre o conto em duas partes. No trecho inicial, observou o valor dado à sabedoria dos mais velhos e como os mais jovens depositam neles total confiança, para isso, destaca a boa reputação e o crédito dado aos anciãos no conto. Além disso, o respeito dos sábios pelas antigas tradições escritas em pergaminhos obedecendo ao que leem chama a atenção do aluno. No conto, os sábios apoiam sua explicação nos estudos em velhos pergaminhos que versam sobre antigas tradições, crenças existentes numa comunidade e leis criadas pelo povo – a sabedoria popular.

Reuniram-se os velhos sábios em busca de uma resposta, e longamente deliberaram estudando as antigas tradições.

- São os cabelos das mulheres - disseram por fim. E obedecendo aos pergaminhos, ordenaram que fossem cortados. (COLASANTI, 2009, p. 25)

Coelho, em uma de suas inscrições sobre o conto maravilhoso, discorre, também, a respeito da sabedoria dos mais velhos, em meio a outros valores de comportamento e de ideais, pontuando que na construção de tais narrativas “são

sempre os mais velhos que detêm nas mãos o poder e a autoridade, de maneira absoluta e inquestionável” (2000, p.180).

Sobre a questão de resolver os problemas, por meio do corte dos cabelos, Michelli (2010, p.80), ao citar Chevalier e Gheebrent, comenta que também é uma crença existente entre os chineses, no entanto, não fica determinado o gênero da pessoa que corta. A autora destaca, ainda, o que dizem os autores em seu dicionário de símbolos: “cortar os cabelos ou cortar as árvores de uma montanha (o que vinha dar no mesmo) fazia cessar a chuva” (CHEVALIER e GHEEBRANT, apud MICHELLI, 2010, p. 80).

No segundo e terceiro parágrafos, o aluno enfatiza a parte da história em que as mulheres obedecem aos homens para que a chuva pare. Sobre isso, ele observou que as mulheres, mesmo podendo desobedecer e se negar a cortar os cabelos, fazem pensando no bem coletivo. Para ele, é uma ação injusta, ainda assim, sendo elas injustiçadas, cumprem as ordens para que o povo da aldeia possa sobreviver.

Dessa maneira, o estudante considerou a atitude das mulheres um ato solidário, de patriotismo e o cumprimento de uma missão de bondade. Tudo isso que ele compreende com a trama do conto está presente na estruturação dos contos maravilhosos. Entre outras constantes, presentes nessa categoria do conto, Coelho nos fala sobre “os valores ético-ideológicos” e destaca nesses contos a presença do “predomínio dos *valores humanistas*; preocupação fundamental com a sobrevivência ou com as necessidades básicas do indivíduo; fome, sede, agasalho, descanso, estímulo à caridade, solidariedade, boa vontade, tolerância...” (2000, p. 179, grifos da autora).

O leitor em formação trouxe sua experiência de mundo para o texto lido e fez com que as palavras impressas ganhassem um significado além do que está no código escrito. Para isso, o estímulo ao aluno para ler nas entrelinhas se fez necessário, acabando por demonstrar notadamente que nenhum texto é neutro e que uma abordagem textual direcionada promove a participação e a interpretação crítica do leitor.

Exemplo 5 – Aluno: C.L.B.A

Ele nos faz pensar e refletir para não sermos uma pessoa egoísta como por exemplo: se algo que só nós podemos fazer; temos que nos dedicar o quanto antes. Como diz essa frase popular "fazer o bem sem olhar a quem". Não importando se seremos recompensados ou não. Temos que ajudar o outro seja essa pessoa boa ou não".

A reflexão selecionada demonstra, mais uma vez, a sensibilidade humana sendo tocada pelo conto e pela trama da narrativa. Os fatos, o comportamento das personagens, as ações cometidas e sofridas por elas, entre outros fatores e aspectos do conto tocam no íntimo dos sentimentos e afloram os ideais do leitor.

Essas ligações que se recriam durante a leitura do texto literário é possível porque nelas estão presentes a vida e a experiência do outro que, em algum de seus aspectos, coincidem com a vida de quem os lê.

O conhecimento de mundo e sobre a vida, expressados pelo leitor, nesse caso, sustenta o que pôde compreender, entender e aprender com a leitura empreendida. “Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados” (SOUZA, 2010, p. 67).

O conto permitiu ao leitor estabelecimento de relações com suas vivências e seus conhecimentos sobre a vida. A reflexão exposta nas palavras do aprendiz deixa claro o quanto o texto pode influenciar e persuadir nos ideais de quem o leu. No entanto, a conexão que ele estabelece entre a atitude das mulheres tem estreita ligação com o conhecimento prévio que possui sobre ditados populares, outro gênero textual, o que remete à conexão estabelecida pelo leitor. Nesse sentido, é válido mencionar a afirmação de Souza quando diz que “os alunos fazem conexões com suas próprias vidas para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias na ficção” (2010, p. 74).

Nessa perspectiva, o leitor observa no conto e no ditado popular temas em comum, como: solidariedade, humanismo, bondade, caridade, generosidade etc. Ao ler a história, dentre outras situações interessantes que descreveu, atribuiu

importância ao assunto que lhe chamou mais atenção e o reconheceu em outro gênero que trata da mesma temática, estabelecendo relações sobre o que diz o conto e o que diz o provérbio, promovendo um caso de intertextualidade, que entrelaça um texto presente no contexto da crença popular.

Exemplo 6 – Aluno: M.F.S

O conto me fez lembrar de um vizinha que fez uma promessa de cortar o cabelo do menino dela só quando ele completasse 10 anos. Parece que essa história de que os cabelos podem servir pra ajudar o povo é geral, até no tempo antigo. Tem a história da bíblia de Sansão que tinha o poder nos cabelos e foi uma promessa também, o povo tem esse costume de prometer as coisas, tem promessa de roupa, de cabelo, de comida para conseguir as coisas. A minha vizinha só cortou o cabelo do menino quando ele completou 10 anos ele era doente e se ficasse bom ela ia fazer isso. E tem um costume de cortar os cabelos na lua cheia pra encher na lua crescente para crescer e se cortar na lua minguante num cresce mais e no mês de agosto o povo não corta o cabelo não fica doido. Quando costuraram as bocas das cobras com o cabelo parecia com os catimbó que o povo costura a boca dos sapo pra fazer coisa ruim.

Por meio do comentário desse aluno, fica claro para nós o quanto de conhecimento sobre a cultura local vem à tona ao ler “São os cabelos das mulheres”. Suas lembranças e suas reflexões são provocadas por um leque de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida, sobre a cultura local, costumes e tradições refletidos em seu texto.

Assim como na narrativa, também há uma crença presente na comunidade da qual o aluno faz parte. No conto, acredita-se nas leis escritas em pergaminhos e na sabedoria dos mais velhos. Na vida real, contada pelo leitor, não é diferente, sua vizinha também acredita nos costumes que são passados de geração em geração, na cultura de promessas para alcançar um milagre.

A interpretação em análise reveste-se de conexões com a vida, com o mundo e com outro texto – o intertexto com a história bíblica. A leitura literária se transformou em experiência e em reflexão no espaço da sala de aula. O não-dito no texto estabeleceu uma ponte, um diálogo entre a obra, o leitor e o autor. Todos parecem compreender e conhecer sobre as mesmas coisas, conversam sobre a mesma cultura, os mesmos costumes, mesmos valores de que são portadores. O texto tornou-se um *lócus* de diálogo com outro texto, com outros povos, de outros lugares, mas que se reconhecem por diversas similaridades.

Em conformidade com Cosson, a respeito da estratégia de conexão entre o leitor, o texto e o mundo, compreende-se que o leitor:

[...] estabelece associações pessoais com o texto, tal como se lembrar de um episódio semelhante vivido ou narrado por alguém (conexão texto-leitor), fazer uma ligação como outro texto (conexão texto-texto) e relacionar o texto com situações sociais amplamente conhecidas (conexão texto-mundo) (2014, p.117).

A veracidade inquestionável é também uma característica do conto maravilhoso, certamente a verdade existe pelo fato de que há, no homem, uma necessidade de efabulação, que o leva a excluir de suas leituras o bom senso em busca de aventuras.

Quando o educando cita a história de Sansão, atribui valor de verdades sobre o poder dos cabelos, uma vez que a narrativa faz parte da bíblia e é um livro considerado, pela maioria dos povos, uma verdade incontestável. O leitor, ao confirmar que a mãe (vizinha) cumpriu a promessa de só cortar os cabelos do filho aos 10 anos, observou que o filho ficou curado da doença e que boa parte das pessoas só cortam os cabelos em tempos determinados. Percebemos que há, para o leitor, verdades imbricadas nas ações dos homens da aldeia e nas ações das pessoas de sua comunidade, uma fusão de costumes e tradições em diferentes épocas e comunidades.

Por fim, sabemos das dificuldades que enfrentamos nas salas de aula no que diz respeito a momentos de leitura planejados e pré-definidos, quanto ao espaço apropriado para leitura, ao tempo que se destina às aulas de conteúdos gramaticais e também à nossa atuação profissional que é resignada a cumprir o currículo, a carga horária, entre outros elementos que fazem parte do nosso dia a dia na escola.

Ainda assim, é preciso o empenho do professor em oferecer espaço apropriado e destinado à leitura de literatura como um bem necessário a nossas vidas, que possa provocar, também em nós, reflexões como nas produções que temos acima. As mostras provaram o poder sensibilizador e humanizador do objeto literário e demonstrou-nos o quanto o literário provocou nossos alunos.

No quadro abaixo, destacamos as produções dos alunos correspondentes aos seus registros de leitura do conto “Quem me deu foi a manhã”. Referenciamos os alunos por meio das iniciais de seus nomes, conforme veremos nos comentários e observações sobre cada texto.

CONTO 2	Nº	PARTICIPANTES
QUEM ME DEU FOI A MANHÃ	1	M.A.S.M
	2	T.G.S
	3	M.F.S
	4	M.G.S.X
	5	G.R.M.S
	6	M.E.C.S

Os alunos acompanharam a seguinte orientação ao final da oficina de leitura, a saber:

- Com base no conto “Quem me deu foi a manhã”, da escritora Marina Colasanti, comente a seguinte questão: - Sobre o que o conto nos fez refletir?

Exemplo 1 – Aluno: M.A.S.M

"O que me chamou mais atenção foi a moça não se defender, E ficou a dúvida se ela era bruxa ou não, E porque os animais se sentiu tão confortável de ficar ao corpo dela. Mais foi injusto ela ser condenada a ir para a fogueira, pois o maior motivo é que ela era uma moça pobre e não podia ter jóias, mais afinal não era

jóias e sim animais, que no fim ajudaram ela a sobreviver, no meu ver ela tinha algum poder com os animais, pois não é comum animais ficarem no corpo de uma pessoa e ela tinha esse charme com eles”.

Reparamos, na produção acima, que o aluno destaca em sua leitura uma dúvida quanto à protagonista da história. Diante do comportamento da moça, o leitor observa e enfatiza a relação que a personagem tem com os animais.

Para ele, os animais se sentem confortáveis ao repousar no corpo da moça, são considerados aliados ao ajudarem-na a sobreviver. O aprendiz também demonstra a estranheza que sente em relação a isso, concluindo que, diante do relacionamento entre os animais e a protagonista, nunca visto pelo discente, o faz desconfiar que ela tenha algo especial, que a diferenciava das outras pessoas. Nisso, consiste o maravilhoso do conto.

Assim, observamos que houve um reconhecimento de que a personagem tem uma afinada sintonia com elementos da natureza. Ao destacar esse ponto de vista do leitor, compreendemos que existiu, em sua leitura, a presença e percepção de algumas características pertencentes aos contos maravilhosos.

Tal impressão se deu devido à presença do universo encantador desde o início do conto. Entre tantos elementos mágicos, podemos citar a forma como a moça realiza seus afazeres à beira do rio e, assim, atrai a atenção de animais que normalmente não se aproximam de seres humanos. Isso a diferencia das outras personagens do conto, além da forma como ela consegue resolver seus problemas.

Passados alguns dias, novamente foi ao rio, lavar suas roupas. E estava enxaguando o xale, quando uma serpente emergiu entre franjas e perguntou: - Que roupa é essa que você lava com tanto esmero? - É o xale que pousa nos meus ombros – respondeu a moça. - Eu também quero pousar nos teus ombros - disse a serpente. Deslizou rápida até os ombros dela, rodeou-lhe o pescoço e, mordendo o próprio rabo, deixou-se ficar (COLASANTI, 2009, p. 62)

Com base nos estudos feitos por Vladimir Propp, em **Morfologia do conto maravilhoso**, Coelho extrai algumas invariantes presentes nos contos maravilhosos. Destacamos a quarta das cinco invariantes explicitadas pela pesquisadora.

Ancorada nos estudos de Propp, ela conclui que, na estrutura da narrativa maravilhosa, “surge sempre um *mediador* entre o herói (ou a heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer” (2000, p. 110, grifos da autora). O aluno acredita que a protagonista do conto possui poderes de heroína e resolve tudo por meio dos animais, que são como auxiliares mágicos em seu corpo.

A presença de mistérios, atribuição de poderes sobrenaturais a personagens, ligação direta com elementos da natureza, confrontos entre o bem e o mal, acontecimentos que parecem duvidosos, entre outros elementos que constituem o conto lido, são facilmente percebidos pelo leitor. Essa percepção reafirma a perspectiva de Coelho ao afirmar que “faz parte do maravilhoso, a maneira instantânea, o “passe de mágica” que soluciona os problemas mais difíceis ou satisfaz os desejos mais impossíveis” (2000, p. 178).

O leitor M.A.S.M, ao demonstrar sua admiração pela moça, diz que ela não procura agir em sua própria defesa: “O que me chamou mais atenção foi a moça não se defender”, desconfia que ela, realmente, é uma bruxa e não necessitaria se preocupar com o que estaria para acontecer, já que podia resolver com seus poderes, que certamente possuía, junto ao auxílio dos animais.

Exemplo 2 – Aluno: T.G.S

"Justiça? Talvez não. E inveja das pessoas que observavam a moça, por carregar jóias tão preciosas, que por ventura ela não poderia obtê-las por ser pobre? O que eu paro e penso sobre tal forma que a moça se apegou as jóias, que eram serpentes, salamandra, e libélula, e como devemos nos apegar ao que verdadeiramente importa para nós, e que aos olhos de outras pessoas cabe a nós não ter talvez coisas melhores, se destacar em determinados argumentos. A justiça foi feita para as outras pessoas que chamavam a moça de feiticeira, mas a moça fez-se justiça quando a madrugada avançou e ela lá toda de pé".

Nessa amostragem, o leitor enfatiza a injustiça sofrida pela personagem principal do conto. Chama-nos atenção a forma como se coloca diante da situação ao se referir à maneira como devemos nos comportar diante do que o outro pensa de nossas escolhas e opiniões: “devemos nos apegar ao que verdadeiramente importa para nós”. À medida que observa o comportamento da moça que se mostra indiferente às reações das outras pessoas, o aluno ressalta que é assim mesmo que devemos pensar e agir, deixando claro para todos que o importante é sentir-se bem e feliz.

A sociedade em que vivemos, em boa parte, não pensa dessa forma. Nossa forma de agir, comportar-se, vestir-se, falar, entre outras coisas, está submetido a padrões que, ao fugir deles, podemos ser mal interpretados. Dessa maneira, o aprendiz utiliza seus pensamentos e opiniões para concretizar um diálogo com o texto e isso o ajuda a construir sentidos para o que leu. Assim, toma a palavra para criar significados baseados em seus ideais.

O diferencial observado nesse aluno está também na forma como elabora seu comentário. O uso dos questionamentos acrescenta o tom de indignação e perplexidade em face aos acontecimentos da narrativa, provocados pelo teor do texto literário - o conto.

Ao pedir para que os alunos demonstrassem e contassem o que imaginaram, pensaram ou refletiram durante a leitura do conto, tal ocorrência aumentou o interesse pela obra e isso os ajudou a se envolver com a história. Nessa perspectiva de leitura como um diálogo, compreendemos que, ao lermos, compomos significados por meio do texto.

Além disso, as intervenções realizadas durante os intervalos são importantes para as interpretações possíveis e coerentes sobre o conto. Com isso, estimulamos o pensamento e buscamos uma compreensão do material escrito atribuindo-lhe sentidos que, inevitavelmente, têm relação com experiências pessoais de leitura e com o mundo. Assim, mantemos uma conversa com o texto, com o autor e com o contexto.

O texto literário, conforme revelado em Cosson possibilita um “efeito de proximidade” (2006, p.28), já que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o mundo e com os outros. Enxergar nas entrelinhas do conto, “Quem me deu foi a

manhã”, questões como a injustiça, a felicidade pessoal, o preconceito com a posição social menos favorecida etc, é fundamental na compreensão, pois, ao realizar essas inferências, ao deduzir um resultado, chega-se a uma ideia sobre o que diz o conto e como esse conto o diz.

Dessa forma, o aluno demonstra que realmente percebeu a essência do texto e verificou que ela não precisa estar em comentários diretos do autor e/ou explícitos pelo texto.

Comportar-se dessa forma frente aos textos é ler desvelando as coisas do mundo. Para Cosson, esse seria um dos modos de ler que chama de leitura “*texto-leitor*” (2014, p.76), ao passo que nos diz: “a leitura *texto-leitor* pode ser feita por meio de um mergulho profundo na mensagem da obra, mostrando que o texto vai além da superfície das palavras” (2014, p. 76). É o que demonstra nosso educando nas suas considerações.

Exemplo 3 – Aluno: M.F.S

"Sobre as grandes dificuldades e injustiças que já lidamos, ou que iremos lidar em algum momento de nossa trajetória. Nem sempre o que ouvimos e pensamos é o suficiente para podermos julgar o nosso semelhante..."

"Não julgueis para que não serdes julgados", diz a bíblia.

A desconfiança gera mais desconfiança. Geralmente as pessoas são julgadas por serem de um nível social mais baixo, e quando surgem com algo de grande valor são interpretadas com maldade, malícia, e essas atitudes, geram muitas conseqüências".

De acordo com o registro das impressões e reflexões sobre o conto, escrito por M.F.S, enxergamos em seu texto diversas conexões despertadas pelo teor da trama da história. Ele consegue realizar conexão com outro texto de outro gênero, quando escreve: “*Não julgueis para que não serdes julgados*”, baseado nos

ensinamentos da bíblia e conexão com acontecimentos mais globais, quando comenta que algumas pessoas julgam o outro com base em seu nível social.

Tantas relações estabelecidas denunciam um leitor em atividade, o que possibilita compreender o conteúdo do conto e o seu significado e, assim, perceber e atribuir sentidos ao texto. Percebemos que tudo acontece naturalmente e que, dentro do contexto literário, tais relações são concebíveis, uma vez que a literatura é carregada de sentidos.

Em Cosson, compreendemos melhor o que acontece com esse leitor quando ele nos apresenta a ideia de compreensão e interpretação, admitindo que “[...] o que expressamos ao final da leitura de um livro não são os sentimentos, mas sim os sentidos do texto” (2006, p.28). Tais leituras empreendidas demandam do aluno uma conversa com o conteúdo do texto, convida-o a penetrar na obra de diversas maneiras e explorá-la em seus diversos aspectos, levando em consideração a construção do sentido e sua relação com o mundo real.

Com base no que demonstra Cosson (2014, p. 78-79), em seus modos de ler, consideramos que o estudante faz uma leitura do intertexto. A leitura do intertexto é apresentada em quatro modos de ler: leitura “*intertexto-autor*”, leitura “*intertexto-texto*”, leitura “*intertexto-leitor*”, leitura “*intertexto-contexto*” e esses modos de ler contemplam e reconhecem o relacionamento entre os textos feitos pelo leitor em três diferentes acepções:

Uma que volta para o autor e sua relação com o discurso literário. Outra que é baseada em indícios textuais, citações ou reelaborações de uma obra dentro de outra obra. Uma terceira é resultado da construção do leitor a partir do seu cabedal de leituras (COSSON, 2014, p. 78).

Salientamos a terceira acepção em conformidade com o que diz o autor sobre a ‘leitura do *intertexto-leitor*’: “a leitura do *intertexto-leitor* é aquela que aproxima a obra lida de outros textos, a partir da história de leitura do leitor” (COSSON, 2014, p. 79).

Compreendemos, dessa forma, que a produção do discente em análise demonstra movimentos característicos de um leitor ativo e reflexivo, referentes ao modo de ler. O aluno realiza uma leitura que consegue demonstrar e estabelecer

coerência e laços significativos ao parafrasear um texto bíblico: “*Não julgueis para que não serdes julgados*”, fruto de sua experiência leitora e de seus conhecimentos.

Exemplo 4 – Aluno: M.G.S.X

“Os costumes da idade média eram primitivos e egoístas, acreditavam em algo e aquilo tinha que ser imposto a todos, e se contrariassem era punidos, muitas vezes com a morte. Não com uma morte rápida com um veneno ou uma flecha no coração, mas uma morte lenta e dolorosa, com os corpos amarrados em postes amarrados à fogueira ardente.

Nesse tempo não eram necessárias provas concretas para alguém ser punido, uma simples (e talvez duvidosa) evidência era o suficiente para tanto.

Tal conto me fez refletir como a sociedade evoluiu em certos aspectos mas permanece semelhantes aos tempos antigos em outros. Como por exemplo, Já são discutidos os direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais, coisas que não se deviam nem ser cogitadas em outras épocas; Mas algumas outras são como antes, vi uma criança ser morta por policiais na favela por estar segurando algo que parecia cocaína, mas na verdade era simplesmente pipoca. Não procuraram saber, só foram e atiraram, mataram um inocente na periferia.

A humanidade ainda tem muito a evoluir, e eu espero que isso aconteça logo, antes que matemos uns aos outros e destruamos a pouca inocência angelical que existe na esperança de um futuro melhor”.

Podemos enxergar, no registro das impressões e reflexões feitas por M.G.S.X, que, assim como em muitas outras produções, o leitor se coloca diante dos fatos do conto de forma crítica. Nesse texto vemos a realização de conexões com o mundo real e com o mundo de ficção que acabou de vivenciar por meio da leitura do texto.

O uso desse recurso sobrevém, naturalmente, durante o diálogo empenhado na leitura do conto. O leitor, ao ler um texto, usa de diversas estratégias de leitura e compreensão, as quais permitem enxergar os sentidos do texto, tanto aqueles provocados pelo conteúdo, quanto os construídos e pretendidos pelo leitor. Esse último, provavelmente, resulta dos conhecimentos prévios que ele possui junto aos elementos textuais com os quais se relacionou, e essa construção se enobrece ainda mais quando se trata do gênero literário.

Mesmo o conto sendo um texto contemporâneo provocou no leitor uma reflexão bastante crítica de características e costumes pertencentes à cultura medieval. Esses conhecimentos foram adquiridos pelo aluno, certamente em sua vida estudantil e, tomado pelo contexto do conto, fez refletir sobre a evolução dos tempos e manifestar alguns juízos de valor que considera importantes e que precisam ser revistos na sociedade atual. Sobre a contribuição dos conhecimentos que os alunos já têm e se juntam aos textos que leem, Souza afirma que “as vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem” (2010, p. 67).

O aluno também consegue lembrar-se de fatos reais, da atualidade. Esse tipo de relação entre o mundo da ficção e o mundo real também se revela em boa parte de seu texto. Verificamos, nessa produção, a interação entre o material escrito pelo autor - o conto - e o olhar crítico do leitor de modo mais intenso que nas produções dos alunos anteriores.

Sobre essa concepção, frisamos o que nos orienta Cosson, a respeito dos modos de ler o texto. Dentre as quatro maneiras que sublinha, vemos, aqui, a que ele chama de: leitura *texto-leitor*, aquela “que tem o texto como uma configuração de mundo, fazendo da leitura o desvelamento desse mundo” (2014, p. 76).

Esse vai e vem realizado durante as leituras comprova a interação mantida entre a obra literária e o sujeito que a constitui como tal, e se comportar dessa forma é fundamental para a compreensão e para as demais atividades leitoras.

Exemplo 5 – Aluno: G.R.M.S

“Primeiramente eu me lembrei sobre esse conto de um outro que também recebia como punição morrer na fogueira.

Mas o conto me fez pensar q como a menina realmente não precisamos da satisfação de nossa vida pra ninguém como quando ela tinha as jóias sobre si, desde que sabemos nosso rumo e dependendo das pessoas é claro.

Devemos também pensar na coragem e a fé que ela teve e nunca disse uma palavra de defesa pois sabia que era inocente e teve fé em Deus que nada aconteceria com ela, devemos assim "ter fé e correr atrás dos nossos sonhos mesmo quando todos dizem que é impossível" e principalmente ela não ligou pra inveja das pessoas da vila, nem para suas opiniões, muito menos ficou se exibindo.

A menina do conto teve delicadeza em relação aos animais e soube enxergar a beleza da natureza e se defender do seu jeito, sem ajuda, pública, nem espetáculo para admirar sua força e sorte".

Na produção acima, podemos notar vários aspectos existentes em outras produções já registradas aqui. G.R.M.S demonstra um diferencial ao escrever sobre sua experiência de leitura e que, ao ler o conto, veio em sua memória um outro texto que possui uma das temáticas presentes na história que leu em sala. Ao ler a produção em estudo, procuramos o aluno em particular para que ele nos contasse um pouco sobre o outro texto ao qual fez referência, já que não tinha especificado de qual conto se tratava.

Ao consultá-lo, informou-nos que falava de um livro um pouco grosso, com muitas páginas, com muitos textos e que falava de muitos sonhos, mas no momento não lembrava do título do livro, *"acho que tem muitos contos como esse livro de Marina"*, disse ao me explicar. *"Um deles fala também de bruxas e essas bruxas eram castigadas em fogueiras feito na inquisição que a senhora falou"*, comentou.

Durante a leitura, fizemos um intervalo trazendo para a roda de conversa os chamados "Tribunais do Santo Ofício" ou "Tribunais da Inquisição", conforme registrado na descrição da 5ª oficina correspondente à leitura do conto "Quem me deu foi a manhã". Assim, como observamos a presença de conexões com diversos aspectos da vida, do mundo e do cotidiano, em outras interpretações aqui escolhidas e analisadas, vemos, neste caso, um leitor em plena atividade e ação reflexiva provocada pela essência do conto.

Cosson (2014), ao citar Souza (2010), estabelece notável harmonia teórica com relação à concepção de leitura como interação ao referir-se a práticas de leitura literária. Os autores conferem ao uso de estratégias de leitura extremo valor e importância para a construção de sentidos e para o exercício de interpretação de um texto. Para Souza, o que o nosso aluno faz, nesse caso especificamente, é uma conexão texto-texto: encontra temas em comum, compara situações da história, temas etc (2010, p. 72).

Exemplo 6 – Aluno: M.E.C.S

"O conto me fez refletir que nós nunca podemos falar uma coisa que não sabemos. Como no conto que a moça foi em justiça por uma coisa que ela não fez, como aconteceu com o, meu irmão foi chamado de ladrão sem nem saber se foi ele que pegou o selular da minha tia, mas depois acharam caído no chão ele foi culpado por uma coisa que não fez. Então tudo o que nos vemos ou perdemos nunca podemos dizer que foi a outra quem pegou".

Podemos notar, por meio do texto acima, que o leitor sente-se tocado pelo enredo do conto devido à semelhança entre a situação vivida pela protagonista da história e a de seu irmão. Ao deparar-se com tal situação narrada no conto lido, ele não dispensa em demonstrar tamanha revolta como que havia acontecido em sua família, revelando compreender como se sentia a protagonista da história já que tinha vivido uma situação idêntica na vida real.

Essa disposição crítica assumida pelo aprendiz denuncia o efeito causado pela sistematização do processo de leitura por meio de oficinas, com etapas previamente estabelecidas e executadas minuciosamente. Isso leva nossos alunos a ultrapassarem o simples consumo de livros e a simples leitura de textos literários, conferindo a eles uma leitura formativa e uma formação crítica frente aos textos que leem, o que consideramos ser um trabalho que objetiva o letramento literário. Acrescentando-se a essa premissa a ideia de que "[...] a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura" (COSSON, 2014, p. 45).

Por sistematização da leitura, entendemos a realização da leitura efetiva dos textos e não a busca do que se tem sobre a crítica, a teoria e a história literária a respeito da obra. Alcançar, no espaço da sala de aula, a posição crítica do leitor frente aos textos é o objetivo maior da escolarização da literatura e, quando se deseja promover o letramento literário, deve-se ir além da simples leitura (COSSON, 2006, p. 27-28).

A leitura realizada pelo aluno, no texto em discussão, nos prova o quanto o texto literário é vantajoso em promover reflexividade e poder conceder ao leitor a condição de assumir a posição de sujeito.

Nesse ponto, valemo-nos do que diz Cosson, a respeito dos textos literários: “A leitura de literatura conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação de valores postos em uma sociedade” (2014, p.50).

Sobre a ação do discente, frente ao conto, reiteramos a maneira pela qual ele relaciona o sofrimento da moça da história ao que sofreu seu irmão. Para ele, relembrar fatos importantes que aconteceram em sua vida ou de situações que acontecem em seu país e em sua cidade ajudam-no a compreender melhor o texto. Dessa maneira, o aluno passa a conferir significação ao que lê e não apenas reconta o material mais explícito do texto fazendo apenas a decodificação do escrito.

Em Souza (2010, p. 73), esse tipo de ação configura a “*conexão texto-mundo*”, o leitor liga os fatos do livro a coisas mais coletivas, a acontecimentos do mundo que o cerca. Aqui, o aluno, não só lembra como também reflete sobre valores morais, que fazem parte da sociedade em que vive, e o que, para ele, deve ser valorizado.

Os alunos demonstraram suas habilidades de leitura e as consolidaram com o apoio da prática de leitura do texto literário. Mediante essa realidade observada e logo após ressignificada, sob a orientação do professor e o uso de oficinas de leitura com o texto literário, a formação de leitores pôde ser promovida, uma vez que usufruíram de recursos que davam ao leitor condições de interagir com o texto e com o contexto. Dessa maneira, os aprendizes compartilharam e apropriaram-se dos saberes sobre os textos, criando espaços de interação e produção compartilhada de conhecimentos, de reflexões sobre a vida, sobre a sociedade em que vivem. Essas

ações levaram esses alunos a assumirem uma postura crítica e reflexiva diante dos contos.

Devemos estar conscientes sobre a importância de promover espaços de leitura de textos literários nas salas de aula. Segundo Colomer, ao se prestar a analisar os problemas da articulação da leitura literária nos espaços escolares e a situação atual sobre o que se lê e para que se lê, a autora conclui que ainda estamos “longe de corresponder à literatura e seus benefícios” e faz uma ressalva de que “uma grande quantidade de discursos baseia-se em repetir que a mediação deve existir porque a literatura é importante para os humanos” (2007, p.104).

Sendo assim, a necessidade de buscarmos a perpetuação da ideia de que não basta apenas oferecer livros para formar leitores, mas sim estabelecer ações promissoras de caráter quantitativo e qualitativo. Levando em consideração esses aspectos da linguagem literária e do valor literário, Jouve situa a riqueza semântica como uma característica de toda obra de arte e que:

A arte verbal – cuja matéria é o conjunto de representações em que se fundamenta a linguagem – apresenta ao mesmo tempo uma vantagem qualitativa (ela é tomada diretamente do pensamento) e quantitativa (remete a uma multiplicidade de conteúdos). (2002, p. 117)

Nessa perspectiva sabemos que a leitura de literatura é uma das inúmeras modalidades de leitura presentes na escola e que essa leitura, como qualquer outra, requer um empreendimento pedagógico no ambiente escolar e do mediador de leituras. A necessidade de se propor ações que direcionem e aproximem adequadamente o aluno ao texto, no intuito de conferir um diálogo entre eles e de estabelecer a construção de pensamentos críticos e questionadores, requer do professor devido investimento em práticas de leitura pré-determinadas, significativas, inovadoras que resultem em eventos de letramento literário bem sucedidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o texto não acabe quando lhe ponho um ponto, mas continue se abrindo em círculos concêntricos no imaginário do leitor, criando interrogações. Em relação a mim mesma espero avançar. Que o texto consiga me contar coisas que não sei, que me pegue desprevenida. E que a palavra se torne cada vez mais precisa, até vibrar ao olhar para, como um cristal, emitir sua nota⁵.
(MARINA COLASANTI, 2011)

Ao planejarmos o empreendimento do presente estudo, tínhamos por objetivo primordial para iniciar o processo de formação de leitores no espaço da sala de aula por meio de um instrumento que valesse a pena a sua utilização e investidura – o conto.

Não objetivávamos apenas a formação leitora, mas também a formação crítica, pessoal e humana dos alunos, com destaque a essa última de que falamos, já que precisamos atentar para seres humanizados nos dias atuais, um dos inúmeros papéis da arte literária.

Com relação aos protagonistas da pesquisa, embora estivessem na condição de voluntários, todos participaram efetivamente das atividades propostas, demonstrando interesse e prazer em cada etapa do projeto.

Iniciamos o trabalho a fim de aproximar os jovens leitores da obra literária, ressignificando, junto a eles, o valor do texto literário, e o quanto ele pode ser fascinante e importante em nossas vidas, principalmente nos auxiliando a sermos mais críticos e ampliando nossa capacidade de compreender diversas coisas da vida e do mundo que ainda não compreendemos.

Após consultar algumas teorias, observar a relação que possuem entre os ideais que apresentam e a valorização do trabalho com a literatura, principalmente, na sala de aula e, assim, compreender a arte literária como forma privilegiada de exploração e convivência é que resolvemos experienciar a transposição de tais teorias para a prática docente.

Compreendemos que a leitura de literatura nos espaços escolares os ajuda a aperfeiçoar o processo de formação cidadã, de leitores e coopera para que estes se

⁵ Entrevista com Marina Colasanti, autora de Minha guerra alheia, por Rogério Pereira (2011, p.03). Entrevista completa disponível em: rascunho.com.br/edicao/130/page/3/.

tornem autônomos, questionadores e observadores da realidade e do mundo que os cerca.

A partir dessa compreensão é que reconhecemos a importância do ato de ler, da formação de leitores e da promoção de letramentos visando mais que uma leitura de entretenimento ou apenas de fruição.

O ambiente onde almejamos explorar o texto literário é o espaço escolar que é, por nós, considerado um lócus de ampliação, de conhecimento e de aprimoramento da nossa capacidade de pensar, opinar, refletir, convencer, resolver problemas de cunho pessoal, social etc. Se é assim que enxergamos o ambiente escolar, é nele que devemos, ao menos, nos utilizar de objetos de escrita e de leitura que nos ajudem a concretizar os ideais por ela defendidos. No entanto, não basta apenas conhecermos os materiais de leitura e de escrita, temos que compreendê-los, explorá-los e buscar os benefícios por eles trazidos.

Ao elegermos e estabelecermos a prática da leitura, buscamos efetuar letramentos diversos a depender do texto com o qual lidamos. No âmbito de nossa pesquisa e intervenção pretendemos alcançar o letramento literário.

Para isso nos apropriamos do texto literário enquanto um objeto de linguagem privilegiado, e sentimos a necessidade de oferecer ao aluno a oportunidade de interagir com a obra literária, de forma sistematizada, previamente planejada e direcionada, no intuito de desenvolver a competência da leitura literária e cumprir, assim, o papel de formar leitores críticos e autônomos.

A leitura, se for assim vivenciada, alinha-se ao que Colomer (2007) defende ao afirmar a positividade de se compartilhar as impressões de leitura, e que assim passamos a conhecer os significados que a obra tem para o outro e que por isso enobrecemos o nosso repertório, bem como alcançamos diferentes estratégias de leitura e de compreensão de textos, já que cada leitor demonstra diferentes leituras.

Sobre o compartilhamento da leitura, acrescentamos o que diz Cosson (2006). O autor assevera que tal disseminação amplia os sentidos construídos, nos faz pertencentes a uma comunidade de leitores e, nessa coletividade, fortalecemos nossos horizontes de leitura.

Convictos da importância da leitura de literatura, suas implicações sociais e de como devemos “viver” a literatura é que empreendemos a interação entre os membros de nossa comunidade de leitores, sendo todos interlocutores de seus

mundos de comunicação. O sentido do texto, seus significados dependem dessa prática dialógica de leitura de onde brotam as possibilidades de diversas leituras possíveis e coerentes.

Nessa perspectiva de ensino e de leitura que se fundem por meio do processo e de meios promotores de conscientização e de leitura crítica, é que se pretende levar o aluno a refletir, interpretar, compreender e, com isso, constatar, comparar, transformar e exercer a capacidade de apreensão dos sentidos do texto.

Todo processo de leitura previsto no trabalho com o texto literário, ou não, implica, portanto, a participação ativa do leitor. Essa atividade pela qual o aprendiz interfere, completa, complementa, preenche, interliga, preenche as lacunas textuais de acordo com sua experiência de leitura e aprimora seus conhecimentos quando somados ao modelo mediador de leitura a que se submete.

Portanto, objetivada a formação de leitores, considerado o papel da escola e o papel da literatura, permeamos um caminho para desempenharmos o compromisso com a própria linguagem e com a formação de indivíduos mais críticos e questionadores.

A intervenção empreendida por meio do texto de ficção confirmou nossas expectativas positivas de resultados. Comprovamos o que a leitura e o compartilhamento de nossas impressões de leitura concedem-nos: o alargamento dos nossos conhecimentos, do senso crítico e da humanização.

Por fim, constatamos que esse período de curso, que compreendeu além dos estudos teóricos, a pesquisa e a execução do projeto de intervenção, promoveu uma oportunidade ímpar de possibilitar e de contribuir para formação cidadã e aprender sobre essa possibilidade de trabalho com o texto literário. Com ele, pude crescer profissionalmente e humanamente. Aos protagonistas do processo, nossos alunos, ficou o que mais importa: a formação crítica, pessoal e de mais importância - a humana, excelência literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura, In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino, In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, José Luiz (orgs) **Polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura In: _____ **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre o azul/ Duas cidades, 2004, p.162-191.

CHIAMPI, Irleamar. **O realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **Com certeza tenho amor**. São Paulo: Global, 2009.

_____ **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DALVI, Maria Amélia. REZENDE; Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS; Rita. (orgs.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2016.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Práticas de Letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores**: Que relação estabelecer? 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2027--Int.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcolino. São Paulo: Parábola, 2012.

JÚNIOR, R. Magalhães. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Mariza. O texto não é pretexto, In: Zilberman, Regina; RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.) **Escola e Leitura - Velha Crise, Novas Alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

MICHELLI, Regina. **Marina Colasanti: A figura feminina no cenário do maravilhoso**. Revista Augustus, Rio de Janeiro, Ano 15, N. 30: Agosto de 2010, Semestral.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária, prosa I**. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

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.

PERDIGÃO, Noemi Henriqueta Brandao de. **AS FADAS FIAM O FATUM: A Narrativa Maravilhosa de Marina Colasanti**. Curitiba; 1993. 127p. Dissertação (Mestrado literatura brasileira, Universidade Federal do Paraná). Curitiba, 1993.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad: José Marcos Mariani de Macedo — São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PRIETO, Heloisa. **Duendes e Gnomos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROGÉRIO Pereira. Entrevista: **Corte Radical**. Revista Rascunho. Ed. 130, outubro de 2011. Disponível em: rascunho.com.br/edicao/130/page/3/. Acesso em 27 de setembro de 2016.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In; DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. 6. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem, p. 45-114, In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7º edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003; 2010.

_____. **Introdução à Literatura Fantástica**. Editions du Seuil: 1981. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

VIEIRA, Marilene. **Os limites do sobrenatural**: uma leitura do fantástico em Josué Guimarães. 2009, 105 p. Dissertação (Mestrado em literatura e crítica literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo. 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura, In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

Anexo 01

Escola Municipal:

Orobó, ____ de _____ de 2016.

Aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____

Disciplina: Língua Portuguesa

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE O GÊNERO CONTO

- 1) Você sabe o que é um conto? () sim () não
- 2) Se você respondeu sim, explique em poucas palavras o que seria um conto:

- 3) Se você respondeu não, o que você acha que é um conto?

- 4) Conhece algum conto, escreva títulos de alguns que consegue lembrar:

Dos contos que conseguiu lembrar na questão 4, responda como você os conheceu:

- () Na escola
- () Em casa
- () Com um colega da escola
- () Com um vizinho
- () Sozinho ao pegar um livro por curiosidade
- () De outra forma (explique aqui como foi) _____

- 5) Ainda sobre o que você respondeu na questão 4, escreva, abaixo, os títulos dos contos que mais gostou e por quê:

CONTO(S) QUE GOSTEI	POR QUE GOSTEI

Anexo 02

Rapunzel

Era uma vez um casal que há muito tempo desejava inutilmente ter um filho. Os anos se passavam, e seu sonho não se realizava. Afinal, um belo dia, a mulher percebeu que Deus ouvira suas preces. Ela ia ter uma criança! Por uma janelinha que havia na parte dos fundos da casa deles, era possível ver, no quintal vizinho, um magnífico jardim cheio das mais lindas flores e das mais viçosas hortalças.

Mas em torno de tudo se erguia um muro altíssimo, que ninguém se atrevia a escalar. Afinal, era a propriedade de uma feiticeira muito temida e poderosa. Um dia, espiando pela janelinha, a mulher se admirou ao ver um canteiro cheio dos mais belos pés de rabanete que jamais imaginara. As folhas eram tão verdes e fresquinhas que abriram seu apetite. E ela sentiu um enorme desejo de provar os rabanetes.

A cada dia seu desejo aumentava mais. Mas ela sabia que não havia jeito de conseguir o que queria e por isso foi ficando triste, abatida e com um aspecto doentio, até que um dia o marido se assustou e perguntou:

- O que está acontecendo contigo, querida?

- Ah! - respondeu ela.

- Se não comer um rabanete do jardim da feiticeira, vou morrer logo, logo! O marido, que a amava muito, pensou: "Não posso deixar minha mulher morrer? Tenho que conseguir esses rabanetes, custe o que custar!".

Ao anoitecer, ele encostou uma escada no muro, pulou para o quintal vizinho, arrancou apressadamente um punhado de rabanetes e levou para a mulher. Mais que depressa, ela preparou uma salada que comeu imediatamente, deliciada. Ela achou o sabor da salada tão bom, mas tão bom, que no dia seguinte seu desejo de comer rabanetes ficou ainda mais forte.

Para sossegá-la, o marido prometeu-lhe que iria buscar mais um pouco. Quando a noite chegou, pulou novamente o muro, mas, mal pisou no chão do outro lado, levou um tremendo susto: de pé, diante dele, estava a feiticeira.

- Como se atreve a entrar no meu quintal como um ladrão, para roubar meus rabanetes?

- perguntou ela com os olhos chispando de raiva.

- Vai ver só o que te espera!

- Oh! Tenha piedade! - implorou o homem.

- Só fiz isso porque fui obrigado! Minha mulher viu seus rabanetes pela nossa janela e sentiu tanta vontade de comê-los, mas tanta vontade, que na certa morrerá se eu não levar alguns!

A feiticeira se acalmou e disse: - Se é assim como diz, deixo você levar quantos rabanetes quiser, mas com uma condição: irá me dar a criança que sua mulher vai ter. Cuidarei dela como se fosse sua própria mãe, e nada lhe faltará. O homem estava tão apavorado, que concordou. Pouco tempo depois, o bebê nasceu. Era uma menina. A feiticeira surgiu no mesmo instante, deu à criança o nome de Rapunzel e levou-a embora.

Rapunzel cresceu e se tomou a mais linda criança sob o sol. Quando fez doze anos, a feiticeira trancou-a no alto de uma torre, no meio da floresta. A torre não possuía nem escada, nem porta: apenas uma janelinha, no lugar mais alto. Quando a velha desejava entrar, ficava embaixo da janela e gritava: - Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças! Rapunzel tinha magníficos cabelos compridos, finos como fios de ouro. Quando ouvia o chamado da velha, abria a janela, desenrolava as tranças e jogava-as para fora. As tranças caíam vinte metros abaixo, e por elas a feiticeira subia.

Alguns anos depois, o filho do rei estava cavalgando pela floresta e passou perto da torre. Ouviu um canto tão bonito que parou, encantado. Rapunzel, para espantar a solidão, cantava para si mesma com sua doce voz. Imediatamente o príncipe quis subir, procurou uma porta por toda parte, mas não encontrou. Inconformado, voltou para casa. Mas o maravilhoso canto tocara seu

coração de tal maneira que ele começou a ir para a floresta todos os dias, querendo ouvi-lo outra vez.

Em uma dessas vezes, o príncipe estava descansando atrás de uma árvore e viu a feiticeira aproximar-se da torre e gritar: - "Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!" E viu quando a feiticeira subiu pelas tranças. "É essa a escada pela qual se sobe?" pensou o príncipe. "Pois eu vou tentar a sorte?" No dia seguinte, quando escureceu, ele se aproximou da torre e, bem embaixo da janelinha, gritou: - Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!

As tranças caíram pela janela abaixo, e ele subiu. Rapunzel ficou muito assustada ao vê-lo entrar, pois jamais tinha visto um homem. Mas o príncipe falou-lhe com muita doçura e contou como seu coração ficara transtornado desde que a ouvira cantar, explicando que não teria sossego enquanto não a conhecesse. Rapunzel foi se acalmando, e quando o príncipe lhe perguntou se o aceitava como marido, reparou que ele era jovem e belo, e pensou: "Ele é mil vezes preferível à velha senhora?" E, pondo a mão dela sobre a dele, respondeu: - Sim! Eu quero ir com você! Mas não sei como descer? Sempre que vier me ver, traga uma meada de seda. Com ela vou trançar uma escada e, quando ficar pronta, eu desço, e você me leva no seu cavalo.

Combinaram que ele sempre viria ao cair da noite, porque a velha costumava vir durante o dia. Assim foi, e a feiticeira de nada desconfiava até que um dia Rapunzel, sem querer, perguntou a ela:

- Diga-me, senhora, como é que lhe custa tanto subir, enquanto o jovem filho do rei chega aqui num instantinho?

- Ah, menina ruim! - gritou a feiticeira.

- Pensei que tinha isolado você do mundo, e você me engana! Na sua fúria, agarrou Rapunzel pelo cabelos e esbofeteou-a. Depois, com a outra mão, pegou uma tesoura e tec, tec! cortou as belas tranças, largando-as no chão.

Não contente, a malvada levou a pobre menina para um deserto e abandonou-a ali, para que sofresse e passasse todo tipo de privação. Na tarde do mesmo dia em que Rapunzel foi expulsa, a feiticeira prendeu as longas tranças num gancho da janela e ficou esperando. Quando o príncipe veio e chamou: - "Rapunzel! Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!"

Ela deixou as tranças caírem para fora e ficou esperando. Ao entrar, o pobre rapaz não encontrou sua querida Rapunzel, mas sim a terrível feiticeira. Com um olhar chamejante de ódio, ela gritou zombeteira: - Ah, ah! Você veio buscar sua amada? Pois a linda avezinha não está mais no ninho, nem canta mais! O gato apanhou-a, levou-a, e agora vai arranhar os seus olhos! Nunca mais você verá Rapunzel! Ela está perdida para você! Ao ouvir isso, o príncipe ficou fora de si e, em seu desespero, se atirou pela janela.

O jovem não morreu, mas caiu sobre espinhos que furaram seus olhos e ele ficou cego. Desesperado, ficou perambulando pela floresta, alimentando-se apenas de frutos e raízes, sem fazer outra coisa que se lamentar e chorar a perda da amada. Passaram-se os anos.

Um dia, por acaso, o príncipe chegou ao deserto no qual Rapunzel vivia, na maior tristeza, com seus filhos gêmeos, um menino e uma menina, que haviam nascido ali. Ouvindo uma voz que lhe pareceu familiar, o príncipe caminhou na direção de Rapunzel. Assim que chegou perto, ela logo o reconheceu e se atirou em seus braços, a chorar. Duas das lágrimas da moça caíram nos olhos dele e, no mesmo instante, o príncipe recuperou a visão e ficou enxergando tão bem quanto antes. Então, levou Rapunzel e as crianças para seu reino, onde foram recebidos com grande alegria.

Ali viveram felizes e contentes.

Disponível: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/pdf/rapunzel.pdf.

Acesso em: 04 de abril de 2016.

Anexo 3

Escola Municipal:

Orobó, ____ de _____ de 2016.

Aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____

Disciplina: Língua Portuguesa

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL CONTO

Desde pequeninos ouvimos histórias contadas por alguém, seja por familiares, amigos, e uma grande parte delas pelos livros. Quem não conhece a história do Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Os Três Porquinhos, entre tantas outras, não é verdade?

Quando falamos sobre elas, lembramo-nos de alguns elementos que já são do nosso conhecimento, isto é, sabemos que são contadas por alguém, que acontecem em um determinado lugar e com algumas pessoas, entre outros aspectos. Há também aquele do qual não podemos nunca nos esquecer: o fato de que toda história pertence à tipologia de texto – o chamado texto narrativo, ou seja, está relacionado com o ato de narrar, relatar sobre um determinado assunto.

Entre os gêneros de textos que representam esta tipologia está o conto, que se caracteriza por sua predominância narrativa, curta, no qual o espaço e o tempo são reduzidos, e apresenta poucos personagens. Estas são algumas das características que a ele pertencem, mas há outras que também precisamos conhecer.

Introdução (ou apresentação) – Constitui o início da história a ser narrada. Neste momento, o narrador apresenta os fatos iniciais, os personagens e, na maioria das vezes, o tempo e o espaço.

Complicação (ou desenvolvimento) – Representa a parte em que se desenvolve o conflito. O conflito é o momento em que algo começa a acontecer, e nós, como leitores, ficamos surpresos à espera do que está por vir.

Clímax – É o momento mais tenso da narrativa, pois tudo pode acontecer, podendo ser aquilo que esperávamos ou não.

Desfecho (ou conclusão) – Revela o final da história, a solução para o conflito, sendo que este fim poderá ser de vários modos: triste, alegre, surpreendente, engraçado, e até mesmo... trágico!!!

Para reforçar o que lemos e discutimos, logo abaixo segue um exemplo, e por meio dele identificaremos as singularidades de todas essas características. Então, vamos lá:

Anexo 4

O conto caracteriza-se como uma modalidade narrativa .



Durante toda nossa vida ouvimos, lemos e contamos diferentes histórias.

Quem não conhece a história do Capuchinho Vermelho , A Bela Adormecida , entre tantas outras? Fazem parte de um tipo de texto chamado “Narração”. O termo “narrar” significa contar sobre algum acontecimento, que pode ser verdadeiro ou inventado.

Anexo 5

ALGUNS ELEMENTOS SÃO ESSENCIAIS:

- ◉ Sabemos que as histórias (ação)
- ◉ são contadas por alguém (narrador),
- ◉ que acontecem num determinado lugar (espaço),
- ◉ num determinada época (tempo)
- ◉ com alguns intervenientes (personagens)
- ◉ e destinam-se a |alguém que escuta ou lê (narratário).

Anexo 6

O conto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, com poucas personagens, em que o espaço e o tempo também são reduzidos.

Anexo 07

ESTRUTURA

Introdução (ou apresentação) - Constitui o início da história a ser narrada. Neste momento, o narrador apresenta os fatos iniciais, os personagens e, na maioria das vezes, o tempo e o espaço.

Complicação (ou desenvolvimento) - Representa a parte em que se desenvolve o conflito. O conflito é o momento em que algo começa a acontecer, e nós, como leitores, ficamos surpresos à espera do que está por vir .

Clímax - É o momento mais tenso da narrativa, pois tudo pode acontecer, podendo ser aquilo que esperávamos ou não.

Desfecho (ou conclusão) - Revela o final da história, a solução para o conflito, sendo que este fim poderá ser de vários modos: triste, alegre, surpreendente, engraçado, e até mesmo... trágico!!!

Disponível em: <http://escolakids.uol.com.br/conhecendo-as-caracteristicas-do-conto.htm>
Acesso em: 06 de abril de 2016.

Anexo 08

A princesa e a ervilha

Havia uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas não se contentava com uma princesa que não fosse de verdade. De modo que se dedicou a procurá-la no mundo inteiro, ainda que inutilmente, pois todas que via apresentavam algum defeito. Princesas havia muitas, porém não podia ter certeza, já que sempre havia nelas algo que não estava bem.

Assim, regressou ao seu reino cheio de sentimento, pois desejava muito uma princesa verdadeira! **(Esta parte representa a introdução da história)**

Certa noite, caiu uma tempestade horrível. Trovejava e chovia a cântaros. De repente, bateram à porta do castelo, e o rei foi pessoalmente abrir.

No umbral havia uma princesa. Mas, Santo Céu, como havia ficado com o tempo e a chuva! A água escorria por seu cabelo e roupas, seu sapato estava desmanchando. Apesar disso, ela insistia que era uma princesa real e verdadeira. "Bom, isso vamos saber logo", pensou a rainha velha.

E, sem dizer uma palavra, foi ao quarto, tirou toda a roupa de cama e colocou uma ervilha no estrado, em seguida colocou vinte colchões sobre a ervilha, e sobre eles vinte almofadas feitas com as plumas mais suaves que se pode imaginar. Ali teria que dormir toda a noite a princesa. **(Nesta parte constatamos a complicação, pois algo de novo aconteceu... Mas será o que ocorre depois disso? Algo mais emocionante ainda? Será que com tudo isso a princesa ainda perceberá?)**

Na manhã seguinte, perguntaram-lhe como tinha dormido.

- Oh, terrivelmente mal! - disse a princesa. Não consegui fechar os olhos toda a noite. Vá se saber o que havia nessa cama! Encostei-me em algo tão duro que amanheci cheia de dores. Foi horrível! **(Aqui, percebemos o clímax, ou, seja o momento de maior expectativa)**

Ouvindo isso, todos compreenderam que se tratava de uma verdadeira princesa, já que havia sentido a ervilha através dos vinte colchões e vinte almofadões. Só uma princesa podia ter uma pele tão delicada.

E assim o príncipe casou com ela, seguro que era uma princesa completa. A ervilha foi enviada a um museu onde pode ser vista, a não ser que alguém a tenha roubado.

(Aqui, certamente você percebeu que se trata do final e, para a alegria de todos, feliz, não é mesmo?)

Disponível em: <http://escolakids.uol.com.br/conhecendo-as-caracteristicas-do-conto.htm>.

Acesso em: 06 de abril de 2016.

Anexo 09



EXEMPLIFICANDO

Anexo 10

OS GNOMOS E O SAPATEIRO

Era uma vez um sapateiro tão pobre, mas tão pobre que só lhe restava couro para um único par de sapatos. Certa noite, quando ia começar a fazê-lo, sentiu-se cansado. Apenas recortou uma tira de couro e deixou para terminar o serviço no dia seguinte. De manhã, quando voltou para a mesa de sua oficina, encontrou o par de sapatos prontinho. Apanhou cada um dos sapatos e examinou-os, tentando descobrir quem os havia confeccionado, mas não conseguiu: era um verdadeiro mistério.

Anexo 11

Intrigava-o ainda mais o fato de que aquele par de sapatos era o mais perfeito que ele já tinha visto. O sapateiro ainda estava parado, pensando, com o par de sapatos na mão, quando um freguês entrou na sua oficina. O homem apaixonou-se pelos sapatos e fez questão de comprá-los imediatamente. Peter, o sapateiro, não desejava vendê-los; queria primeiro descobrir como haviam aparecido em sua mesa. Mas o freguês lhe ofereceu tanto dinheiro pelos sapatos que ele terminou concordando em vendê-los. Peter usou o dinheiro para comprar mais couro. À noite, cortou o material e foi se deitar. No dia seguinte, aconteceu a mesma coisa: os sapatos apareceram prontos e em seguida veio um freguês que os comprou por um preço altíssimo. E, assim, os dias se passavam e o sapateiro se tornava cada vez mais rico. Até que Heidi, sua mulher, sugeriu: - Precisamos descobrir o que está acontecendo! Em vez de ir dormir, vamos nos esconder atrás da porta e espiar.

Anexo 12

À meia-noite em ponto surgiram dois graciosos gnomos, completamente nus. Sentaram-se na mesa de Peter e trabalharam com tanta rapidez que ele e sua mulher não conseguiam enxergar os movimentos de suas mãos. Heidi ficou encantada com os pequenos gnomos: - Eles nos ajudaram, agora estamos ricos! - disse. - Mas os dois homenzinhos caminham pela noite nus, passando frio! Isso não é justo! Vou costurar roupinhas lindas e confortáveis para dar de presente a eles. Naquele dia ela passou a tarde trabalhando, e depois do jantar o sapateiro e sua mulher colocaram as roupas novas ao lado do couro, em cima da mesa da oficina. Mais uma vez, esconderam-se atrás da porta para ver o que fariam os gnomos. Os homenzinhos dançaram e cantaram, felizes com o presente. A canção dizia mais ou menos isto: Agora que somos elegantes e lampeiros, Para que sermos ainda sapateiros?

Anexo 13

Desse dia em diante, os dois gnomos nunca mais voltaram, mas mesmo assim Peter, Heidi e os filhos que vieram a nascer viveram com muita sorte, saúde e fortuna. (Conto dos irmãos Grimm)

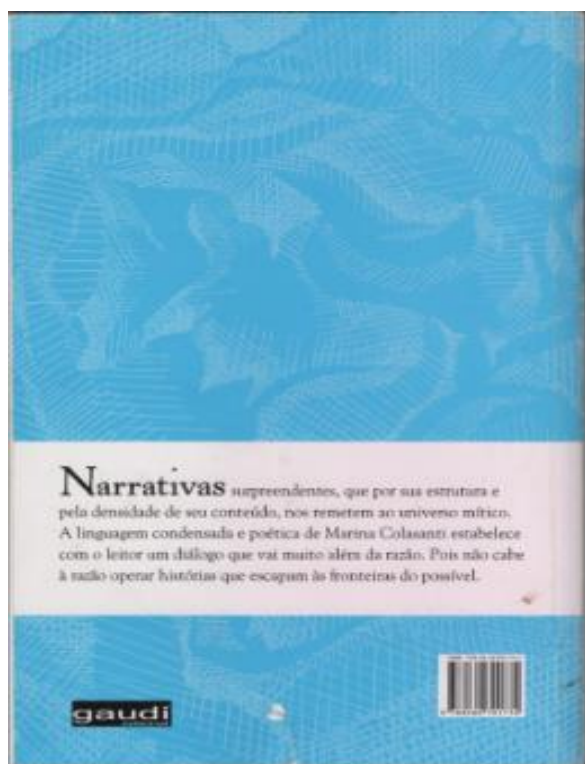
PRIETO, Heloisa. Duendes e Gnomos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

Anexo 14



(COLASANTI, 2009)

Anexo 15



Anexo 16



(COLASANTI, 2009, p. 05)

Anexo 17

A primeira só

Era linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar? Sozinha, no palácio, chorava e chorava. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar. De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia.

Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo. - Engraçado – pensou uma - a outra é canhota. E riram as duas.

Riram muito depois. Felizes juntas, felizes iguais. A brincadeira de uma era a graça da outra. O salto de uma era o pulo da outra. E quando uma estava cansada, a outra dormia. O rei, encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, que entregou à filha numa cesta. Bichos, bonecas, casinhas e uma bola de ouro. A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro presente que escolheram.

Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama atiraram para o alto. Mas quando a princesa resolveu jogá-la nas mãos da amiga, a bola estilhaçou jogo e amizade. Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão. A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei. Abaixou a cabeça para chorar. A lágrima inchou, já ia cair, quando a princesa viu o rosto que tanto amava. Não um só rosto de amiga, mas tantos rostos de tantas amigas. Não na lágrima que logo caiu mas nos cacos que cobriam o chão. - Engraçado são canhotas – pensou. E riram.

Riram por algum tempo depois. Era diferente brincar com tantas amigas. Agora podia escolher. Um dia escolheu uma e logo se cansou. No dia seguinte preferiu outra, e esqueceu-se dela logo em seguida. Depois outra e outra, até achar que todas eram poucas. Então pegou uma, jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro. Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze.

Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito. Menores cada vez menores. Tão menores que não cabiam em si, pedaços de amigas com as quais não se podia brincar. Um olho, um sorriso, um pedaço de si. Depois, nem isso, pó brilhante de amigas espalhado pelo chão. Sozinha outra vez a filha do rei. Chorava Nem sei. Não queria saber das bonecas, não queria saber dos brinquedos. Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.

No reflexo da água a amiga esperava por ela. Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas, aquelas, que tinha tido e as novas que encontraria. Soprou na água. A amiga encrespou-se, mas continuou sendo uma.

Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos, estilhaçando o espelho em tantos cacos, tantas amigas que foram afundando com ela, sumindo nas pequenas ondas com que o lago arrumava sua superfície.

Marina Colasanti

Disponível em:

www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/.../A%20primeira%20so.doc.

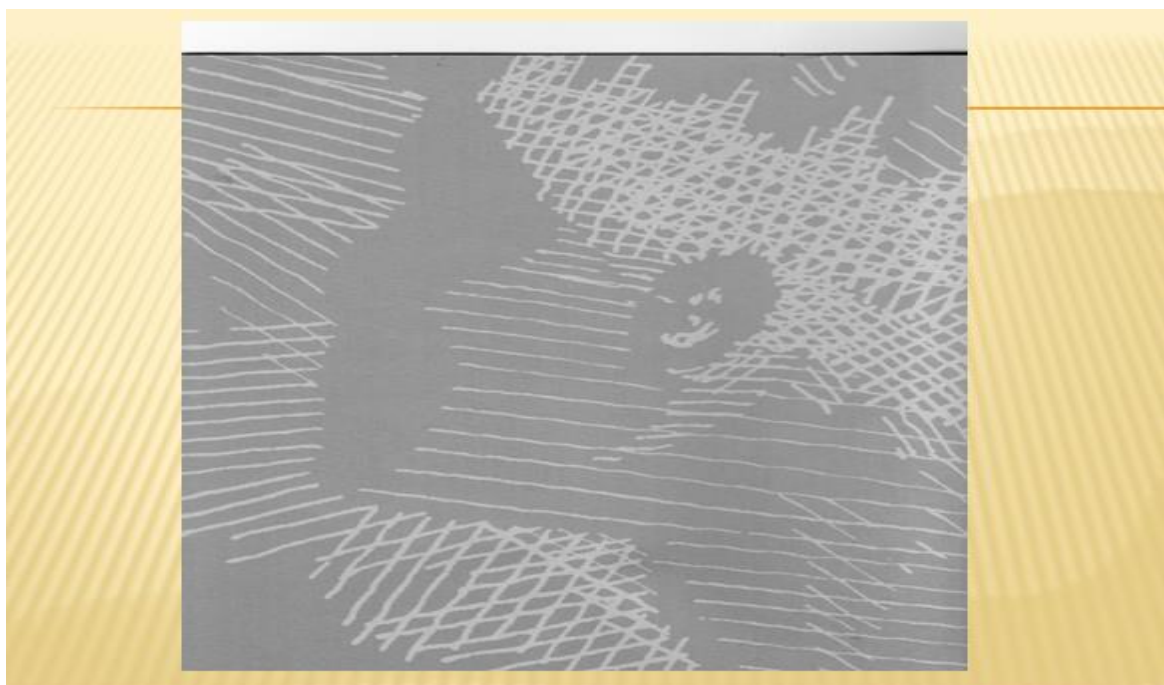
Acesso em: 08 de abril de 2016.

Anexo 18



(COLASANTI, 2009, p.24)

Anexo 19



(COLASANTI, 2009, p.24)

Anexo 20



(COLASANTI, 2009, p. 27)

Anexo 21



(COLASANTI, 2009, p.29)

Anexo 22

SÃO OS CABELOS DAS MULHERES

Naquela aldeia de montanha perdida entre neblinas, a chuva havia começado há mais tempo do que era possível lembrar. Só água vinha do céu, em fios tão cerrados que as nuvens pareciam cerzidas ao chão. As plantações haviam-se transformado em charcos, as roupas já não secavam junto aos fogos fumacentos, e pouco ou nada restava para comer.

Reuniram-se os velhos sábios em busca de uma resposta, e longamente deliberaram estudando as antigas tradições.

- São os cabelos das mulheres - disseram por fim. E obedecendo aos pergaminhos, ordenaram que fossem cortados.

Na praça da aldeia, desfeitas tranças e coques, soltos todos os grampos, os longos fios que chegavam à cintura foram decepados rente à raiz, e entregues à chuva. Todos os viram descer na correnteza, ondulantes e negros. Todos se encheram de esperança, enquanto as mulheres abaixavam a cabeça deixando a água escorrer em filetes sobre a pele nua. De fato, pouco demorou para que as nuvens levassem sua carga em direção ao vale, desfazendo-se ao longe. E o sol acendeu-se num céu tão enxuto e limpo que parecia novo.

Aquecia-se ao sol a antiga umidade guardada entre pedras e grotas. Vindas daquele calor, talvez, daqueles vapores abafados no escuro silêncio, longas serpentes negras começaram a deslizar para a luz.

Os homens só se deram conta da temível presença quando os campos abaixo da aldeia já estavam invadidos. Com asco e horror as encontravam de repente enroscadas no cabo de uma enxada, no fundo de um cesto, ou brilhando entre os sulcos. Eram tantas. De nada adiantavam caçá-las; cortadas ao meio ou degoladas por facão ou foice multiplicavam-se, cada parte adquirindo vida própria e afastando-se como se recém-saída do ovo.

Quase não lhes bastassem os campos, começaram a deslizar em direção à aldeia. Em breve bastou afastar um móvel, abrir um armário, para encontrar uma serpente enovelada. Qualquer cobertor, qualquer travesseiro, qualquer manta ou almofada podia ser seu ninho. E entre as achas de lenha, entre as talhas de azeite, entre os gravetos e as cinzas do fogão, entre os grãos nas despensas, por toda parte e em todo canto cobras ondulavam suas espirais.

- São os cabelos das mulheres! - exclamaram afinal os aldeões sem necessidade de reunir os sábios. E as mulheres riram, escondendo o rosto nos lenços e nos xales com que cobriam suas cabeças.

- Acabem com isso! - ordenaram-lhes os sábios. E não se referiam ao riso, mas às serpentes. E com voz que não admitia réplica, repetiram - Acabem com isso, mulheres!

Mas como acabar com o flagelo se lhes faltava o remédio? - Responderam as mulheres. E acrescentaram - Cabelos. Para acabar com esses, precisamos dos nossos.

E cabelos elas não tinham. Parecia inútil procurar. Por baixo dos lenços apenas uma leve penugem despontava. Nenhuma mulher havia sido poupada. Ainda assim procuraram de casa em casa, mesmo nas mais distantes, até que, escondida entre as saias das irmãs mais velhas no fundo de um casebre, encontraram uma menina. Uma menina pequena, tão pequena que ao tempo das chuvas havia sido confundida com um menino. Uma menina pequena, com um rabichinho magro.

Desatado o cordão que prendia o rabicho, os cabelos desceram cobrindo as orelhas. A mãe colheu um fio, enfio-o numa agulha. Todos olhavam. Todos viram a mãe levantar uma

pedra, suspender a serpente que ali se abrigava e, com pontos firmes, coser-lhe a boca. Todos viram a serpente afastar-se deslizando ladeira abaixo.

O rabicho da menina já era apenas um fio quando a última ondulação negra desceu a encosta e a grama fechou-se sobre o seu rastro.

E passado algum tempo, a serenidade havia voltado à aldeia. Sem que, porém, viesse com ela a alegria. O frio demorava-se, sem abrir caminho à primavera.

As mulheres caminhavam no vento com a cabeça coberta, todas elas envoltas em panos. As brotações tardavam, as sementes não germinavam na terra gelada, nem chegavam as aves migrantes.

Ainda fazia frio na manhã em que a primeira mulher tirou o xale. Sacudiu a cabeça. Os cabelos que haviam crescido rodearam-lhe o rosto. E porque aquela havia tirado o xale, uma e logo outra a imitaram, uma quarta desfez sobre a testa o nó que prendia o lenço, cabeças de mulheres assomaram às janelas, descobertas. Os cabelos, lisos, crespos, ondulados, dançavam livres farfalhando como folhas, cintilaram ao sol que de repente não parecia tão pálido. Em algum ponto daquela manhã, a primavera pôs-se a caminho.

- São os cabelos das mulheres - disseram os homens farejando o ar que se fazia mais fino. E sorriram.

(COLASANTI, 2009, p. 23-28)

Anexo 23

Escola Municipal:

Orobó, ____ de _____ de 2016.

Aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____

Disciplina: Língua Portuguesa

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO

PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO ESCRITA SOBRE O CONTO “SÃO OS CABELOS DAS MULHERES” PARA A APLICAÇÃO E POSTERIOR ANÁLISE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO QUE INTEGRA A DISSERTAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO.

O CONTO NOS FALA SOBRE:	SOBRE O QUE ELE NOS FAZ PENSAR, REFLETIR.

Anexo 24



(COLASANTI, 2009, p. 38-39)

Anexo 25



(COLASANTI, 2009, p. 43)

Anexo 26

Com certeza tenho amor

Moça tão resguardada por seus pais não deveria ter ido à feira.

Nem foi, embora muito o desejava, convenceu a ama que a acompanhava a tomar uma rua em vez de outra para ir à igreja, e a rua que tomava passava perto da feira que seus sons a percorriam como água e as cores todas da feira pareciam espelhar-se nas paredes claras. Foi dessa rua, olhando através do véu que lhe cobria metade do rosto, que a moça viu os saltimbancos em suas acrobacias.

E foi nessa rua, recortada como uma silhueta em suas roupas escuras, o rosto meio coberto por um véu, que o mais jovem dos saltimbancos, atrasado a caminho da feira, a viu.

Era o mais jovem era o mais forte era o mais valente entre os onze irmãos. A partir daquele encontro, porém, uma fraqueza que não conhecia deslizou pra dentro do seu peito. À noite suspirava como se doente.

- Que tens? - perguntaram-lhes os irmãos.

- Não sei - respondeu. E era verdade. Sabia apenas que a moça velada aparecia nos seus sonhos, e que parecia sonhar mesmo acordado porque mesmo acordado a tinha diante dos olhos.

Aquela rua a moça não voltou mais. Mas ele a procura em todas as ruas da cidade até vê-la passar, esperou diante da igreja até vê-la entrar, acompanhou-a ao longe até vê-la chegar em casa.

Agora sorria, cantava, embora de largasse a comida no prato porque nada mais lhe passava na garganta.

- Que tens? - perguntaram-lhes os irmãos.

- Acho, não sei... - respondeu ele abaixando a cabeça sobre o seu rubor – creio... que tenho amor.

Na sua casa, a moça também sorria e cantava, largava de repente a comida no prato e se punha a chorar.

- Tenho sim - com certeza tenho amor - respondeu à ama que lhe perguntou o que tinha.

Mas nem a ama se alegrou, nem se alegraram os dez irmãos. Pois como alegrar-se com um amor que não podia ser?

De fato, tanto riso tanto choro acabaram chamando a atenção de pai da moça que, vigilante e sem precisar perguntar, trancou-a no quarto mais alto da sua casa. Não era com um saltimbanco que havia de casar sua filha criada com tanto esmero.

Mas era com um saltimbanco que ela queria se casar.

E o saltimbanco, ajudado por seus dez irmãos, começou a se preparar para chegar até ela.

Afinal uma noite, lua nenhuma que os denuncia-se, encaminharam-se os onze para a casa da moça. Seus pés calçados de feltro calavam-se sobre as pedras.

O mais jovem era o mais forte, teria ele que sustentar os demais. Pernas abertas e firmes, cravou-se no chão bem debaixo da janela dela. O segundo irmão subiu para os seus ombros, estendeu a mão e o terceiro subiu. O quarto escalou os outros até subir nos ombros do terceiro. E, um por cima do outro, forma se construindo como uma torre. Até que o último chegou ao topo.

O último chegou ao topo, e o topo não chegou a altura da janela da moça. De cima a baixo os irmãos passaram-se a palavra. Os onze pareceram ondejar por um instante. Então o mais jovem e mais forte saiu de baixo dos pés do seu irmão deixando-o suspenso no ar, e

tomando a mão que lhe estendeu subiu rapidamente por ele, galgando seus irmãos uma a um. No alto, a janela se abriu.

(COLASANTI, 2009, p. 41-43)

Anexo 27

Escola Municipal:

Orobó, ____ de _____ de 2016.

Dupla: _____

Ano: _____ Turma: _____

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO

QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS CONTOS

Comparações com relação à:	Com certeza tenho amor	Rapunzel
ATITUDES DO PAI DA MOÇA		
COMPORTAMENTO DA MOÇA		
COMPORTAMENTO DO RAPAZ		
COMO DESCOBRIRAM UM AO OUTRO		
PRIMEIRO ENCONTRO		
DESTINO DO CASAL		

Anexo 28



Anexo 29

TRADIÇÕES

Acredita-se que essa tradição de visitar mãe e bebê e ganhar algo gostoso para comer, para assim comemorar o nascimento, começou na Idade Média. Nessa época, devido às precárias condições médicas e de higiene, o número de mulheres e bebês que morriam durante o parto era muito alto. Por isso, um parto bem sucedido (no qual mãe e criança sobreviviam) era motivo de comemoração.

Disponível em: <http://www.brasileiraspelomundo.com/holanda-segredos-e-anis-as-tradicoes-pre-e-pos-nascimento-571621645>

Acesso em: 12 de abril de 2016.

Anexo 30

Rosas na cabeceira

Mulher de cadeiras largas, sem esforço pariu o primeiro filho na cama que havia sido da sua família. Ofereci-lhe o peito ainda deitada, quando a vizinha veio visitá-la. Debruçou-se elogiando o pequeno, entregou à mãe a laranja que havia trazido, e cedo despediu-se. Mas ainda na porta voltou-se, olhou a cama.

– Leito de vida, leito de morte – Disse sem alegria.

E se foi.

Era uma bela cama, de madeira lustrada por longo tempo e muitas mãos. Havia acolhido de sua mãe, e a mãe de sua mãe. Mas a partir daquele dia a mulher não conseguiu mais deitar-se nela sem lembrar as palavras da vizinha. Pesadelos infiltraram-se nos seus sonhos.

Esperou a vinda do mascate. Na tarde em que finalmente ouviu sua cantinela ecoando entre as casas, correu a rua e ofereceu-lhe a cama.

– Não estou interessado em móveis- respondeu o mascate, que sabia tirar vantagem do desejo alheio. – Nem tenho serventia para esse.

E como a mulher insistisse:

- Se é para lhe fazer um favor, levo. Mas só posso pagar quatro moedas.

A mulher alisou uma vez as rosas entalhadas na cabeceira. Depois entregou a cama em troca das quatro moedas, e a viu afastar-se na carroça do mascate.

Quatro moedas de pouco serviam. Aquelas pareciam queimar na palma da mão. A mulher foi até o fundo do quintal, cavou um buraco na terra escura, e enterrou as moedas.

Passada alguma semanas, como saber, entre tantas plantas, que uma muda desapontava no lugar da terra mexida?

E a mulher teve outros filhos e seus filhos cresceram. E um dia sentiu uma tonteira, pensou que o sol estava escurecendo antes da hora, apoiou-se na parede. A mulher havia adoecido.

Deitou-se naquele dia em sua cama estreita. No dia seguinte começou a definhar.

Definhou, definhou. Forças para levantar-se não teve mais.

Estava tão magra e frágil que o marido, querendo dar-lhe algum conforto, decidiu fazer para ela uma cama nova. A muda era agora uma árvore copada. O marido foi até o fundo do quintal a abateu.

Durante dias serrou, lixou, martelou, durante dias entranhou na madeira o seu próprio suor. Pronta a cama, firmes os encaixes, ainda poliu a cabeceira. Depois pegou o formão e, com cuidado, entalhou quatro rosas.

(COLASANTI, 2009, p. 47-49)

Anexo 31

Escola Municipal:

Orobó, ____ de _____ de 2016.

Aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____

Disciplina: Língua Portuguesa

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO

PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO ESCRITA SOBRE O CONTO “ROSAS NA CABECEIRA”, PARTE QUE INTEGRA O PROJETO DE INTERVENÇÃO: LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E SERÁ UTILIZADO COMO *CORPUS* PARA ANÁLISE.

**O QUE O CONTO NOS DIZ, COMO ELE NOS DIZ?
ATRAVÉS DAS ATITUDES DAS PERSONAGENS DOS FATOS E
ACONTECIMENTOS, SOBRE O QUE O CONTO NOS FAZ PENSAR E REFLETIR?**

Anexo 32

Quem me deu foi a manhã

Foi uma moça lavar suas anáguas no rio. Espuma de rendas e espuma de águas.

Depois deitou-as sobre a grama para secar. E da grama uma salamandra levantou a cabeça e perguntou: - Que rendas são essas que você lava com tanto capricho? -São as rendas que farfalham nos meus tornozelos- respondeu a moça. - Eu também quero ouvir esse farfalhar - disse a salamandra. E antes mesmo que a moça vestisse a primeira anágua, enroscou-se no seu tornozelo.

Era fria como vidro e brilhante como prata. Mas, com medo de ser mordida, a moça deixou-a estar e voltou para aldeia.

No caminho encontrou as outras moças da sua rua, que iam juntas. - Que joia tão diferente! - Exclamaram, flagrando nos passos dela o luzir da salamandra. - Onde foi que você achou?

A moça riu sem responder, entrou em casa e fechou a porta atrás de si.

Passados alguns dias, novamente foi ela ao rio, lavar suas roupas. Água batendo nos panos, panos batendo nas pedras. E estavam enxaguando o xale, quando uma serpente emergiu entre franjas e perguntou:

- Que roupa é essa que você lava com tanto esmero?

- É o xale que pousa nos meus ombros – respondeu a moça.

- Eu também quero pousar nos teus ombros- disse a serpente.

Deslizou rápida até os ombros dela, rodeou-lhe o pescoço e, mordendo o próprio rabo, deixou-se ficar.

Era lisa e verde como esmeralda. Porém, com medo da picada, a moça não ousou tocá-la. E voltou para a aldeia.

- Que joia tão rica! - Surpreenderam-se as moças suas companheiras colhendo os lampejos verdes ao redor do pescoço. - Como foi que conseguiu?

A moça nem riu nem respondeu. Entrou e fechou a porta.

Alguns dias mais haviam passado, e novamente a moça ao rio. Dessa vez, não levava roupas. Ajoelhou-se na beira e mergulhou a cabeça para lavar os cabelos. Ondular de ouro na água, ondular azul entre os fios. Depois penteou e sacudiu os cabelos para secá-lo ao sol. E como se trazida pelo sol, uma libélula voou e veio pousar na cabeça, um pouco de lado. Ali, imóveis as asas, deixou-se ficar.

Era delicada e graciosa como uma filigrana. Mas com medo de machucá-la, a moça nem a tocou. Quis vê-la, procurou seu reflexo no espelho da água. Depois voltou à aldeia.

As moças esperavam para vê-la passar. - E essa preciosidade- perguntaram em coro movidas pelo cintilar irizado - Quem foi que te deu?

- Quem me deu foi a manhã - respondeu a moça. E, sem olhar para trás, entrou em casa. A porta deixou aberta, soubessem todos que nada a esconde.

Não tinha nada a esconder, mas o que havia mostrado era suficiente. De boca em boca, de boca a ouvido, aos cochichos, aos murmúrios, sussurrando, segredando, de um a outro, de um a muitos, pelos cantos, pelas ruas, as joias tornaram-se o assunto da aldeia. E quando todo esse falar desembocou na praça, foi como um vento que entrasse pelas janelas e portas da cadeia Geral, indo se abater sobre a mesa do Chefe da Polícia.

Uma moça pobre usando joias de valor era coisa nunca vista antes naquela aldeia, afirmou este. A moça só podia tê-las roubado, concluíram todos. E expedida a ordem, foram os esbirros buscá-la em sua casa e a trouxeram até a cela. Nas joias ninguém se atreveu a tocar, serviriam como evidência.

As paredes da cela eram espessas, as grades da janela eram grossas, mas o falatório do povo ali embaixo chegava até a prisioneira. Aos poucos, porém, fez-se escuro, as vozes foram se afastando. Silêncio e sereno pousaram enfim na praça. A noite havia chegado.

Nenhum ruído se ouviu quando a serpente desprende-se do pescoço da moça, deslizou sinuosa para fora da cela, aproximou-se do carcereiro adormecido, enroscou-se na perna da cadeira, e erguendo a cabeça, mordeu com um bote a mão pendente.

Tão leve o fremito das asas da libélula quando abandonou a cabeleira loura, que só um ouvido atento o colheria. Mas o carcereiro já não estava atento a nada. A libélula pôde voar segura até o prego onde a chave estava pendurada por uma argola, e com a argola entre as patinhas, voar até sua dona.

Como havia conseguido a ladra fugir de cadeia tão forte? Perguntavam-se todos no dia seguinte. E por que o carcereiro continuava dormindo?

- Bruxaria! - Foi a resposta que jorrou daquelas bocas.

Novamente uma ordem foi expedida, os esbirros saíram à procura e todos os aldeões empenharam-se na caçada. De dia e de noite. Até que a moça, mãos atadas atrás da costa, foi arrastada para a praça onde a fogueira para queimá-la havia sido armada. Já não trazia a serpente ao redor do pescoço, nem a libélula pousada nos cabelos. Mas entre os farrapos da anágua rasgada ocultava-se a salamandra.

- Bruxa!- gritava o povo.

- Feiticeira!

Com a boca leve, a salamandra mordeu o tornozelo da sua dona já atada sobre os feixes de lenha.

O povo na praça ergueu os braços celebrando a primeira labareda. A cabeça da moça pendia de lado. A fumaça se expandiu, pessoas tossiram na assistência. E logo todos os feixes arderam ao mesmo tempo, refletidos nos olhos da multidão.

Já não havia ninguém na praça quando as últimas brasas se apagaram. Findo o espetáculo, cada um havia retornado à sua casa. A madrugada avançava pesada de sono.

Assim, ninguém viu aquele súbito mover-se entre cinzas, o menear, a cabeça da salamandra erguendo-se. Ninguém viu o braço, o ombro, a cabeleira da moça emergindo dos restos da fogueira, ela toda de pé sacudindo-se como quem sai da água. Ninguém viu quando, antes de se afastar, recebeu ao redor de seu tornozelo uma joia fria e brilhante como prata.

(MARINA COLASANTI, 2009, p. 59 - 66)

ANEXO 33

A Santa Inquisição

Por Caroline Faria

A **Inquisição**, ou **Santa Inquisição** foi uma espécie de tribunal religioso criado na Idade Média para condenar todos aqueles que eram contra os dogmas pregados pela Igreja Católica.

Fundado pelo Papa Gregório IX, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição mandou para a fogueira milhares de pessoas que eram consideradas hereges (praticante de heresias; doutrinas ou práticas contrárias ao que é definido pela Igreja Católica) por praticarem atos considerados bruxaria, heresia ou simplesmente por serem praticantes de outra religião que não o catolicismo.

A verdade é que embora o apogeu da Inquisição tenha se dado no século XVIII, as perseguições aos hereges pelos católicos, têm registros bem mais antigos. No século XII os “albigenses” foram massacrados a mando do Papa Inocêncio III que liderou uma cruzada contra aqueles que eram considerados os “hereges do sul da França” por pregarem a volta da Igreja às suas origens e a rejeição a opulência da Igreja da época.

Em 1252, a situação que já era ruim, piora. O Papa Inocêncio IV publica um documento, o “Ad Exstirpanda”, onde autoriza o uso da tortura como forma de conseguir a conversão. O documento é renovado pelos papas seguintes reforçando o poder da Igreja e a perseguição.

A Inquisição tomou tamanha força que mesmo os soberanos e os nobres temiam a perseguição pelo Tribunal e, por isso, eram obrigados a ser condizentes. Até porque, naquela época, o poder da Igreja estava intimamente ligado ao do estado.

Mais terrível que qualquer episódio da história humana até então, a Inquisição enterrou a Europa sob um milênio de trevas deixando um saldo de incontáveis vítimas de torturas e perseguições que eram condenadas pelos chamados “autos de fé” – ocasião em que é lida a sentença em praça pública.

Galileu Galilei foi um exemplo bastante famoso da insanidade cristã na Idade Média: ele foi perseguido por afirmar através de suas teorias que a terra girava em torno do sol e não o contrário. Mas, para ele o episódio não teve mais implicações. Já outros como Giordano Bruno, o pai da filosofia moderna, e Joana D’Arc, que afirmava ser uma enviada de Deus para libertar a França e utilizava roupas masculinas, foram mortos pelo Tribunal do Santo Ofício.

Uma lista de livros proibidos foi publicada, o “Index Librorum Prohibitorum” através da qual diversos livros foram queimados ou proibidos pela Igreja.

O Tribunal era bastante rigoroso quanto à condenação. O réu não tinha direito à saber o porquê e nem por quem havia sido condenado, não tinha direito a defesa e bastavam apenas duas testemunhas como prova.

O pior período da Inquisição foi durante a chamada Inquisição Espanhola (Século XV ao Século XIX). De caráter político, alguns historiadores afirmam que a Inquisição Espanhola foi uma forma que Fernando de Aragão encontrou de perseguir seus opositores, conseguir o poder total sobre os reinos de Castela e Aragão (Espanha) e ainda expulsar os judeus e muçulmanos.<http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao/>

Em terras brasileiras, os tribunais do Santo Ofício chegaram a ser instalados nos séculos XVII e XVIII. Porém não apresentaram muita força como aconteceu na metrópole (Portugal). Como o Brasil estava subordinado ao Tribunal de Lisboa, este enviava à colônia brasileira os visitantes para observar e relatar como andava as questões de fé do povo brasileiro. Ocorreram três visitas nas províncias brasileiras de Pernambuco, Bahia e no Maranhão e Grão-Pará.

Foram julgados, principalmente, alguns casos de heresias relacionadas a condutas morais e práticas religiosas dos brasileiros. A inquisição chegou também a perseguir alguns judeus que aqui moravam.

Não há relatos históricos de que no Brasil tenha havido torturas e envio de pessoas para a fogueira, como ocorreu em terras europeias.

Disponível em: http://www.suapesquisa.com/historia/inquisicao/inquisicao_brasil.htm. Acesso em: 11 de abril de 2016.

ANEXO 34

ESCOLA MUNICIPAL

ENDEREÇO: Rua Professor Antonio Mariano de Aguiar, 18, CEP - 55745000.
Centro - Orobó - PE.

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral desenvolver uma prática de leitura do texto literário, voltada para a turma do 9º ano "C", que promova, ao discente, de maneira correlacionada, uma interpretação do gênero conto, leve o aluno a formação do gosto e a compreender a importância do texto literário e como consequência dessas ações, um melhor desempenho dessas habilidades.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: Professora Doutora LUCIANE ALVES SANTOS (UFPB) luciane15@gmail.com e a mestrande TATYANA GUERRA DE SOUZA LIRA CAVALCANTE (UFPB) tatysouzaquerra@hotmail.com

Orobó, PE, 29 de Abril de 2016.

Nome da Instituição: ESCOLA

Responsável pela Instituição:

Daniela Chaves Batista Interaminense

DANIELA CHAVES BATISTA INTERAMINENSE

Daniela Chaves Batista Interaminense
Diretora
Mar. 2016

ANEXO 35

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidada (a) a participar da pesquisa intitulada LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO uma proposta de intervenção a partir de atividades de leitura que busquem a interpretação do texto, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Luciane Alves Santos, cujo objetivo é apresentar uma proposta de atividades de leitura voltada para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, que busquem uma interpretação do gênero conto, levem o aluno a formação do gosto e a compreender a importância do texto literário.

Para a realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): de natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, a pesquisa-ação, constituindo-se dessa forma um importante trabalho com a leitura do texto literário e sua colaboração para a formação de leitores. As atividades de leitura serão organizadas em quatro etapas, e servirão como instrumento de intervenção e de avaliação dos resultados da presente pesquisa.

Tais atividades objetivarão uma abordagem de interação com os textos, seguindo uma sequência de atividades de leitura que partem de uma motivação para a leitura do texto, de uma introdução que prepara para a entrada no texto, logo após, a realização da leitura acompanhada pelo professor pesquisador e, por fim, atividades específicas de interpretação as quais serão registradas e socializadas para o grupo de alunos participantes da pesquisa. Serão utilizados quatro contos da obra **Com certeza tenho amor** da autora Maria Colasanti (2009), com o objetivo de que os referidos alunos sejam capazes de interagir com o texto e como consequência dessa interação interpretar o que está implícito na narrativa por meio de um registro orientado e sistematizado pelo professor pesquisador.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores a eventuais riscos, os alunos realizarão atividades orais e escritas, de caráter opcional, que dizem respeito aos contos utilizados e as leituras desses textos sem, necessariamente, expor-se a situações que comprometam ou dizem respeito a sua vida ou a de outras pessoas que não fazem parte do grupo de pesquisa.

Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. No entanto, esclarecemos que, caso você venha a sentir alguma espécie de desconforto, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas

as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar à pesquisadora responsável, Professora TATYANA GUERRA DE SOUZA LIRA CAVALCANTE, a fim de resolver o seu problema. O endereço residencial é: Rua Professor Antonio Mariano de Aguiar, 15 – 55745-000 – Centro – Orobó/PE. Os telefones para contato são os seguintes: (81) 96810905 – 999734981

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Orobó, PE ____ de _____ de 2016.

Assentimento Livre e Esclarecido Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo ter recebido todos os esclarecimentos necessários, e concordo em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Orobó, PE, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

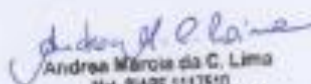


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 19/05/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO GÊNERO CONTO”**, da pesquisadora Tatyana Guerra de Souza Lira. Prot. nº 0185/16. CAAE: 55991916.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP/CCS-UFPA