

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**LETRAS – PROFLETRAS**

**ELEONORA ALENCAR DE SOUZA**

**LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:**  
**perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental**

**CÁCERES**

**2016**

**ELEONORA ALENCAR DE SOUZA**

**LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:  
perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Olga Maria Castrillon Mendes.

**CÁCERES**

**2016**

Souza, Eleonora Alencar de

Leitura literária e contação de histórias: perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental./Eleonora Alencar de Souza. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

108f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientadora: Olga Maria Castrillon Mendes

1. Oralidade. 2. Contação de histórias. 3. Texto literário. 4. Formação do leitor. I. Título.

CDU: 372.464(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

**ELEONORA ALENCAR DE SOUZA**

**LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:  
perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental**

**BANCA EXAMINADORA**



**Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)  
Orientadora**



**Dra. Rosana Rodrigues da Silva (UNEMAT)  
Avaliadora Interna**



**Dra. Vima Lia de Rossi Martin (USP)  
Avaliadora Externa**

**Dr. Antonio Aparecido Mantovani (UNEMAT)  
Suplente**

**APROVADA EM 16/12/2016**

Aos meus filhos Ramon e Rommel: minha maior fonte de inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela saúde, pela realização de mais um sonho e, principalmente, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha existência, proporcionando-me força e coragem para continuar lutando por meus ideais.

Aos meus filhos Ramon e Rommel, os melhores presentes que Deus me deu e que me possibilitaram conhecer o amor mais incondicional que existe.

À minha mãe Dilza, pelo exemplo de bondade e dignidade.

Ao meu pai Edgard (*in memoriam*), pela vida.

Aos meus irmãos, sobrinhos e a toda minha família, pela confiança que sempre depositaram em mim.

À professora Olga Castrillon, pelo carinho, pela paciência e pelas orientações essenciais à realização deste trabalho. Com ela, aprendi que o verdadeiro saber é companheiro inseparável da simplicidade e da humildade. Deixo aqui meus sinceros agradecimentos por toda sua generosidade.

Às professoras Vera Regina e Maristela Cury Sarian, pelo empenho e dedicação.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelos conhecimentos que adquiri durante as aulas do mestrado e que tanto têm ajudado na minha prática em sala de aula.

Às professoras Rosana Rodrigues da Silva e Vima Lia Martin, pelas preciosas contribuições, por ocasião da qualificação do projeto, que só enriqueceram o meu trabalho.

Às colegas da segunda turma do PROFLETRAS, pela amizade e pelo companheirismo.

Ao professor Gildeci de Oliveira Leite, da Universidade Estadual da Bahia, por despertar em mim o interesse e o gosto pela literatura, que antes eu odiava.

À professora Wanderléia Nara Gonçalves, do curso de Licenciatura em Matemática, campus de Pontal do Araguaia da UFMT, cuja prática ajudou a humanizar a área, por meio da divulgação das novas tendências em Educação Matemática. Agradeço por sua compreensão em entender meu afastamento momentâneo do curso, para fazer este mestrado, e pela oportunidade que me proporcionou, por quase dois anos, de participar dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no PET, no qual pude me dedicar muito às leituras, tão necessárias a qualquer área do conhecimento.

Ao professor Carlos, coordenador do curso de matemática da UFMT, pela cooperação e o pronto atendimento às minhas solicitações. Agradeço também a todos os outros professores do curso de Matemática; com os quais muito aprendi.

À Prefeitura Municipal de Barra do Garças, na pessoa de Claudia Rocha Lima, pelo esforço em me proporcionar, por dois meses, a assunção da turma do Pré I, de outra professora, em licença para concorrer a cargo eletivo; contribuindo, dessa forma, para que eu tivesse mais tempo para a escrita desta dissertação.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

À Escola Dona Delice Farias dos Santos, por permitir que eu desenvolvesse o projeto junto aos alunos.

À professora Ivety Luz, que pacientemente leu meu projeto e me deu dicas preciosas.

À coordenadora Elza Galvão e aos professores que acreditaram no meu trabalho e o incentivaram.

À professora Rosângela do Carmo Freitas, pelo incentivo e pelas informações sobre o bairro São José.

Aos meus alunos do 6<sup>o</sup> ano A, por me ajudarem a alcançar mais esta realização. Não posso deixar de agradecer também a todos os alunos, deste ano e de anos anteriores, sem os quais eu não teria podido exercer uma das mais nobres missões que existem: a de professora.

A todos os meus verdadeiros amigos, pelo apoio de sempre.

*A literatura não permite caminhar, mas permite respirar.*

(Roland Barthes, *Crítica e Verdade*)

## RESUMO

Por meio do resgate da tradição oral como incentivo à leitura, esta dissertação, intitulada *Leitura literária e contação de histórias: perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental*, traz reflexões sobre projeto de intervenção desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, com o objetivo de contribuir para a proficiência leitora de alunos do sexto ano. Segundo estudos de autores como Kleiman (2002, 2005, 2009, 2013), Yunes e Oswald (2003), Silva (2011) e outros, a leitura tem sido motivo de preocupação não só de professores de língua portuguesa como também de outras disciplinas. Os alunos ainda se encontram no processo de decifração/decodificação de signos linguísticos e não conseguem construir sentidos para os textos lidos. Diante disso, a leitura na escola tornou-se desmotivadora e não proporciona aprendizagem significativa e duradoura, o que acaba afastando os leitores dos livros. Essa constatação leva à reflexão sobre o currículo escolar, que privilegia os gêneros textuais, em detrimento da leitura do texto literário, algo considerado danoso à compreensão dos mecanismos de funcionamento linguístico e, principalmente, à formação crítica e emancipatória dos alunos, conforme pressupostos defendidos por Colomer (2007), Todorov (2016) e Candido (1972, 1995). Além do currículo, torna-se necessário redimensionar o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem da leitura, quando utilizado como único recurso pedagógico à disposição do professor, o que lhe tira não só a autonomia como a voz, com efeito na passividade dos alunos diante do discurso autoritário da escola. Os textos, principalmente os gêneros literários, são apresentados no livro didático de forma fragmentada, com o objetivo de servir aos estudos linguísticos e gramaticais, nunca direcionados às suas especificidades e ao prazer que proporcionam. Diante disso, a proposta do presente trabalho é colocar as narrativas literárias e a contação de histórias como atividades prazerosas de incentivo à leitura, de acordo com o gosto dos alunos e as contribuições teóricas de Barthes (1987, 1990, 2004, 2007a, 2007b). O procedimento metodológico adotado foi dividido em duas etapas. A primeira é a da sequência didática, conforme proposta de Cosson (2014a), cuja prática envolve quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação dos textos literários trabalhados em sala de aula. A segunda etapa é o momento da contação das histórias, tanto pela professora quanto pelos alunos, ocasião em que estes foram filmados. O produto constituiu-se da apresentação de uma peça teatral baseada em uma das obras na festa de encerramento do projeto na escola e em uma acolhida para crianças da Educação Infantil, e dos vídeos das contações de histórias, gravados durante as aulas. As reflexões levaram à conclusão de que os benefícios do texto literário podem não ser perceptíveis de imediato, mas uma impregnação profunda a produzir

efeitos por toda a existência dos educandos. Por isso, o trabalho com o texto literário deve constituir uma prática constante em todos os ciclos da educação humana.

Palavras-chave: Oralidade. Contação de histórias. Texto literário. Formação do leitor.

## RESUMEN

Por medio del rescate de la tradición oral, como incentivo a la lectura, esta disertación intitulada *Lectura Literaria y narración de historias: perspectivas para las narrativas literarias en la Enseñanza Fundamental* trae reflexiones sobre el proyecto de intervención desarrollado en la Maestría Profesional en Letras – PROFLETRAS, con el objetivo de contribuir para la proficiencia lectora de los alumnos del sexto curso. Segundo estudios de autores como Kleiman (2002, 2005, 2009, 2013), Yunes (2003), Silva (2011) y otros, la lectura ha sido motivo de preocupación no sólo de profesores de Lengua Portuguesa, como de aquellos que trabajan con otras asignaturas. Los alumnos todavía se encuentran en el proceso de desciframiento/decodificación de signos lingüísticos y no consiguen construir sentidos para los textos leídos. Delante de eso, la lectura en la escuela, se tornó desmotivadora y no proporciona aprendizaje significativo y duradero, hecho que acaba alejando los lectores de los libros. Esa constatación lleva a la reflexión sobre el currículo escolar, que privilegia los géneros textuales, en detrimento de la lectura del texto literario, algo considerado dañoso a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento lingüístico y, principalmente, a la formación crítica y emancipadora de los alumnos, de acuerdo con los presupuestos defendidos por Colomer (2007), Todorov (2016) y Candido (1972,1995). Además del currículo, es necesario redimensionar el papel del libro didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura, cuando utilizado como único recurso pedagógico a la disposición del profesor; hecho que le quita no sólo la autonomía como también la voz con efecto en la pasividad de los alumnos, delante del discurso autoritario de la escuela. Los textos, principalmente los géneros literarios son presentados en el libro didáctico de forma fragmentada, con el objetivo de servir a los estudios lingüísticos y de gramática; nunca direccionados a sus especificidades y al placer proporcionado por esos tipos de textos. Delante de eso, la propuesta del presente trabajo, coloca las narrativas literarias y la narración de historia, como actividades placenteras de incentivo a la lectura, de acuerdo con el gusto de los alumnos y de contribuciones teóricas de Barthes (1987, 1990, 2004, 2007a, 2007b). El procedimiento metodológico adoptado fue dividido en dos etapas, siendo la primera la de la secuencia didáctica, de acuerdo con la propuesta de Cosson (2014a), cuya práctica involucra cuatro momentos: motivación, introducción, lectura e interpretación de los textos literarios trabajados en el aula; y la segunda etapa, el momento de narración de las historias, tanto por la profesora cuanto por los alumnos, ocasión en que los mismos fueron filmados. El producto final fue construido de la presentación teatral de una de las obras trabajadas, tanto en la fiesta de cierre del proyecto en la escuela, cuanto en la acogida para niños de la Educación Infantil, sumado a los videos de

las narraciones de historias, grabados durante las clases. Las reflexiones llevan a la conclusión de que, los beneficios del texto literario pueden no ser perceptibles de inmediato, pero como una impregnación profunda a producir efectos por toda la existencia de los educandos, de esa manera debe constituirse en una práctica constante en todos los ciclos de la Educación humana.

**Palabras clave:** Oralidad. Narración de historias. Texto literario. Formación del lector.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação

PPP – Projeto Político-pedagógico

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – A ESCOLA ENTRE ESTRUTURAS E NORMAS: QUANDO A LEITURA É O MAIOR DESAFIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b> .....	21
1.1 Conhecendo o bairro São José.....	22
1.2 Centro Municipal de Educação Básica Dona Delice Farias dos Santos.....	24
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	25
<b>CAPÍTULO 2 – LEITURA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	28
2.1 O papel do livro didático no processo de aprendizado da leitura.....	32
2.2 Letramento e práticas sociais.....	35
2.3 Do texto literário aos gêneros textuais .....	37
2.4 Letramento literário por meio das narrativas.....	40
2.5 O prazer das narrativas baseado na leitura de textos de escritores mato-grossenses.....	46
2.5.1 O universo mítico de Ivens Cuiabano Scaff em fábulas e contos infanto-juvenis .....	49
2.5.2 Lucinda Nogueira Persona: <i>Ele era de outro mundo</i> .....	59
2.5.3 Durval de França e Cristina Campos: lendas de Mato Grosso em <i>Conferência no Cerrado</i> .....	62
2.5.4 Wander Antunes: da Terra do Nunca para Mato Grosso em <i>Isso é coisa de Pirata!</i> .....	67
<b>CAPÍTULO 3 – DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES</b> .....	71
3.1 Construção do projeto de intervenção .....	74
3.2 Leitura e prazer: contadores de história, uma possibilidade prazerosa de incentivo à leitura .....	76
3.3 Relato das experiências em sala de aula.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
<b>Anexo 1 – Conto <i>Peter Pan</i>, de James Barrie</b> .....	105
<b>Anexo 2 – Plano de curso da unidade</b> .....	108
<b>Anexo 3 – Páginas 88 e 89 de <i>O Pequeno Príncipe</i>, de Antoine de Saint-Exupéry</b> .....	109
<b>Anexo 4 – Estampa de camiseta da Festa da Família</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

Demorei muito para descobrir a leitora que existe em mim. Não que eu desconhecesse a importância da leitura ou o quanto ela é essencial em nossas vidas, mas passei a maior parte do tempo fascinada pela beleza da matemática e pelo poder dos números. A “Rainha das Ciências” também tem uma linguagem, com suas especificidades; porém, eu, no passado, como a maioria das pessoas ainda hoje, criava sempre uma barreira entre estas duas áreas do saber, que são as Letras e a Matemática, tornando-as conhecimentos estanques e sem nenhuma relação possível.

Esse é um pensamento errôneo, pois, mesmo atribuindo à habilidade com os números a conquista de meu primeiro emprego no Banco do Brasil, isso não teria acontecido se eu não fosse uma boa leitora, pois é sempre ela que nos impulsiona na aquisição de novos aprendizados, seja em que área for.

O tempo passou e, com ele, surgiram as inevitáveis decepções, comuns em qualquer área profissional. Os clientes, acima de tudo pessoas, eram identificados por mim como números. Conseguia gravar centenas de números de contas-correntes, mas normalmente acabava me esquecendo dos nomes de seus titulares quando estava diante deles. Comecei a acreditar que havia algo errado comigo e que estava me tornando uma máquina e agindo como tal. Sentia que meu trabalho já não me satisfazia e precisava urgentemente tomar uma atitude. Entretanto, vivi anos nessa angústia, até que passei no vestibular para o curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, campus de Seabra, e vislumbrei a possibilidade de exercer a profissão com a qual me identificava desde criança: a de professora.

Antes de trabalhar no banco, desisti dessa ideia, por achar que o professor, além de não ser valorizado, também não era bem remunerado e o salário de bancária era bem melhor. O tempo me mostrou que eu estava errada, pois a remuneração não pode ser o mais importante. Depois de sofrer muitos dissabores na minha primeira profissão, eu procurava um tipo de satisfação pessoal que o dinheiro não dá e que 27 anos de trabalho no banco não me proporcionaram: exercer uma atividade que atendesse aos meus anseios mais íntimos, que fizesse parte da minha essência como ser humano, coisa difícil num ambiente em que o “ter” sempre fala mais alto do que o “ser”. A ruptura com essa situação que me incomodava só foi possível por meio do estudo e da leitura, que mudaram meu modo de pensar e agir, mostrando-me que a pior escravidão não é a que aprisiona o corpo, mas a que aprisiona a alma.

Foi somente na faculdade que descobri a leitura como a concebo hoje: como instrumento de libertação e prazer. Cada livro lido descortinou um mundo novo para mim, de aventuras inesquecíveis, e me deu a sensação de que bastava ter um livro por perto para que nunca me sentisse só. Os livros são amigos fiéis, sempre à disposição. Eles nos aproximam de pessoas e lugares além do espaço e do tempo, impossíveis fora da literatura. Cada palavra, cada pensamento, cada história de vida ajuda-nos a entender os outros e a nós mesmos. Foi assim, dentro de um universo de encanto e possibilidades, que a palavra passou também a ocupar um lugar de destaque em meu mundo, no mesmo patamar antes ocupado somente pelos números.

Terminado o curso de Letras, depois que saí do banco, resolvi dar continuidade à minha carreira acadêmica, agora no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Mato Grosso. Não consegui terminá-lo ainda, porque passei no concurso para professora do Ensino Fundamental em Barra do Garças, também em Mato Grosso, onde leciono desde 2012, e iniciei o mestrado PROFLETRAS em dezembro de 2014. Diante disso, tive de trancar o curso na UFMT até a conclusão do mestrado.

A pessoa que me tornei é reflexo de tudo o que li e, por isso, tento contagiar meus alunos com a certeza de que é somente com base na leitura que podemos formar cidadãos críticos, objetivo tão propalado nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mas até que ponto isso realmente representa o anseio das classes dominantes e dos governantes? A quem interessa o ser pensante e que se recusa a ser subjugado por qualquer ideologia?

É por isso que a escola desempenha um papel fundamental na formação do educando. Nela, ele será incentivado a pensar por meio da leitura e com a ajuda do professor. E quando falamos em leitura, não nos referimos somente àquela contemplada nos livros didáticos, mas também à leitura literária, ausente do currículo escolar ou, na maioria das vezes, trabalhada de forma inadequada.

Percebi isso desde que me tornei professora de língua portuguesa, há mais de quatro anos. Além disso, verifiquei uma deficiência muito grande no aprendizado de boa parte dos alunos, algo que poderia ser minimizado com a melhoria da proficiência leitora deles. Se a leitura é um problema sério na escola, o que dizer então da escrita? É pior ainda, pois leitura e escrita caminham juntas. Foi refletindo sobre isso que pensamos no projeto *Leitura literária e contação de histórias: perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental*, objeto desta dissertação.

Sabemos da necessidade de desenvolver propostas que possam contribuir para a melhoria concomitante da leitura e da escrita na escola; contudo, neste projeto, nosso foco foi somente no incentivo à leitura, pois contemplar essas duas habilidades poderia tornar inviável o nosso trabalho, dada a necessidade de focar em um único tópico, que constituísse o primeiro passo na abordagem das dificuldades apresentadas pelos alunos.

O objetivo foi desenvolver as competências e habilidades leitoras de alunos do 6º ano, por meio das narrativas literárias e da contação de histórias. E por que as narrativas, e não outro texto literário? Pelo fato de que a narrativa curta é supostamente de leitura mais ágil e por termos percebido que, de um modo geral, da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, todos gostam de ouvir e contar histórias. Esse foi o ponto crucial que influenciou nossa escolha, pois observamos que a realização de uma atividade prazerosa é mais eficaz na aprendizagem.

Era justamente essa nossa intenção ao pensar na leitura do texto de prazer, tendo por base os pressupostos teóricos defendidos por Roland Barthes (1987) na questão da fruição do texto. Além dele, e nessa vertente, outros autores que tratam da leitura, da literatura e das narrativas literárias dão embasamento ao presente trabalho: Arroyo (2011), nos aspectos históricos da literatura infantil; Bettelheim (2002), numa reflexão crítica sobre a psicanálise dos contos de fadas; Candido (1972, 1995), Colomer (2007) e Todorov (2016), na função formadora da literatura e nas reflexões sobre o papel do texto literário na contemporaneidade; Kleiman (2002, 2005, 2009, 2013), nos aspectos cognitivos da leitura e letramento; Gotlib (2004), Kiefer (2011) e Cortázar (2011), na teoria do conto literário; Yunes e Oswald (2003), na experiência da leitura; Rouxel, Langlade e Rezende (2013), na leitura subjetiva e no ensino da literatura; Cosson (2014a, 2014b), no letramento literário; Versiani, Yunes e Carvalho (2012), nas reflexões sobre boas práticas de leitura; Silva (2011), nos fundamentos psicológicos da leitura; Martins (2004), no conceito de leitura; Lajolo (1991), no conceito de literatura; Coelho (2000) e Cademartori (1987, 2006), na teoria e prática de literatura infantil; Bloom (1991), na intertextualidade de textos e autores; Rojo e Moura (2012), nos multiletramentos na escola, entre outros que complementam a bibliografia.

A seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula seguiu a preferência dos alunos e meu interesse pessoal em conhecer a produção literária de Mato Grosso. Assim, foram trabalhados oito livros de contos e fábulas: cinco de Ivens Cuiabano Scaff, um de Lucinda Nogueira Persona, um de Wander Antunes e um de Durval de França e Cristina Campos. A escolha se justifica por serem autores de obras infanto-juvenis, cuja produção

ainda é pouco conhecida em Mato Grosso, apesar de sua riqueza em recursos retóricos e da amplitude de relações que proporcionam com a assim considerada “grande literatura”.

A metodologia utilizada no projeto, em relação às narrativas escolhidas, foi dividida em duas etapas. A sequência básica é a primeira delas e está dividida em motivação, que é o passo inicial, introdução, leitura e interpretação, etapas conduzidas pela docente, mas com a interação dos discentes. Depois, em procedimento posterior à sequência adotada, vem a prática da contação de histórias pela professora, seguida da mesma ação por parte dos alunos, momento em que foram filmados com um aparelho de telefone celular.

O produto constituiu-se da dramatização de uma peça baseada em uma das obras trabalhadas em sala de aula, apresentada no encerramento do projeto na escola e também em uma acolhida para crianças da Educação Infantil, e dos vídeos das contações de histórias gravados durante as aulas.

Assim pensado o objeto da pesquisa, optou-se por uma estrutura em três capítulos para esta dissertação, acrescida de uma **Introdução** e das **Considerações Finais**. O **Capítulo 1 – A escola entre estruturas e normas: quando a leitura é o maior desafio no processo de ensino-aprendizagem dos alunos** traz uma contextualização do ambiente escolar, para observá-lo como se apresenta, mas pensando em um espaço de interação e de aprendizagem.

O **Capítulo 2 – Leitura e literatura no ensino fundamental** debruça-se sobre algumas reflexões a respeito da leitura e da literatura na escola, com todos os impasses e assimetrias que apresentam e que dificultam o trabalho cotidiano do professor.

Por fim, o **Capítulo 3 – Da teoria à prática: os desafios na formação de leitores** procura refletir sobre a relação entre teoria e prática e os desafios cotidianos da prática docente com o texto literário e a formação de leitores.

O **Capítulo 1**, no subtítulo **1.1 Conhecendo o bairro São José**, traz o histórico do bairro onde está a escola e as condições socioculturais de sua comunidade, em que a falta de estrutura familiar, as carências afetivas e materiais afetam o desempenho escolar dos alunos. O subtítulo **1.2 Centro Municipal de Educação Básica Dona Delice Farias dos Santos** trata da estrutura física da escola e do destaque que esse espaço tem como local privilegiado no bairro, que propicia, além da possibilidade de ascensão social dos alunos, por meio do estudo, a oportunidade de lazer e do estreitamento de laços afetivos entre os membros da comunidade escolar. Em **1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais**, as reflexões recaem sobre as normas que direcionam o estudo da leitura e da literatura na escola, cujo foco é o texto como ponto de partida para os estudos linguísticos e gramaticais, ressaltando a pequena participação do texto literário no currículo escolar.

No **Capítulo 2**, o subtítulo **2.1 O papel do livro didático no processo de aprendizado da leitura** traz reflexões sobre o redimensionamento do papel do livro didático, tanto no fazer pedagógico e na autonomia do professor, quanto na aprendizagem dos alunos. O subtítulo **2.2 Letramento e práticas sociais** mostra a importância da cultura do alunado como ponto de partida para a construção de projetos de letramento e outras práticas desenvolvidas em sala de aula. O subtítulo **2.3 Do texto literário aos gêneros textuais** aborda a leitura na contemporaneidade, cujo foco, mais voltado para o mercado de trabalho, contribui para a “dessacralização” do texto literário, conforme afirmou Barthes (2007b, p. 40), impondo-nos a visão desse texto como uma prática ultrapassada e sem sentido no século XXI. O subtítulo **2.4 Letramento literário por meio das narrativas** mostra as vantagens dos gêneros como um bom começo para o processo de letramento literário de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com valorização da prática da oralidade na contação de histórias. O subtítulo **2.5 O prazer das narrativas com base na leitura de textos de escritores mato-grossenses** traz para a sala de aula fábulas, lendas e contos infanto-juvenis de autores que escrevem em Mato Grosso, mas que são desconhecidos dos alunos, a fim de romper com a prática comum no Brasil de ignorar a produção local. Nesse subtítulo, falamos sobre as obras de Ivens Cuiabano Scaff, Lucinda Nogueira Persona, Wander Antunes e Durval de França e Cristina Campos, selecionados para o trabalho pelo motivo exposto, de tornar conhecida a produção literária que está mais próxima do aluno.

No **Capítulo 3**, o subtítulo **3.1 Construção do projeto de intervenção** mostra os passos do processo, antes e depois das mudanças sugeridas pela banca examinadora, durante a qualificação do projeto, e as dificuldades encontradas para executar o trabalho. O subtítulo **3.2 Leitura e prazer: contadores de história, uma possibilidade prazerosa de incentivo à leitura** traz as vantagens da contação de histórias, que contribui para a aprendizagem dos alunos nos aspectos cognitivo, psicológico e social, estimulando leitura, imaginação, criatividade, oralidade, criticidade e autoestima. No subtítulo **3.3 Relato das experiências em sala de aula**, narramos as atividades desenvolvidas durante aplicação do projeto, refletimos sobre metodologias, recursos, motivação e aprendizagem dos alunos e atingimento dos objetivos propostos para o letramento literário.

As **Considerações finais** trazem a avaliação do processo desenvolvido na escola, sua relevância no processo de ensino-aprendizagem da leitura, a eficácia da metodologia adotada, a receptividade ao projeto, tanto por parte dos alunos assistidos pelo trabalho como por pais, professores, coordenação e direção da escola. O que deu certo e o que não deu? Essas reflexões foram feitas no sentido de incentivar o aprimoramento de práticas que contribuam

para a formação geral do aluno, transformando-o no cidadão participativo e crítico que a escola e a sociedade desejam.

As conclusões mostram que o trabalho com o texto literário na escola pode não surtir efeitos visíveis num primeiro momento, mas impregna-se profundamente no indivíduo, repercutindo em toda sua formação, transformando-o tanto na compreensão dos mecanismos de funcionamento linguístico quanto em sua atuação no mundo.

Iniciemos, então, pela contextualização da escola, para que possamos compreender o grau de comportamento e comprometimento dos alunos da escola Dona Delice.

## **CAPÍTULO 1 – A ESCOLA ENTRE ESTRUTURAS E NORMAS: QUANDO A LEITURA É O MAIOR DESAFIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Grande parte do fracasso escolar no Ensino Fundamental deve-se ao baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, conforme atestam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 17). Quanto à leitura, verificamos uma resistência muito grande por parte dos educandos no que diz respeito a qualquer atividade que envolva esse ato que, para nós, é tão essencial à vida de todas as pessoas. Só que esse não é um problema recente e ele acompanha estudantes em todos os ciclos escolares, motivando muitos pesquisadores, tanto das Letras como de outras áreas, a aprofundar seus estudos sobre ele.

Para Ezequiel Theodoro da Silva, em *O ato de ler*, “escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro” (SILVA, 2011, p. 74). Entretanto, diante da dificuldade em realizar um trabalho que contemplasse tanto a leitura quanto a escrita, fizemos a opção lógica pela primeira, pois o desenvolvimento desta repercutirá, de alguma forma, no da segunda, mesmo que isso não seja perceptível logo no início. Além disso, essa abordagem ameniza o que se convencionou chamar de “crise da leitura”.

Nossa prática em sala de aula nesses últimos quatro anos mostrou que a tão falada “crise da leitura” tem mais a ver com o tipo de leitura exigido na escola do que propriamente com o ato de ler. Tivemos oportunidade de comprovar essa afirmação em uma pesquisa de agosto de 2015, na mesma escola em que foi aplicado o projeto de intervenção sobre o qual versa esta dissertação.

Tratou-se de um estudo de caráter exploratório sobre a leitura, baseado em pesquisa bibliográfica e de campo, com a utilização de questionário, respondido por 24 alunos do 7º ano. Ainda que seja a posição de pequena parcela dos alunos da escola, o resultado dessa pesquisa foi de encontro às nossas certezas e convicções, pois percebemos que os educandos liam mais do que imaginávamos. O problema deles estava na leitura praticada no contexto escolar, vista como desmotivadora e sem sentido, como escreveu Maria Helena Martins, em seu livro *O que é leitura*:

(...) há, portanto, um equívoco de base quando educadores falam em “crise da leitura”; algo desfocado em relação à nossa realidade. (...) A questão é mais ampla e complexa: vem da precariedade de condições sócio-econômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções. (MARTINS, 2004, p. 17)

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Não é de admirar, pois, a preferência pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem a cobrança inevitável, em geral por meio das execráveis “fichas de leitura”. (*Ibidem*, p. 28)

Sendo assim, nossa inquietação sobre o estudo realizado motivou-nos ainda mais pela busca, senão de soluções definitivas, pelo menos de alternativas que contribuíssem para a melhoria da proficiência leitora dos alunos na escola. Como declarou Ezequiel Theodoro da Silva, “a inquietação gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão” (SILVA, 2011, p. 57). Assim, depois de refletirmos muito, partimos para a ação e estamos envidando esforços para atingir o objetivo a que nos propusemos, por meio de um processo de formação de um leitor mais interessado no texto literário.

Contudo, de um modo geral, constatamos que a maior parte de nossos alunos está longe do que idealizamos para eles, ou seja, leitores que construam os sentidos para os textos que leem e que desempenhem um papel ativo diante deles, não leitores passivos, meros decodificadores de mensagens escritas, como normalmente temos visto na escola. Também é conveniente salientarmos que o comportamento do aluno pode ser reflexo do contexto em que está inserido, daí a necessidade de conhecermos o bairro onde mora e a escola em que estuda.

### **1.1 Conhecendo o bairro São José**

De acordo com informações colhidas de antigos moradores do bairro São José, a comunidade foi constituída depois da invasão de áreas pública e privada, o que explica nem todos os moradores possuírem escritura de seus imóveis.

Inicialmente, a comunidade era formada por “pessoas de baixa renda e estrutura familiar diversificada”, como aparece no projeto político-pedagógico da escola (PPP) (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DONA DELICE FARIAS DOS SANTOS, 2015, p. 12), e esse parece ser ainda o perfil de muitos moradores da localidade, apesar do crescimento e do desenvolvimento dos últimos anos.

Junto com o progresso e as transformações tecnológicas advindas da globalização, percebemos também o crescimento da miséria, desigualdade e injustiça social. Contudo, apesar de na localidade morarem algumas pessoas desempregadas, drogadas ou envolvidas

com prostituição, o que produz violência e sensação de insegurança, também se encontram lá prósperos comerciantes e até fazendeiros, dispostos a investir no bairro, por conta da garantia de lucro resultante dos recursos financeiros aplicados. Os terrenos tiveram valorização superior à verificada em lotes no centro da cidade, aumentando ainda mais o número de habitantes do São José.

A situação de violência, que gera a sensação de insegurança, poderia ser amenizada se a família cumprisse seu papel como primeira instituição socializadora da criança. É obrigação dela a transmissão de valores e a formação da personalidade e do caráter dos filhos. Contudo, o que vemos é que a família já não consegue exercer suas funções, principalmente em relação aos filhos que cursam as séries finais do Ensino Fundamental, que são os mais rebeldes.

Alguns alunos vivem em famílias desestruturadas, com pai e madrasta, com mãe e padrasto, avós, tios, parentes e até pessoas estranhas. Essas crianças e jovens não contam com o acompanhamento dos responsáveis, o que os estimula a fazerem o que querem e na hora em que bem entendem. Não se preocupam com os estudos e muitos são sinceros ao dizer que só vêm à escola porque os pais ou responsáveis os obrigam ou por conta da merenda. Parece ser essa a cultura de boa parte das pessoas do bairro: não veem a escola como instituição essencial à formação e à ascensão social do indivíduo. Quanto mais pobre o indivíduo, mais forte é o sentimento de que a escola pode ser lugar para tudo, menos para estudar.

Na comunidade do bairro São José, vivem aproximadamente 3 mil pessoas, de acordo com um morador do bairro. Algumas dessas pessoas não têm o que fazer e vivem de pequenas prestações de serviços, conhecidas como “bicos”.

A condição econômica de alguns pais, que estão desempregados, acaba contribuindo para a evasão escolar, já que as famílias se mudam para outras cidades em busca de melhores condições de vida. Contudo, o que temos visto na escola e nos surpreende é que alguns pais não têm dinheiro para comida, livros e outras necessidades dos filhos, mas contraem dívidas para que tenham roupa, sapato e, principalmente, telefone celular da moda. Os pais atribuem à escola ou a outras pessoas a tarefa deles de educar e formar o caráter dos filhos. Como resultado, temos alunos rebeldes, egoístas, que não respeitam a autoridade do professor nem da escola.

Assim, a negligência dos pais acaba afetando a função da escola, que é promover o aprendizado do aluno, seu crescimento intelectual e sua formação como cidadão crítico e atuante na sociedade em que está inserido. Vejamos agora a situação da escola.

## 1.2 Centro Municipal de Educação Básica Dona Delice Farias dos Santos

Localizado na rua Cristóvão de Jesus, no bairro São José, município de Barra do Garças, em Mato Grosso, o Centro Municipal de Educação Básica Dona Delice Farias dos Santos tem história ligada ao crescimento populacional da cidade e à situação socioeconômica da comunidade.

A distância da escola dificultava a locomoção dos alunos moradores do distrito entre suas casas e a instituição escolar. Antiga reivindicação dos moradores do bairro, o Centro foi inaugurado em 2004, na gestão do prefeito Wanderley Farias e recebeu o nome da mãe dele, pessoa de conduta caridosa e benevolente para com as pessoas mais humildes do município.

Inicialmente, para atender a demanda do bairro, o Centro atuava nas modalidades de Educação Infantil, com 221 alunos matriculados, sendo 137 na creche, 44 no jardim e 40 no pré-escolar. De acordo com o PPP da escola, também eram atendidos alunos do Ensino Fundamental, da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, mas a quantidade de alunos desse segmento não consta do projeto.

Em 2015, a escola tinha 104 alunos matriculados (creche em período integral, Pré I e Pré II) e 489 no Ensino Fundamental (séries iniciais e finais). Hoje, são 117 alunos na Educação Infantil e 522 no Ensino Fundamental.

Construída num terreno de 11.700 metros quadrados, com amplo espaço de lazer, áreas cobertas e horta, a escola está dividida em dois blocos, o da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental. No primeiro, fica a quadra de esportes, com dois banheiros (masculino e feminino), refeitório com duas despensas e um depósito, a creche, a sala do projeto “Mais Educação” e um depósito, quatro salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino, com quatro sanitários, dois chuveiros e um vestiário em cada um), a sala da coordenação com banheiro, a sala dos professores com banheiro. No segundo bloco, há nove salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino, com quatro sanitários em cada um), biblioteca, secretaria e mais outras cinco salas (recursos multifuncionais, informática, coordenação, direção e docentes; esta última com banheiro). Além das excelentes condições do espaço físico, todas as salas contam com aparelho de ar condicionado, retroprojektor e lousa digital.

Na escola, trabalham 38 professores e mais a diretora e duas coordenadoras, dois técnicos administrativos, cinco servidores da limpeza, quatro cozinheiras, três vigias e um porteiro.

Quanto ao perfil dos educandos, segundo consta do PPP da escola e conforme pudemos observar na nossa prática diária, em sua maioria, eles são crianças e jovens carentes,

residentes no próprio bairro, em comunidades vizinhas ou provenientes da zona rural. A falta de emprego e de moradia das famílias gera um alto índice de transferências e evasão escolar. Muitos pais ou responsáveis não têm tempo ou ainda não se conscientizaram sobre o papel que lhes cabe na educação dos filhos, deixando essa tarefa a cargo dos professores, que se veem com a difícil incumbência de ensinar e educar ao mesmo tempo.

Tal situação se complica diante dos comportamentos dos alunos, que vão da “cara feia à agressão física grave” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DONA DELICE FARIAS DOS SANTOS, 2015, p. 31), sem falar na indisciplina, na desmotivação, na irresponsabilidade em relação às atividades escolares, nas muitas conversas durante as aulas, no excesso de apelo físico e sexual, no desrespeito à autoridade do professor, na falta de zelo pelo patrimônio público e na sensação de impunidade. Tudo isso exerce um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, fazendo com que a escola falhe em seu papel primordial de formação de futuros cidadãos críticos e conscientes.

Diante dessa situação de carência material e até afetiva, a escola acaba sendo um lugar privilegiado dentro da comunidade, onde os alunos têm acesso a merenda, livros, recursos pedagógicos e lazer. Até 2015, a escola oferecia atividade complementar aos alunos, por meio do projeto “Mais Educação”, hoje desativado, que tinha como objetivo principal “desenvolver no educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (*ibidem*, p. 10).

Apesar de toda essa estrutura escolar, não conseguimos atingir um dos principais objetivos elencados no PPP quanto ao ensino, que é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (*ibidem*, p. 11). Daí a nossa preocupação, principalmente em relação à leitura, pois ela é a base de todos os outros aprendizados, qualquer que seja a disciplina. Nossa proposta vai além da aquisição da competência leitora, uma vez que o projeto enfoca o texto literário, cujo tipo especial de leitura pode contribuir para a conscientização dos alunos para uma prática emancipatória e libertadora. A seguir, veremos o que dizem os PCNs em relação a essa atividade essencial na formação de alunos do Ensino Fundamental.

### **1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância do terceiro e quarto ciclos no processo de formação de leitores, haja vista que é nessa etapa que a maioria

dos educandos desiste de ler, por não atender “às demandas de leitura colocadas pela escola” (BRASIL, 1998, p. 70), cujo objetivo deve ser a “compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (*ibidem*, p. 19). Essa é uma antiga preocupação do sistema educativo, a fim de “melhorar a qualidade de ensino no país”, notadamente em relação a leitura e escrita (*ibidem*, p. 17).

As críticas que ensejaram mudanças no ensino de língua portuguesa, ainda na década de 1980, parecem perdurar até hoje. É o caso da utilização do texto “como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais”, em virtude da “excessiva valorização da gramática normativa”, em detrimento das “variedades não-padrão” da língua e das “formas de oralidade” (*ibidem*, p. 18). Nesse sentido, também o texto literário acaba tendo tratamento semelhante ao dos demais textos, aparecendo no livro didático sempre fragmentado, privando o aluno de um tipo especial de leitura que pode contribuir para sua formação como cidadão.

De acordo com os PCNs, os gêneros textuais lá sugeridos, dentre eles os literários, como conto, novela, romance, crônica, poesia e texto dramático, fazem parte de um conjunto de “referência básica a partir do qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise linguística” (*ibidem*, p. 53), e não voltado para a fruição do texto em si. Tal situação é preocupante, pois, se durante muito tempo a literatura ocupou lugar de destaque no ensino, hoje, ela se vê relegada a um espaço quase insignificante no currículo escolar e trabalhada de forma inadequada, como alertou Tzvetan Todorov, em seu livro *A literatura em perigo*. Segundo esse autor, o perigo

(...) não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. (TODOROV, 2016, p. 10)

Dessa forma, o aluno do Ensino Fundamental é privado de ler as obras literárias. Lê somente trechos delas, o que traduz a pouca atenção dada a esse tipo de texto. No Ensino Médio, a preocupação com a teoria e a história literárias, como afirmou Todorov (*ibidem*, p. 10), também se sobrepõe à leitura dos livros. Teresa Colomer, em *Andar entre livros*, lembra que, as “disciplinas que compõem a área de humanidades sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é

essencial, mas simplesmente inevitável” (COLOMER, 2007, p. 20). Contudo, não parece ser esse o papel destinado a ela na contemporaneidade, principalmente na nossa escola, diante da descrença não só dos alunos como também dos docentes, fazendo com que nos sintamos, em alguns momentos, como seres que vivem em outro tempo, desenterrando algo que já morreu e não tem sentido em nossos dias.

No próprio documento dos PCNs, consta o que normalmente acontece no contexto escolar quanto à literatura: “Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a **textos de qualidade**” (BRASIL, 1998, p. 25, grifos nossos, que entendemos os textos em seus suportes originais). Quanto à identificação das especificidades do texto literário na escola, mais adiante, encontramos:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (*Ibidem*, p. 27)

Diante do exposto, percebemos a incoerência entre esta última citação e aquela que relaciona a utilização dos gêneros textuais para a análise linguística. Refletindo sobre isso, fica difícil culpar somente os autores de livros didáticos, uma vez que os próprios PCNs são controversos.

A seguir, no Capítulo 2 – Leitura e literatura no Ensino Fundamental, faremos algumas reflexões a respeito do papel desempenhado pelo livro didático no processo de ensino da leitura: letramento e práticas sociais, mudança no currículo escolar que transferiu o foco do texto literário para os gêneros textuais, letramento literário por meio de narrativas literárias e prazer nesse tipo de escritura em autores que escrevem em Mato Grosso.

## CAPÍTULO 2 – LEITURA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Citada no capítulo anterior, a “crise da leitura” está mais relacionada à leitura praticada na escola do que àquela que o aluno vivencia fora do ambiente escolar. Além do mais, percebemos que a maior parte de nossos alunos ainda se encontra atrelada ao que Maria Helena Martins se referiu como “decodificação mecânica de signos linguísticos” e não ao desejado, ou seja, a leitura “como processo de compreensão abrangente”, que envolve os “componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2004, p. 31). A decodificação é necessária no processo de leitura, mas só ela não basta. É preciso que o aluno compreenda o texto que lê e construa sentidos para ele. Segundo a mesma autora, “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (*ibidem*).

Ezequiel Theodoro da Silva concorda com esse posicionamento, quando afirma que

(...) a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. *Será que esta confusão ainda não está presente na maioria das escolas brasileiras?* (SILVA, 2011, p. 111, grifo do autor)

Infelizmente, acreditamos que a resposta seja sim, pelo menos é o que temos observado no nosso dia a dia. Quando falamos em construir sentidos, pensamos na interação de autor e leitor por meio do texto, processo em que se deve levar em conta não só a subjetividade e as experiências daquele que lê como também seu conhecimento de mundo, o que nos faz lembrar Paulo Freire, para quem “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 1989, p. 7). Daí a leitura envolver muito mais do que a decifração do texto lido, ser “uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (*ibidem*).

Essa realidade nos mostra o quanto é importante considerar o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo, antes mesmo de aprender a ler, pois é por meio desse conhecimento que ele faz as inferências que o ajudam a relacionar o que ouve ou lê com o que já sabe. Caso isso não ocorra, só estaremos reforçando o discurso autoritário da escola por meio da palavra do professor e do livro didático. A esse respeito, Paulo Freire: “Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria

realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (*ibidem*, p. 17).

Muitas vezes, sem pensar, agimos dessa forma, numa espécie de automatismo de que só nos damos conta quando paramos para refletir. Caso contrário, repetiremos os mesmos erros que nossos professores cometeram conosco, perpetuando uma prática em que não existe a fala do educando, seja pelo receio que este tem de errar, seja porque ele já se acomodou em sua passividade diante da possível superioridade do discurso docente.

Segundo Eliana Yunes, os alunos devem ser incentivados a dar duas opiniões, ainda que não sejam válidas, já “que o sentido deve ser negociado entre todos” (YUNES e OSWALD, 2003, p. 20). A própria acomodação do professor, ao não romper com essa situação, seja por “arrogância”, seja por “omissão”, reflete o discurso ditado não por sua voz, mas pela “voz do senso comum, da ideologia, da comunidade interpretativa em que nos fechamos; social e culturalmente, ela determina o que dizemos, o que lemos, do mundo e da letra” (*ibidem*, p. 10).

Em relação aos sentidos do texto lido, continuam as autoras:

Em alguns casos, a ambiguidade do texto permite posições discrepantes do seu significado. E, além disso – o que não é raro acontecer –, alguém descobre uma linha de interpretação que o professor não previa. É que na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação, está sempre aberta. Este talvez seja o aspecto mais fascinante de toda esta experiência, abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a auto-afirmação. (*Ibidem*, 2003, p. 20)

É esse posicionamento autônomo e crítico que procuramos desenvolver nos alunos, mostrando que, dentre os diversos sentidos apresentados por eles, há necessidade de que sejam discutidos no processo de interação de professor e alunos, pois, num universo de possibilidades, precisam-se levar em conta os sentidos que são delimitados pelo próprio texto. Daí a importância desse diálogo, ressaltado também por Ângela Kleiman, para quem “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24).

Na prática, tivemos oportunidade de constatar os resultados dessa interação durante a aplicação do projeto de intervenção. Nos raríssimos momentos em que foi solicitada a leitura silenciosa, poucos alunos compreenderam o que leram. Na leitura em voz alta pela professora, esse nível de compreensão aumentou, mas, ainda assim, alguns alunos não conseguiram

entender os sentidos do texto. Contudo, depois da interação professora e educandos, todos acabaram entendendo o que foi lido.

Apesar da necessária intermediação do professor, principalmente em relação aos alunos que têm mais dificuldade para entender o texto, nada substitui a interação “autor-texto-leitor”, pois, de acordo com Ingedore Villaça Koch, o sentido construído para o texto está nessa relação, não somente no leitor nem só no texto (KOCH e ELIAS, 2015, p. 21). Ainda, segundo essa autora, “nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (*ibidem*, p. 11). Se pensarmos na questão da complexidade, fica fácil entender o porquê do desinteresse do aluno pela leitura: ele desanima diante de qualquer dificuldade, não está preparado para pensar, prefere esperar as respostas “certas” dadas pela professora.

O que normalmente acontece em nossa escola é o professor passar o texto a ser lido e, em seguida, solicitar a resolução dos exercícios do livro didático. Porém, na verdade, muitos alunos acabam não fazendo as atividades, pois estão ocupados com outras coisas, como telefone celular, cujo uso tentam disfarçar, conversas, cochilo durante as aulas e arremesso de bolinhas de papel, a prática preferida deles. Apesar das nossas constantes reclamações e do registro das ocorrências nos diários de aula, nem os pais nem a instituição escolar conseguem resolver o problema. Parece-nos, algumas vezes, uma orquestração bem organizada, não só no sentido de desestabilizar a nossa prática como também de menosprezar algo que para nós é muito importante: o texto literário no ambiente escolar. Daí a forma escolhida para o processo de intervenção ter sido aquela em que a professora lê para a classe e, em seguida, interage com ela, único modo de manter os alunos atentos e menos dispersos.

Pensamos, contudo, que a fase de desinteresse dos alunos pela leitura possa ser superada se tivermos o texto literário como foco de um processo permanente de formação de leitores em todos os níveis do ensino básico. A nossa fé na literatura se justifica não somente pela quantidade de informações que nos proporciona, mas, sobretudo, por seu poder formador. Ainda que não o percebamos, somos o reflexo daquilo que lemos. A esse respeito, Antonio Candido ressalta:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas de nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os

romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 1972, p. 84)

Entretanto, apesar das vantagens atribuídas ao texto literário, percebemos que ele está ausente do currículo escolar, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Resultado do avanço das novas tecnologias, essa ausência explica o momento que ora vivenciamos, em que os recursos audiovisuais e tecnológicos assumiram a função antes exercida pela literatura. Arelada a esse objetivo e a serviço dos meios de comunicação está implícita a ideologia, que não só dita regras como tenta impor um novo paradigma em relação ao conhecimento, o que, de certa forma, acaba desestruturando o modelo humanista, pautado na literatura e no poder da palavra escrita. A esse respeito, Teresa Colomer escreveu:

Por um lado, estes fatores modificaram os usos sociais da língua escrita; por outro, a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (COLOMER, 2007, p. 22)

Em virtude do pouco valor que vem sendo dado à literatura no contexto escolar, em 1977, por ocasião da aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, Roland Barthes já alertava sobre “a crise do ensino”:

Os valores antigos não se transmitem mais, não circulam mais, não impressionam mais; a literatura está dessacralizada, as instituições estão impotentes para protegê-la e impô-la como o modelo do humano. Não é, por assim dizer, que a literatura esteja destruída; é que ela não está mais guardada: é pois o momento de ir a ela. (BARTHES, 2007b, p. 40)

Nesse ponto reside a nossa preocupação em relação ao tratamento dado à literatura, principalmente o efeito nocivo que sua falta pode provocar na formação de crianças e adolescentes, tão entusiastas das facilidades desse novo contexto tecnológico e virtual, que, apesar de suas vantagens, acaba afastando os alunos dos livros. A esse respeito, escreveu Marisa Lajolo:

Somos um povo telespectador; não somos nem nunca fomos um país de leitores. Somos um povo sem tradição escrita. E estamos chegando à era do descartável, quando a literatura como prática corre o risco de tornar-se igualmente descartável. Como resistência a isso, adota a linguagem do bit, é registrada a spray, parece ter a durabilidade de uma folha volante mimeografada, a perenidade do eco do grito. (LAJOLO, 1991, p. 95)

É justamente esse tipo de linguagem e os meios de comunicação que mantêm os alunos da Escola Dona Delice conectados às redes sociais por muito mais tempo do que o que se pode considerar normal. Em consequência, dormem tarde, tornando-se apáticos no dia seguinte. Alguns chegam a cochilar durante as aulas, prejudicando a própria aprendizagem. Não temos nada contra os recursos tecnológicos, desde que sejam utilizados para melhorar a educação. Em nossa opinião, qualquer que seja a ênfase dada ao currículo escolar, o poder formador do texto literário jamais deverá ser esquecido e é nessa direção que nosso trabalho foi pensado.

Assim, caminhamos ao encontro da literatura, objetivando a formação de novos leitores por meio de textos literários de qualidade, numa tentativa de valorizar a cultura local e nacional, redimensionando o papel que o livro didático deve exercer no ensino fundamental, conforme veremos a seguir.

## **2.1 O papel do livro didático no processo de aprendizado da leitura**

A nossa prática de pouco mais de quatro anos na docência nos permite algumas considerações sobre o livro didático. A primeira é reconhecer sua importância no processo de aprendizagem dos alunos, que, na maioria das vezes, só têm acesso a ele na escola. Além disso, o livro didático é uma excelente ferramenta a serviço do professor, auxiliando-o não só no planejamento como na execução das aulas.

Contudo, dependendo da escola e da disposição do professor, o livro didático pode tirar um pouco da autonomia docente, principalmente quando usado como único recurso pedagógico, sem nenhum questionamento, inibindo, dessa forma, a voz de quem ensina e de quem aprende. É a supervalorização da escrita, em detrimento da oralidade, muitas vezes vista como mais próxima do analfabetismo e relacionada ao insucesso profissional.

No nosso entendimento, quando bem trabalhada, a oralidade pode representar um passo importante na formação do leitor, pois está ligada à nossa memória cultural. Todos gostam de ouvir e contar histórias. Além do mais, a oralidade possibilita ao ouvinte não só recontar como expressar emoções e pontos de vista sobre o que foi lido ou contado.

Corroborando a importância da oralidade, Ezequiel Theodoro da Silva lembra que ela “é o universo de referência da escrita, porém, não se pode pensar a escrita como sendo uma simples transposição desse universo” (SILVA, 2011, p. 73).

Já em relação às histórias presentes no livro didático, seguidas dos respectivos exercícios obrigatórios, elas estão longe de serem consideradas atividades prazerosas, pois os textos servem mais como pretexto para objetivos outros, que não o da fruição. Para Eliana Yunes, a sala de aula não pode ser apenas o lugar destinado a “tarefas e avaliações”; ela deve ser, sobretudo, o espaço em que “o empenho em co-mover as experiências mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a intimidade, ao ser partilhada, supere seus limites individualistas” (YUNES e OSWALD, 2003, p. 13).

De modo semelhante pensa Ângela Kleiman, ao afirmar que:

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem. (KLEIMAN, 2013, p. 38)

Dessa forma, o aluno aprende pouco e acaba se desinteressando pela leitura na escola, uma vez que, para ele, o ato de ler vem sempre atrelado à obrigatoriedade de responder questões que se resumem à extração de informações do texto e não contribuem para a construção de sentidos para o texto. Com isso, o educando acaba se distanciando dos livros, as aulas de língua portuguesa ficam resumidas à gramática e às análises linguísticas e a escola não forma leitores, o que, de certa forma, acaba alimentando a crença generalizada de que os estudantes não gostam de ler.

Para Teresa Colomer, o medo que os pais têm de os filhos não lerem não se relaciona ao ato da leitura em si, mas à influência que possa ter sobre o domínio da escrita, muito valorizada e que pode ter repercussão na ascensão social deles. Para esse fim, “ensinar a ler e escrever textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas”. No caso do texto literário, a situação se complica ainda mais, pois, hoje, ele é visto por muitos “como um luxo supérfluo” e não compatível “com as necessidades da maioria da população que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida”. Ainda de acordo com Colomer, as pessoas se esquecem de que, “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais, (...) é um bom andaime educativo, não apenas para ler e

escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (COLOMER, 2007, p. 34-36).

Ainda em relação ao caráter “supérfluo” da literatura, Marisa Lajolo lembra que o patrocínio dos artistas pelo mecenas, durante a Idade Média, acabou conferindo a essa arte, “o selo de atividade de luxo, e no poeta a marca de cidadão ocioso, supérfluo, não produtivo”, o que, de certa forma, influenciou a visão que ainda hoje se tem desse tipo de escritura como uma “atividade elitizada” (LAJOLO, 1991, p. 66).

Coerente com essa visão de ensino, que vê a leitura do texto literário como atividade elitizada, o currículo escolar acabou priorizando o aprendizado dos gêneros textuais, já que se adequam melhor às exigências dos novos tempos. E o livro didático não poderia ir contra essas recomendações, colaborando para que o ensino de literatura na escola fosse prejudicado, já que, nas palavras de Rildo Cosson, muitos acreditam que, se não fosse “por força da tradição e da inércia curricular”, a literatura já teria desaparecido da escola, pois se trata de “um produto do século XIX”, sem “razão de ser no século XXI” (COSSON, 2014a, p. 20).

É assim que sentimos no contexto escolar a descrença da maioria das pessoas em relação ao sentido de nosso trabalho com o texto literário, principalmente quando o foco é a leitura de obras de autores que escrevem em Mato Grosso. Apesar de não termos nascido nesse estado, sentimo-nos parte dele e nada, nem ninguém conseguirá mudar isso. Nenhum movimento contrário nos enfraquecerá, pelo contrário, só nos fortalecerá.

Não nos baseamos somente no que acreditamos, mas também no que temos visto na escola, ou seja, que só o ensino dos gêneros textuais não melhora o nível de proficiência leitora e os conhecimentos linguísticos dos educandos. Nesse sentido vai a observação feita por Colomer, quando diz que “a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos” (COLOMER, 2007, p. 36).

Contrários à restrição do trabalho com o texto literário, reconhecemos nele um poderoso aliado não só para incentivar a leitura como também para ajudar na formação do educando. E não poderia ser diferente, já que a literatura nos proporciona emoções e sentidos que, sem ela, talvez não existissem. Nem sempre a obra literária é prazerosa, mas o é, sim, o conhecimento resultante do contato com outros mundos, outras vidas, outras ideias, e o poder de vivenciar experiências maravilhosas sem sair do lugar e sem pagar nada por isso. Como explicar o inexplicável? Como traduzir em palavras os sentimentos que mexem com nossa imaginação, apoderando-se de nossos corpos e de nossas mentes após a fruição de um texto literário? Tudo isso só é possível porque a literatura nos faz viver, como acredita Antonio Candido (CANDIDO, 1972, p. 85).

Vivência e fruição ficam prejudicadas quando o texto literário é transposto para o livro didático, pois os diversos gêneros literários são nele apresentados por meio de fragmentos, o que não contribui para a construção de sentidos nos textos lidos e muito menos para a fruição, como ocorreria na leitura das obras completas. O fragmento do conto *Peter Pan* (Anexo 1), trabalhado no livro didático *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, de 2012, é um bom exemplo disso, aliado aos conteúdos do plano de curso da unidade do qual o texto faz parte (Anexo 2), cujo propósito maior é o trabalho com a linguística e a gramática.

Além da necessidade de reflexão a respeito da dimensão que o livro didático deve ter no fazer pedagógico, é imprescindível, também, falarmos sobre a importância do letramento e das práticas sociais.

## **2.2 Letramento e práticas sociais**

De acordo com o que estudamos no curso *Caminhos da escrita*, do Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, o “letramento” refere-se “às dimensões histórico-sociais da escrita”, designando os diferentes “usos e funções” que se faz dela não só na escola como “numa cultura, numa comunidade, ou num grupo” (GARCIA e RANGEL, 2013). Nesse sentido, por meio de leituras e vídeos, principalmente os intitulados “Pérolas da Imaculada”, aprendemos que a prática escolar não pode se distanciar da realidade dos alunos, pois esse diferencial faz com que eles vejam sentido naquilo que aprendem. Portanto, os trabalhos desenvolvidos na escola devem levar em conta as práticas sociais vivenciadas pelos educandos. Para Ângela Kleiman, “os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (seja de uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário” (KLEIMAN, 2010, p. 383).

Nosso projeto de intervenção foi construído pensando nesse direcionamento, por meio de um processo de letramento literário, com base em narrativas infanto-juvenis, já que os alunos se identificam com esse tipo de escritura, conforme pudemos constatar antes mesmo de iniciarmos o mestrado. Além do mais, o gênero faz parte da trajetória escolar dos educandos desde a educação infantil, mas está ausente das práticas escolares, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, em virtude do trabalho com os gêneros textuais.

Ainda seguindo o pensamento de Kleiman, o projeto de letramento “é um eixo estruturador das atividades em sala de aula que permite ressignificar temas e conteúdos no

contexto, em consequência de sua valoração pela turma” (*ibidem*). Apesar de ser tão comum falar em letramento hoje, para muitos, ele ainda é confundido com a simples alfabetização. O letramento, diz Kleiman, “não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. O letramento não é “uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades” (KLEIMAN, 2005, p. 11-16), ou seja, a alfabetização se refere à capacidade de ler, escrever, interpretar, ao passo que o letramento está pautado no contexto social e pode ser desenvolvido em diversas práticas, não só na escola como fora dela também. Ela corrobora o pensamento de Paulo Freire, que utilizou o termo alfabetização “com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo” (*ibidem*, p. 19-20), podendo se tornar “libertadora”.

Magda Soares (2002, p. 143) também escreveu sobre o letramento como uma nova prática em relação à leitura e à escrita, dando ênfase ao que se desenvolve na cibercultura. Com respeito ao significado do termo, ela cita conceitos postos por Kleiman e Tfouni (*apud* SOARES, 2002, p. 144), autoras que também desenvolveram estudos sobre a prática no Brasil.

Do letramento chegamos ao multiletramento, que envolve as novas tecnologias, algo com que nossos alunos estão acostumados desde a mais tenra idade, mas cuja prática no contexto escolar ainda é incipiente. De acordo com Roxane Rojo e Eduardo Moura,

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO e MOURA, 2012, p. 8)

Tendo em vista que é grande a variedade de culturas que percebemos em sala de aula e cada vez maior o uso das novas tecnologias da informação, faz-se necessário refletir sobre a importância dos multiletramentos e multimodalidades na prática pedagógica do professor de língua portuguesa. Entretanto, apesar de contarmos com sala de informática em nossa escola, ela ficou sem atividade durante a maior parte do tempo em que desenvolvemos nosso trabalho. A internet dificilmente funciona lá, motivo pelo qual não utilizamos esse recurso em nosso projeto. Além disso, nosso foco sempre esteve ligado à contação de histórias, que privilegia uma prática oral com a qual os alunos tiveram contato na infância, principalmente

na Educação Infantil, mas que foi esquecida, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Desde o início, foi nossa intenção dar ênfase à cultura local e estadual, por meio das obras de autores que aqui escrevem, tendo por base o conhecimento transmitido oralmente.

Nesse sentido, ao escolhermos obras de autores que escrevem em Mato Grosso, rompemos com a prática que não valoriza os escritores regionais por desconhecimento de suas escrituras. Isso é consequência da falta de investimento em editoras e livrarias, resultando numa péssima circulação de livros no estado.

Devemos desconstruir a ideia de que o estudo de língua portuguesa deva focar somente o trabalho com os gêneros textuais. Ele deve, sobretudo, dar oportunidade para que a literatura volte a ocupar o lugar de destaque no ensino da disciplina que ocupou durante muito tempo. Para que isso seja possível, é necessário conhecermos um pouco da história das mudanças curriculares que hoje vivenciamos no contexto escolar.

### **2.3 Do texto literário aos gêneros textuais**

Em seu livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Teresa Colomer fala sobre o “papel preponderante” exercido pela literatura, que se constituiu no “eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes greco-latinas” (COLOMER, 2007, p. 15). Segundo essa autora, o processo de mudança começou “a partir da Segunda Guerra Mundial” quando “o sistema educativo foi retirando a importância que em teoria a literatura havia ostentado desde seus primórdios e desprezando seu uso”. Diversas transformações alteraram também a vida social, fortalecendo as “sociedades pós-industriais que hoje conhecemos”. Com essas mudanças, a partir da década de 1960, foi verificado “o fracasso escolar das primeiras gerações de adolescentes”, o que afetou “o ensino da literatura”. Concomitantemente a essa constatação, o mundo viu crescer “a implantação das novas tecnologias”, que fez com que os meios de comunicação ocupassem o lugar antes pertencente à literatura nas suas funções de “entretêr e informar” (*ibidem*, p. 20-22).

Já Marisa Lajolo conta-nos como tudo aconteceu. Ela nos fala de um romance entre uma “senhora moderna, internacional e elegante”, a *Linguística*, e os Estudos Literários. Esse fato revolucionou “o mundo sem pecado das Letras”, fazendo-o conhecer “o sabor do fruto proibido” (LAJOLO, 2011, p. 198, 207). Segundo a autora, o resultado desse namoro, que fez com que a Linguística se tornasse a “ciência piloto das ciências humanas”, deixou lições,

“afinal, literatura é também linguagem. Exilaram-se dos estudos literários (ou encolheram muito) as tradições das belas letras” (*ibidem*, p. 207-208), exatamente da forma como se encontra hoje o estudo de nossa língua materna.

Mas, afinal, quem é essa senhora de nome Linguística, que causou tanta transformação no estudo da língua portuguesa? A resposta quem nos dá é Eni Pulcinelli Orlandi em *O que é Linguística*:

Dada nossa tradição escolar, há uma tendência em se identificar o estudo da linguagem com o estudo da gramática.

A Linguística, no entanto, distingue-se da gramática tradicional, normativa. Ela não tem, como esta gramática, o objetivo de prescrever normas ou ditar regras de correção para o uso da linguagem. Para a Linguística, tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão.

Mas não é qualquer espécie de linguagem que é objeto de estudo da Linguística: só a linguagem verbal, oral ou escrita. (ORLANDI, 2007, p. 10)

No Brasil, de acordo com Jacqueline Peixoto Barbosa e Célia Fagundes Rovai, no ano de 1970, quando ocorreu “o *boom* da literatura infantil”, grande parte do currículo era ocupada com a gramática e a leitura dos clássicos da literatura. Porém, a partir da “década de 1980, firmou-se como princípio de organização curricular a necessidade de se tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem” (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 47).

Entretanto, o que se viu e ainda hoje se vê é que o enfoque somente em conteúdos linguísticos e gramaticais não é suficiente para que formemos leitores. Falta um tipo de leitura especial, que possa assumir esse objetivo, aliado à capacidade de formar cidadãos. Assim como afirmou Teresa Colomer, quando disse que o texto literário nos ajuda a ler melhor qualquer discurso social, auxiliando-nos até a entender como funcionam os mecanismos linguísticos. É necessário que a literatura continue a ser uma parte importante do currículo escolar, como sempre foi. Ainda de acordo com Colomer, “o uso normal da literatura passa pela participação subjetiva e gratificante na comunicação proposta pela obra e (...) as estratégias de análise incorporadas pelo leitor se dirigem a enriquecer sua interpretação *durante* a leitura” (COLOMER, 2007, p. 36-38).

E não é só isso. Há muito mais, se pensarmos que a leitura do texto literário proporciona funções essenciais à vida, como afirmou Antonio Cândido, lembrando aqui a função psicológica, que se baseia numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares, “ela não corrompe nem edifica,

portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85).

Lembremos também de Leyla Perrone-Moisés, para quem,

como todas as atividades humanas (a partir da própria fala), a literatura nasce da vivência da falta e da aspiração à completude. Essa completude, a literatura não nos pode dar. O que ela nos pode dar, isso sim, é uma forma de conhecimento que satisfaz: não uma verdade abstrata e dada, mas uma verdade corporificada e em obra.

Os inúmeros saberes carreados pela literatura são meros pretextos para um saber maior: o saber da falta, e a permanente manutenção do desejo de supri-la. O mundo deixa a desejar, as palavras estão sempre em falta: a literatura o diz, insistentemente e plenamente. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 110)

Essa sensação da falta é algo que durante muito tempo esteve presente em nossa vida, assim como percebida na vida dos jovens a quem temos a ousadia de querer ajudar, suprimindo essa ausência com a literatura. São carências diversas, que vão da material à afetiva e que acabam por destituí-los do sentido de plenitude da vida.

Sabemos que o texto literário abre portas para um mundo de fantasia, em que o poder da imaginação é o passaporte para entrar. Contudo, não existem soluções mágicas para as nossas frustrações, nem dentro nem fora do texto literário. O que existe é um saber que compensa o sentido de que falta algo. Daí a necessidade que temos desse conhecimento e da vivência proporcionada pelas incursões no mundo maravilhoso das obras literárias, não só na aceção de escapismo, que em alguns momentos nos faz tão bem, mas no sentido de acrescentar à nossa vivência material algo essencial ao ser humano: o verdadeiro significado de sua vida e de sua transcendência, porque viver é muito mais do que simplesmente estar neste mundo. Viver é adquirir um saber que ninguém pode nos tirar e que carregaremos conosco por toda nossa existência.

O conhecimento e a constatação dos benefícios da leitura literária podem demorar muito tempo para acontecer, às vezes uma vida inteira, como aconteceu conosco. Como exemplo, podemos citar o *Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry, que, no capítulo 18, diz o seguinte:

Le petit prince traversa le désert et ne rencontra qu'une fleur. Une fleur à trois pétales, une fleur de rien du tout...

– Bonjour, dit le petit prince.

– Bonjour, dit la fleur.

– Où sont les hommes?” demanda poliment le petit prince. (...)

Les hommes? Il en existe, je crois, six ou sept.

(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 66)<sup>1</sup>

Por muitos anos, essa passagem da história, em francês, vista no tempo em que estudávamos esse idioma no ensino fundamental, em São Paulo, marcou-nos profundamente e não sabíamos o porquê. Não nos lembrávamos de ter lido a obra em português, muito menos em francês. Só recentemente descobrimos a razão de tal inculcação, após ler esse clássico da literatura universal. Ao abrirmos o livro, assim que o recebemos da livraria, descobrimos que a página era exatamente aquela que durante anos ficou gravada em nossa memória. Constatamos, então, que essa lembrança não podia ser explicada simplesmente pela influência da língua francesa; era algo que até então não tínhamos descoberto: a impregnação profunda que a obra literária nos causara. Pena que tenhamos demorado tanto tempo para redescobrir o sentido do segredo da raposa, o de que “só se vê bem com o coração”, pois “o essencial é invisível aos olhos” (*ibidem*, p. 101).

Como explicar esse fascínio pela literatura, só recentemente descoberto, se antes a odiávamos? Como entender que durante a maior parte de nossa vida só os números constituíam o nosso “mundo perfeito” e que esse universo foi, aos poucos, sendo invadido pelo poder da palavra?

A partir do nascimento dessa paixão pelas Letras é que fomos abrindo espaço também para as palavras. Agora, nosso mundo tinha adquirido um novo significado: a convivência harmoniosa entre números e letras, contribuindo para nossa visão crítica do mundo e nosso crescimento pessoal. É como se tivéssemos descoberto um tesouro grandioso e precisássemos compartilhar essa conquista com os alunos. Afinal, nossa vida foi profundamente transformada pelo estudo e por nossas leituras. Queríamos, a todo custo, exercer essa influência sobre a mente dos jovens, que, certamente, procuram o mesmo sentido que só recentemente encontramos.

Por essas e outras qualidades, justificamos nossa opção pela literatura. Daí nosso trabalho se pautar no letramento literário.

## **2.4 Letramento literário por meio das narrativas**

Quando falamos em letramento literário, nossa intenção vai muito além da prática que tem por objetivo apenas fazer com que os alunos leiam livros de bons autores. Queremos que o encontro do educando com o texto literário tenha um sentido pleno para ele, trazendo

---

<sup>1</sup> Ver tradução de Frei Betto no Anexo 3, página 112 desta dissertação.

conhecimento e criticidade, tão necessários a sua formação como ser humano e cidadão, mas, sobretudo, que lhe proporcione a possibilidade de obter prazer num tipo especial de leitura, que mexe com o imaginário e as emoções.

Para Rildo Cosson,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que 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, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014a, p. 120).

Esse encontro pessoal do leitor com o texto literário é muito importante, pois vai lhe permitir relacionar sua subjetividade, seus valores e conhecimentos de mundo àqueles do texto lido, construindo, dessa forma, os sentidos para a leitura. Tal objetivo parece distante da escola, onde o trabalho desenvolvido com esse tipo de texto, por meio do livro didático, é feito superficialmente, com a utilização de fragmentos, dando ênfase a outros ensinamentos e não à fruição do texto em si. Apesar de tudo, a escola continua sendo, por excelência, o lugar propício ao desenvolvimento de um trabalho profícuo em relação à leitura literária.

Reconhecemos a necessidade de escolarização da literatura para formação do leitor, pois muitos alunos só têm acesso a esse tipo de texto na escola. Contudo, não podemos atribuir-lhe um sentido pedagógico, com o objetivo de padronizar comportamentos ou de transmitir ensinamentos morais, exatamente o que se pensou quando foram criadas as primeiras obras infanto-juvenis. A respeito dessa escolarização, Magda Soares afirma que ela não é feita adequadamente, o que resulta numa “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 6).

Não é dessa forma que desejamos que a literatura seja vista na escola. O texto literário, assim como uma obra de arte, necessita de um trabalho direcionado à educação do olhar e da sensibilidade, para que dele se extraia o melhor. Para Versiani, Yunes e Carvalho, “assim como todas as artes – não propõe apenas que busquemos seus significados, mas também que estejamos dispostos para as sensações provocadas pelos sons, cheiros, gostos e texturas aos quais as palavras podem nos remeter” (VERSIANI, YUNES e CARVALHO, 2012, p. 62).

No entanto, para que isso aconteça, o papel mediador do professor é essencial, e ele tem de convencer o aluno pelo seu exemplo de leitor. Segundo Joseane Maia, o professor tem

de “ser persuasivo ao tratar da leitura, ser convincente pelo próprio exemplo, pois a fonte do interesse da criança pelo livro pode estar no professor que se revela apaixonado pela leitura” (MAIA, 2007, p. 37). Isso dificilmente passa despercebido aos alunos, eles sabem quando o professor prega um discurso em que acredita. E a paixão pela leitura só se conquista aos poucos, dos textos mais simples aos mais complexos, cuja escolha poderá ser feita pelo professor e também pelos alunos. É um trabalho de persistência, que exige uma boa dose de paciência do docente.

O que não se pode esquecer é que, no contato com outras visões de mundo, outras ideias, outras histórias de vida presentes na literatura, o leitor se apropriará de novos conhecimentos, tornando-se mais crítico, e conseguirá enxergar sua realidade tal qual ela é, podendo atuar sobre ela, transformando-a. Para Lígia Cademartori, essa diversidade de posicionamento é rica, porque “estimula a formação da consciência crítica que, dificilmente, o leitor pode atingir se não conviver com pontos de vista distintos daqueles que são próprios à sua condição social” (CADEMARTORI, 1987, p. 52).

Na verdade, o poder transformador da literatura passa, antes, pela mudança de pensamento e parece ser essa uma das funções da literatura. De acordo com Nelly Novaes Coelho,

(...) desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações (...). No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 2000, p. 29, grifos da autora)

Dessa forma, vemos a literatura também como um antídoto contra a alienação, pois ela ajuda no desenvolvimento do senso crítico do aluno. Segundo Eliana Yunes, esse benefício ocorre “quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem com o que está antes e depois dela”, tornando a leitura uma “experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica”. (YUNES e OSWALD, 2003, p. 15). Em nossa opinião, o verdadeiro saber é passível da desconstrução/construção, uma vez que, assim como Paulo Freire (1996, p. 54), não acreditamos no “determinismo” da história, mas na “possibilidade”, que, para nós, reflete o permanente processo de reconstrução do saber.

No caso do saber literário, a subjetividade está presente no processo de produção do sentido para a obra literária, ressaltando a importância do papel exercido pelo leitor, que é a razão de ser de qualquer escritura. Para Wolfgang Iser,

Se o sentido tem um caráter de imagem (...). Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então, ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz. (ISER, 1996, p. 33)

Nesse sentido, a eficácia do texto literário depende da subjetividade do leitor, que completa os espaços vazios deixados pelo autor. De acordo com Gérard Langlade, como um trabalho inacabado, a obra literária só passa a existir depois que “o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc.” (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2013, p. 35).

Da mesma forma, Roland Barthes afirma que “a escrita é a destruição de toda a voz, de toda a origem”, e assim que começa a escrita, “o autor entra em sua própria morte” (BARTHES, 2004, p. 1). Essas palavras só reforçam a importância do papel desempenhado pelo leitor ao contribuir para o sentido da existência da obra literária. A ênfase dada ao leitor só reflete a relevância do universo mágico criado pela imaginação dele e que contribui para que a leitura do texto literário seja uma experiência enriquecedora.

Nas palavras de Versiani, Yunes e Carvalho, isso acontece porque “leitura e subjetividade se conjugam”, fazendo com que o sujeito se transforme “por meio do diálogo com o texto” (VERSIANI, YUNES e CARVALHO, 2012, p. 25). Ainda, segundo as autoras, ao “transformar a experiência do outro em sua própria”, o leitor acaba “recuperando um pouco aquela função das narrativas da tradição oral que resgatavam para a comunidade um saber ancestral” (*ibidem*).

Esse saber tem na contação de histórias a melhor maneira de manter viva a tradição cultural de um povo. Além disso, crianças e adolescentes gostam de contar e ouvir histórias, porque é algo prazeroso para eles. Lembrando Roland Barthes, para quem o “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura” (BARTHES, 1987, p. 21-22, grifo do autor), explica por que nossa escolha recaiu nas narrativas literárias.

Uma prática confortável e prazerosa, por meio de uma de narrativa curta, com um só conflito e poucas personagens, assim como o exemplo do conto, que é ideal para o início de um processo de letramento literário com alunos de 6º ano, semelhante, em alguns aspectos, à acepção do dicionário *Aurélio*: conto é a “narrativa pouco extensa, concisa, e que contém unidade dramática, concentrando-se a ação num único ponto de interesse”.

Porém, de acordo com a história do conto e segundo Raimundo Magalhães Junior, “na Idade Média, conto, anedota, parábola, exemplos morais, fábula, novela e romance se confundiam” (MAGALHÃES JUNIOR, 1972, p. 10), tardando o conto “a adquirir maioridade literária e características precisas”, o que só ocorreu a partir do século XIX (*ibidem*, p. 14), quando tomou a forma como o conhecemos hoje.

Para Luzia de Maria, “em princípio, 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” (MARIA, 2004, p. 24). Ainda de acordo com essa autora, “o conto popular cristalizava-se na tradição oral dos povos, atuando como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo (...) espécie de legado passando de pais a filhos” (*ibidem*, p. 13). Legado que mostra que a contação de histórias sempre foi algo muito especial para o ser humano, desde a época em que ele vivia nas cavernas e ainda não existia a linguagem escrita. Mesmo assim, ele se comunicou com as gerações futuras por meio das pinturas rupestres.

Em *Teoria do conto*, Nádya Battella Gotlib lembra que “o relato fazia parte do ritual religioso”, em que “os mais velhos contavam aos jovens suas origens, para informá-los dos sentidos dos atos a que estavam submetidos, para justificar as proibições que lhes eram feitas”. Segundo a autora, o ato de narrar tinha uma função mágica e não era permitido a todos. Dessa forma, “narrar e viver” estavam muito ligados, “não como nas *Mil e uma noites*”, em que Sherazade contava histórias a fim de poupar a própria vida, mas porque “em algumas tribos, o relatar implicava sacrificar uma parte da vida do narrador, apressando-lhe o final”, e “se não quisesse morrer, não contava” (GOTLIB, 2004, p. 14).

Gotlib discorre, ainda, sobre a teoria de Edgar Allan Poe, relativa à “unidade de efeito”, ou efeito provocado no leitor pela extensão do conto, pois, de acordo com esse autor, “no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor”, dessa forma, “não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção” (*ibidem*, p. 19-20). Tivemos oportunidade de verificar esse estado de atenção nos alunos durante a leitura e a contação de histórias. Eles sempre estavam interessados nesses

momentos, muito mais do que em outras atividades desenvolvidas em sala de aula. Percebemos isso bem antes de pensarmos no projeto de intervenção.

De forma semelhante, Julio Cortázar refere-se “ao sequestro momentâneo do leitor” atento a um grande conto (CORTÁZAR, 2011, p. 157), exatamente como os alunos quando ouvem uma história que lhes interessa. Durante esse momento mágico, o professor os tem em seu poder, como se estivessem hipnotizados, tornando a prática muito gratificante tanto para o docente quanto para os discentes. É como se partilhássemos com eles a descoberta de um tesouro, somente possível por meio da literatura.

Assim, conforme escreveu Ana Maria Machado, “será igualmente inesquecível para o ouvinte. Uma experiência marcante que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir, contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor” (MACHADO, 2002, p. 30). Acreditamos que isso poderá se refletir na vida futura de nossos alunos, como aconteceu conosco e mesmo com eles, ao perceberem a influência que trazem dos contos de fadas que ouviram na infância. Há muito tempo tem sido assim, e desejamos que seja eternamente. De acordo com Nelly Novaes Coelho, o conto tornou-se uma forma “privilegiada da literatura popular e da infantil” (COELHO, 2000, p. 71).

Entretanto, a literatura infantil não nasceu com esse perfil. Inicialmente vista como “produção cultural inferior”, de acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 10), ela surgiu da necessidade de habilitar a criança para “o consumo de obras impressas”, com o objetivo de intermediar a relação entre o pequeno leitor e a sociedade em que estava inserido, deixando “transparecer o modo como o adulto” queria que a criança visse o mundo. (*ibidem*, p. 17-18).

Essa “relação adulto/criança” também é lembrada por Lígia Cademartori, que a caracteriza como “um jogo de forças no qual a criança é a dependente, marcada que é física, intelectual, afetiva e financeiramente pela carência” (CADEMARTORI, 1987, p. 21). Ainda segundo essa autora, “a questão da assimetria adulto/criança, porém, particulariza, por via da distorção, o acesso ao conhecimento mediado pela literatura. O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos” (*ibidem*, p. 23).

Posição semelhante à defendida por José Nicolau Gregorin Filho, que lembra “o caráter doutrinário encontrado em discursos como o religioso e o político, pelo mito que se constituiu de literatura infantil” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 21). Segundo o autor, no Brasil, somente depois de Monteiro Lobato foi que a literatura se renovou e a criança passou a ter voz, ainda que por meio “de uma boneca de pano, Emília”. Para Gregorin Filho, hoje, existe preocupação com “o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do

pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades” (*ibidem*, p. 28, 30).

Essa diversidade também pode estar presente no modo como cada criança, em diferentes fases da vida, extrairá do que lê sentidos diferentes, de acordo com “seus interesses e necessidades do momento”, como escreveu Bruno Bettelheim (2002, p. 12). Para esse psicanalista,

(...) nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico. Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas, através deles, pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. (*Ibidem*, p. 5)

Os inúmeros benefícios dos contos de fadas não se referem somente àqueles que despertam o imaginário e as emoções da criança, mas também, e sobretudo, aos que objetivam prepará-la para a vida, já que as narrativas mostram os conflitos existenciais de qualquer criança, em qualquer momento histórico.

Durante muito tempo, a criança foi vista como um “adulto em miniatura”, visão só desconstruída recentemente, assim como aconteceu na história da literatura infantil, que era direcionada à criança, pautada no sentido de fazê-la apreender regras de conduta e de moral. Leonardo Arroyo, reforçando a sua posição contrária ao “didatismo excessivo”, cita os *Ensaíos*, de Montaigne (Livro I, Capítulo XXV), que relembram Cícero: “A autoridade dos que ensinam prejudica muitas vezes aos que querem aprender” (ARROYO, 2011, p. 34-35). Para nós, tal enunciado reflete uma verdade inquestionável, a de que só com um direcionamento firme, e carinhoso, conseguiremos despertar o interesse dos alunos para a experiência ímpar e prazerosa do texto literário, de acordo com nosso projeto.

Quanto ao processo e ao trabalho com as obras escolhidas, optamos pela metodologia da sequência básica, composta de quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme a proposta de Rildo Cosson (2014a, p. 51-73) –, e seguida da contação de histórias, tanto pela professora como pelos alunos, que foram filmados com o celular nessa ocasião.

## **2.5 O prazer das narrativas baseado na leitura de textos de escritores mato-grossenses**

Quando resolvemos trabalhar com as narrativas literárias de autores que escrevem em Mato Grosso, a nossa intenção foi conhecer e dar visibilidade a esse tipo de escritura, o que representa uma ruptura com uma situação de total anonimato, tanto dos escritores quanto de seus escritos, nas escolas de Mato Grosso. Entretanto, o objetivo maior foi trazer obras que pudessem fazer com que os alunos se identificassem com a identidade regional, como parte das culturas mato-grossenses.

Pensando na dificuldade de encontrar livros de autores locais para comprar, temos de concordar com Hilda Magalhães, que afirma que, se forem avaliadas as “obras disponíveis nas livrarias e bibliotecas estaduais, somos levados a concluir que inexistente literatura em Mato Grosso”. Ela continua, dizendo que o que falta à região é uma “política editorial forte”, bem como “editoras, livrarias e livros” (MAGALHÃES, 2002, p. 9). Assim, sentimos que não só as universidades, mas também as escolas têm a obrigação de divulgar obras locais dentro e fora do estado. Dessa forma, além de colocar nossos alunos em contato com livros que não conhecem, privilegia-se a cultura de Mato Grosso.

A cultura pode gerar prazer, segundo Roland Barthes: “Quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer”. Entretanto, o próprio Barthes adverte que, “o prazer do texto não é seguro: nada diz que este mesmo texto nos agrada uma segunda vez” (BARTHES, 1987, p. 67, 68).

De qualquer forma, as narrativas com que trabalhamos trouxeram para a sala de aula humor, magia, questões sociais, queimadas no cerrado, intertextualidade com clássicos da literatura universal, chegada de extraterrestres à Terra, amizade entre o homem e o cachorro, arte, mitos, fauna, flora e toda a riqueza cultural do estado de Mato Grosso.

Sem sair da sala, nas narrativas de Ivens Cuiabano Scaff, viajamos no tempo, para entender como começou a amizade entre nossos ancestrais, os homens das cavernas, e os ancestrais dos cachorros, os lobos, como considera Scaff. Tivemos oportunidade de conhecer a verdadeira amizade entre o velho Amis e Ade, a menina “perguntadeira”. Conhecemos a história de Tuca, um órfão que, na verdade, era o verdadeiro herdeiro do rei Uther Pendragon, num conto que tem intertextualidade com o clássico *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Thomas Malory. Sorrimos com as brigas do papagaio besteiro e da velha cabulosa, que, volta e meia, ameaçava o animal de mandá-lo para a panela. Sofremos com a crise de identidade do pequeno Quase Frito. Que animal seria ele, todo chamuscado, fazendo jus ao nome que recebeu?

Já no texto de Lucinda Nogueira Persona, em contagem regressiva, conhecemos a história do ET bonzinho que fez amizade com as crianças da Terra.

Com Wander Antunes, fomos transportados para Cuiabá e, na companhia de Gonçalinho, da fada Sininho e de outras crianças, impedimos que o Capitão Gancho roubasse o ouro enterrado numa igreja da capital estadual. Mas será que não nos enganamos? O Capitão Gancho e a fada Sininho não são da história de Peter Pan? Isso mesmo, a história *Isso é coisa de Pirata!* é uma intertextualidade com o conto de James Barrie, mas sem o Peter Pan.

Em *Conferência no Cerrado*, de Durval de França e Cristina Campos, entramos no mundo do folclore, conhecendo o Currupira, o Pé de Garrafa, o Negrinho d'Água, o Saci Pererê, a Mãe do Morro, entes das lendas brasileiras, algumas com toques locais, todas preocupadas com a preservação e a convivência harmoniosa no Cerrado.

Para alunos e professora, essas leituras foram experiências gratificantes, além do conhecimento que proporcionaram, principalmente em relação à cultura de nosso estado, o que reforça a construção da identidade nacional, cujo estudo havia despertado nossa atenção na pós-graduação em língua, literatura e identidade cultural, em 2009.

Essa identidade nos faz sentir parte de uma nação, cujo conceito, segundo Benedict Anderson, é o de “uma comunidade política imaginada como inerentemente limitada e soberana”. De acordo com esse autor, a comunidade é imaginada, porque, apesar de seus membros não se conhecerem, partilham um sentimento de comunhão. É limitada, porque, ainda que os limites possam ser elásticos, eles são, na grande maioria das vezes, bem definidos e não podem extrapolar o espaço ocupado por outras nações. É soberana, porque seu conceito nasceu na época do Iluminismo e dos movimentos revolucionários que acabaram com a legitimação da monarquia pelo poder divino. É imaginada, ainda, porque a concepção de nação resulta de um profundo sentimento de companheirismo (ANDERSON, 2008, p. 23).

Esse sentimento de companheirismo é, para nós, algo muito forte, assim como o vemos na questão da cultura. Para Marta Helena Cocco, “cultura não é algo apartado do cotidiano das pessoas nem tampouco dos interesses políticos e econômicos que mantêm certas estruturas de poder ou no poder”. Para a autora, trata-se de um assunto que não deveria sair da pauta “dos estudos acadêmicos e dos currículos escolares” (COCCO, 2006, p. 16), da mesma forma como tentamos fazer, trazendo toda essa riqueza para a sala de aula.

Tudo isso faz parte de um conhecimento que ajuda a desconstruir a imagem que muitos têm do estado de Mato Grosso, exatamente como acontecia conosco, antes de aqui chegarmos. Sempre o imaginamos como um território muito grande e com rios cheios de jacarés, visão que nos persegue até hoje e que nos impede de tomar um banho de rio como fazíamos normalmente na Bahia. Sobre essa visão deturpada do estado, Cocco afirma:

Mato Grosso era concebido como uma região ainda próxima da barbárie: abundante em recursos naturais, seu imenso território encontrava-se quase vazio, dominado por indígenas e por uma população mestiça, indolente e sem espírito empreendedor, razão pela qual seu progresso só seria possível com a introdução de imigrantes e capitais europeus. (*Ibidem*, p. 86-87)

Por essas razões é que a literatura ajuda a desconstruir a imagem negativa que se tem do estado de Mato Grosso e de seus habitantes.

### **2.5.1 O universo mítico de Ivens Cuiabano Scaff em fábulas e contos infanto-juvenis**

Ivens Cuiabano Scaff nasceu em Cuiabá, no dia 30 de junho de 1951. É médico, escritor, professor e membro da Academia Mato-grossense de Letras, ocupa a cadeira de número 7. As obras de sua autoria que trabalhamos no projeto de intervenção estão descritas a seguir.

*A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba*, livro ilustrado por Marcelo Velasco, publicado em 2012 pela Entrelinhas, com 64 páginas, em formato 19,5 x 26,3 cm, acabamento em brochura, conta como pode ter acontecido a aproximação entre o homem das cavernas e o lobo, ancestral do cachorro, resultando numa das mais belas histórias de amor incondicional e fidelidade que existem. Segundo a história de Scaff, o primeiro encontro talvez tenha acontecido entre a Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba.

Essa narrativa foi construída em linguagem verbal e não verbal (ilustrações de arte rupestre). Na capa, vemos as pegadas da Mamãe Loba. As duas primeiras páginas marrons e nelas não há nada. A terceira página é cinza e contém o título do conto. Na quarta e na quinta páginas, há uma pequena imagem do Papai das Cavernas, acompanhado do Papai Lobo, durante uma caçada. As cores predominantes nessa ilustração são cinza e marrom. Aparecem, também, o título do livro, o nome do autor, o do ilustrador e o da editora.

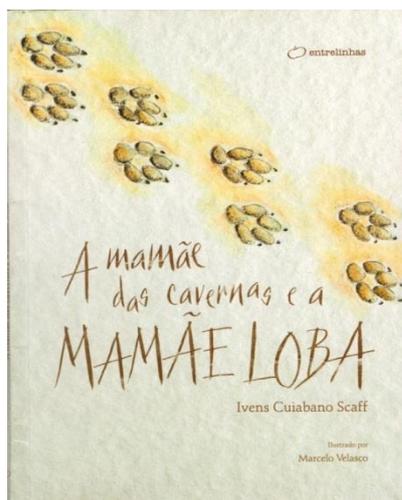
Nas páginas seguintes, nesta ordem, temos: ficha catalográfica, pequena imagem de um homem e um cachorro, em preto, sépia e marrom, com 215 nomes de cachorros, seguidos de reticências, mostrando que a lista pode ser infinita. Duas outras páginas em preto e sépia, na maior parte, e pouquíssimo cinza e marrom. A partir daí, até o final, a narrativa se faz pela escrita e pelas pinturas rupestres de animais, pessoas, família dentro da caverna, caçadas, fogueira, noite clara e estrelada, vista de dentro da caverna, lobo, e muitas outras até o desfecho: a ilustração de um jovem com seu cachorro nos dias de hoje, ambos admirando uma

arte em grafite com a palavra amizade. Em seguida, há duas páginas de informações sobre o autor e o ilustrador. A última página é cinza, com o nome, o endereço e o *e-mail* da editora.

Como podemos perceber nesse livro, no início, antes da amizade entre o homem e o cachorro, as cores predominantes são cinza, sépia, preto e marrom. Depois, a narrativa atinge outro colorido, incluindo o verde e o azul, que representam a afeição profunda entre os grandes amigos. A história começa contando como a vida era difícil quando os homens ainda não sabiam falar e viviam abrigados em cavernas para se proteger do frio, da chuva e dos animais selvagens. Eles precisavam caçar para sobreviver. Tinham medo de serem atacados por animais selvagens, de não conseguir alimento e de ficar no escuro, por isso, sempre cuidavam do fogo, para que nunca se apagasse.

Certo dia, Mamãe da Caverna percebeu a diminuição da carne que Papai da Caverna trazia das caçadas e que ela guardava com cuidado. Daí, começou a investigar. O fato ocorria sempre à noite, quando todos estavam dormindo. Depois de molhar o chão da caverna, as pegadas a levaram, no meio da noite, até o lugar onde se encontravam os filhotes de Mamãe Loba. Ao ficarem frente a frente, as duas mães se enfrentaram com olhar feio. Mamãe Loba não podia correr e abandonar os filhotes e sua reação foi um olhar muito triste. A transformação desse olhar foi justamente o que chamou a atenção e se constituiu no momento mais forte da narrativa e no começo de uma grande amizade. A partir daí, as duas famílias ficaram amigas e passaram a morar juntas na caverna. As duas mães passavam a maior parte do tempo com seus filhos, enquanto Papai da Caverna, acompanhado de Papai Lobo, saía para caçar. Assim nasceu essa linda amizade, que o tempo não conseguiu destruir.

Figura 1. Capa do livro *A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba*, de Ivens Cuiabano Scaff, ilustrado por Marcelo Velasco.

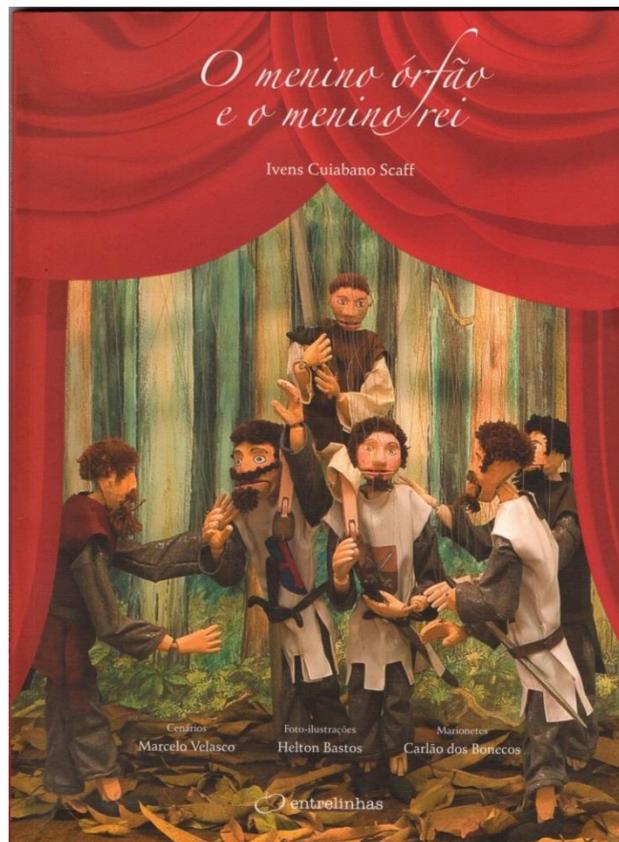


Fonte: Arquivo pessoal.

A próxima obra é *O menino órfão e o menino rei*, ricamente ilustrado em cores fortes, com cenários de Marcelo Velasco e marionetes de Carlão dos Bonecos fotografados por Helton Bastos, com 80 páginas, no formato 19,5 x 26,5 cm, acabamento em brochura, publicado pela Entrelinhas, em 2008. Na capa, a mesma ilustração da página 76, que é o final da história. Nas orelhas, informações importantes sobre o livro, incluindo ilustrações de marionetes, na primeira, a do autor e, na última, a de Carlão dos Bonecos.

As quatro primeiras páginas são amarelo-ouro, a mesma cor das três últimas. Na primeira, não há nada; na segunda e na terceira páginas, aparecem a imagem de um castelo, o nome do autor, o título da obra, os nomes dos responsáveis pelas marionetes, pelas ilustrações e pelos cenários, nessa ordem, mais o nome da editora, a palavra Cuiabá e o ano de 2008. Na quarta página, há a ficha catalográfica e, na quinta, a dedicatória do autor a tudo e a todos que, de alguma forma, contribuíram para sua formação.

Figura 2. Capa do livro *O menino órfão e o menino rei*, de Ivens Cuiabano Scaff, cenários de Marcelo Velasco, foto-ilustrações de Helton Bastos e marionetes de Carlão dos Bonecos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre textos e imagens muito coloridas, a narrativa acontece. É a história de um menino órfão chamado Tuca, que vive “nos confins do reino de Logres”. Frequentemente, ele recebe a visita de um velho muito estranho e que só ele consegue ver. Esse senhor conta a Tuca a história de “um menino desaparecido, filho de Uther Pendragon, o Grande Rei”. É a “lenda de uma espada cravada numa bigorna, sobre uma pedra”. Somente o verdadeiro filho do rei Uther poderá retirá-la de lá e se tornar seu sucessor. Nas suas idas e vindas, o velho, que é o mago Merlin disfarçado de mendigo, acaba conduzindo ao seu destino o pobre órfão, que não imagina ser o filho do rei.

O livro dialoga com a obra *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Thomas Malory, que Ivens costumava assistir aos domingos, numa espécie de seriado exibido nas matinês do Cine São Luiz, conforme consta nas últimas páginas do livro. As duas histórias refletem sobre valores como liberdade, igualdade, lealdade e fraternidade. O autor também comenta que, antes de virar livro, a história nasceu como um texto encenado no Teatro Universitário da UFMT, com o título *A lenda da espada encantada: uma história dos tempos do rei Artur*, e posteriormente em escolas municipais e estaduais de Cuiabá. Depois, a peça foi encenada como teatro de marionetes, o que explica as ilustrações do livro. Vemos, assim, a influência das leituras do autor em sua escrita, produzindo a intertextualidade. De acordo com Roland Barthes, “um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo” (BARTHES, 2004, p. 5).

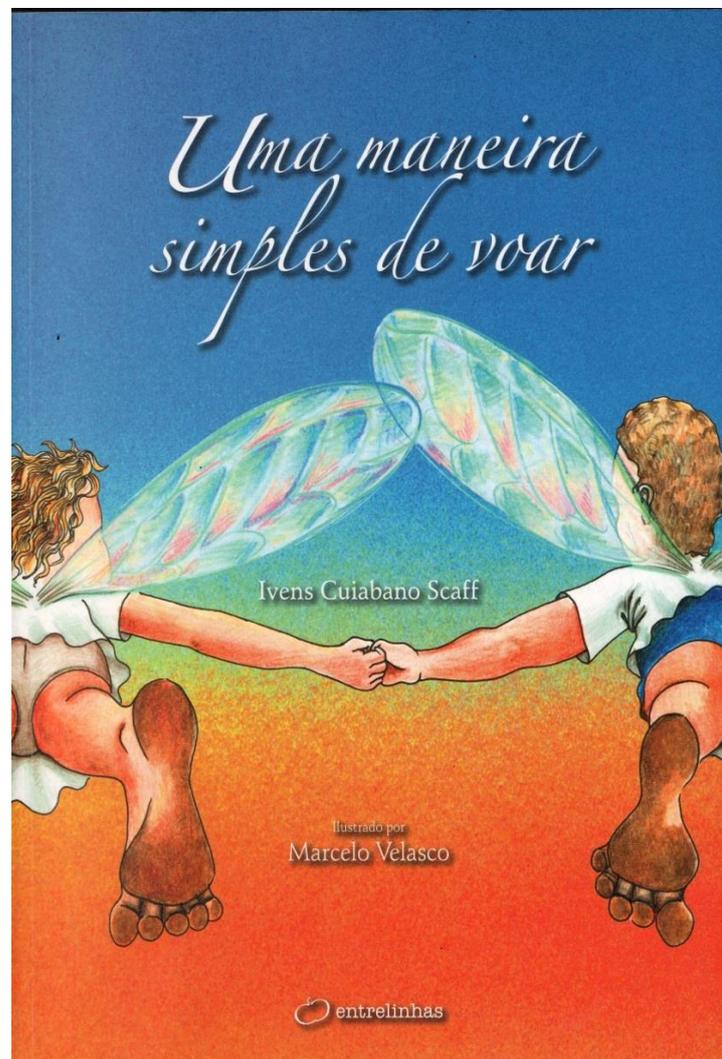
O terceiro livro de Scaff é *Uma maneira simples de voar*. A primeira edição, em preto e branco, foi publicada pela Tempo Presente, em 1997; a segunda, pela Entrelinhas, em 2006, com ilustração de Marcelo Velasco, formato diferente e muito colorido. São 64 páginas, 19,5 x 26,2 cm, acabamento em brochura. Na capa, a mesma ilustração que consta no final do conto, o voo da menina Ade e de seu amigo, o menino Andriel, de mãos dadas, refletindo as últimas palavras da narrativa: “E seguiram caminhando de mãos dadas, que é uma maneira muito fácil de voar” (SCAFF, 2006, p. 59). Os pés sujos de terra mostram a simplicidade daqueles que não esquecem suas origens, apesar de sonharem e viajarem por outros mundos com a imaginação, de forma semelhante ao que ocorre nas incursões proporcionadas pela leitura do texto literário.

As quatro primeiras páginas, assim como a última, lembram a cor das águas do rio, já que boa parte da história se passa nele. Na primeira, não há nada; na segunda e na terceira, vemos a ilustração de um morro e das águas do rio, na cor branca, contrastando com o fundo azul. Na terceira, constam, nesta ordem: o nome do autor, o título da obra e o nome do ilustrador. Na quarta, há a ficha catalográfica e, na quinta, o sumário e um esboço de Siá Frô,

uma das personagens do conto. Da sexta à décima primeira página, predomina o verde, que reflete as belezas do cerrado. Na sexta página, há uma dedicatória do autor à amizade entre sua mãe Lucina e Lélia, a melhor amiga dela.

Na oitava e na nona páginas, além da ilustração do cerrado, do azul do céu e das águas do rio, há um lembrete aos leitores sobre “o cerrado dos caminhos que se cruzam” (*ibidem*, 2006, p. 9), que segue até a décima primeira página, em que é desvendado o segredo de sua localização: “só tem uma entrada e uma saída” (p. 11), exatamente como um labirinto. Isso lembra o mito da princesa cretense Ariadne, o que, talvez, ajude a explicar a escolha do nome Ade para a personagem principal da trama, além do fato de que a combinação de “Amis” com “Ade” ajude a formar a palavra amizade.

Figura 3. Capa do livro *Uma maneira simples de voar*, de Ivens Cuiabano Scaff, ilustrado por Marcelo Velasco.



Fonte: Arquivo pessoal.

A história começa na página 11, com o perfil psicológico da personagem principal, a menina Ade, menina “perguntadeira”, cuja curiosidade parece não agradar a todos. No entanto, ela encontra alguém que, além de paciência, tem um conhecimento profundo sobre o cerrado mato-grossense e vai, aos poucos, saciando seu desejo de saber, trata-se do velho Amis. Ele mora num sítio. Apesar da dificuldade de acesso, é possível encontrá-lo pelo cheiro da banana frita na hora do almoço.

O diálogo dos dois nos dá a chance de nos apropriarmos do saber sobre a fauna, a flora e todo o universo mítico do cerrado e do Pantanal. Diversos nomes de peixes são citados: piraputanga, piquira, lambari, pintado. E também de pássaros, como joão-pinto, japuira, garça. Ainda falam de muitos outros animais e das plantas. Contam lendas, entre elas, a do Minhocão, que é parte integrante da narrativa. Além de todos esses elementos da cultura local, lemos também falares típicos da região, *s’ menino* e *zune daqui* (p. 45, 51).

O texto apresenta quatro personagens: Ade, o velho Amis, o menino Andriel, amigo de Ade, e a benzedeira Siá Frô, que detém o saber popular. A história se divide em duas partes. A primeira é mais estática; a segunda contém toda a ação narrativa. Ade descobriu o sítio do velho Amis e gosta de estar lá com ele para ouvir histórias. Durante os momentos que passam juntos no sítio, parece que o tempo é mais bem aproveitado do que em outros lugares. Depois de uma tempestade, Amis e Ade se tornam naufragos e, no meio das águas, um grita o nome do outro, que, juntos, formam o vocábulo *amizade*, palavra que desperta de seu sono profundo a mais temida das criaturas das águas, o Minhocão, que engole os dois amigos, para cuspi-los na margem do rio.

Em outra parte, buscando desesperadamente pela amiga Ade, Andriel descobre que ela e o velho Amis estão desaparecidos. Com a ajuda de Siá Frô e de seus conhecimentos de benzedeira sobre o poder medicinal das plantas do cerrado, Andriel consegue encontrá-los e tirá-los da gosma espessa em que estavam envoltos.

O final coincide com a época de alagamento do cerrado, quando os amigos são salvos por um enorme touro azul voador que os tira de lá, depois de se despedirem de Amis e de Siá Frô. Em estrada seca, Ade e Andriel não sabem onde o touro azul os deixara. Como que por um toque de mágica, percebem que asas cresceram em suas costas. Sem medo e sem pensar no cansaço dos últimos momentos que viveram, “seguiram caminhando de mãos dadas, que é uma maneira muito fácil de voar” (p. 59).

O quarto livro é *A fábula do Quase Frito*, ilustrado por Wander Antunes e publicado pela Tempo Presente, em 1996 e 1997. Tem 46 páginas, formato 15,5 x 21,2 cm, ilustrações em preto, branco e cinza, com colorido só na capa. Na primeira página, estendendo-se até o

verso da capa, temos a imagem de um morro e do cerrado, semelhante à encontrada na última página. Na segunda, cinza, não há nada. Na terceira, o esboço da capa com nome do autor, da obra, do ilustrador e da editora. Na quarta, a ficha catalográfica e, na quinta, a seguinte dedicatória: “Para Papai, Hid (em árabe, significa alegria) Alfredo Scaff, porque o touro azul vem comer sal na sua mão” (SCAFF, 1997, p. 5), num diálogo com o livro *Uma maneira simples de voar*, em que aparece o touro azul.

A narrativa começa na sexta página. A linguagem verbal e as ilustrações, com tons de cinza que variam do mais claro ao mais escuro, além de preto e branco, traduzem a frustração do Quase Frito, que vive uma crise de identidade, por não saber quem é. Trata-se da história de três crianças<sup>2</sup> que resolvem subir um morro, onde existia uma lagoa, antiga cratera de vulcão, porque os mais velhos diziam haver lá uma piraputanga cheia de ouro.

Depois de viagem cansativa e longa, as crianças chegam ao topo do morro e descobrem estar no meio de uma queimada. Têm de sair correndo e, no caminho, encontram um animalzinho, todo chamuscado. Não sabiam de que espécie ele era, dado o estado em que se encontrava, e resolvem lhe dar o nome de Quase Frito. Era Quase Frito pra cá, Quase Frito pra lá, ninguém dava sossego ao pobre bichinho, que retribuía da mesma forma. Quase Frito, de modo semelhante ao que acontecia com as crianças, só ficava quieto quando ouvia histórias. Havia uma que, volta e meia, era repetida, já que todos gostavam da repetição. Foi assim que as crianças contaram a Quase Frito a famosa fábula de Esopo, *A cigarra e a formiga*. Ao questionarem se Quase Frito poderia ser uma formiga, o pobre animalzinho chorava muito, dizendo que não gostaria de viver só trabalhando. A reação era parecida quando se referiam a ele como uma cigarra, já que ele também não queria viver só cantando, como vemos no poema abaixo:

Essa história não convence  
 Uma coisa me intriga  
 Nessa fábula truncada  
 Da cigarra e da formiga  
 Se eu canto como a cigarra  
 Vou ter que ficar molhado  
 Como um pinto abandonado  
 No meio do temporal? (p. 14)

Entre texto, ilustrações e poemas, conta-se a história de Quase Frito. Depois de procurar sua verdadeira identidade, fazendo perguntas a pessoas e a animais, ele abandona as crianças e vai construir sua casinha numa árvore. Aos poucos, em contato com outras aves,

---

<sup>2</sup> Isso não está explícito no livro, mas infere-se pelo que se vê na capa. Provavelmente, era intenção do autor retratar três raças, diante das características tão diferentes das crianças que vemos na ilustração.

acaba se recuperando da queimadura. Saem-lhe penas novas, ele aprende a cantar, a voar e descobre que é um lindo pássaro da espécie conhecida como japuira. E assim, segue cantando:

Uma vez, quando criança  
Cultivei uma esperança  
E cantei assim:

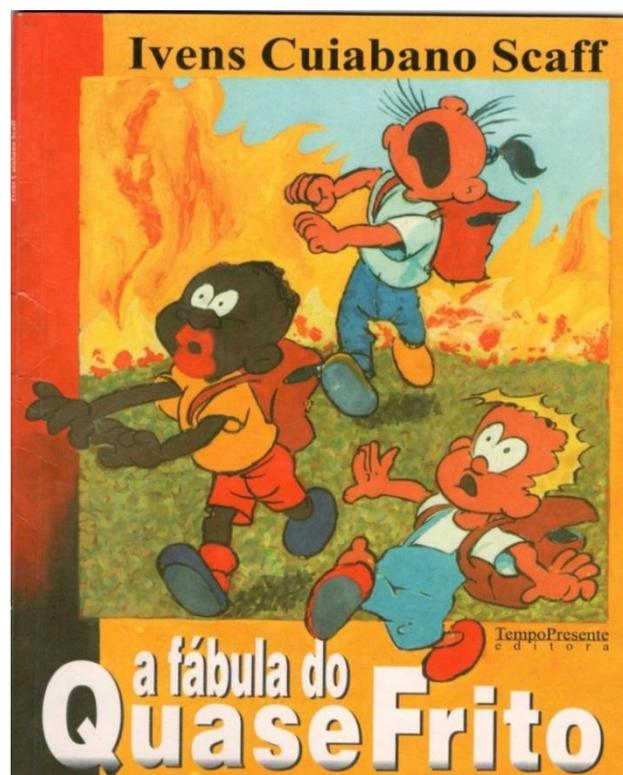
Vou cantar, cantar, cantar  
Trabalhar

Pensando mais profundo  
Percorri o mundo  
Cantando assim:  
Vou cantar, cantar, cantar  
Trabalhar  
Descansar

Aprendi a amar  
Por fim  
E a canção ficou assim:

Vou cantar, cantar, cantar  
Trabalhar  
Descansar  
Voar, voar. (p. 41)

Figura 4. Capa do livro *A fábula do Quase Frito*, de Ivens Cuiabano Scaff, ilustrado por Wander Antunes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Assim como em *Uma maneira simples de voar*, o livro *A fábula do Quase Frito* retrata o universo mítico pantaneiro, com citação de nomes de plantas e animais da região, além de referências a personagens do folclore mato-grossense, como o Currupira, a Mãe do Morro e o Minhocão. Nenhum outro personagem do livro é nomeado, com exceção do protagonista da história. Na página 42, em que lemos sobre a obra e seu autor, este nos conta que escreveu a história pensando no conto do Patinho Feio, de Hans Christian Andersen. O morro da história fica próximo a Cuiabá e se chama Santo Antônio. É o mesmo que o autor, quando criança, achava ser o caminho para o Sítio do Pica-pau Amarelo. Vemos aí a impregnação profunda no escritor Ivens, produzida pela leitura das obras de Monteiro Lobato na infância, exatamente como disse Antonio Candido, ao se referir à influência do texto literário na formação do ser humano (CANDIDO, 1972, p. 84). O mesmo morro, segundo o autor, também está presente numa história que ele escreveu para um concurso de contos, quando tinha 14 anos. (p. 42-44).

O quinto livro é *O papagaio besteirento e a velha cabulosa*, com ilustrações em preto, cinza e branco, com predomínio desta última cor, diferenciando-se da fábula do Quase frito, em que o cinza e o preto sobressaem. Foi publicado pela Tempo Presente, em 1999. Tem 28 páginas, formato 21,5 x 15,5 cm, acabamento em brochura. A capa é colorida, com fundo branco. Logo na primeira página, há o esboço do papagaio, o nome do autor, o título da obra, o nome do ilustrador e o da editora. Na segunda página, fica a ficha catalográfica e, na terceira, a dedicatória “Para D. Nympha (de Zé Ceguinho), que consegue ser besteirenta de uma maneira maravilhosa”, e continua, “E para tio Fauze, pelo mesmo motivo” (SCAFF, 1999, p. 3).

Na quarta página, começa a narrativa. É a história de duas crianças, um menino e uma menina, de acordo com a ilustração, que levam para casa o papagaio que ganharam do tio. Ao vê-lo, a mãe, que depois o papagaio trata de velha cabulosa, não fica contente com a aquisição dos filhos, porque acha que o bicho vai ensinar palavrão às crianças. Depois de insistirem muito com a mãe, ela deixa que o papagaio fique em casa, mas com a condição de os meninos ensinarem bons modos a ele. Só que o bicho não ajudava muito e, vez ou outra, falava bobagem, motivo pelo qual a velha vivia prometendo levá-lo para a panela e fazer os filhos comerem a carne do Lourinho, como as crianças carinhosamente o chamavam.

Lourinho e o tio dos meninos contam como um ancestral do papagaio salvou a tribo dos índios Bororos, chamados por muitos de “os gregos do Novo Mundo”, em razão da riqueza de sua mitologia (p. 9). O papagaio é a ave símbolo dos Bororos. Depois desse episódio, o papagaio passa a se sentir muito importante e, por mais que a velha brigasse com ele e o ameaçasse de levá-lo para a panela, ele não parava de falar bobagens.

Figura 5. Capa do livro *O papagaio besteirento e a velha cabulosa*, de Ivens Cuiabano Scaff, ilustrado por Wander Antunes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Passados alguns dias, as crianças trazem para casa um animalzinho todo chamuscado pelo fogo, que encontraram na mata. Como não sabiam que bicho era, colocaram-lhe o nome de Quase Frito. Desse dia em diante, toda a atenção da casa era para Quase Frito e o papagaio foi deixado de lado.

Lourinho foi ficando enciumado e, um dia, quando não havia ninguém em casa, começou a insultar o pobre animalzinho, chamando-o de bastardo, intrometido, aleijadinho, fingido e outras coisas mais. Quase Frito foi se encolhendo e começou a chorar. Foi tanto choro que o papagaio ficou preocupado e pensou que, daquela vez, não escaparia, seu fim seria mesmo a panela. Depois de pensar nessa possibilidade, ficou desesperado, mas Quase Frito não parava de chorar.

De repente, com a chegada da família, o único jeito foi Lourinho pedir à velha cabulosa para cuidar do “pobrezinho” do Quase Frito, pois ele era o culpado pelo sofrimento do animalzinho. Então, também começou a chorar. Assim, o esperto papagaio conseguiu enganar até a velha cabulosa. Ele não tinha mudado, fingira o tempo todo, com medo das consequências, tanto que as palavras finais da história são: “Custou, mas até que enfim enganei essa velha cabulosa” (p. 25).

Como podemos perceber, o livro dialoga com a fábula do Quase Frito. Seriam as mesmas crianças? Na fábula, havia três e, na história do papagaio, só há duas, provavelmente as mesmas que levaram o pequeno pássaro para casa. Entendemos a intertextualidade das duas obras como uma maneira de enfatizar a preocupação do autor com as queimadas no cerrado, projetada na figura do pequeno Quase Frito.

É importante ressaltar também a escritura do autor, que é descompromissada em relação aos objetivos pedagógicos que tanto contribuíram para a formação do caráter da literatura infantil, conforme ressalta Lígia Cademartori (1987, p. 23). Não poderia ser diferente, pois o discurso presente nas obras de Scaff é o do menino que permanece vivo no adulto e que não se preocupa com o caráter moralizador e formador dos padrões a serem seguidos pelas crianças, mas, sim, com o prazer do texto literário.

### **2.5.2 Lucinda Nogueira Persona: *Ele era de outro mundo***

Lucinda Nogueira Persona nasceu em Arapongas, Paraná, em 11 de março de 1947, mas mora em Mato Grosso há muitos anos. É professora aposentada da UFMT, membro da Academia Mato-grossense de Letras, onde ocupa a cadeira 4.

Em novembro de 2015 a professora Olga Castrillon doou à nossa turma, a segunda do mestrado PROFLETRAS, um livro de Lucinda Nogueira Persona, intitulado *Ele era de outro mundo*, por ocasião das aulas de literatura infantil. Esse livro foi ilustrado por Wander Antunes e publicado pela Tempo Presente em 1997. Tem 28 páginas, formato 20,5 x 14,0 cm e ilustrações, em sua maioria, em tonalidades de cinza, do escuro ao claro, com partes em preto e branco, apenas a capa é colorida, com predomínio do azul, que representa o céu e a terra, vistos por um extraterrestre baixinho, gordo e branco (daqui por diante, apenas ET). Ainda na capa, embaixo, do lado esquerdo, em letras pequenas, está o nome da editora, do lado direito, em letras grandes, o título *Ele era de outro mundo*.

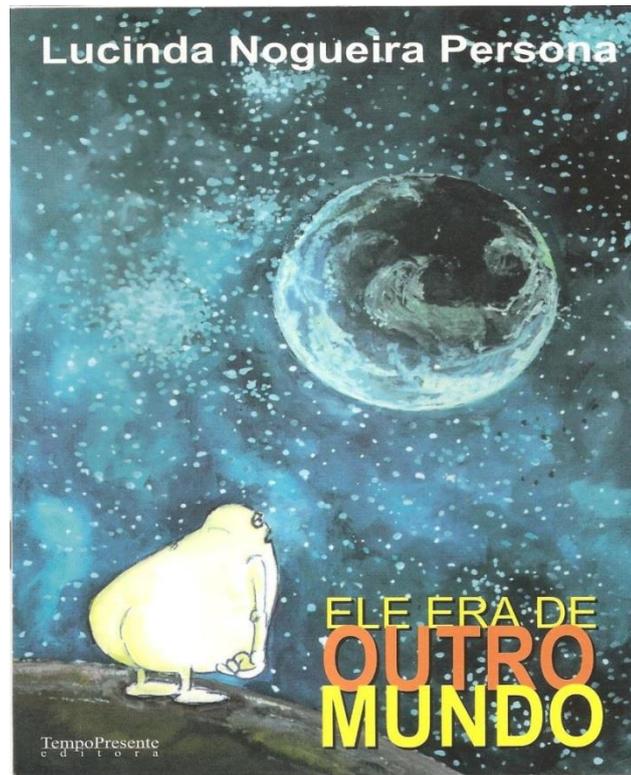
Da primeira página constam: o nome da autora, o título do livro, o nome do ilustrador e da editora. Na segunda, há a ficha catalográfica; na terceira, a dedicatória aos pais da

escritora; na quarta, a epígrafe, com dizeres de Cecília Meireles – “Perdoai-me chegar tão leve, eu, passageiro dos céus, de límpido vento” –, que pode ser entendida como um pedido de desculpas do ET, pela suave chegada à Terra e pela invasão do mundo habitado pelas crianças.

A história começa na página cinco e a numeração dos capítulos é regressiva, começando em dez, de forma semelhante ao que ocorre na contagem do tempo para o lançamento de um foguete. Nesse capítulo dez, um ser estranho, solitário e triste olha para o céu: “Parecia uma criança, pelo tamanho que tinha”. E a narrativa segue: “Tocava lira e cantava, com a voz entrecortada, o desejo de ter amigos” (PERSONA, 1997, p. 5). Lá de longe, ele via a Terra como uma bola de gude, “foi amor à primeira vista”, e ele para cá se dirigiu, numa “rua fantástica, coberta por roxa poeira, onde meninos e meninas cantam numa roda” (*ibidem*, p. 6). A sequência dos capítulos está assim estruturada:

- Nove: O ET, segundo o narrador observador, estava fascinado com a beleza da ciranda das crianças, o que explica o sorriso redondinho, mas as crianças estavam assombradas com aquele sujeito esquisito. Quem seria ele?
- Oito: A tarde foi embora, a noite chegou, “como um grande guarda-chuva, todo pintado de estrelas”. O ET era muito feio, parecia um “balão”, dois furinhos no lugar do nariz, “pés de pato”. Muito feio, mas com jeito de bonzinho (*ibidem*, p. 9).
- Sete: Aos poucos, as crianças se acalmam. Quem era aquele ser estranho? De que planeta teria vindo? Todos queriam saber. Qual o sexo, se, apesar de não usar roupas, ninguém via nada? Ele era uma criança triste, queria ter amigos para acabar com sua solidão.
- Seis: Todos, de “mãos dadas” em volta da “diabrura”, que cantava: “Sou alegre, sou tristonho, mas vou guardar meu segredo” (*ibidem*, p. 13). Todos ficam curiosos.
- Cinco: As meninas se aproximam do ET, de corpo mole como gelatina. Ao tocá-lo com as mãos, diversas cores surgem: “O ET era liiinndo” (*ibidem*, p. 15).
- Quatro: A noite chega rapidamente, hora de dormir e de se despedir do ET. Entretanto, ele não quer partir sozinho, quer levar as crianças para seu planeta e trazê-las de volta na “época do Natal”. Com um movimento do braço, de seus dedos saem uma “luz que piscava”. Todos começaram a flutuar e foi um “deus-nos-acuda” (*ibidem*, p. 17).

Figura 6. Capa do livro *Ele era de outro mundo*, de Lucinda Nogueira Persona, ilustrado por Wander Antunes.



Fonte: Arquivo pessoal.

- Três: Os meninos ficam em dúvida, mas “as meninas disseram Não!”. Chorando, o ET prometeu-lhes muitas coisas (*ibidem*, p. 18).
- Dois: Enquanto os meninos estão em dúvida, as meninas insistem na resposta negativa e aconselham o visitante: “ET, preste muita atenção: amizade não se compra, afeto se troca com afeto e pode ser à distância” (*ibidem*, p. 21).
- Um: O ET não quer partir, mas é o jeito. Seu planeta era triste, não tinha flores e nem animais, era tudo envolto em névoa. Quem sabe, um dia, voltaria para rever os amigos que acabou de fazer. Dá adeus, parte, enquanto, “cá embaixo, boquiabertos, cinco meninos e cinco meninas ficaram olhando pro céu” (*ibidem*, p. 26).

Na penúltima página, há um recado de Adriana, de 11 anos, sobrinha da autora. Ela diz que adorou ler o livro, porque foi escrito por tia Lucinda, que sempre gostou de ouvir e contar histórias. Segundo Adriana, a ideia da tia de escrever uma história sobre um ET veio de fatos ocorridos na infância da autora, que viu, por duas vezes, “objetos luminosos no céu”. Adriana encerra a mensagem ao leitor de forma semelhante ao que fazemos sempre em sala

de aula para cada um de nossos alunos: “Leia muito, a vida inteira” (p. 27), refletindo a importância da leitura para a vida.

Quanto à estrutura narrativa, em contagem regressiva, ela estimula o leitor, porque vai dosando as emoções e o suspense da trama, mantendo aceso o interesse pela história. É justamente essa forma diferenciada de falar, esse trabalho feito na linguagem, que acaba instigando a curiosidade daquele que lê, pelo prazer despertado, exatamente o que diz Joseane Maia:

Ao estabelecer a possível relação entre literatura/leitura e prazer, a maioria dos autores deposita essa expectativa nas características do próprio texto literário. Pergunta-se, então, o que há de especial no texto literário? Resumidamente, pode-se afirmar que no texto literário há um trabalho com a linguagem, que suscita o imaginário, desperta emoções, possibilita a fruição de sentidos múltiplos. (MAIA, 2007, p. 52)

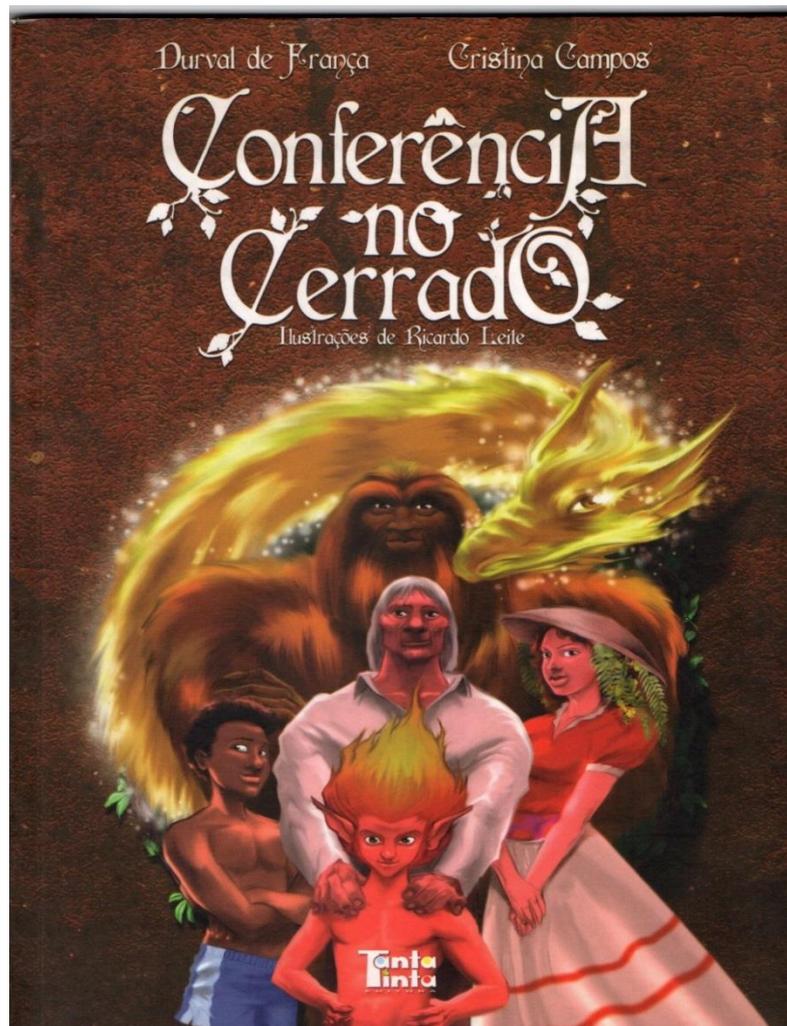
### **2.5.3 Durval de França e Cristina Campos: lendas de Mato Grosso em *Conferência no Cerrado***

Durval de França foi poeta, contista, romancista e professor da rede pública municipal e estadual em Mato Grosso. Faleceu em 1998, em Cuiabá. Cristina Campos é professora, revisora, organizadora de diversas publicações e ocupa a cadeira 16 da Academia Mato-grossense de Letras.

A história original da obra *Conferência no Cerrado* foi escrita por Durval de França e recriada por Cristina Campos. O livro, ricamente ilustrado por Ricardo Leite, foi publicado pela TantaTinta em 2008, tem 56 páginas, formato 24 x 17 cm, acabamento em brochura. Chama a atenção, também, a qualidade visual da obra. Na capa, há uma ilustração de entes que representam lendas mato-grossenses, personagens do conto: Currupira, Negrinho D'Água, Mãe do Morro, Tibanaré, Pé de Garrafa e Boitatá.

Na primeira orelha do livro, vemos uma espécie de lagarto, que é continuação da capa. Na primeira página, estão os nomes dos autores e o título. Na segunda e na terceira páginas, há a imagem bem colorida de parte de um morro, um pássaro verde e amarelo no alto dele e, abaixo, o Currupira, sentado, esticando os braços para trás, dando a impressão de estar se espreguiçando, depois de acordar. Nessa paisagem, parte do Cerrado, pouca vegetação e restos de construções que lembram, de longe, as ruínas do Partenon, o templo grego, em Atenas.

Figura 7. Capa do livro *Conferência no Cerrado*, de Durval de França e Cristina Campos, ilustrado por Ricardo Leite.



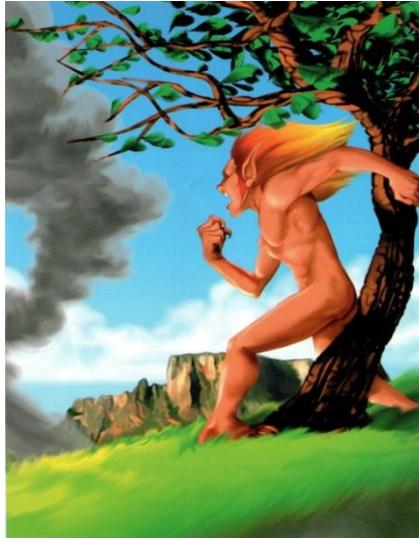
Fonte: Arquivo pessoal.

Na quarta página, em azul claro, a ficha catalográfica; na quinta, o nome dos autores, o título, o do ilustrador, Ricardo Leite, e o nome da editora embaixo. A sexta página, branca, não tem nada, assim como a página oito. Na sétima, há a pequena imagem de uma borboleta pousada numa flor, predomina o amarelo; abaixo dela, o sumário.

A história começa na nona página, com uma pequena imagem do Currupira agachado. Chamamos atenção para a excelente qualidade do papel e também para as ilustrações do livro, que parecem quadros, refletindo a beleza do Cerrado mato-grossense. Contudo, na imagem abaixo (p. 11), vemos o contraste do colorido de parte do Cerrado, de um lado, com a fumaça, do outro, e, no meio, a figura de Currupira, tomado de fúria diante da destruição da natureza, provocada pela insensatez do homem. Convém aqui lembrar o que disse Nelly Novaes Coelho

sobre a diferença entre imagem e ilustração, “esta última depende do texto”, ao passo que a primeira “tem significação completa em si mesma” (COELHO, 2000, p. 188).

Figura 8. O Currupira, em ilustração de Ricardo Leite, p. 11 de *Conferência no Cerrado*.



Fonte: Arquivo pessoal.

“Currupira, hoje amanheceu assim. Parecia mulher em TPM” (p. 9). Seu mal-estar e sua preocupação eram consequência da depredação que o homem vinha causando no meio ambiente (p. 10):

- A brisa, que soprava das colinas, ao passar pelas planícies do Cerrado desmatado, transformava-se em nuvens de poeira, ia rolando e comprimindo o vale, tingindo o verde de marrom.
- Os diversos matizes das flores rasteiras que se embrenhavam na vastidão verde das campinas agora estavam sendo substituídos pelo futum de agrotóxicos fertilizantes e pesticidas nas gigantescas monoculturas, que contaminavam o ar, o solo e as águas, fazendo arder seus olhos, narinas e pulmões.
- As moitas de buritis, que sombreavam e protegiam as nascentes de água, estavam rapidamente desaparecendo. O espelho d’água dos fartos minadouros, agora assoreados, gotejava um lamento sentido.
- Os bandos de animais silvestres, que cruzavam os trilheiros e povoavam as capoeiras, estavam minguando a olhos vistos.
- O silêncio sepulcral de algumas aves e a ausência dos insetos que cruzavam livremente o céu azul eram sintomas de que fatos estranhos destruíam a convivência harmoniosa do Cerrado.

Em razão de todas essas interferências no Cerrado e como guardião dele, Currupira precisa tomar uma atitude, antes que seja tarde demais e que aconteça uma desgraça. Daí, surge a ideia de convocar os entes protetores da natureza para uma conferência, que seria

realizada num lugar mágico para eles: a caverna Aróe-Jari, que fica na Chapada dos Guimarães, em Mato Grosso, considerada um espaço sagrado pelos índios Bororos.

Curupira faz os convites e encarrega Pé de Garrafa de entregá-los. Depois, este faria um relato completo do encontro com os entes. Na volta, Pé de Garrafa fala a Curupira que Troá, um dos convocados, não se encontrava em Água Fria. Alguns diziam que tinha sido abduzido por “intraterrenos”, na serra do Roncador, outros afirmavam que fora capturado por soldados do exército americano, outros, ainda, que teria saído de férias para acasalar, enfatizando esse sumiço no poema abaixo (p. 18):

Toroare

O pássaro alçou seu voo  
 (A cachoeira avisou)  
 Seu grito ecoou nos ares  
 Por um bom tempo ficou  
 Foi vagar por outras áreas  
 Encontrar um novo amor  
 Espairecer-se no céu  
 Aventurar-se na dor

O pássaro alçou seu voo  
 E quem o viu, viajou...

Minhocão também não compareceria à conferência, estava com problemas. Sua mulher e seus filhos estavam presos em sua loca, cuja entrada desmoronou e ele estava ocupado, tentando desobstruí-la.

Negrinho d’Água viria, mas poderia se atrasar, já que estava ocupado com as atividades da época da piracema. Saci Pererê não foi localizado, mas Tibanaré, Boitatá e Mãe do Morro confirmaram presença no encontro.

A viagem até a caverna foi cheia de encantamento. Cada um, à sua maneira, utilizou as soluções mágicas de que dispunha. Negrinho d’Água viajou num barquinho de espumas, feito por um cardume de piabas, escoltado por duas piraputangas mais um cardume de dourados e outros peixes. O espírito velho de Tibanaré, protetor dos índios, não era do Cerrado, mas da Amazônia. Para conseguir chegar à caverna, ele se transformou num pássaro; fez parte da viagem voando e parte “montado em gotas de orvalho” (p. 22). Boitatá, protetor do subsolo, “chegou à caverna, conduzido pelo urro de um trovão” (p. 24) e a Mãe do Morro “fez uma viagem espetacular”, de dentro da terra, como um furacão (p. 26).

Os convidados chegaram ao local da conferência, que foi conduzida por Mãe do Morro. Todos tiveram oportunidade de falar sobre as ações que realizavam para proteger o

Cerrado. Ao mesmo tempo em que ocorria o encontro na caverna, também acontecia o I Festival Esotérico de Chapada dos Guimarães, quando pessoas viram até discos voadores dançando no céu.

Na caverna, os entes estavam cansados da viagem, por isso, resolveram parar para recuperar as forças para os trabalhos do dia seguinte. Negrinho d'Água resolveu dar um mergulho para esfriar a cabeça, Pé de Garrafa, Currupira e Boitatá foram conversar perto da caverna e só Tibanaré e Mãe do Morro ficaram dentro dela. Mãe do Morro resolveu tomar uma atitude arriscada: ir até o centro da Terra para se aconselhar com a “Grande Mãe”, pois só ela poderia ajudá-los na luta pela proteção do Cerrado. Energizada, voltou com a solução em seu coração.

No dia seguinte, Mãe do Morro trouxe o conselho dado pela “Grande Mãe”: conscientização. Eles deveriam conscientizar os adultos sobre a importância da preservação do Cerrado e, depois, estes fariam o mesmo com as crianças. Assim termina a história, com a nossa conclusão de que a transformação do mundo passa, primeiramente, pela mudança de mentalidade das pessoas. Contudo, hoje, essa não parece ser uma tarefa tão fácil quanto se possa pensar. Mesmo vivendo na era da tecnologia e da informação, que encurtou distâncias e trouxe muitas facilidades ao nosso cotidiano, o ser humano nunca esteve tão distante de seu semelhante. Como, então, tentar convencer alguém que está tão longe e ao mesmo tempo tão perto de nós? Percebemos uma ruptura no vínculo que sempre uniu os homens, o do conhecimento dos mitos e lendas, que os fazia compartilhar um sentimento de pertencimento ao grupo; sentimento que valoriza a Mãe Terra, e não a sua destruição. Daí a necessidade de uma volta às origens, aos mitos fundadores do imaginário coletivo, para tentar essa conscientização, exatamente como pensaram os autores da obra.

De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman: “As histórias fundadas no imaginário reencontram seu espaço, quer através do recurso ao fantástico, quer através do reaproveitamento inovador de lendas brasileiras e assuntos regionais” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 159-160).

Assim como Ivens Cuiabano Scaff, Durval de França e Cristina Campos ressaltam a riqueza do Cerrado mato-grossense, citando nomes de peixes e pássaros, alguns em extinção, como o uirapuru, o urutau e o tangará. Utilizam também expressões comuns na linguagem infanto-juvenil da região, como “cansadaço”, “azarou” e “moage”.

Existe a preocupação não só com o meio ambiente, mas também com as populações indígenas. Tibanaré cita o índio que vivia com o gravador debaixo do braço. Do livro não consta, mas ele se refere a Mário Juruna, único índio brasileiro a se tornar deputado federal,

em 1982. Ele usava o gravador para deixar registradas as mentiras e promessas falsas dos políticos. Ficou famoso nos noticiários, não só por sua figura folclórica, mas também por ter atuado como porta-voz dos índios.

Tibanaré também fala sobre a violência do homem branco contra os índios. Quando diz que atearam fogo ao corpo de um índio, está se referindo a Galdino Jesus dos Santos, da tribo pataxó, que morreu queimado após jovens de classe média, em Brasília, atear-lhe fogo ao corpo. Nesse momento da narrativa, foi importante contextualizar esses acontecimentos para os alunos, pois não eram do conhecimento deles, já que ocorreram há muitos anos. A discussão é sempre um bom caminho para que os alunos percebam que não é correto ter preconceito e agir com intolerância em relação ao outro e a outra cultura, como é o caso do desrespeito que algumas pessoas ainda têm pela população indígena. Percebemos esse posicionamento não receptivo dos alunos em relação ao índio no discurso deles: “O índio é preguiçoso”. O ambiente escolar é o local adequado para desconstruir a visão errada que as pessoas têm do estado de Mato Grosso e de seus moradores mais antigos, os índios. Um ponto importante a destacar é a inferência, que ajuda a construir sentidos para os textos lidos; no caso dos alunos, que não tinham conhecimento dos fatos, a inferência ficaria prejudicada na leitura, não fosse a interação de docente e discentes.

#### **2.5.4 Wander Antunes: da Terra do Nunca para Mato Grosso em *Isso é coisa de Pirata!***

Wander Antunes é desenhista, roteirista e escritor. Nasceu em Jataí, Goiás, mas mora em Mato Grosso há muitos anos. Trabalhou como ilustrador em várias obras, três delas trabalhadas nesta dissertação: *O papagaio besteirento e a velha cabulosa* e *a Fábula do Quase Frito*, de Ivens Cuiabano Scaff, e *Ele era de outro mundo*, de Lucinda Nogueira Persona.

Wander Antunes é o autor de *Isso é coisa de Pirata!*, livro com 50 páginas, formato 20,5 x 14 cm, publicado em 1996 pela Tempo Presente. As poucas ilustrações são em preto e branco; só a capa é colorida, com a imagem do Capitão Gancho e o cenário de uma igreja em Cuiabá. A obra dialoga com o conto *Peter Pan*, de James Barrie. Segundo o Wander Antunes, conforme consta na página 48, ele conheceu a história de Peter Pan pela primeira vez no Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Ficou tão fascinado com essa narrativa contada por Dona Benta que a história nunca mais lhe saiu da cabeça, juntamente com todo aquele cenário maravilhoso do sítio, mais as personagens Emília, Narizinho, Pedrinho, Tia Anastácia

e Visconde. Para o Antunes, apesar da presença constante de Peter Pan em sua vida, o Capitão Gancho sempre foi sua personagem preferida, até mesmo no filme *Hook*, de Steven Spielberg. Tanto é que assim, que Antunes tirou o Capitão Gancho da barriga do crocodilo e o colocou em seu primeiro livro, junto com Sininho e Gonçálinho. Quanto a Peter Pan, Antunes diz que ele não pôde vir. Aqui, temos mais um caso de impregnação profunda do texto literário na formação do imaginário infantil a repercutir na vida adulta do leitor/escritor, que vem à tona pelo recurso à intertextualidade.

Na primeira página, em letras brancas sobre fundo preto, estão o nome do autor, o título da obra e o nome da editora. Na segunda, há a ficha catalográfica. Na terceira, a dedicatória de Antunes a Monteiro Lobato, por lhe contar a história de Peter Pan no Sítio do Pica-pau Amarelo; a James Barrie, por criar a história de Peter Pan; a Walt Disney, por criar o desenho; a Steven Spielberg, pelo filme *Hook*; e a Ivens Cuiabano Scaff, por compartilhar com ele “a feitura do livro”.

A história tem início com a fada Sininho voando no céu, com muita pressa de chegar a algum lugar. O que ou quem ela procurava no meio da noite, depois de atravessar tanta terra e tanto mar? Estava à procura de Gonçálinho, tinha uma missão importante para ele: impedir o Capitão Gancho de pegar o ouro que estava enterrado numa igreja em Cuiabá. Para alcançar seu intento, o terrível Capitão não hesitaria em atacar a cidade. Como detê-lo? Para isso, Gonçálinho teve a ajuda de seus amigos Dito, Aninha, Piá e Urbaninho, além da fada Sininho, que, com um pó mágico, faz as crianças voarem.

Agora, que já sabiam dos planos do Capitão Gancho, precisavam agir rápido. Restava saber qual igreja o “salafrário” atacaria. O navio não chegaria, pensou Gonçálinho, já que era época de seca. Foi então que Sininho lhe disse que Gancho viria, sim, pois roubara uma sacola cheia de pó mágico, ou seja, viria voando.

A previsão de Sininho se confirma, o navio de Gancho estava flutuando no céu de Cuiabá. Só que o Capitão e seus homens haviam bebido muito e estavam dormindo. Assim, Gonçálinho e seus amigos puderam entrar no navio e amarrar os piratas, menos o Capitão Gancho. Então, eis que surge o malvado e prende a fada Sininho numa garrafa. Em seguida, Gancho começa a perseguir Gonçálinho, que joga umas bolinhas de gude no chão, fazendo o maldito se desequilibrar e cair. Depois, com mais raiva do que nunca, Gancho consegue se levantar e jogar Gonçálinho do navio. Solta seus homens, que estavam amarrados, e juntos prendem as outras crianças, que, a essa altura, pensam que Gonçálinho tinha morrido.

Figura 9. Capa do livro *Isso é coisa de pirata*, de Wander Antunes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Aninha consegue encontrar a garrafa onde Sininho está aprisionada e não pensa duas vezes, quebra-a, libertando a fada, que, a partir daí, começa a assombrar os piratas, no momento em que eles iniciam o bombardeio à igreja do Rosário. Com medo, param o que estão fazendo e vão dormir, deixando o serviço para o dia seguinte.

Na manhã seguinte, as pessoas que passam na rua e veem o navio no céu não acreditam naquela visão. Para não serem chamadas de loucas, ninguém se atreve a falar. Nesse momento, aparece o menino Gonçalinho com um grupo de jacarés que vieram voando do Pantanal. Essa foi a estratégia usada por Gonçalinho para acabar com a valentia de Gancho e dos outros piratas, que ficaram com muito medo e não ofereceram mais nenhuma resistência.

Contudo, o final feliz ainda estava um pouco distante, pois o navio começa a balançar e, se Gonçalinho, Sininho e as outras crianças não tomassem uma providência, a embarcação

cairia sobre a cidade. Começam a pedir vento, vento, vento e, como num passe de mágica, o vento acaba vindo e levando o barco para bem longe, lá para a Terra do Nunca. Gonçalinho e seus amigos, até hoje, contam essa fantástica aventura vivida em Cuiabá.

Por que toda a narrativa é ambientada em Cuiabá? Porque é o lugar que o autor escolheu para viver e do qual se sente parte, desde que se mudou para lá, quando tinha 16 anos. Ao trazer a personagem do Capitão Gancho, que conheceu na obra de Monteiro Lobato, para os nossos dias e para Cuiabá, a intenção é fazer com que o pequeno leitor do estado de Mato Grosso também conheça a história que marcou sua infância. Isso prova que os textos dialogam com outros textos, de épocas e lugares diferentes. Vemos que a intenção do autor é dar vida nova a contos que fazem parte da literatura infantil e que muitas crianças ainda não conhecem. O intertexto, como um diálogo entre textos, mostra que, ao trazer elementos e personagens de um texto maior, mais antigo, o autor valoriza a tradição dessas narrativas.

### **CAPÍTULO 3 – DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Desde o início, sabíamos que não seria fácil concluir o mestrado PROFLETRAS. Primeiro, porque, desde que começamos a lecionar, na mesma escola em que aplicamos o projeto de intervenção, sempre enfrentamos uma resistência muito grande, em razão da nossa posição de não conformidade diante da indisciplina e do não comprometimento dos alunos com os estudos; além do desrespeito aos docentes.

Essa situação vem se repetindo há anos, e piora a cada dia que passa. Tomamos diversas atitudes, desde o contato com os pais ou responsáveis, a escrita de diários de aula, anotando tudo o que pudesse comprovar nossas afirmações, até – o que tem nos prejudicado bastante – os pedidos de “socorro” aos gestores da escola.

Além de não concordar com o que temos visto na escola, nossa posição destoante em relação aos demais docentes também nos compromete, pois reflete um amor incondicional pela literatura e pelos estudos de um modo geral, que faz com que nos afastemos do convívio social fora da escola, para nos dedicarmos exclusivamente à atividade que preenche todas as nossas necessidades: a leitura.

Em nome dessa paixão, adotamos algumas vezes a avaliação baseada na leitura de obras literárias, não só de um livro para toda a classe, como normalmente acontece na escola, mas de obras diferentes para os alunos, que resultando em conhecimento compartilhado por todos, como se o grupo inteiro tivesse lido todos os livros. Por essa atitude, fomos criticados, a fim de nos fazer ver que estávamos abrindo mão de tempo indispensável ao lazer, já que, antes de adotar o tipo de avaliação a que nos propusemos, tínhamos de ler todas as obras e só então entregá-las aos discentes.

Entretanto, jamais pensamos que tal atitude tenha nos tirado alguma coisa, pelo contrário, ela nos proporcionou momentos maravilhosos, viagens incríveis por narrativas clássicas, muitas delas presentes na biblioteca da escola, em adaptações dos livros originais, mais apropriadas aos alunos do Ensino Fundamental. Porém, não basta ter os livros na biblioteca, é preciso incentivar os alunos a ler, e isso o professor só consegue se demonstrar interesse pela leitura, exatamente como temos tentado fazer desde que nos iniciamos na docência e antes mesmo de sonharmos com a possibilidade de fazer um mestrado.

A cada livro trabalhado em sala, sentíamos que estávamos proporcionando momentos agradáveis de conhecimento, ludicidade e prazer, que nem todos veem como tal, mas cujas críticas em nada diminuíram nossa motivação para seguir em frente.

Além dessa postura diferenciada, outro problema surgiu assim que passamos no concurso para o mestrado PROFLETRAS: o do estágio probatório. Na escola, entendia-se que isso era suficiente para barrar nosso direito a mais essa conquista nossa. Apesar de todas as dificuldades, principalmente a de fazer um mestrado sem direito a licença, conseguimos vencer mais esse obstáculo, mas o pior foi construir e aplicar o projeto na escola.

Aliado a toda essa conjuntura, sentimos ainda o descaso de boa parte da escola em relação à literatura. Acreditamos que, mais ainda, em relação à utilização de textos de autores que escrevem em Mato Grosso, o que gerou descrença em nosso trabalho, tudo isso junto com indisciplina e má vontade dos alunos.

Além de todos esses empecilhos e dos desafios citados no Capítulo 1, tivemos de trabalhar no projeto de intervenção com as oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa, com o livro didático e oito obras literárias, num período de dois bimestres, ou seja, de 15/2/2016 a 12/7/2016. Essas medidas foram necessárias, uma vez que também trabalhamos com outras duas turmas de sexto ano, no período vespertino. Dessa forma, evitamos uma discrepância muito grande entre os três grupos, dada a impossibilidade de aplicar o projeto a todos eles simultaneamente. Também não desejávamos receber críticas por romper radicalmente com os procedimentos habituais da escola em relação às aulas de língua portuguesa, pautados quase que exclusivamente no livro didático.

Um momento frustrante foi da festa que planejamos para o encerramento do projeto. Havíamos pensado numa data no final do mês de junho, mas não foi possível, em virtude das atividades da escola. Restou-nos o 4 de julho, uma segunda-feira, às dez horas da manhã, mesmo horário em que foram realizados jogos de futebol entre as turmas da escola, momento muito esperado por todos os alunos, que não pensam em nada mais nessas ocasiões.

Os pais dos alunos do 6<sup>o</sup> A foram convidados para a festa, mas somente duas mães compareceram. Compreendemos a ausência de alguns, já que, naquele horário, muitos responsáveis estavam no trabalho. Contudo, a maioria das mães encontrava-se em casa, já que não têm emprego.

Dos 25 alunos que a turma tinha em julho de 2016, só 16 compareceram à festa. É comum os discentes deixarem de comparecer às aulas quando se aproxima o período de férias escolares. Além disso, alguns alunos, empolgados com os jogos que aconteciam na quadra, pensaram em desistir de apresentação ensaiada, a fim de acompanhar o campeonato. Com muito sacrifício e com a ajuda do professor de matemática, conseguimos reuni-los no refeitório, onde aconteceu a comemoração.

Contamos também com a presença dos professores que não estavam em sala de aula nem na quadra no horário da comemoração, mais os melhores alunos de outras turmas, do período vespertino, que fizemos questão de convidar.

A festa teve início com nossa apresentação do projeto desenvolvido na escola, seguida de peça dramatizada pelos alunos da turma mais a distribuição de prêmios para os melhores contadores de história em sala de aula. Logo depois, foi servido um lanche para os convidados, composto de cachorro-quente, refrigerante e bolo recheado. A comemoração não foi longa, pois os alunos estavam interessados em participar dos jogos que ocorriam na quadra. Apesar da frustração inicial, reconhecemos que fizemos o possível, mas nem a mais pessimista das criaturas poderia prever o que estava por vir.

Tudo aconteceu no último dia de aula, 11/11/2016, na Festa da Família, que a escola promove anualmente. Assim que nos lembramos da data, consideramos que seria uma oportunidade ímpar para apresentar o projeto, já que a maioria dos pais estaria presente e tomaria conhecimento dessa importante iniciativa em prol da melhoria da proficiência leitora de seus filhos, considerando que o nível de leitura na escola vai de mal a pior.

Não imaginávamos que tal experiência pudesse vir a ser tão frustrante. Organizamos tudo nos mínimos detalhes. Convidamos uma das alunas que se mostrou interessada em participar da festa, contando uma das histórias trabalhadas em sala de aula durante o projeto de intervenção. Ela leu o livro em casa e treinou muito para dar o melhor de si. Mandamos confeccionar camisetas com imagens das capas das obras estudadas (Anexo 4).

Na noite da festa, olhamos a programação e percebemos que fazíamos parte da penúltima apresentação. Aguardamos ansiosamente pela oportunidade, ajudando a servir as bebidas vendidas na comemoração. A aluna convidada para contar a história, sempre perto do balcão em que estávamos, por diversas vezes expressou seu nervosismo, momentos em que a acalmávamos, pedindo para que agisse com naturalidade, já que se tratava de atividade com a qual ela tinha certa familiaridade.

As horas foram passando, as apresentações ocorrendo, as pessoas indo embora, uma briga acontecendo, e nada de chegar o nosso momento. Depois do último espetáculo de dança, vimos professores e funcionários da escola desmontando o cenário da festa, e nós esperando a vez. Se não tivéssemos questionado a diretora, teríamos saído de lá como se nada tivéssemos para apresentar. Parece-nos que, de todas as apresentações da festa, mesmo os momentos bizarros de briga, tudo era mais importante do que um projeto pensado para melhorar a leitura dos alunos.

Até agora, não sabemos como conseguimos falar alguma coisa. Com certeza, não dissemos nada do que pretendíamos para um público externo de menos de dez pessoas. Sentimos uma angústia tão grande, que não nos lembramos de nada do que dissemos. Ainda não recebemos o vídeo gravado na ocasião. A coordenadora Elza Galvão, que nos incentivou no projeto, diz ter mandado a gravação pelo WhatsApp, mas até agora não o recebemos. Mais uma frustração.

Sabemos que nossa aluna foi brilhante, apesar do pouco caso da escola. Nossa preocupação com a filmagem foi tão grande, que pedimos para não mostrarem o local vazio, com professores e funcionários desarmando o cenário da festa. Só agora reconhecemos nosso erro, pois essa cena deveria fazer parte desta dissertação, comprovando o que já sabíamos: ninguém queria nos ouvir, nem mesmo a diretora, que saiu “de fininho”. Ninguém tinha interesse por literatura, tanto que a ordem das apresentações foi pensada justamente nesse sentido, do mais importante àquilo considerado desprezível, ou seja, o que a escola acha que não serve para nada: a literatura.

Passamos a noite em claro e, no dia seguinte, sentimos necessidade de ligar para a aluna, elogiando-a pela atuação brilhante e, ao mesmo tempo, pedindo-lhe desculpas pelo ocorrido. As desculpas foram estendidas à mãe da aluna, que não pôde comparecer à festa e foi representada pelos tios da menina.

É possível perceber como foi difícil chegar até aqui. Contudo, por maiores que tenham sido as provas, em momento nenhum perdemos a fé na literatura e na sua relevância no processo de formação de leitores. Pelo contrário, tudo isso nos deu muita força para continuar a luta.

### **3.1 Construção do projeto de intervenção**

De acordo com o cronograma do trabalho, entre revisão bibliográfica, orientação, elaboração, apresentação e qualificação do projeto, utilizamos um total de cinco meses, de novembro de 2015 a março de 2016. Entretanto, iniciamos o desenvolvimento das atividades em sala de aula assim que começou o ano letivo, em 15/2/2016.

Em relação ao título do projeto, depois da qualificação, foi mudado de *Letramento literário e prazer: perspectivas do gênero conto no Ensino Fundamental*, para *Leitura literária e contação de histórias: perspectivas do gênero conto no Ensino Fundamental*, uma vez que nossa prática se pautou não só da leitura de obras literárias como na contação de histórias, tanto pela professora como pelos alunos. O título foi modificado ainda outra vez,

após a defesa desta dissertação, quando substituímos “perspectivas do gênero conto no Ensino Fundamental” por “perspectivas das narrativas literárias no Ensino Fundamental”, por termos trabalhado contos, fábulas e lendas.

Quanto à justificativa, conforme dito anteriormente, o maior problema que nós, professores, enfrentamos hoje é a leitura no ambiente escolar, vista pela maioria dos alunos como algo sem sentido, desmotivador e que acaba não gerando aprendizagem. Essa situação se repete em todas as disciplinas.

O objetivo geral do projeto foi o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, de uma perspectiva que valorizasse a prática literária como fonte de prazer e conhecimento, por meio de narrativas literárias e contação de histórias, com destaque para a obra de Ivens Cuiabano Scaff. Porém, diante da dificuldade de conseguir todos os livros desse autor e das excelentes contribuições da banca examinadora por ocasião da qualificação do projeto, incluímos três obras de outros autores que igualmente escrevem em Mato Grosso: Wander Antunes, Lucinda Nogueira Persona, Durval de França e Cristina Campos.

Houve alteração também na fundamentação teórica prevista inicialmente, com o acréscimo de mais teóricos, à medida que as outras leituras foram realizadas, a fim de respaldar o presente trabalho. Dentre eles, podemos citar: Roland Barthes (1987, 1990, 2004, 2007a; 2007b), Ângela Kleiman (2002, 2005, 2009, 2010, 2013), Ezequiel Theodoro da Silva (2011), Eliana Yunes e Maria Luiza Oswald (2003), Marisa Lajolo (1991, 2011), Nelly Novaes Coelho (2000, 2002), Lígia Cademartori (1987, 2006), Ana Maria Machado (2002, 2010), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), Teresa Colomer (2007), Antonio Candido (1972), Wolfgang Iser (1996), Leonardo Arroyo (2011), Tzvetan Todorov (2016), Daniela Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012), Julio Cortázar (2011), Charles Kiefer (2011), Nádia Battella Gotlib (2004), Magda Soares (2002), Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), Rildo Cosson (2014a, 2014b), Bruno Bettelheim (2002) e outros.

A única alteração na metodologia mencionada no projeto de intervenção não se refere à utilização da sequência básica de Rildo Cosson (2014a), composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, que permaneceu a mesma, mas à ampliação do foco, antes não especificado no projeto, pela contação de histórias.

O produto também não sofreu alteração, ou seja, continuou a ser a apresentação de peça dramatizada pelos alunos, tendo como tema uma das obras trabalhadas durante a intervenção, mais os vídeos de contação de histórias.

### **3.2 Leitura e prazer: contadores de história, uma possibilidade prazerosa de incentivo à leitura**

O prazer que a contação de histórias desperta nos remete a um passado longínquo, quando nossos ancestrais ainda não conheciam a linguagem, mas já se preocupavam em deixar registro, nas pinturas rupestres, para conhecimento das gerações futuras, todas as suas experiências, os seus medos e expectativas.

Todo o saber que foi se constituindo com a presença do homem no mundo encontrou em mitos e lendas a forma de responder a todas as suas inquietações, em relação tanto à própria existência quanto aos fenômenos da natureza e tudo o mais que acontecia ao redor. Nas narrativas orais, passadas de geração em geração, surgiu a forma mais prazerosa de transmitir conhecimentos, que é a contação de histórias. Todos gostam de contar e ouvir histórias, está na essência dos seres humanos. De história em história, nasce um dos mais belos conhecimentos que existe, a literatura, herança que recebemos de nossos antepassados, como afirma Nelly Novaes Coelho:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados. (COELHO, 2000, p. 16)

Desde então, nunca mais as pessoas deixaram de contar histórias. Isso faz parte da nossa tradição cultural. Quem nunca viu, participou ou ouviu falar de um grupo de pessoas, em volta de uma fogueira, de uma mesa ou em qualquer lugar, desfrutando de um momento prazeroso de contação de histórias?

Ainda que alguns de nossos alunos não se interessem pela leitura, todos eles gostam de contar e ouvir histórias. Essa foi nossa conclusão, antes mesmo do mestrado. No momento da contação, sentimos o progresso deles. Aos poucos, perdem a timidez e se tornam bons contadores de histórias, o que mostra que adquiriram mais confiança na atividade desenvolvida, o que se reflete na autoestima deles. Percebemos que a oralidade, quando bem utilizada, ajuda no desenvolvimento da leitura, ainda que esse benefício não fique imediatamente visível.

### 3.3 Relato das experiências em sala de aula

A turma escolhida para participar do projeto de intervenção foi a do 6<sup>o</sup> A, do período matutino, com quatro aulas semanais de língua portuguesa. Inicialmente composta por 27 alunos, entre 11 e 13 anos, essa quantidade mudou, em razão de transferências ocorridas durante o período letivo.

Em virtude da quantidade elevada de atividades desenvolvidas de 15/2/2016 a 5/7/2016, fizemos a opção lógica de enfatizar as experiências que envolviam o trabalho com narrativas literárias e contação de histórias, objeto desta dissertação. As outras atividades, relativas às oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa e ao livro didático, não serão aqui tratadas, com exceção dos contos presentes nos livros. Por esse motivo, em alguns momentos, observaremos que há um intervalo maior entre uma narrativa e outra, já que desenvolvíamos atividades voltadas para esses outros conteúdos.

A metodologia utilizada no trabalho com as narrativas literárias se dividiu em duas etapas. Na primeira, foi aplicada a sequência básica, composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme a proposta de Cosson (2014a). Na segunda, o momento da contação de histórias, tanto pela professora quanto pelos alunos, estes foram filmados com um aparelho de telefone celular. Os vídeos gravados foram usados para compor o produto do projeto.

De acordo com Cosson, a motivação é o primeiro passo da sequência básica, cujo objetivo é “preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2014a, p. 54). A introdução consistiu “na apresentação do autor e da obra”, por meio da “leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais”, com o cuidado de não apresentar “uma síntese da história”, para não eliminar “o prazer da descoberta” (*ibidem*, p. 57, 60).

Lemos os livros para os alunos, procurando enfatizar a narrativa bem expressiva, tanto na fala como nos movimentos corporais, numa tentativa de prender a atenção da turma. Segundo Maria Betty Coelho Silva, esta é “a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias” (SILVA, 2007, p. 31), cujas ferramentas são a voz e a expressão corporal.

Na interpretação, é bom lembrar o papel das inferências na “construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014a, p. 64). Por isso, incentivamos os alunos a falar, apesar de não obter a participação de todos, em razão da timidez de alguns. Contudo, não perdemos de vista que “é preciso compartilhar a interpretação”, já que ela pode não ser única (*ibidem*, p. 66).

Para Ezequiel Theodoro da Silva, “o trabalho interpretativo, portanto, revela-se como o *desvelamento, elaboração e explicitação* das possibilidades de significação do documento, projetadas pela compreensão. Em última análise, pode-se dizer: a interpretação des-cobre aquilo que a compreensão projeta” (SILVA, 2011, p. 83, grifos do autor). Dadas as informações concernentes à metodologia utilizada no trabalho com o texto literário, passemos à narrativa das experiências em sala de aula.

Nas duas primeiras aulas, logo no início do ano letivo, em 15 e 16/2/2016, aproveitamos o momento para as apresentações iniciais, com o objetivo de conhecer os alunos e saber o que pensavam da disciplina de língua portuguesa, tudo por meio de uma boa conversa, indispensável nesse primeiro contato. Em seguida, procuramos saber se gostavam de contar histórias e a resposta foi afirmativa. Em relação ao trabalho com livros de autores do próprio estado, eles também se mostraram interessados. Na ocasião, falamos sobre nosso projeto de intervenção, explicando as etapas e os procedimentos a serem adotados.

Depois, exibimos os vídeos motivacionais listados a seguir, intercalados com momentos de interação com os alunos, quando falamos sobre as mensagens exibidas, procurando saber o que entenderam, com quais vídeos mais se identificaram e por quê. Na conversa sobre o último vídeo, *A menina que odiava livros*, fizemos um rápido contraponto com o livro *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, adaptado para o cinema. Alguns alunos ouviram falar da obra, mas nenhum deles tinha lido o livro ou assistido ao filme.

- *O sapinho*, disponível em <[https://youtu.be/DID\\_ojhCkj](https://youtu.be/DID_ojhCkj)>;
- *O avestruz e o pinguim*, disponível em <<https://youtu.be/6OJlwJmudg>>;
- *O farol*, disponível em <<https://youtu.be/atTr7uwCVQI>>;
- *A importância do ato de ler*, disponível em <<https://youtu.be/HnSFicBz7Mc>>;
- *A menina que odiava livros*, disponível em <<https://youtu.be/geQ12cZxR7Q>>.

A etapa seguinte foi a da leitura de *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm, que faz parte do livro didático. A motivação para o conto foi a conversa com os alunos sobre os contos de fadas, momento em que aproveitamos para falar de obras e autores cujas escrituras ficaram marcadas na história da literatura infantil, principalmente Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm. Para isso, levamos para sala de aula o livro *Contos de fadas* (VÁRIOS, 2010), com vários contos desses autores.

Ressaltamos o que afirmamos anteriormente sobre os benefícios da leitura dos contos de fadas para as crianças, que se estendem até a adolescência e a fase adulta, não só para despertar o imaginário como também para prepará-las para a vida, já que as narrativas

mostram conflitos presentes na vida de qualquer criança, em qualquer tempo, conforme escreveu Bruno Bettelheim (2002, p. 5): “Através deles, pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil”.

Após a conversa inicial, fizemos uma leitura expressiva do conto *Senhora Holle*, seguida de interação com os alunos, construindo sentidos para o texto, o que consistiu na etapa da interpretação. Apesar da insistência para que todos participassem, isso não aconteceu, em razão da timidez da maioria. Quanto aos exercícios do livro didático, referentes aos contos, e apesar do que dissemos em relação à simples extração de informações, o que é comum nesse tipo de material e que não propicia a construção de sentidos para os textos lidos, ainda assim, os exercícios foram feitos, mas oralmente.

Comparamos esse procedimento com o adotado nas turmas B e C do 6º ano, do turno vespertino, que vem sendo realizado na escola e fizemos questão de seguir: a professora ou os alunos leem o texto e, em seguida, as tarefas do livro didático são respondidas por escrito. Nossa reflexão é que poucos alunos dessas duas turmas conseguiram realizar as atividades, pois sentiram muita dificuldade em responder às questões do livro. Em relação à turma do projeto de intervenção, constatamos que a interação da professora com os alunos ajudou na compreensão do texto, mesmo por aqueles que demonstraram dificuldade de entendimento, confirmando o que havíamos afirmado com base em Ângela Kleiman (2002, p. 24).

Em seguida, recontamos a história, mostrando como é prazeroso compartilhar com outras pessoas uma narrativa que nos agrada. Perguntamos se alguém se interessava em recontar a história. Sentimos que a maioria não se sentia confiante. Somente um recontou o texto. A postura inicial envergonhada (Figura 10), foi mudando com o passar dos dias.

Figura 10. Fotografia de sala de aula.

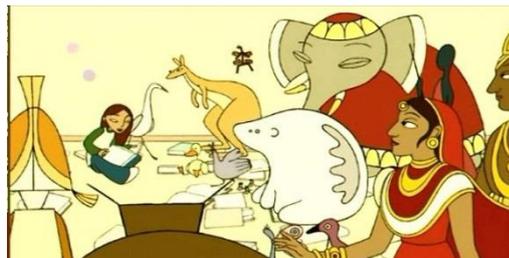


Fonte: Arquivo pessoal.

Aproveitando o livro *Contos de fadas* (VÁRIOS, 2010), alguns alunos leram as duas versões, de Charles Perrault e de Jacob e Wilhelm Grimm, para o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Depois, com base na própria versão, em que ficou claro que “quem conta um conto aumenta um ponto”, eles dramatizaram a narrativa. Foi um momento divertido para os alunos, filmado por nós com o celular.

A seguir, imagens do vídeo *A menina que odiava livros* e do conto *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm, este último presente no livro didático.

Figura 11. Imagem de *A menina que odiava livros*.



Fonte: disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=mvekE\\_X3IjM](https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3IjM)>

Figura 12. Imagem de *Senhora Holle*.



Fonte: disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LXkZCySPbRU>>

Nas aulas dos dias 22 e 23/2/2016, trabalhamos o primeiro livro de Ivens Cuiabano Scaff, *A fábula do Quase Frito*. Como motivação, apresentamos o clipe e a letra da música *Normal é ser diferente*, de autoria de Jair Oliveira, filho do cantor Jair Rodrigues, já falecido.

Figura 13. Imagem de *Normal é ser diferente*.



Fonte: disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq\\_XJrg](https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg)>

Figura 14. Fotografia de sala de aula, durante a apresentação do clipe *Normal é ser diferente*.



Fonte: Arquivo pessoal.

Normal é ser diferente  
(Jair Oliveira)

Tão legal, ó minha gente!  
Perceber que é mais feliz quem compreende  
Que a amizade não vê cor, nem continente  
E o normal está nas coisas diferentes  
Amigo tem de toda cor, de toda raça  
Toda crença, toda graça  
Amigo é de qualquer lugar  
Tem gente alta, baixa, gorda, magra  
Mas o que me agrada é  
Que o amigo a gente acolhe sem pensar  
Pode ser igualzinho à gente  
Ou muito diferente  
Todos têm o que aprender e o que ensinar  
Seja careca ou cabeludo  
Ou mesmo de outro mundo!  
Todo mundo tem direito de viver e sonhar  
(Fonte: <[https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq\\_XJrg](https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg)>)

Começamos a aula exibindo o clipe; em seguida, distribuimos a letra da música e a cantamos duas vezes. Logo após, as seguintes perguntas foram feitas aos alunos:

- Vocês gostaram do vídeo?
- Que diferença é tratada na letra da música?
- Que impressões iniciais vocês tiveram em relação ao sentido da letra?
- Qual a preocupação de quem escreveu a letra?
- A diferença, citada na letra, está presente no cotidiano escolar de vocês?
- O que podemos fazer para melhorar a convivência entre as pessoas?
- Vocês sabem o que é *bullying*? Quais podem ser as consequências dele?

Informamos aos alunos que o compositor da letra da música e do vídeo exibido é negro, casado com uma atriz branca e que o casal tem duas filhas negras. Provavelmente, o motivo que levou esse compositor a se preocupar com o tema da diferença foi o preconceito racial que deve ter sofrido ou que viu outras pessoas sofrerem e que não deseja para as filhas.

Alguns alunos, os menos tímidos, falaram sobre diversos preconceitos, principalmente no ambiente escolar. A ocasião foi propícia para falarmos sobre *bullying*, sobre os horrores da Segunda Guerra Mundial, em nome de uma suposta superioridade da raça ariana e do desprezo pelos judeus. Lembramos que a dificuldade de aceitar as diferenças talvez seja, de nosso ponto de vista, a principal causa da intolerância em relação às outras pessoas e que tanto mal tem feito à convivência harmoniosa entre os seres humanos, gerando guerras e diversos conflitos, conforme atestam os noticiários do dia a dia, tanto no Brasil como no mundo.

Antes da leitura da obra *A fábula do Quase Frito*, falamos sobre o autor Ivens Cuiabano Scaff e mostramos rapidamente a capa, as páginas e as ilustrações de Wander Antunes, conforme explicitado no Capítulo 2, “Leitura e literatura no Ensino Fundamental”, subtítulo 2.5.1, “O universo mítico de Ivens Cuiabano Scaff em contos infanto-juvenis”. Antes da leitura, perguntamos aos alunos o que entenderam por *Quase Frito* e alguns disseram que “era algo que pegou fogo e que quase foi frito”. Durante a leitura, observamos que a narrativa mais longa acabava tirando um pouco da concentração dos alunos, motivando-os a sair da sala de aula para beber água ou ir ao sanitário. Contudo, só permitimos as saídas depois da leitura do livro.

Durante a leitura, percebemos que alguns alunos não entenderam ou não gostaram dos recursos estilísticos utilizados pelo autor, em especial, dos poemas que compõem parte da narrativa, junto com as ilustrações, mais a citação de diversas palavras cujo significado não conheciam, tais como: piraputanga, picumã, manquitolando, charco, currutela, Currupira, Mãe do Morro, Minhocão, tantã, boiota, curimpampans, caititus, japuira e outras, além da citação, repetida algumas vezes, da fábula de Esopo, *A cigarra e a formiga*. Entretanto, deixamos essa parte para o dia seguinte, já que o tempo dessas duas aulas foi suficiente somente para a leitura da obra e o estabelecimento de relações intertextuais entre ela e a motivação, ou seja, o vídeo e a música apresentados no início da aula, chamando a atenção dos alunos para a questão da aparência física, muito valorizada, mas que nem sempre reflete a beleza interior, muito mais importante.

No dia seguinte, 23/2/2016, colocamos no quadro as palavras desconhecidas dos alunos e conversamos sobre o significado delas, mostrando a importância de divulgar

elementos como fauna, flora e linguagem regional; coisas que o autor faz tão bem e que ajudam no processo de identificação do leitor com a cultura mato-grossense. Quanto a essa linguagem utilizada pelo autor, ele o faz para estabelecer uma relação de proximidade entre o leitor e a obra, uma vez que ela lembra a oralidade e o modo como as pessoas se expressam no dia a dia. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 151):

Marca bastante típica dos livros infantis de 1960 para cá é a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. (...) Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos.

Quanto às lendas regionais, contamos a do Currupira e a do Minhocão, mostrando a importância delas para manter vivas na memória das pessoas as narrativas que fazem parte da nossa tradição e que ajudaram a construir nossa identidade cultural, como numa espécie de diálogo constante entre os mitos fundadores de nossa memória coletiva e nossa vida na contemporaneidade.

No tocante aos poemas utilizados pelo autor e que sentimos não ter agradado muito aos alunos, explicamos a importância desse recurso estilístico para enriquecer a obra. Nossa experiência mostrou que crianças e adolescentes gostam muito desse gênero. Acreditamos ter convencido os alunos da importância da poesia em nossa vida. Além disso, trabalharíamos em breve com poemas nas oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Quanto à repetição da fábula *A cigarra e a formiga*, pensamos que foi intenção do autor ressaltar o quanto as crianças gostam de histórias repetidas, algo que ele afirma no livro. Gregorin Filho (2009, p. 52) também afirma: “A criança já possui afetividade com as narrativas orais, pois é comum solicitar que determinada história seja recontada quando é de seu gosto”.

Recontamos a história do *Quase Frito*, ação realizada pelo mesmo aluno que já tinha participado da atividade no primeiro dia de aula. Depois, os alunos se reuniram e dramatizaram o conto trabalhado, ocasião em que foram filmados com o celular.

No dia 29/2/2016, continuamos os conteúdos da aula anterior, falando sobre a lenda da Mãe do Morro, enfatizando, mais uma vez, a beleza desse tipo de narrativa, que constitui um elo muito forte com todo o saber que herdamos de nossos ancestrais. Depois, exibimos, como motivação para a fábula de Esopo *Os dois amiguinhos*, um vídeo intitulado *Um tigre da*

*pesada* (disponível em <<https://youtu.be/hhodY2Sy-8o>>), do qual os alunos gostaram muito e cuja história mostra o Pateta, acompanhado de um elefante, à caça de um tigre.

Figura 15. Ilustrações da fábula *Os dois amiguinhos*.



Fonte: esquerda, disponível em <<http://fabuladeesopoonline.blogspot.com.br/2014/05/os-dois-amiguinhos.html>>; direita, disponível em <<http://www.fotolog.com/avecesar/33188922/>>.

Após a leitura, fizemos o seguinte questionamento: “É possível haver amizade entre um tigre e uma garça?”. A intenção era estabelecer relações entre o vídeo e a fábula. Aproveitamos, também, para falar sobre o conceito de intertextualidade, conteúdo já trabalhado em outras aulas. Notamos, desde o início, certa indisposição de alguns alunos, não só em contribuir nos momentos de interação com a professora, mas também naqueles em que foram realizadas atividades das Olimpíadas de Língua Portuguesa e do livro didático. Um aluno demonstrou mais interesse pelas atividades escritas, mas, quando surgiram as oportunidades, acabou não fazendo nada.

No dia seguinte, 1/3/2016, voltamos a falar sobre Hans Christian Andersen e seu conto *O patinho feio*. Exibimos um vídeo da história e conversamos sobre ele, procurando estabelecer a intertextualidade entre o vídeo e o livro *A fábula do Quase Frito*, de Ivens Cuiabano Scaff.

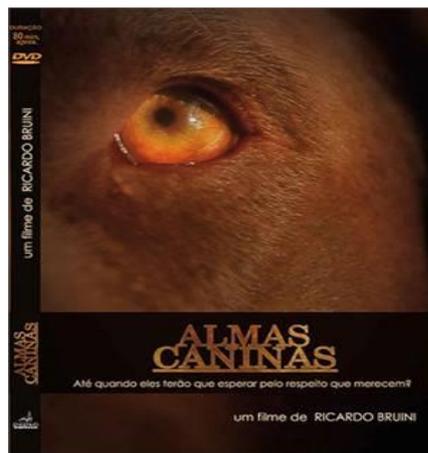
Figura 16. Imagem de *O patinho feio*.



Fonte: disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8>>.

As aulas de 7/3/2016 foram para motivar a leitura de outro livro de Ivens Cuiabano Scaff, *A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba*. Foi apresentado o filme *Almas caninas*, de Ricardo Bruini, produzido em 2014, com aproximadamente 80 minutos de duração, e o tempo foi suficiente para os alunos assistirem ao filme todo. *Almas caninas* dialoga com o livro apresentado na aula seguinte, por também tratar da amizade entre o homem e o cão. No filme, há depoimentos de donos de cães e de profissionais que vivem com os cachorros e a história real da cadela Nikita. Revela-se a face mais dura de abandono dos cães.

Figura 17. Capa do DVD *Almas caninas*, filme de Ricardo Bruini.



Fonte: Arquivo pessoal.

Preparamos pipocas, que foram servidas aos alunos durante a exibição do DVD. Contudo, isso fez com que prestassem menos atenção ao filme, envolvendo-se em conversas. A sala muito iluminada e sem cortinas prejudicou o acompanhamento da história, conforme pode ser visto na Figura 18.

Figura 18. Sala de aula excessivamente iluminada, prejudicando a exibição do filme.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em 8/3/2016, falamos sobre o filme do dia anterior, e os alunos contaram experiências com seus próprios animais de estimação. Juntos, reconhecemos a necessidade de cuidar bem desses amigos. Como já explicitado, esse filme foi utilizado como motivação para a leitura de *A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba*, de Ivens Cuiabano Scaff. Na fase introdutória, mostramos a capa do livro e questionamos os alunos sobre a ilustração: “O que estão vendo?”. A resposta: “Pegadas”. Pergunta seguinte: “De quem?”. Resposta: “De cachorro”. Assim, fomos descobrindo as primeiras informações sobre o livro, com base na capa e no título. Depois, mostramos rapidamente as ilustrações e informações sobre a obra, tomando o cuidado de não antecipar a narrativa, o que poderia diminuir o interesse dos alunos pela leitura.

Durante a leitura, de forma bem expressiva, exibimos mais algumas vezes as ilustrações que chamaram nossa atenção, especialmente a que representa a transformação dos olhares entre as duas mães ao se encontrarem pela primeira vez: o momento em que a Mamãe das Cavernas descobre que Mamãe Loba roubava a carne guardada na caverna, a fim de alimentar os filhotes. O olhar de ódio entre as duas se transforma num olhar melancólico, de súplica.

Depois da leitura, procuramos construir com os alunos sentidos para o conto, fazendo relações também com o filme *Almas caninas*. Nessa discussão, alguns alunos falaram novamente sobre a amizade deles com seus animais. Lembramos sobre a necessidade de tratarmos bem os animais e não os abandonarmos. Eles só precisam de água, comida e carinho, muito pouco para quem é exemplo de amor, amizade e fidelidade. Em seguida, cinco alunos recontaram a história. Um bom sinal, já que, no primeiro dia de aula, só um aluno se dispusera a realizar a tarefa.

Em 28/3/2016, diferentemente do trabalho realizado com os dois livros anteriores, não começamos pela motivação, mas, sim, pela introdução e leitura de *O menino órfão e o menino rei*, de Ivens Cuiabano Scaff. Não foi possível terminar a atividade, que ficou para a aula seguinte. Apesar da alteração na metodologia, não houve prejuízo no trabalho.

No dia seguinte, o horário destinado à acolhida, logo no início das aulas, atrapalhou a atividade. Além disso, *O menino órfão e o menino rei* é um livro mais extenso que os demais do mesmo autor. Contudo, conseguimos ler o restante da obra.

A indisciplina dos alunos nesse dia foi maior desde que as aulas haviam começado. Dois alunos, um menino e uma menina, não estão alfabetizados. O menino já foi aluno de duas professoras que lecionam na escola; nenhuma das duas conseguiu progredir no processo de alfabetização dele. De acordo com essas professoras, elas fizeram de tudo para alcançar esse objetivo, mas sem sucesso. Conversamos com outra professora da área de Letras, apta a

trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Ela tentou diversas vezes tirar esse aluno da sala para oferecer tratamento diferenciado, mas não conseguiu ficar nem 15 minutos com ele. O menino raramente tenta fazer alguma tarefa, mesmo uma simples cópia do quadro ou do livro. O pior é a indisciplina, pois ele se sente diferente dos demais, não aprende nem deixa que os outros aprendam. Sua presença em sala de aula é suficiente para piorar o comportamento dos demais. Entretanto, do jeito dele, com muitas gírias, palavrões e excessiva expressão corporal, conseguiu recontar uma das histórias trabalhadas durante o projeto, obtendo nota no bimestre, já que priorizamos a atividade de contação de histórias.

A menina também não lê nem escreve. A mãe já foi orientada pela professora da sala de recursos multifuncionais a procurar um especialista e fazer um diagnóstico, mas rejeitou essa orientação. A aluna também não realiza tarefas nem aprende. A escola adota com ela o procedimento definido para aluno com deficiência intelectual, ou seja, dá nota mínima para passar de ano.

Sempre soubemos que teríamos que dar notas aos alunos, em razão do sistema de avaliação da escola; contudo, nossa intenção sempre foi despertar o gosto pela leitura, exatamente como consta no manual de reflexões sobre boas práticas de leitura de Daniela Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012, p. 104-105):

O objetivo de quem promove a leitura não é dar notas, mas criar uma ponte entre o possível leitor e os textos, de tal modo que o novo leitor se sinta encorajado e estimulado a ler por conta própria, aumentando sua autonomia na busca e seleção do que ler. Este é o resultado nota dez que um mediador pode esperar de seus alunos.

Em virtude dessa questão da nota, o aluno indisciplinado e não alfabetizado acabou obtendo conceito no bimestre. Conforme já dito, do jeito dele, apesar de não saber ler, soube contar, nos mínimos detalhes, a narrativa que ouviu da professora, o que nos alegrou muito. No entanto, no passar dos dias, nos outros conteúdos, esse aluno não conseguiu realizar nada.

Recebemos críticas por ter aprovado no bimestre um aluno não alfabetizado e outro que não faz tarefas de sala de aula. Como explicar que, como resultado da contação de histórias, alunos indisciplinados e não alfabetizados obtenham média em língua portuguesa? Muito difícil, mas o pior é o que observamos no contexto escolar: muitos alunos passam de ano sem aproveitamento e os professores são obrigados a mudar as notas para que isso aconteça.

No caso da nota do primeiro bimestre, desde o início, quando apresentamos o projeto aos alunos, combinamos que parte dela seria resultado da contação de histórias, ou seja, o

aluno que recontasse pelo menos uma história para a classe, teria garantido aquele percentual na média do período.

De modo geral, a maior parte dos alunos, apesar de alfabetizada, tem muita dificuldade para ler e escrever, motivo que nos levou a desistir do diário de bordo, inicialmente previsto no projeto de intervenção e também nas aulas de reforço.

Há ainda outro aluno, alfabetizado, mas que não realiza as atividades, porque não quer, por rebeldia. A mãe tem filhos de pais diferentes. Esse aluno é o quarto filho dela a quem já demos aulas. As duas irmãs, menores de idade, estão grávidas. Os membros dessa família moram em casas diferentes, com a mãe, a avó ou os tios. É uma situação complicada e é possível compreender por que ele é indisciplinado.

Em 4/4/2016, falamos à turma um pouco mais sobre o conto *O menino órfão e o menino rei* e contamos a história *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain. Em seguida, exibimos um desenho animado baseado nesta última (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=syk0hvDhdGE>>). A princípio, pensamos nesse conto como motivação para o livro de Ivens Scaff, que até então não tínhamos recebido da livraria. Feita a leitura, vimos intertextualidade entre *O menino órfão e o menino rei* e outro clássico da literatura universal, *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Thomas Malory, cuja adaptação para estudantes do Ensino Fundamental já havíamos lido. Assim, achamos por bem utilizar esta última obra, juntamente com a de Mark Twain, como motivação para o livro de Scaff, já que, em nossa opinião, ele dialoga com os dois clássicos.

Figura 19. Capa de *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain, adaptado por Rodrigo Espinosa Cabral.



Fonte: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/principe-e-o-mendigo-o-196583.aspx/p>>.

Como a intertextualidade foi tema da aula, apresentamos imagens que mostram esse conceito, além dos poemas *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, e *Canção do exílio às avessas*, de Jô Soares. Aproveitamos para falar da intertextualidade do poema de Jô Soares com o de Gonçalves Dias, que tem o sentido de ironizar e debochar do ex-presidente Fernando Collor de Mello, na ocasião de seu *impeachment*, em 1992, ou seja, explicamos que o segundo poema é uma paródia do primeiro.

Figura 20. Exemplos de ilustrações de obras clássicas em paródia.



Fonte: esquerda, <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>; direita, <<http://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/>>.

Em 5/4/2016, contamos a história *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Thomas Malory. Após a contação da história, falamos novamente sobre intertextualidade, e os alunos estabeleceram relações entre *O rei Artur*, *O menino órfão e o menino rei*, de Ivens Cuiabano Scaff, e *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain.

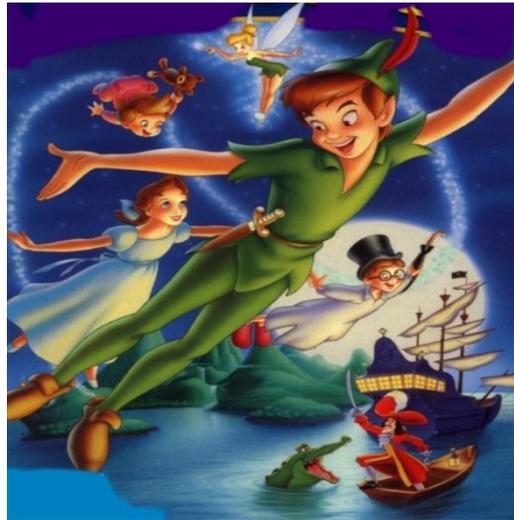
Quanto à intertextualidade, em nossa opinião, de uma forma ou de outra, a escrita é incentivada pelas leituras que fazemos. No caso de Ivens Cuiabano Scaff, a história *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda* fez parte de sua infância. Ele costumava assistir ao seriado exibido aos domingos nas matinês do Cine São Luiz. Quando teve oportunidade, transformou essa experiência gratificante de leitura em escrita própria. Na opinião de Charles Kiefer, “como em literatura nada se cria, mas tudo se transforma, o contista-leitor, incapaz de criar uma forma artística absolutamente inédita, tratará de reconfigurar alguns elementos da narrativa de seu progenitor espiritual, imprimindo a outros a sua própria marca” (KIEFER, 2011, p. 305).

No dia 26/4/2016, trabalhamos o conto *Peter Pan*, de James Barrie. Para a motivação, escolhemos três vídeos: um da música *We are the world*, composta por Michael Jackson e Lionel Richie, lançada em 1985 por vários artistas norte-americanos para o projeto “USA for

Africa”, para chamar atenção para o combate à fome no continente africano; outro do rancho Neverland, de propriedade de Michael Jackson; e o último de Michael Jackson se divertindo em seu rancho. Ouvimos os alunos e só depois falamos sobre os vídeos.

Lemos o conto *Peter Pan*, presente no livro didático. Depois da leitura, procuramos interagir com os alunos, estabelecendo sentidos para a obra e relações de intertextualidade com os vídeos assistidos.

Figura 21. Ilustração de *Peter Pan*.



Fonte: <<http://maryas2paixao.blogspot.com.br/2015/07/cordel-peter-pan-e-terra-do-nunca.html>>.

Figura 22. Fotografias do rancho Neverland, de Michael Jackson.



Fonte: esquerda, <<http://fineartamerica.com/featured/forever-neverland-tobi-czumak.html>>; direita, <<http://www.musicaparamusica.com.br/post/rancho-neverland-de-michael-jackson-esta-a-venda/1696>>.

Após a discussão, os alunos compreenderam que, assim como Peter Pan, parece que Michael Jackson se recusava a crescer, talvez por não ter tido infância, já que começou a

trabalhar muito cedo. Quanto a sua suposta pedofilia, nenhum aluno tocou no assunto. Caso isso tivesse ocorrido, discutiríamos o assunto, pois não podemos esconder dos alunos fatos divulgados nos meios de comunicação e que fazem parte da realidade deles. Alguns pais, ao escolher os livros que os filhos devem ler, tentam esconder aqueles que contenham fatos que acreditam que possam prejudicar as crianças ou mostrar coisas más, como se a vida tivesse só um lado bom. A esse respeito, escreveu Bruno Bettelheim (2002, p. 9): “Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança – que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas (...) a vida real não é só agradável”.

Em 3/5/2016, começamos o trabalho com o conto *O papagaio besteirento e a velha cabulosa*, de Ivens Cuiabano Scaff. Como motivação, escolhemos três vídeos que mostram papagaio e calopsita, conversando, cantando e até se fingindo de mortos. Percebemos que os alunos gostaram do que foi exibido e isso facilitou a discussão.

Antes de contar a história, perguntamos o que poderiam significar as palavras besteirento e cabulosa. A primeira palavra os alunos acertaram, dizendo que era quem falava besteiras, mas ficaram em dúvida quanto à segunda. Comentamos que nem sempre sabemos os significados das palavras, entretanto, conseguimos entender seu sentido num texto. Pedimos que prestassem atenção à história e, como desafio, teriam de falar sobre a palavra cabulosa no final do conto. Assim, entenderam que *cabulosa* tinha o sentido de chata, exatamente como o papagaio via a mãe das crianças que o criavam, confirmando o que havíamos dito aos alunos sobre o significado das palavras estar ligado ao texto.

Após a leitura expressiva do livro, interagimos com os alunos para a construção de sentidos para a história. Depois, recontamos a história e mais dois alunos fizeram o mesmo. No final, outros se dispuseram a ensaiar a peça, que foi apresentada na festa de encerramento do projeto e, mais tarde, na acolhida para crianças da Educação Infantil.

O momento da contação dessa história para as crianças da Educação Infantil foi muito gratificante para nós, professores, já que se tratava da turma do 6<sup>o</sup> A dramatizando *O papagaio besteirento e a velha cabulosa* para as crianças do Pré I, com as quais tivemos a felicidade de conviver por dois meses, enquanto a professora estava de licença. Para os alunos que contaram as histórias também foi um momento ímpar, pois se sentiram bem vendo o interesse que despertavam nas crianças menores.

Trabalhamos um livro todo de histórias, além de fábulas. Quanto às lendas de Mato Grosso, foram trabalhadas com os pequenos na Semana do Folclore, de 22 a 26/8/2016 e com

os alunos do projeto nas aulas de arte, depois que estudamos a mitologia grega e lendas brasileiras.

Apesar dos objetivos diferentes – como estímulo à leitura para os alunos do 6º ano e como apresentação de leitura para as crianças do Pré I –, o certo é que a contação de histórias contribui de forma prazerosa para aproximar o leitor do livro de histórias, resgatando narrativas que os ligam à sua ancestralidade, como escrevem Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 60):

(...) a contação de histórias tem um papel fundamental no resgate de narrativas que fazem parte da memória cultural e afetiva, bem como no desenvolvimento da cidadania, do compromisso público com a qualidade do convívio humano que todos desejam. Ouvir histórias conecta o mundo dos afetos com o mundo dos feitos.

Figura 23. Fotografias de atividades escolares.



Fonte: Arquivo pessoal.

Consideramos importante o trabalho com as narrativas desde a Educação Infantil. Sentimos progresso em relação à expressividade oral das crianças. Houve contação de histórias todos os dias num período de dois meses. Da mesma forma como fizemos com os alunos do projeto, as crianças do Pré I também recontaram histórias e foram filmadas com o celular. Essa prática as ajuda a estabelecer “uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias”, da perspectiva de Ângela Kleiman, que afirma que, no futuro,

elas poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (até mesmo entediante exercícios de cópia do quadro-de-giz), porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda do adulto. (KLEIMAN, 2005, p. 36)

O livro *Uma maneira simples de voar*, de Ivens Cuiabano Scaff, foi trabalhado nas aulas de 23 e 24/5/2016. A motivação foi o mito de Ariadne, contado em sala de aula, lembrando outros mitos também estudados na mitologia grega durante as aulas de arte.

Pedimos aos alunos que prestassem atenção ao mito, já que tentaríamos relacioná-lo com o conto que seria lido depois. Na parte de introdução, mostramos a capa do livro, questionando os alunos sobre a ilustração. Passamos algumas páginas, ressaltando o colorido das ilustrações de Marcelo Velasco. Não conseguimos ler toda a história, pois o tempo das aulas não foi suficiente. Deixamos em suspense o que aconteceria nos capítulos seguintes, para que os alunos mantivessem interesse na narrativa.

Em 24/5/2016, terminamos a leitura do conto. Logo em seguida, na interação com a turma, conseguimos construir os sentidos para o texto; contudo, não tivemos tempo de relacionar o nome Ade ao nome da princesa Ariadne e à presença do labirinto nas duas histórias. Além da indisciplina e do desinteresse de alguns alunos, nossa empolgação na contação da história acabou prejudicando a garganta, prejudicando nossa voz.

Observamos que uma quantidade enorme de nomes nos remete à fauna e à flora do cerrado mato-grossense, a suas lendas, à sabedoria popular e a expressões que refletem o falar cuiabano. Todos esses aspectos culturais da obra, ligados à magia dos fatos narrados e à amizade entre o velho Amis e a menina Ade, foram ressaltados na interação com a turma.

Então, a história foi recontada pela professora e por três alunos que se dispuseram a realizar a atividade, ocasião em que foram filmados com o celular. Esses momentos são sempre muito importantes, ainda que, algumas vezes, o aluno priorize certos aspectos da

narrativa, considerados mais interessantes para ele. Cada um narra de forma diferente e nisso reside a beleza da atividade, conforme Leyla Perrone-Moisés:

Narrar uma história, mesmo que ela tenha realmente ocorrido, é reinventá-la. Duas pessoas nunca contam o mesmo fato da mesma forma: a simples escolha dos pormenores a serem narrados, a ordenação dos fatos e o ângulo de que eles são encarados, tudo isso cria a possibilidade de mil e uma histórias, das quais nenhuma será a “real”. Sempre estará faltando, na história, algo do real; e muitas vezes se estará criando, na história, algo que faltava no real. Ou melhor, algo que, ao se produzir na história, revela uma imperdoável falha do real. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 105)

Voltamos à intertextualidade com *Peter Pan*, de James Barrie, dessa vez com o filme *Hook, a volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, exibido para os alunos em 6/6/2016.

Em razão da qualidade da versão baixada da internet e também da claridade da sala, a nitidez das imagens deixou a desejar. Aproveitamos o momento em que os alunos assistiam ao filme para verificar seus cadernos, atividade que dificilmente conseguimos realizar, especialmente em virtude da indisciplina em sala de aula. O que vimos acabou nos surpreendendo: muitos alunos tinham poucas atividades no caderno, mesmo um dos melhores alunos da sala, cuja facilidade na aprendizagem sempre foi superior à dos demais; mesmo ele que não tinha quase nada no caderno.

Em 14/6/2016, prosseguimos com a atividade de construção dos sentidos para o filme assistido na aula anterior. Recontamos rapidamente a história do filme, estabelecendo relações com o conto *Peter Pan*, estudado nos primeiros dias. O que havia de diferente entre o conto e o filme? Vimos que, no filme, o protagonista já não é menino, mas um adulto bem-sucedido que nem se lembra do tempo em que viveu aventuras fantásticas na Terra do Nunca. O Capitão Gancho volta para acertar contas com Peter Pan e escolhe raptar seus filhos. A partir daí, a trama se desenvolve com a presença de Sininho e das crianças, perdidas da Terra do Nunca. Peter teria de voltar a sonhar e ser o menino que fora um dia, a fim de libertar seus filhos. No final, isso acaba acontecendo.

Nesse mesmo dia, conseguimos ler o conto *Isso é coisa de Pirata!*, de Wander Antunes, que também dialoga com a história de Peter Pan; no entanto, o protagonista dessa narrativa é Gonçalinho, procurado pela fada Sininho, para, juntos, defenderem a cidade de Cuiabá do terrível Capitão Gancho. Este pretende roubar o ouro enterrado numa das igrejas da capital. A fada e o menino contam também com a ajuda dos amigos dele e venceram o pirata.

A motivação para esse conto foi constituída nas aulas anteriores, ou seja, com o conto *Peter Pan* e o filme *Hook, a volta do Capitão Gancho*. Depois da leitura, na interação com os alunos, ressaltamos os pontos principais da obra, relacionando-os ao conto e ao filme.

No dia 20/6/2016, trabalhamos com o conto *Ele era de outro mundo*, de Lucinda Nogueira Persona. A motivação se constituiu de dois vídeos com entrevistas do senador Valdon Varjão, já falecido. Num deles, de 2008, o senador conversa com Jô Soares sobre um projeto de sua autoria aprovado na Câmara de Vereadores de Barra do Garças, em Mato Grosso, no tempo em era vereador na cidade. Esse projeto tratou da construção do único discoporto do Brasil, localizado no Parque Estadual da Serra Azul (ver Figura 24).

Figura 24. Fotografia do discoporto do Parque Estadual da Serra Azul.



Fonte: <<http://loucosporferias.com.br/pontos-turisticos/aeroporto-para-discos-voadores-barra-garcas-mt/>>.

Nossa intenção era, conforme consta no projeto de intervenção, levar os alunos até o discoporto e lá contar a história *Ele era de outro mundo*, de Lucinda Nogueira Persona. Teria sido uma experiência emocionante para nossos alunos se tivesse sido possível, mas a área está interdita pela justiça.

A narrativa de Lucinda, em forma de contagem regressiva, torna a obra mais interessante, mexendo com o imaginário do leitor. Após a leitura, ocorreu a interação com os alunos para construção dos sentidos do texto, momento em que alguns trouxeram histórias sobre ETs. Esses momentos de conversa com os alunos são sempre muito prazerosos.

Em 21/6/2016, nosso trabalho foi com o livro *Conferência no Cerrado*, de Durval de França e Cristina Campos, que traz a história de entes representativos das lendas mato-grossenses, como Curupira, Negrinho d'Água, Pé de Garrafa, Mãe do Morro, Tibanaré e Boitatá, preocupados com a depredação do cerrado em Mato Grosso. Esse é o motivo pelo

qual Currupira convoca os amigos para participar de uma conferência na caverna de Aróe-Jari, em Chapada dos Guimarães. Lá, os entes encontram solução para o problema, dada pela Grande Mãe: a conscientização de adultos e crianças para a importância da preservação do meio ambiente.

A motivação se constituiu das lendas mato-grossenses, vistas nas aulas de arte. O trabalho realizado nessa disciplina contribuiu para alcançarmos o objetivo de nosso projeto. Na introdução, falamos sobre os autores e mostramos a capa e as ilustrações do livro. Não foi possível ler todo o texto nesse dia, por isso, utilizamos uma aula de arte para terminar de contar a história e para realizar o restante do trabalho com essa obra. Depois do momento destinado à interação com os alunos para a construção dos sentidos para a obra lida, eles ficaram à vontade para falar sobre lendas que já conhecessem e histórias de assombração. Em virtude das outras atividades, também desenvolvidas durante os dois bimestres em que foi aplicado o projeto, não foi possível concretizar o momento da contação das histórias para os três últimos contos, ou seja, *Ele era de outro mundo*, *Isso é coisa de Pirata!* e *Conferência no Cerrado*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da leitura no ambiente escolar tem sido a maior de nossas preocupações desde que iniciamos a docência, há mais de quatro anos. O nível de proficiência leitora dos alunos deixa a desejar. A maior parte deles ainda se encontra atrelada à leitura como processo de decodificação dos signos linguísticos e não consegue construir sentidos para os textos que lê. O resultado dessa deficiência afeta o processo de ensino e aprendizagem, não só de língua portuguesa como de todas as outras disciplinas, já que a leitura é a base de todas elas. Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 37), na faixa de idade dos dez aos onze anos, o leitor já pode ser considerado fluente, pois, nesse período, “a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo”, diferentemente do que acontece com nossos alunos, que estão muito longe desse leitor de que fala a autora.

Quando elegemos o texto literário como uma possibilidade prazerosa de incentivo à leitura, partimos de observações de nossa própria prática, pois poucas coisas despertavam tanto o interesse dos educandos quanto a contação de histórias. Sentíamos que os alunos, do Pré I às séries finais do Ensino Fundamental, gostavam de ouvir e contar histórias. Contudo, já tínhamos percebido também que a extensão das narrativas teria de ser adequada à idade dos educandos – quanto menor a idade, mais curta a história – daí nossa escolha pelas narrativas literárias, principalmente pelo conto, de leitura mais ágil.

Portanto, tínhamos essa “certeza” em relação ao ponto de onde partir, de acordo com o gosto dos alunos, com sua cultura, com uma prática que, de alguma forma, tinha feito parte da vida deles no seio familiar ou na passagem pela Educação Infantil: a contação de histórias. Desse ponto em diante, restava-nos obter respaldo e suporte teórico para embasar o que já sabíamos, o que deveríamos saber e o modo como aplicar esses saberes.

Nossas reflexões não são recentes nem pensadas somente para o mestrado. Elas surgiram desde o momento em que assumimos a docência. Temos estudado e lido muito nesses últimos quatro anos, pois o estudo sempre foi muito importante em nossa vida, impulsionando a busca do conhecimento. Nesse sentido, e para tentar contagiar nossos alunos, para que seguissem o mesmo caminho, descobrindo o prazer do texto literário, é que passamos a ler não só os clássicos da literatura universal adaptados para o público infanto-juvenil e outros textos que pretendíamos utilizar em sala de aula, como também todo o material disponível na escola para os professores, como livros distribuídos pelo FNDE, que ficam nas prateleiras da biblioteca, sem que ninguém dê valor a eles. Aqui, cabe um

parêntese, para dizer que continuam da mesma forma, mesmo depois que foram colocados na sala dos professores, para que tivessem maior visibilidade e fossem utilizados. Os livros continuam como sempre estiveram: largados, esquecidos.

Retomando, nosso conhecimento aumentou no mestrado, pois procuramos saber mais sobre o ato da leitura, seu papel na formação do aluno e do cidadão. Aprendemos sobre o texto de prazer, sobre conceito, história, formação, letramento, práticas de literatura em sala de aula, além de refletir sobre o papel do texto literário no contexto atual, em que os meios de comunicação assumiram o lugar da literatura na função de informar e entreter. Temos pressa, vivemos num mundo globalizado, a quem interessa pensar, imaginar? Queremos tudo pronto, massificado. Com isso, ninguém mais fala em literatura, que parece um conhecimento ultrapassado, que não faz sentido em nossos dias, o que não é verdade.

Depois de todas as nossas leituras, construímos o arcabouço teórico de que precisávamos. Construído o projeto, sabíamos que a aplicação dele seria a etapa mais complicada. A experiência nos mostra que teoria sem prática não tem sentido, que prática sem teoria nos deixa frágeis e sem autonomia, guiando-nos pela ideologia presente no contexto escolar, que prega a continuação do *status quo*, sem questionamentos.

Isso é o que mais temos visto na escola; talvez esteja aí a explicação para o descaso em relação ao nosso trabalho, já que não concordamos com muitos acontecimentos na escola. Um deles é a indisciplina, que não permite que nossos alunos nos escutem durante as aulas. Não nos escutam, não porque sejam surdos, mas porque não conseguem no meio da bagunça que fazem. Ouvir é diferente de escutar, como escreveu Roland Barthes (1990, p. 217): “Ouvir é um fenômeno fisiológico; escutar é um ato psicológico”. Nossos alunos não estão preparados psicologicamente para nos escutar.

Entretanto, durante a contação de histórias, conseguíamos fazer com que ficassem quietos e prestassem atenção, daí nossa escolha pelas narrativas literárias, pois conseguimos envolvê-los emocionalmente. Durante esses momentos mágicos para todos, conseguimos ter controle sobre suas mentes; seus olhares nos acompanham nas constantes idas e vindas, de um lado a outro da sala, nos nossos gestos, na expressividade de nossa fala e de nosso corpo. Assim, durante a leitura e a contação de histórias, não só nos ouvem como nos escutam, e temos a certeza de que esses momentos ficarão guardados para sempre em suas memórias, exatamente da forma como acreditamos.

Quanto à metodologia adotada, entendemos que ela foi satisfatória, uma vez que contribuiu para um bom trabalho do texto literário. A motivação ajudou os alunos a “entrar na obra”. A introdução deu uma visão geral do livro, do autor, do ilustrador, da capa, dos títulos

e de outras informações que anteciparam as histórias contadas. A leitura foi aquele momento especial, quando conseguimos prender a atenção dos alunos. E a interpretação, por meio da interação com os educandos, ajudou na construção de sentidos para as narrativas trabalhadas durante as aulas, além de ter sido um momento ímpar de estreitamento das relações afetivas entre professora e alunos, quando estes se sentiram à vontade para falar e expressar seus pontos de vista.

Quanto à receptividade do projeto na escola, ainda bem que os maiores interessados, nossos alunos, responderam muito bem à prática do texto literário, apesar da má vontade e da indisciplina de alguns, observadas mais em relação às outras atividades desenvolvidas na aplicação do projeto, o que nos conforta. Contudo, não sentimos essa mesma receptividade na escola toda.

Em grande parte de nossos alunos, notamos um desenvolvimento da oralidade, até naqueles que tinham dificuldade para ler ou mesmo no caso especial do aluno não alfabetizado. Foi gratificante vê-los contar as histórias nos mínimos detalhes, cada um a seu modo, o que só enriqueceu nosso trabalho.

Na nossa avaliação, acreditamos que os momentos marcantes com as narrativas literárias e a contação de histórias superaram os aborrecimentos e até a descrença em nosso trabalho. Continuaremos firmes em nossa fé no poder formador e na experiência prazerosa do texto literário. O tempo dirá, assim esperamos, que os momentos marcantes que vivemos juntos ficam para sempre impregnados em nós, ainda que isso não seja perceptível de imediato, mas só futuramente, assim como aconteceu conosco.

Sempre foi nossa intenção, apesar dos empecilhos encontrados pelo caminho, mostrar a importância da educação e da literatura na formação e na ascensão social e profissional do ser humano, embora também saibamos que, apesar do prazer despertado pela contação de histórias, nem sempre a leitura dos textos literários será prazerosa, de acordo com Barthes (1987, p. 68). Como dito anteriormente, segundo Leyla Perrone Moysés (2006, p. 110), o que a literatura pode nos dar é o “o conhecimento que satisfaz: não uma verdade abstrata e dada, mas uma verdade corporificada e em obra”.

Dessa forma, sempre nos sentimos engajados na tentativa de preencher o vazio, a falta que percebemos em muitos de nossos alunos, da carência material à afetiva, semelhante à falta que durante muito tempo fez parte de nossas vidas, mas que foi transformada após a experiência enriquecedora proporcionada pelo texto literário. Reconhecemos os benefícios da literatura no processo de ensino-aprendizagem e formação dos alunos, ainda que eles não

tenham visibilidade imediata, mas não temos dúvida de que, ainda que demorem a aparecer, estarão impregnados na mente dos alunos, como disse Antonio Candido (1972, p. 84).

Conforme escreveu Barthes (2007b, p. 18), “a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega”.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANTUNES, Wander. **Isso é coisa de Pirata!**. Cuiabá: Tempo Presente, 1996.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma preocupação para a formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARBOSA, Almiro Rolmes; CAVALHEIRO, Edgard. **As obras-primas do conto universal**. Introdução, notas, compilação e traduções de Almiro Rolmes Barbosa e Edgard Cavalheiro. 9. ed. São Paulo: Martins, 1957.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema pintura, teatro e música**. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- \_\_\_\_\_. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Aula: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007b.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução do inglês de Arlen Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BLOOM, Harold. **A angústia da influência: Uma teoria da poesia**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CADEMARTORI, Lígia; MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. **Literatura para todos: conversa com educadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Conferência pronunciada na XXIV da Reunião Anual da SBPC. São Paulo, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DONA DELICE FARIAS DOS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Barra do Garças, 2015. Documento interno da escola.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, 6º ano**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COCCO, Marta Helena. **O ensino da literatura produzida em Mato Grosso: regionalismo e identidades**. Cuiabá: Cathedral, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

- CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio**. Tradução Davi Arriguci Júnior. 3. reimpr. da 2. ed. de 1993. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.
- COSTA, Almerindo. **Mato Grosso seu universo primitivo: são estórias que residem na subconsciência do povo**. Cuiabá: Vista Mato-grossense, 1977.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FRANÇA, Durval de; CAMPOS, Cristina. **Conferência no Cerrado**. Ilustrações de Ricardo Leite. Cuiabá: TantaTinta, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Ana Luiza M.; RANGEL, Egon O. O glossário. **Caminhos da escrita**. Curso *online* de formação de professores. Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, CENPEC/MEC, 2013.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990. Versão digitalizada de 2004.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Volume 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- KIEFER, Charles. **A poética do conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero**. São Paulo: Leya, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas: Cefiel/Unicamp; Brasília: SEB/MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 1, p. 1-10, 2009.
- \_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 11. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. Literatura, linguística e linguagem: uma questão de diferença. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 2, p. 197-210, jul./dez. 2011.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **Literatura e poder em Mato Grosso**. Brasília: Ministério da Integração Nacional/Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Textos de autores mato-grossenses: século XX**. Cuiabá: UFMT, 2002.
- MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Literatura & Ensino)
- MARIA, Luzia de. **O que é conto**. 1. reimpr. da 4. ed. de 1992. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 135)
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, 74)
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 184)
- PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20)
- PERSONA, Lucinda Nogueira. **Ele era de outro mundo**. Ilustrado por Wander Antunes. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores na escrivinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 100-110.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROLON, Renata Beatriz B. **No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionadas para crianças e jovens em Mato Grosso**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução Frei Betto. São Paulo: Geração, 2015.
- SCAFF, Ivens Cuiabano. **A fábula do Quase Frito**. Ilustração Wander Antunes. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O papagaio besteirento e a velha cabulosa**. Ilustração Wander Antunes. Cuiabá: Tempo Presente, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Uma maneira simples de voar**. Ilustração Marcelo Velasco. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O menino órfão e o menino rei**. Cenários Marcelo Velasco, marionetes Carlão dos Bonecos, fotografia Helton Bastos. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba**. Ilustrado por Marcelo Velasco. Cuiabá: Entrelinhas, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2007.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUZA, Ângela T. Fontana de. **O outro lado de uma mesma história: a produção literária destinada ao público infanto-juvenil no estado de Mato Grosso (1980-2009)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

VÁRIOS. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

### **Sites consultados**

Academia Mato-grossense de Letras – <<http://academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-7/84-ivens-cuiabano-scaff>>. Acesso em 12/11/2016.

Academia Mato-grossense de Letras – <<http://www.academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-4/74-lucinda-nogueira-persona>>. Acesso em 12/11/2016.

*Diário de Cuiabá* – <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=297969>>. Acesso em 12/11/2016.

Baú de Nomes – <[http://baudenomes.blogspot.com.br/p/letra-a\\_8674.html](http://baudenomes.blogspot.com.br/p/letra-a_8674.html)>. Acesso em 12/11/2016.

*O pequeno príncipe* – <<http://www.saintexupery-domainepublic.be/wp-content/uploads/2015/02/petitprince2.pdf>>. Acesso em 14/11/2016.

## Anexo 1 – Conto *Peter Pan*, de James Barrie

### CAPÍTULO 3

# Todas as crianças crescem... menos uma!

*Você já ouviu falar de Peter Pan, o garoto que não consegue crescer? Como Pinóquio, Cinderela e Alice, Peter Pan é uma personagem que tem encantado crianças do mundo inteiro, de geração a geração.*

Peter Pan costumava ficar do lado de fora da casa dos Darling, próximo da janela, para ouvir as histórias de contos maravilhosos que a garota Wendy contava a seus irmãos, João e Miguel, antes de dormirem. Depois ele as recontava aos meninos perdidos da Terra do Nunca.

Assim que as crianças adormeciam, Peter entrava no quarto delas. Um dia, surpreendido ali pela senhora Darling, tenta fugir rapidamente. Mas Naná, a cachorra-babá das crianças, abocanha a sombra do garoto no momento em que ele pula a janela. A senhora Darling guarda a sombra de Peter numa gaveta. No dia seguinte, depois que os pais das crianças saem para fazer uma visita, Peter, acompanhado pela fada Sininho, volta ao quarto para resgatar sua sombra. Porém, não conseguindo colá-la ao corpo, chora, e seu choro acorda Wendy.

### Peter Pan

[...]

— Por que está chorando, menino?

Peter Pan levantou-se, com inesperada educação, e fez para ela uma reverência. Da cama, muito satisfeita com o gentil cumprimento, Wendy também inclinou a cabeça.

— Qual é o seu nome? — perguntou ele.

— Wendy Linda Ângela Darling — respondeu com certo orgulho. — E o seu?

— Peter Pan.

Ela já sabia que só podia ser Peter Pan, só que o nome era muito curto.

— Peter Pan de quê?

— Peter Pan de nada — respondeu ele, meio aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.

— Me desculpe.

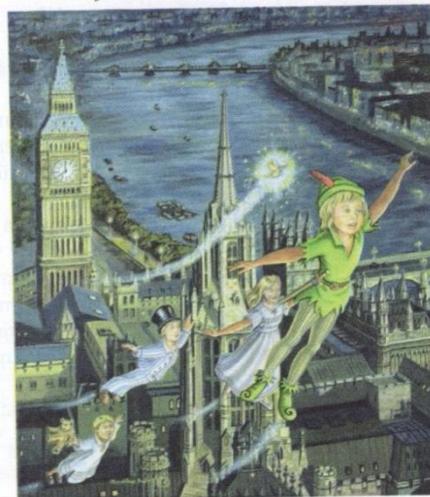
— Deixe isso pra lá.

— Onde você mora?

— Dobrando a primeira rua à direita, siga em frente até o nascer do dia.

— Que endereço mais gozado!

— Não tem nada de gozado. Eu não acho.



Bridgeman Art/Getty Images/Coleção particular

Wendy lembrou-se de que era no momento uma dona de casa a receber uma visita e perguntou com muita doçura:

— É esse o endereço que os outros escrevem nas cartas?

— Que cartas?! — Peter Pan replicou com desprezo.

— Nunca recebeu uma carta?

— Nunca.

— Mas sua mãe não recebe cartas?

— Que mãe?!

— Você não tem mãe?

— Nem pai.

Falou isso sem a menor tristeza, até mesmo com uma ponta de alegria, mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica.

— Perdão, Peter Pan. Agora sei por que você estava chorando, coitadinho. — Pulou da cama e correu para perto dele.

— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, meio enfurecido. — Estava chorando porque não consigo colar a minha sombra no meu corpo. Aliás, eu não estava chorando coisa nenhuma!

— Uai, ela descolou? — perguntou Wendy.

— Descolou, olha aí!

[Wendy, então, costurou a sombra ao corpo de Peter Pan.]

[...]

— Quantos anos você tem, Peter?

— Não sei. Só sei que sou muito jovem.

De fato ele não sabia nada a esse respeito.

— Wendy, fugi de casa no dia em que nasci.

— No dia em que nasceu! — exclamou a garota espantada, mas interessadíssima. — Conte pra mim!

— Foi porque — Peter Pan começou a falar baixinho — ouvi mamãe e papai conversando sobre mim, quando eu fosse grande. Eu não queria ficar grande de jeito nenhum! Queria ficar criança para brincar o tempo todo. Foi por isso que fugi para o parque da cidade e vivi lá muito tempo na companhia das fadas.

Wendy ficou até meio tonta ao ouvir isso. A vida dela tinha sido sempre tão sem graça, tão caseira! E desandou a fazer uma cascata de perguntas. Mas todas as perguntas se resumiam sempre nisso: como são as fadas?

Finalmente Peter Pan teve tempo de falar:

— Quando a primeira criança do mundo deu risada, surgiu a primeira fada.

— Ah, quer dizer que deve existir uma fada para cada criança que existe no mundo?

— Devia, mas não existe.

— Como assim?

— Muito simples. Há muitas crianças que não acreditam em fadas. Quando um garoto ou uma garota diz: “Eu não acredito em fada”, morre uma fada. Entendeu?

[Nesse momento, eles ouvem um barulhinho de sino. É Sininho, que estava presa numa gaveta. Peter Pan a liberta, mas ela está furiosa, com ciúmes de Peter Pan.]

[...]

Sentados ambos na poltrona, os dois continuaram a conversar. Wendy perguntava:

— Ainda frequenta o parque?

— Às vezes vou lá.

— Mas onde você passa a maior parte do tempo?

— Com os meninos perdidos.

### James Barrie, o autor

O escritor James Barrie, autor de *Peter Pan*, nasceu na Escócia, em 1860. Mudou-se para Londres, onde foi jornalista. *Peter Pan*, sua obra-prima, publicada em 1904, surgiu de histórias que Barrie contava para o grupo de crianças nos jardins de Kensington. Nesses jardins há hoje uma estátua da famosa personagem criada pelo escritor.



Diomedea

— Meninos perdidos?  
 — Meninos que caem dos carrinhos quando as babás estão olhando para outro lado. Se não são reclamados em sete dias, são enviados para a Terra do Nunca. Sou o chefe lá.  
 — Deve ser um estouro!  
 — É, é mesmo. Só tem uma coisa: lá não temos companheiras, só companheiros.  
 — Não há garotas?  
 — Nem uma! Garota é sempre esperta demais para cair do carrinho.  
 Wendy ficou cheia de si ao ouvir isso:  
 — Você é tão simpático quando fala de garotas. [...]  
 [Os dois continuaram a conversar e Peter conta a Wendy que costumava vir à janela para ouvir histórias e tenta convencê-la a ir com ele à Terra do Nunca para a menina contar histórias aos meninos perdidos e ser a mãezinha de todos lá. Wendy reluta, dizendo que não pode, que tem a mãe e que não sabe voar. Mas Peter diz que a ensina e que ensina também João e Miguel a voar. Wendy acorda-os.]  
 — É verdade, Peter Pan, que você sabe mesmo voar?  
 Em vez de perder tempo com uma resposta, Peter começou a revoar pelo quarto.  
 — Que legal! — exclamaram João e Miguel.  
 — Que beleza! — exclamou Wendy.  
 — É uma beleza, uma beleza! — concordou Peter Pan.  
 Parecia fácil voar. Os garotos tentaram fazer o mesmo, primeiro do chão, depois das camas. Mas foram para baixo e não para cima.  
 — Como é que é, Peter Pan? — perguntou João esfregando o joelho.  
 — Simples: primeiro você pensa tudo o que há de melhor para pensar; são esses pensamentos que fazem a gente voar.  
 — Você está voando depressa demais; não quer voar um pouco mais devagar, Peter?  
 Daí a pouco, João gritava:  
 — Já sei, Wendy! — mas viu logo que não sabia.  
 Ninguém sabia voar um palmo. Estaria Peter zombando deles? Acho que sim. Pois só voaram depois que Peter soprou um pouco de pó das asas de Sininho sobre eles.  
 — Agora é só ajeitar os ombros, assim, e vamos partir.  
 Miguel foi o primeiro a ficar como um passarinho no ar do quarto.  
 — Estou voando! Estou voando!  
 João e Wendy decolaram em seguida.  
 — Olhe eu!  
 — Olhe eu!  
 Não voavam tão bem quanto Peter, mas voavam. E era uma delícia. Quando Peter quis ajudar Wendy, dando-lhe a mão, Sininho não gostou e os dois tiveram de desistir. E todos subiram, desceram, deram voltas e mais voltas.  
 — Vamos logo lá pra fora! — gritou João.  
 Miguel estava disposto, mas Wendy ficou na dúvida.  
 — Sereias! — gritou Peter Pan.  
 — Ai! — exclamou Wendy.  
 — E piratas! — falou de novo Peter.  
 — Piratas! — berrou João, agarrando seu chapeuzinho de domingo. — Ora, vamos logo!  
 O Sr. e a Sra. Darling estavam exatamente cruzando a rua, de olhos fixos na janela do quarto das crianças, quando viram três figurinhas através da cortina, três figurinhas voando em roupas de dormir.  
 — Três não! Quatro!  
 Trêmulos abriram a porta da rua. Correram para a escada.



Walt Disney/ Courtesy Everett Collection/LatinStock

(James Barrie. *Peter Pan*. Tradução e adaptação de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações. © Joan A. Mendes Campos.)

## Anexo 2 – Plano de curso da unidade

# Plano de curso

## UNIDADE 1 No mundo da fantasia

Objetivos específicos	Conteúdos	Textos trabalhados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar os alunos para o tema da unidade.</li> <li>• Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.</li> <li>• Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma.</li> <li>• Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais.</li> <li>• Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.</li> <li>• Ler por prazer.</li> <li>• Conhecer, observar, produzir e recriar o conto maravilhoso de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção.</li> <li>• Conhecer a estrutura do dicionário e saber consultá-lo de modo rápido e eficiente.</li> <li>• Identificar um texto e suas unidades menores, como o parágrafo e a frase.</li> <li>• Conceituar linguagem, língua, código, interlocutor, variedade linguística, norma-padrão, texto, discurso, gêneros do discurso, intencionalidade discursiva, fonema e letra.</li> <li>• Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do código, das variedades linguísticas e da intencionalidade discursiva na construção do texto.</li> <li>• Observar certos aspectos da língua de uso relacionados às variedades linguísticas.</li> <li>• Observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados à língua em situações concretas de interação verbal.</li> <li>• Levar os alunos a participar da mostra <i>Histórias de hoje e sempre</i>, com a produção de um livro a partir dos textos que criaram no período e com a exposição de livros, revistas e vídeos relacionados aos contos maravilhosos.</li> </ul>	<p>Páginas de abertura</p> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos relacionados ao imaginário infantil: o conto maravilhoso, a fábula, o livro de aventuras, etc.</li> </ul> <p><b>Produção de texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conto maravilhoso</li> </ul> <p><b>Para escrever com expressividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O dicionário: palavras no contexto</li> </ul> <p><b>A língua em foco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem</li> <li>• Linguagem verbal e linguagem não verbal</li> <li>• Interlocutor</li> <li>• Língua</li> <li>• A linguagem e os códigos</li> <li>• Norma-padrão e variedades de prestígio</li> <li>• Tipos de variação linguística</li> <li>• Oralidade e escrita</li> <li>• Formalidade e informalidade</li> <li>• A gíria</li> <li>• Texto</li> <li>• Discurso</li> <li>• Gêneros do discurso</li> <li>• Intencionalidade discursiva</li> </ul> <p><b>De olho na escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonema e letra</li> <li>• Emprego da letra <i>h</i></li> </ul> <p><b>Intervalo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto: Histórias de hoje e sempre</li> </ul>	<p><b>Painel relacionado ao tema da unidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vende-se uma casa encantada</i> – Roseana Murray</li> <li>• <i>Senhora Holle</i> – Irmãos Grimm</li> <li>• <i>Os dois amiguinhos</i> – Esopo</li> <li>• <i>Era uma vez...</i> – Gabriela Romeu</li> <li>• <i>Página de dicionário</i> – <i>Miniaurélio século XXI</i></li> <li>• <i>Sem barra</i> – José Paulo Paes</li> <li>• <i>Por que algumas músicas não saem de nossa cabeça?</i> – Revista <i>Mundo Estranho</i></li> <li>• <i>Cartum</i> – Quino</li> <li>• <i>Cartum</i> – Maitena</li> <li>• <i>Tira</i> – Adão Iturrusgarai</li> <li>• <i>Tira</i> – Laerte</li> <li>• <i>Tira</i> – Adão Iturrusgarai</li> <li>• <i>Anúncio</i> – Marca de automóvel</li> <li>• <i>Cartum</i> – Caulos</li> <li>• <i>Cartum</i> – Nik</li> <li>• <i>Pintura</i> – Walter Beach Humphrey</li> <li>• <i>Uma história sem fim</i> – Gyslayne Avelar Matos e Inno Sorsy</li> <li>• <i>Tira</i> – Fernando Gonsales</li> <li>• <i>Tira</i> – Adão Iturrusgarai</li> <li>• <i>O guia dos curiosos</i> (fragmentos) – Marcelo Duarte</li> <li>• <i>Saudosa maloca</i> – Adoniran Barbosa</li> <li>• <i>Pechada</i> – Nova Escola</li> <li>• <i>Anedota</i> – Ziraldo</li> <li>• <i>Cartum</i> – Santiago</li> <li>• <i>Anúncio</i> – Fundação Abrinq</li> <li>• <i>Peter Pan</i> – James Barrie</li> <li>• <i>Infância</i> – Henriqueta Lisboa</li> <li>• <i>A volta do Capitão Gancho</i> (filme) – Steven Spielberg</li> <li>• <i>Tira</i> – Adão Iturrusgarai</li> <li>• <i>Tira</i> – Fernando Gonsales</li> <li>• <i>Anedota</i> – Paulo Tadeu</li> <li>• <i>Tira</i> – Mauricio de Sousa</li> <li>• <i>Anúncio</i> – <i>Jornal do Brasil</i></li> <li>• <i>Pizza falsa</i> – Ziraldo e Sílvio Lancellotti</li> <li>• <i>Menina vaidosa</i> – Roseana Murray</li> <li>• <i>Cartum</i> – Angeli</li> <li>• <i>Anúncio</i> – SulAmérica</li> <li>• <i>Tira</i> – Mauricio de Sousa</li> </ul>

Anexo 3 – Páginas 88 e 89 de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

18

**A**o atravessar o deserto, o pequeno príncipe encontrou apenas uma flor. Uma flor com três pétalas, uma flor à toa...\*

— Bom-dia! — cumprimentou-a.  
 — Bom-dia! — respondeu a flor.  
 — Onde estão as pessoas? — indagou polidamente o pequeno príncipe.

Havia tempos que a flor vira passar uma caravana:  
 — As pessoas? Creio que existem apenas seis ou sete. Eu as vi faz anos. Não tenho a menor ideia de onde estão. São tocadas pelo vento. Como não têm raízes, isso cria problemas.

— Adeus! — despediu-se o pequeno príncipe.  
 — Adeus! — retrucou a flor.



Anexo 4 – Estampa de camiseta da Festa da Família

# O PRAZER DO CONTO EM ESCRITORES DE MATO GROSSO

