

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

MARIA DE JESUS SANTIAGO DA MATTA

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º ano
do Ensino Fundamental**

TERESINA

2015

MARIA DE JESUS SANTIAGO DA MATTA

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento

LINHA DE PESQUISA: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

TERESINA

2015

MARIA DE JESUS SANTIAGO DA MATTA

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento

LINHA DE PESQUISA: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

Aprovada em: ____/____/2015.

Horário: _____

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito (Orientadora)

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Hugo Lenes Menezes (1º Examinador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (2º Examinador)

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Dedico este Mestrado aos meus pais, à minha filha, Jamile Maria, que coloriu a minha vida com sua imaginação.

Aos escritores de obras infantis e juvenis e às crianças e adolescentes que os motivam a recriar o mundo, onde a imaginação se faz presente, permitindo que tudo seja explicado à luz da fantasia e do maravilhoso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida, que me doou; por me dar ânimo para prosseguir, quando pensei em desistir; por me fortificar, sempre que o conhecimento parecia inatingível; por me acolher em seus braços, nos momentos em que achei que nada daria certo. Obrigada, Meu Deus!

Aos meus pais, que sempre transmitiram, em suas orientações, a importância do conhecimento na vida do ser humano. Muito obrigada, por se dedicarem aos filhos e mostrarem que, mesmo sem terem provado tanto quanto eu do conhecimento escolar, possuem uma grande sabedoria: advinda do conhecimento espiritual, que nos eleva na caminhada da vida.

À minha irmã, Luci, pela colaboração dada durante este percurso e aos meus irmãos, Sandoval e Jesus, que tanto me socorreram com seus conhecimentos de informática, para garantir a salvaguarda de meu trabalho.

Ao meu marido e a toda minha família, que de uma forma ou de outra colaboraram com este Mestrado.

À CAPES, pelo incentivo, não só financeiro, aos estudos, mas também por fomentar a pesquisa através da expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Aos professores do Profletras, que incansavelmente conduziram a turma à descoberta de novos saberes e aprofundamento dos conhecimentos teóricos já assimilados.

À minha orientadora, Professora Doutora Stela Maria Viana Lima Brito, por me mostrar não só o caminho da literatura infantil e juvenil, mas também por me levar a refletir, a organizar as ideias, que muitas vezes estavam tão confusas, sempre me guiando e mostrando os caminhos certos a ser percorridos, e, sobretudo, pelos ensinamentos repassados durante o Mestrado sempre com dedicação. Foi gratificante trilhar este caminho com sua alegria e simplicidade. Fiquei feliz em ter sido sua orientanda.

Às amigas da turma do Profletras/2013, Betânea, Hilda, Margarida, Isabel e Meyre, por todo o auxílio e reflexões compartilhadas. Agradeço pela amizade, pelo carinho, pela cumplicidade, pelos livros e outros materiais disponibilizados, pelo incentivo nos momentos em que tudo parecia não fluir, pelos momentos de descontração durante a pausa para o cafezinho na lanchonete da Lili.

Aos colegas da turma do Profletras/2013, pelos bons momentos de interação e aprendizagem compartilhada, que muito contribuíram para minha formação.

À SEDUC-PI, pela dispensa das atividades docentes, pela preocupação em oferecer aos seus professores a oportunidade de crescimento intelectual.

Aos alunos, sujeitos deste estudo, e às gestoras do campo pesquisado por terem colaborado com a pesquisa, compreendendo sua importância e ajudando de alguma forma em sua realização.

E, especialmente, a minha querida filha, Jamile Maria, que contabilizou dia após dia as horas em que passei diante do computador, os infindáveis momentos dedicados a este estudo e aguentou-me nos momentos mais estressantes de realização dessa produção. Agradeço imensamente a você que aprendeu a ler/escrever no início dessa caminhada e, durante o percurso, me mostrou quanto a literatura infantil e juvenil permeia a nossa existência de forma tão lúdica e prazerosa. Obrigada, filha querida!

Ser leitor 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 culturais, elaborando e expandido sentidos.

Cosson (2012)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a contribuição da leitura de contos da literatura infantil e juvenil para a formação crítica do leitor em turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma conceituada escola da rede municipal de Teresina-PI. Para este trabalho, levou-se em consideração as seguintes questões norteadoras: Qual a contribuição da leitura de contos da literatura infantil e juvenil para a formação crítica do leitor? Como levar o aluno a ler contos, compreendê-los e através dessa leitura fazer um comentário expressando-se por meio da escrita? Até que ponto compreender a relação de intertextualidade, existente entre os contos da literatura infantil e juvenil e suas múltiplas versões pode contribuir para a formação crítica de leitores? Supôs-se que a razão da dificuldade de expressar-se criticamente estaria no pouco acesso à leitura de obras de literatura infantil e juvenil, em especial, os contos. Logo, a partir da leitura e da análise da relação de intertextualidade entre eles e suas versões, intenta-se desenvolver no discente, além do gosto pela leitura e percepção crítica, o desempenho na expressão oral e escrita. Assim, o objeto de investigação desta pesquisa é a leitura dos contos da literatura infantil e juvenil: *O gato de botas*, versão de Charles Perrault e o reconto *O gato sem botas*, de Lia Neiva; além do filme *O gato de botas*, com a finalidade de contribuir para a formação crítica do leitor. Através de oficinas preparadas para os discentes foram realizadas atividades de leitura e escrita, que constituíram o *corpus* deste trabalho e serviram para análise do desenvolvimento da compreensão e da percepção crítica. Para a consecução deste estudo, adotou-se como fundamentação, os pressupostos de Solé (1998); Lajolo (2000); Zilberman (2001); Cosson (2012); Coelho (2000); Jouve (2012); Aguiar; Martha (2012); dentre outros. A metodologia adotada é de cunho qualitativo-descritivo, aliando-se à pesquisa bibliográfica. Este trabalho visa colaborar para a investigação de novos métodos de ensino-aprendizagem do conto em sala de aula. Como consequência, vislumbrou-se um grande desafio, qual seja, o letramento literário realizado por meio da leitura e produção escrita a partir de oficinas de mediação entre o conto e o reconto que muito têm a contribuir para a formação crítica, intelectual e social do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura infantil e juvenil. Conto. Reconto.

ABSTRACT

This work aims to investigate the contribution of children's literature tales reading to the critical training of a 8th grade reader at a conceptualized municipal school of Teresina-PI. For such, it took into account the guide questions following: Which the contribution of children's literature tales reading to the critical training of the reader? How prompt the student to read tales, perceive them and atwart that make a comment through the writing? Whither comprehend the intertextuality between the children's literature tales and their multiple versions can contribute to the critical training of the readers? It was assumed that the difficulty at manifest is related to the little access to the children's literature reading, in evidence, the tales. Ergo, since reading and analysis of intertextuality between they and their versions undertake to develop at the student, besides the taste for reading and critical perception, the performance at the oral and writing expression. Thereby, the object of this research it's the reading of children's literature tales: *Puss in boots*, Charles Perrault version and the retelling *Puss Without boots*, Lia Neiva; besides the movie *Puss in boots*, in order to contribute for the critical training of the reader. Through workshops prepared for the students was accomplished activities of reading and writing, that constitute the *corpus* of this work and served to development of compression and critical perception analysis. To attainment of this study, it was based at the assumptions of Solé (1998); Lajolo (2000); Zilberman (2001); Cosson (2012); Coelho (2000); Jouve (2012); Aguiar; Martha (2012); among others. The methodology is qualitative-descriptive nature, allying to bibliographic research. This paper claim to collaborate to the investigation os new methods of teaching-apprenticeship of tale at classroom. As consequence, a challenge was glimpsed, namely, the literary literacy held by the reading and writing from the interposition workshops between the tale and retelling that have quite a lot to contribute to the critical, intellectual, and social training of the reader.

KEY-WORDS: Reading. Children's Literature. Tale. Retelling.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantidade de alunos por idade	72
GRÁFICO 2 – Você lê com que frequência?	85
GRÁFICO 3 – Qual o seu tipo de leitura?	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição de turmas por ano	70
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
HQ	História em Quadrinhos
IAB	Instituto Alfa e Beta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PSE	Programa Saúde na Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEITURA NA ESCOLA: uma aprendizagem reflexiva e crítica.....	19
2.1 Refletindo Sobre as Concepções de Leitura	19
2.2 Aspectos do Texto Literário.....	23
2.3 Leitura Literária no Ambiente Escolar	27
2.4 Letramento Literário: novas experiências de leitura	31
2.5 Estratégias de Leitura	36
3 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA	42
3.1 Literatura Infantil e Juvenil: da narrativa oral à escrita	42
3.2 Conto: tradição cultural da humanidade	45
3.2.1 As duas faces do conto: forma simples e forma artística	47
3.2.2 O conto maravilhoso e o pensamento mágico	49
3.2.3 Conto: o efeito sobre o leitor	53
4 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: do conto ao reconto	56
4.1 Reconto: redescoberta da tradição	56
4.1.1 Intertextualidade: a arte de relacionar os textos	60
4.1.2 Reconto e intertextualidade: antigos olhares sob novas perspectivas	64
4.1.3 A intertextualidade e o texto literário em outras linguagens	66
5 METODOLOGIA	70
5.1 Campo e Sujeitos da Pesquisa.....	70
5.2 Caracterização da Pesquisa.....	72
5.2.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos	72
5.2.2 Delimitação do <i>corpus</i>	73
5.2.3 Instrumentos de coleta de dados	74
5.2.4 Procedimentos para coleta e análise de dados	75
6 ANÁLISE DOS DADOS	80
6.1 Primeira Etapa de Análise dos Dados	80
6.1.1 Entrevista	80
6.1.2 Questionário	83
6.1.3 Histórias de leitura	90
6.2 Segunda Etapa de Análise dos Dados	93

6.2.1 Atividades diagnósticas: oficinas de leitura e escrita	93
6.2.1.1 <u>Oficina 1: história maravilhosa</u>	94
6.2.1.2 <u>Oficina 2: o conto em outras linguagens</u>	100
6.2.1.3 <u>Oficina 3: diálogo entre contos</u>	101
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES	
COPARTICIPANTES	124
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
ANEXO C: TERMO DE ASSENTIMENTO	127
APÊNDICE A: ENTREVISTA	129
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO	130
APÊNDICE C: HISTÓRIAS DE LEITURA	131
APÊNDICE D: ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: oficinas de leitura e escrita	132
APÊNDICE E: OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA	133

1 INTRODUÇÃO

A prática de leitura e escrita tem-se constituído em um dos maiores desafios para professores de todos os níveis de ensino. Muitos alegam a desmotivação dos alunos para tais práticas, mas sabe-se que os motivos que justificam tal fato são inúmeros, que vão desde a falta de estímulo a práticas defasadas de leitura propostas na escola. Porém, é possível vislumbrar uma mudança, pois quando estimulados os alunos correspondem ao desenvolvimento de tais habilidades.

Desenvolver a competência leitora e escritora do aluno é responsabilidade da escola, conseqüentemente cabe ao professor promover o intercâmbio entre essas práticas e os alunos. Apesar de alguns programas governamentais, como, por exemplo, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), investirem em projetos de incentivo à leitura, não se chegou ao patamar desejado. Encontra-se longe disso, uma vez que a escola ainda não conseguiu chegar ao degrau da eficiência em relação à formação de leitores proficientes. Portanto, é necessário planejar estratégias relacionadas à leitura; pois afinal, as habilidades de ler e escrever levam o discente a sobressair na busca do conhecimento.

O aluno que lê pode desenvolver a capacidade do senso crítico e melhorar a habilidade de escrita. Para tanto, é necessário observar que devem ser incluídos a essa leitura os textos pertencentes à literatura infantil e juvenil. Não se fala aqui da pseudoleitura literária no livro didático, fragmentada e insuficiente para transpor o aluno para o mundo fascinante da imaginação. Mas fala-se de uma leitura que se concretize através da inter-relação entre o texto literário e o leitor, em uma convivência com os livros que vá além do que é estabelecido pelo programa curricular ou ambiente escolar.

Nesse sentido, a leitura literária poderá ajudar no desenvolvimento do aluno, promovendo a compreensão dos valores humanos e da realidade a sua volta. Por isso, este estudo, baseado em pesquisa realizada em sala de aula, tem como tema **LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º ano do Ensino Fundamental**. Essa temática surgiu da experiência da pesquisadora com alunos de Ensino Fundamental da rede pública de ensino que mostraram desinteresse pela leitura, bem como dificuldade em fazê-la de forma reflexiva e crítica a partir dos textos lidos em sala de aula.

Tal fato sugere que a falta do ato de ler compromete o rendimento do aluno; uma vez que, quando não se tem uma leitura reflexiva, surgem dificuldades de compreensão que se

estendem, inclusive, a outras disciplinas. Se o aluno não se sente capaz de refletir sobre o que lê, não conseguirá expor comentários contundentes e se tornará inerte diante do texto ou da obra lidos.

É importante ressaltar que o ato de ler ajuda a formar uma postura crítica e reflexiva, necessária para a formação do discente como cidadão participante de uma sociedade. Assim, a leitura de literatura infantil e juvenil deve estar presente na sala de aula, aproximando os alunos e as obras, permitindo a apreensão de uma linguagem trabalhada esteticamente e o conhecimento de uma realidade recriada pelo autor.

Portanto, acredita-se que a leitura literária pode fazer com que os leitores se sintam instigados a ler cada vez mais, ao enxergarem nesse ato a possibilidade de transformar a si e o mundo a sua volta. A fim de que o aluno seja transformado, é necessário propiciar-lhe o contato com as obras de literatura infantil e juvenil, para que adquira a compreensão do ato de leitura, e em seguida possa repeti-la, recriá-la e reinventá-la em seu contexto social e cultural, desenvolvendo nele o prazer de ler e a habilidade de refletir sobre o que lê.

Quanto à escolha do gênero literário da literatura infantil e juvenil, **contos maravilhosos**, surgiu a partir de conversas com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental sobre a vida estudantil e profissional futuras. A maioria deixou bem claro se interessar por uma vida profissional que trouxesse ganhos rápidos, sem envolver os estudos escolares ou acadêmicos. Ressalta-se que são alunos de classe social baixa que desejam vencer os obstáculos da vida conquistando a realização econômica. Dessa forma, percebe-se que os contos maravilhosos se adequam como objeto deste estudo, uma vez que abordam os problemas relativos à sobrevivência socioeconômica ou ligados à vida cotidiana. Apesar de os alunos serem adolescentes, nada impede de se desenvolver em sala um trabalho com o maravilhoso, já que a simbologia que está inserida nesses contos permeia a vida cotidiana, a fantasia e a imaginação que são inerentes ao ser humano.

O objeto de estudo deste trabalho é a leitura dos contos maravilhosos realizada pelos alunos, durante a qual se pretende observar se eles dialogam com o texto e conseqüentemente produzem sentido para expressar-se sobre a leitura.

Fundamentada no exposto, a pesquisa que originou este trabalho levantou as seguintes questões: Qual a contribuição da leitura de contos da literatura infantil e juvenil para a formação do leitor do 8º ano do Ensino Fundamental? Como incentivar o aluno a ler contos da literatura infantil e juvenil, compreendê-los e através dessa leitura fazer um comentário crítico através da expressão oral e escrita? De que forma a leitura de contos da

literatura infantil e juvenil e a compreensão da intertextualidade existente entre esses contos e suas versões poderão contribuir para a formação crítica do leitor?

Essas são as questões que este estudo propôs investigar por meio do contato com alunos do Ensino Fundamental e sua relação com os contos da literatura infantil e juvenil. Assim, supôs-se para esses questionamentos que a leitura de contos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação de leitores, induzindo-os a expressar-se criticamente. Através da leitura dessas obras, o aluno desenvolve sua capacidade de fantasiar e imaginar, participando de um mundo recriado e conhecendo uma realidade diferente daquela em que vive; visto que os textos retratam de forma simbólica a existência humana. A partir do conhecimento de mundo despertado através da fantasia e do imaginário, o aluno pode estabelecer uma inter-relação com a realidade que o cerca e refletir sobre ela.

Desse modo, a leitura de contos é importante porque promove novos saberes, ocasionados pelo encontro entre o leitor e o texto. Desse encontro, ocorre também a ampliação do léxico, do conhecimento linguístico e a melhoria da expressão de pensamentos e ideias por meio da palavra falada/escrita. Assim sendo, supôs-se também que a razão da dificuldade de expressar-se criticamente estaria no pouco acesso à leitura de obras de literatura infantil e juvenil, em especial os contos, o que comprova que a prática de leitura dessas obras contribui sobremaneira para o desenvolvimento do aluno. Além disso, a compreensão da intertextualidade entre os contos e suas versões, incluindo outras linguagens, desenvolve no discente, além do gosto pela leitura e percepção crítica, o desempenho na produção oral e escrita.

Partindo disso, o objetivo geral do estudo foi analisar de que forma a leitura de contos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação crítica do leitor em turma de 8º ano do Ensino Fundamental, capacitando-os à expressão oral e escrita.

Partindo desse objetivo geral e definido o objeto de estudo, o presente trabalho teve ainda como objetivos específicos: desenvolver habilidades de leitura de contos da literatura infantil e juvenil, tais como compreensão e interpretação; examinar a intertextualidade existente entre os contos da literatura infantil e juvenil e suas versões e, por fim, propor estratégias para melhor trabalhar o conto em sala de aula, através de uma proposta de intervenção, executada por meio de oficinas de leitura e escrita.

A literatura infantil e juvenil é importante para o processo de leitura, pois através das obras literárias abre-se a porta para a compreensão do mundo circundante. É uma leitura que conduz o leitor ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, além de conduzi-lo a um processo reflexivo da leitura. Dessa forma, ao propor um trabalho com a literatura infantil

e juvenil em sala de aula, tem-se em mente que esse possibilita ao aluno a vivência com uma prática prazerosa que é a leitura de textos literários, além de inseri-lo no mundo letrado.

Todavia, o que se propôs não visou apenas à habilidade leitora, incluiu-se também a prática de oralidade/escrita reflexiva a partir dos contos que foram lidos. Pensou-se em um trabalho desenvolvido a partir de oficinas, com o intuito de ofertar ao aluno diversas atividades de leitura, expressão oral e escrita para efetivar o letramento literário.

Assim, a definição do tema para este estudo foi apoiada na convicção de que o trabalho com os contos da literatura infantil e juvenil podem de alguma forma contribuir para o letramento literário dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, ajudando-os no desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, interpretação, intertextualização e análise reflexiva do texto literário.

Para tanto, o presente trabalho foi organizado em sete seções, seguidas das Considerações Finais. A primeira seção apresenta uma visão panorâmica sobre este trabalho, explicando o objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos e outros detalhes que compõem a pesquisa. A segunda seção, intitulada **Leitura na escola: uma aprendizagem reflexiva e crítica**, está dividida em cinco subseções, nas quais estão apresentadas reflexões sobre a importância e a contribuição da leitura, com esclarecimentos sobre os benefícios que se podem adquirir quando ler se torna hábito; como também aponta-se a concepção de leitura, sobretudo no âmbito do interacionismo. Em seguida, fazem-se conjecturas sobre o texto literário; expõem-se comentários sobre a leitura literária no ambiente escolar; fala-se sobre o letramento literário com vistas a promover um ensino que insira o aluno no mundo da literatura e, por conseguinte, no mundo letrado e, por fim, discorre-se sobre estratégias de leitura que ajudem o aluno a compreender e interpretar o texto.

A terceira seção, denominada **Literatura infantil e juvenil na escola**, tem como objetivo fazer considerações sobre a literatura infantil e juvenil. Para tanto está dividida em duas subseções: na primeira, tecem-se comentários sobre sua história, origem e evolução, abordando a relevância dessa para o letramento literário de adolescentes; e, na segunda, os comentários sobre a literatura infantil e juvenil focalizam os primeiros registros de contos da tradição. Esta subseção, ramifica-se em três partes menores, nas quais surgem, primeiramente, a distinção estabelecida por Jolles (1976) entre as formas simples e as formas artísticas; seguidamente, considerações acerca dos contos, especificamente os contos maravilhosos, esclarecendo sucintamente características e descrição e, por último, o efeito que tal gênero literário causa ao leitor.

A quarta seção, nomeada **Relações intertextuais na literatura infantil e juvenil: do conto ao reconto**, apresenta uma única subseção, na qual se fala da relação intertextual entre os contos da oralidade e suas adaptações, até chegar ao reconto, uma nova versão propriamente dita de um conto. Apresenta divisão em três partes: a primeira trata do fenômeno da intertextualidade; a segunda reflete sobre a contribuição da intertextualidade para a permanência dos contos da tradição na contemporaneidade e a terceira mostra também o diálogo que acontece entre os contos maravilhosos e outras linguagens.

A quinta seção, por seu turno, descreve a metodologia utilizada para a realização deste estudo, bem como enfoca o campo e os sujeitos envolvidos. Na sexta seção, apresenta-se a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa de campo. A seção posterior, dedica-se a uma proposta de intervenção realizada através de oficinas para contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental, por meio de estratégias que envolvem a relação estabelecida entre contos e recontos. Em **Considerações Finais** surgem reflexões sobre o percurso realizado, os resultados obtidos, bem como sugestões que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de leitura da literatura infantil e juvenil. Finalmente, no último momento, apresentam-se as **Referências** que embasaram este estudo.

Outrossim, defende-se a ideia de que este trabalho, ao ser ofertado ao professor de Língua Portuguesa, pode colaborar para o letramento literário, proporcionando-lhe metodologias que visam ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, através dos contos e recontos da literatura infantil e juvenil, bem como contribuindo para a formação crítica e reflexiva do leitor/aluno.

2 LEITURA NA ESCOLA: uma aprendizagem reflexiva e crítica

A leitura é uma prática social, por meio da qual os leitores interagem com o autor e o texto, como também com a sociedade em que vivem, adquirem conhecimentos, ampliam os horizontes em relação a eles mesmos e ao mundo. Caracteriza-se, então, como uma necessidade básica que deve ser vista como prática social que precisa ser trabalhada, cultivada, para desenvolver as capacidades intelectuais de cada ser.

Dessa forma, pretende-se nesta seção abordar aspectos sobre a leitura, refletir na primeira subseção sobre a concepção de leitura; na segunda, promover discussões sobre os aspectos do texto literário; para depois, na terceira, tecer considerações a respeito da leitura do texto literário no ambiente escolar; na quarta subseção, fazer uma reflexão sobre letramento literário e finalizar, na quinta subseção, com a apresentação de estratégias para que o aluno alcance a compreensão e a interpretação das obras lidas.

2.1 Refletindo sobre as concepções de leitura

A leitura é uma prática essencial para a aprendizagem, não importa onde aconteça: na escola, no lar ou no ambiente de trabalho. O importante é que abra as portas do conhecimento e que leve o leitor a uma reflexão sobre o texto lido. É necessário que seja incentivada, ainda na infância, no lar; para que, ao chegar à escola, o aluno não considere tal prática um ato obrigatório e desagradável.

O ato de ler é essencial à aprendizagem, logo nada pode substituí-lo. Apesar do advento da informática, da era da internet com sua variedade de textos, mensagens com linguagem codificada, a leitura não perde sua importância, mas se enriquece através de ferramentas tecnológicas.

A leitura não é simplesmente a decodificação pura e simples de letras ou palavras, mas, na perspectiva interativa, “é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22). Nesse processo, o leitor é guiado no decorrer da leitura para alcançar um objetivo; dependendo desse, cada leitor pode fazer uma interpretação diferente do mesmo texto. Cada leitor tem objetivos diferentes ao realizar uma leitura, alguns leem para preencher o tempo, informar-se, instruir-se, divertir-se, estudar, entre outras coisas. Além disso, o objetivo dado à leitura é o que permite atribuir sentido ao ato de ler.

Nesse aspecto, o leitor deve assumir uma postura ativa diante da leitura de forma que possa atribuir significado ao que lê, e essa atribuição de significado se dá a partir do

envolvimento do leitor com o texto, dos conhecimentos que já possui sobre o assunto tratado nele. Nesse sentido, a construção do significado do texto resulta na compreensão; e essa, por sua vez, para ser alcançada pelo leitor depende do que é lido, dos conhecimentos prévios, dos objetivos e da motivação em relação à leitura do texto, conforme afirma Solé (1998). Logo, o controle dessa compreensão é condição essencial para ler de forma eficiente.

Tais ideias mostram-se de acordo com os PCN no trecho:

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Percebe-se, nesse trecho, o papel importante desempenhado pelo leitor no processo de leitura: ele é peça fundamental para dar sentido ao texto. Assim sendo, faz-se primordial manter a leitura, já que ela abre vários leques de possibilidades, como: interação, conhecimento, aprendizagem e criatividade.

Segundo Solé (1998, p. 43), para uma pessoa se envolver em alguma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto, tanto de forma autônoma como amparada por leitores mais experientes. Enfatiza, ainda, que a verdadeira leitura, “aquela que realizam os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela [...]”. E será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses daquele que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponder a um objetivo.

E como isso pode ser trabalhado em sala de aula? Compreende-se que na heterogeneidade de uma classe é difícil satisfazer o interesse de todos os alunos com relação à leitura, portanto é papel do professor criar o interesse, pois “o interesse também se cria, se suscita e se educa” (SOLÉ, 1998, p. 43).

Para a autora, a leitura aproxima o leitor de múltiplas culturas, contribuindo, dessa forma, para sua própria cultura. Por isso, no decorrer da leitura sempre ocorre a aprendizagem. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; afinal, se a leitura envolver realmente a compreensão, ler será instrumento para a aprendizagem significativa. Esse é mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

Entende-se que um dos desafios da escola é tornar os alunos leitores competentes, porque a leitura eficiente é necessária para que a pessoa seja inserida na sociedade letrada e seja capaz de participar ativamente dessa sociedade.

A leitura pode ser compreendida, ainda, como ferramenta de capacitação humana destinada a garantir ao homem o conhecimento sobre o mundo que o rodeia. Além de ampliar o repertório vocabular, desenvolve no ser humano o raciocínio, o senso crítico e reflexivo, tornando-o capaz de participar do processo de interação humana.

Ao tratar da teoria da leitura e de sua construção de sentido, Leffa (1999) vê tal teoria a partir de três perspectivas: a primeira centrada no texto, também conhecida como teoria ascendente por partir do texto para o leitor e das letras para o significado do texto; a segunda centrada no leitor, ou abordagem descendente, que define a leitura como ato de atribuir sentido ao texto; e a terceira centrada na interação social, que trata a leitura como um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto. As três abordagens configuram-se como perspectivas da leitura com diferentes visões sobre o ato de leitura e sua construção de sentido. Para tanto, o autor deixa claro sua opção pela abordagem interativa pelo pressuposto de que ela é necessária para uma explicação adequada e completa da leitura.

Em contrapartida, apresenta-se o pensamento de Silva e Wachowicz (2013), que tem como enfoque as perspectivas cognitiva e histórica. Segundo as autoras, é através de uma concepção de leitura, que aborde pressupostos tanto cognitivos quanto históricos, que é possível levantar aspectos que podem ser contraditórios, mas que se configuram como complementares. Compreende-se que, na dimensão cognitiva, o leitor aciona conhecimentos prévios que ajudam a construir o sentido do texto. No que tange à dimensão simbólica da leitura, as autoras enfatizam ser um processo de leitura em sua significação sócio-histórica, em que o leitor desenvolve procedimentos interpretativos motivados pela simbologia construída por forças ideológicas.

Dessa forma, a dimensão cognitiva é importante para a compreensão da leitura. Entretanto, para ler e compreender, é preciso ter uma visão crítica que atua no nível do discurso, pois é “no nível do discurso que podemos apreender as motivações históricas da leitura que disparam pistas no nível do texto” (SILVA; WACHOWICZ, 2013, p. 51). A interpretação se dá motivada pela simbologia que a ideologia do meio constrói. Tais afirmações corroboram as ideias defendidas por Jouve (2002), ao afirmar que:

o sentido que se tira da leitura [...] vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica

agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite (JOUVE, 2002, p. 22).

Esse pensamento legitima o que fora preconizado por Koch e Elias (2013), quando ressaltaram que:

além do linguístico, a leitura do texto demandará a (re)ativação de outros conhecimentos armazenados na memória. [...] a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim (KOCH; ELIAS, 2013, p. 59).

Portanto, a leitura ativa o conhecimento de mundo do leitor, ou seja, o conjunto das experiências que ele possui, somadas ao que está na superfície do texto para produzir a significação. Solé (1998) evidencia essa construção de significado com mais clareza quando afirma que:

para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem (...) (SOLÉ, 1998, p. 23).

Percebe-se que os autores comungam das mesmas ideias quando ratificam que a leitura envolve um processo de interação entre o texto e o leitor, e este para dar sentido à sua leitura precisa reunir o que está contido no texto às suas experiências pessoais.

Para Leffa (1996), a leitura, a partir de um conceito geral do termo, se dá através de um processo de triangulação em que o elemento intermediário, o que vai ser lido, funciona como espelho. Porém, o espelho oferece uma imagem fragmentada do mundo, devendo o leitor estar provido de um conhecimento de mundo para ler através do espelho. Ao olhar um objeto, situação ou um texto, pode-se enxergar algo diferente do que se vê. Pode-se “ler tristeza nos olhos de alguém” (LEFFA, 1996, p. 10) ou ler em **Parei de fumar** que antes alguém fumava, sendo estes os elementos da realidade que fazem parte do processo de triangulação: o leitor, o objeto a ser lido, que funciona como espelho, refletindo a realidade.

Sendo assim, compartilha-se das ideias de Leffa (1996) quando ele garante que:

ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra (LEFFA, 1996, p. 11).

O texto não contém a realidade, porém ‘como um espelho reflete segmentos da realidade’, que só poderão ser percebidos a partir das experiências de mundo que o leitor atribuir à leitura para que essa tenha significado. Assim, é o processo no qual o leitor atribui significados a um determinado texto.

Lajolo (2000) esclarece que:

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2000, p.59).

Mas como ensinar leitura para que isso se torne possível? O leitor precisa participar da construção dos significados do texto, para isso precisa ter experiência como leitor de outros textos e do mundo. Por isso, o professor deve oferecer ao aluno uma diversidade de leituras a fim de que ele se torne um leitor capacitado e um produtor eficiente de texto. Entretanto, apesar da variedade de gêneros existentes para o trabalho em sala de aula, defende-se a ideia de que o texto literário é o mais eficaz, pois possui particularidades que se apoiam na relação que se estabelece entre ele e o leitor.

2.2 Aspectos do texto literário

De acordo com as orientações dos PCN (1998), é viável que o trabalho com o texto literário faça parte do dia a dia da sala de aula, já que é um tipo particular de conhecimento que pode ser adquirido. Para tanto, a leitura literária envolve considerações acerca do que particulariza a obra literária, tornando-se exequível desenvolver em sala de aula um trabalho que leve o aluno a manter contato com o texto literário a fim de se formar leitores “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL,1998, p. 27). Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de levar o aluno a manter a prática da leitura literária.

Dessa maneira, para o entendimento das particularidades do texto literário, seria necessário fazer um paralelo para diferenciá-lo do texto não literário, a partir do entendimento da concepção de literatura, que não é uma concepção fechada. Para tal esclarecimento, recorre-se a Jouve (2012) que, ao questionar se “a literatura existe?”¹, atém-se às diferentes

¹ O título corresponde ao segundo tópico do primeiro capítulo do livro de JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012, p. 29-34.

acepções do termo **literatura**. Segundo o autor, no século XVI, tal palavra designava a cultura, cuja posse era daqueles que possuíam o conhecimento adquirido através de muitas leituras. O termo estava relacionando, então, ao grupo de pessoas de letras. Já por volta do século XVIII, o termo **literatura** passou a designar a arte de escrever e não mais um grupo que possuía literatura (cultura); no entanto, “todo escrito ao qual se reconheça um valor pertence à literatura” (JOUVE, 2012, p. 30): tanto os textos de ficção quanto os científicos, filosóficos e históricos.

Ao longo do tempo, a ciência conquista autonomia e separa-se da literatura que se limita ao campo da criação estética. Por fim, conforme afirma o autor, foi a partir do século XIX que a literatura adquiriu o conceito moderno de “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30), agora “sua especificidade, segundo essa nova visão, nasce do uso da linguagem que nela se configura” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 9); porém o próprio Jouve (2012) se questiona sobre as condições para que um texto seja considerado estético. Para isso, é preciso existir algo que o identifique como dessa forma. Foi a partir dessa identidade estética que os formalistas russos² exploraram as propriedades formais da linguagem, pois para o grupo havia uma característica nas obras literárias que as identificava como próprias da literatura: a literariedade. Segundo Jakobson (1921 *apud* SCHNAIDERMAN, 1976, p. IX), “o objeto de estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária”. Então, o texto literário possui uma característica específica que o distingue de outros textos: a literariedade, uma maneira diferente de usar a linguagem.

A literariedade, tradicionalmente, é vista como um conjunto de características textuais específicas (linguísticas, semióticas, temáticas) que permitem considerar um texto como literário e distingui-lo do texto não literário. O termo, criado no cerne do formalismo russo, seria resultado de um conjunto de procedimentos que o autor realiza para produzir a “desautomatização” da linguagem, a qual garantiria o caráter estético do texto e seria uma oposição à utilização de “procedimentos comuns, já automatizados no uso da linguagem cotidiana”, conforme esclarecem Zappone e Wielewicki (2005, p. 22). Quando a língua é ‘desautomatizada’, o texto torna-se único, pois a linguagem literária surge da recriação da

² Grupo de teóricos da literatura, surgido no século XX, que tinha o intuito de tornar a literatura uma ciência autônoma que deveria recusar interpretações extraliterárias do texto. Ela poderia conter ou refletir outras ciências a partir do ponto de vista do estudo literário, mas não partir dessas. Dessa forma, a literatura deveria ser estudada a partir da organização da obra enquanto produto estético, por isso era imperativo estudar a literariedade, matéria-prima da obra literária, que daria embasamento para o estudo da autonomia da linguagem poética. (Cf. SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1976, p. IX-XXII).

linguagem comum por meio de novas maneiras de expressar a mensagem, cujo entendimento desprende-se dos automatismos encontrados no uso comum da língua e, assim, tornando-se artística, literária.

Outro aspecto a se mencionar é o da ficcionalidade, que também garante literariedade ao texto. De acordo com Zappone e Wielewicki (2005, p. 21), o texto literário tem caráter imaginativo ou criativo, “em oposição aos textos de caráter objetivo ou aos da ciência”. As autoras realçam, ainda, que a obra literária não primava somente pela boa escrita, o que resultaria na inclusão dos textos da ciência, da história ou da filosofia, mas carecia da “expressão da criatividade humana”.

Enfatizando a distinção entre texto literário e não literário, Zappone e Wielewicki (2005) chamam a atenção para:

a distinção entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter ficcional dos textos literários, ou seja, a literatura abarcaria textos que criam uma relação especial com o mundo: uma relação ficcional onde o mundo, os eventos e os seres evocados não precisam, necessariamente, ser reais, mas criados ou imaginados (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 22).

Dessa forma, fica fácil perceber que no texto literário, as palavras ganham “uma significação que vai além do real concreto e que passa a existir em função do conjunto em que a palavra se encontra” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 06). Esse uso diferenciado das palavras é um dos aspectos que particularizam o texto literário, que, por meio delas, distingue-se por recriar a realidade transformando-a de maneira que só existiria no texto a partir da verossimilhança (para não perder o diálogo com o mundo real), do trabalho especial com a linguagem, da fantasia e da ficção. Enquanto o texto não literário, tradicionalmente, é visto como aquele que tem por intuito transmitir objetivamente informações da realidade, usando uma linguagem denotativa e referencial. Tal distinção converge com as ideias de Proença Filho (2007) que afirma que:

a fala ou discurso é, no uso cotidiano, um instrumento da informação e da ação. O mesmo não acontece com o discurso literário. Este se encontra a serviço da criação artística. O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético (PROENÇA FILHO, 2007, p. 07).

Desse modo, corroboram-se tais palavras ressaltando que a literatura como “uma arte verbal” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 12) tem o propósito de reinventar a realidade a partir do ponto de vista do artista, de sua criatividade e imaginação, tomando como base a sua visão de

mundo, a época em que escreve, as técnicas que utiliza para escrever e um tipo especial de linguagem. Assim, estes são alguns dos critérios que vão distinguir a literatura de outras manifestações: a ficcionalidade e o trabalho especial desenvolvido com a linguagem.

Entretanto, esse entendimento vai de encontro às ideias de Abreu (2006) que, refletindo sobre os conceitos de literatura, texto literário, qualidade estética e literariedade, discute por que alguns textos literários são mais importantes que outros. A autora assegura que nem sempre as características que identificam a obra como literária existem no interior do texto, muitas vezes tais características são externas ao texto, apresentando-se “na maneira como é lido” ou no valor que lhe é dado. Segundo Abreu, “um ‘mesmo’³ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação.” (ABREU, 2006, p. 29).

Para a referida autora, estamos tão habituados a considerar critérios linguísticos, textuais ou estéticos como únicos critérios de classificação do texto literário que:

temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado *literário*. Mas esses elementos não bastam. A *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor (ABREU, 2006, p.41, grifos da autora).

Concorda-se com a autora, pois se acredita que há uma união de critérios internos e externos que vão contribuir para identificar um texto como obra literária. O texto literário é rico em aspectos tornando-se impossível distingui-lo de outros somente pela literariedade. Como foi apontado por Zappone e Wielewicki (2005) e Abreu (2006), a literariedade, defendida pelos formalistas russos, não é peculiaridade do texto literário; pois pode ser encontrada também em textos não literários.

Diante do exposto, Abreu (2006, p. 41), conjecturando sobre a definição de literatura, discute a ideia de que essa não seja objetiva e universal, mas “um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”. Então, é necessário compreender que a concepção de literatura não pode ser fechada, pois sua definição pode se adequar a diferentes contextos: sociais, políticos, culturais e, em especial, à receptividade entre autor, obra e leitor. A partir dessa relação entre autor, obra e leitor, Zappone e Wielewicki (2005, p. 23, grifo das autoras) compreendem que a reflexão “sobre o que é literatura desloca-se da esfera do texto e de suas ‘propriedades

³ Grifo da autora.

peculiares' e passa para a esfera do leitor, uma vez que o texto só existiria a partir do ato de leitura dos leitores e o seu significado só emergiria através de um ato interpretativo". Assim, vê-se a literatura como arte verbal que une características internas e externas na tentativa de compor um todo que forneça ao leitor o prazer estético e a compreensão do mundo.

Em suma, afirma-se que as incertezas sobre o texto literário não podem afetar o trabalho a ser desenvolvido pelo professor no âmbito escolar. E esse deve levar para a sala de aula atividades de reconhecimento das particularidades da obra literária durante a abordagem dessa, e que tal abordagem possa enveredar pela ficcionalidade aguçando o imaginário e despertando o leitor para sua formação literária, e também, levando-o a refletir sobre tais obras, desenvolvendo nele a capacidade de compreensão do texto.

2.3 Leitura literária no ambiente escolar

O texto literário configura-se diferente de outros textos, porque sua linguagem é metafórica e artística, o que suscita maior atenção do leitor que precisa encontrar um caminho de significação ainda não explorado. Além disso, o leitor adentra o mundo da ficção, uma representação da realidade, exposta pelo texto que é produto da imaginação do escritor. Este recria o mundo através das palavras e reconta a realidade, muitas vezes de maneira mágica e fantasiosa, e faz com que o leitor imagine ser possível essa falsa realidade.

Ademais, conforme Jouve (2012), a leitura do texto literário também favorece o espírito crítico e supõe um trabalho ativo e dinâmico sobre o texto, assim o leitor é levado a um trabalho intelectual para chegar à ideia, nunca óbvia: ela só pode ser inferida daquilo que se lê.

Ao enfatizar tal ideia, Jouve dialoga com Cosson, o qual afirma que:

ser leitor 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 culturais, elaborando e expandido sentidos (COSSON, 2012, p. 120)

O trabalho com o texto literário em sala de aula torna-se relevante, porque é o meio ideal não só para auxiliar os alunos a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-los nas várias etapas de amadurecimento que medeiam a infância e a idade adulta, como informa Coelho (2000). Entende-se que o texto literário tem uma função social porque favorece uma leitura que causa uma transformação no interior do leitor, dando-

lhe oportunidade de se recolocar no meio em que vive e de compreendê-lo. Portanto, a leitura literária faz bem e, como profere Zilberman (2001, p. 55), “o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. É preciso então promover o encontro entre o aluno e o texto literário para que aquele possa conhecer este e vivenciar essa experiência.

Entretanto, Cosson (2012) destaca as pressuposições que surgem com relação à leitura literária na escola. A primeira delas destaca que a simples atividade de leitura é considerada atividade escolar de leitura literária; depois, que os livros falam por si mesmos ao leitor e que a leitura literária não precisa de intervenção e, por fim, que a leitura é um ato solitário, não devendo ser compartilhado. Essas pressuposições caracterizam-se como equívocos, pois o autor contesta cada uma delas e esclarece-as em seguida.

Inicialmente, argumenta que a escola deve objetivar muito mais que o entretenimento que a leitura de fruição proporciona, objetivando também a busca pelo conhecimento. Depois, explica que os mecanismos de interpretação que fazem com que os livros falem ao leitor são aprendidos na escola através da intervenção do professor. Segundo o autor, é na escola que “a leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor”, não só porque promove o hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, principalmente, porque “fornece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência um mundo feito linguagem” (COSSON, 2012, p. 30).

E, por fim, esclarece que, embora a leitura, às vezes, seja um ato solitário, sua interpretação deve ser um ato solidário, uma vez que ler implica troca de sentidos entre o autor, o leitor e a sociedade em que estão localizados. Assim, compete ao professor, promover – como já foi mencionado – o encontro do aluno com a literatura, fazendo desse encontro uma busca plena de sentido para o texto literário, para o aluno e a sociedade em que estão inseridos. Encontro esse que ratifica o pensamento de Cândido (2004) ao comentar a relação existente entre ‘literatura e sociedade’.

De acordo com Cândido (2004, p. 175), ninguém vive sem entrar em contato com a literatura (mesmo os analfabetos), visto que essa se manifesta em todos os momentos de nossas vidas, desde o sono, uma anedota, o telejornal até uma simples atenção à novela. Percebe-se que é “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. A literatura, segundo o teórico, é fator indispensável de humanização, uma vez que não há equilíbrio social sem ela. Compreende-se humanização como processo que garante ao homem todas as características que o tornam humano. Sendo possível adquirir

tais características através da literatura, que tem a capacidade de humanizar, visto que lapida o homem e torna-o sensível aos problemas da sociedade.

Então, se a literatura é indispensável a alguém, se efetiva assim também para o seu semelhante. Mesmo que esse não tenha o hábito da fruição, não lhe pode ser negado o direito de acesso a tal bem. Nesse momento entra o papel da escola, que deve agir como propagadora/divulgadora da literatura, explorando em sala de aula o texto literário. Observando que tal propagação “trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 71).

Para tanto, é necessário observar que:

para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

A partir das orientações dos PCN em relação ao trabalho com a leitura literária em sala de aula, faz-se necessário também observar como se dá realmente essa prática nesse ambiente. O ensino de leitura na sala de aula se restringe à leitura do texto e à resolução de questões relacionadas a esse texto: são questões de localização de informações ou questões subjetivas sobre o que o aluno gostou ou não gostou no texto. Isso só revela que o importante é fazer uma avaliação do resultado da leitura, quando na realidade o que deveria importar seria o processo de compreensão.

Para Lajolo (2000, p. 12), as reflexões/discussões relacionadas ao texto literário na sala de aula são baseadas em falas de professores que se tornaram verdadeiros clichês e preconceitos já enraizados que mostram o desinteresse do aluno pela leitura literária. Tal desinteresse do aluno pelo texto literário é proveniente, segundo a autora, de um “desencontro de expectativas”: a leitura literária é vista como obrigação, tarefa a ser cumprida, prestação de contas.

Essa visão muitas vezes é repassada pelos professores que trabalham atividades engessadas pelo livro didático, o qual em muitas escolas tornou-se o detentor da situação em relação ao trabalho com a obra literária, direcionando a leitura e a análise dessa obra através

de diversas atividades recheadas de técnicas de análise, mas que não alcançam o “contato solitário e profundo que o texto literário pede” (LAJOLO, 2000, p.15). Contudo, o professor, através de sua experiência e vivência, é capaz de guiar os passos do aluno e sugerir atividades que conduzam o trabalho com o texto literário. O que acontece na sala de aula é um desencontro entre alunos e literatura, desencontro também vivido pelo professor, enfatiza a autora.

Segundo Cosson (2012), o ensino de literatura na escola é distorcido, pois no ensino fundamental resume-se a interpretações de textos literários fragmentados no livro didático, acompanhadas de ficha de leitura e recontação de histórias. Corroborando essa ideia, Souza (2010, p. 77) diz que há que se refletir sobre a forma como essa instituição – a escola – tem tratado a relação da literatura com os alunos. Sabe-se que a leitura literária na escola é monopolizada e fragmentada pelo livro didático distribuído “gratuitamente pelo MEC, produto de acordos entre esse órgão educacional e o mercado livreiro, para todas as etapas da educação básica”. Porém, a batalha travada entre literatura e livro didático é acirrada, e deve ser vencida por aqueles que acreditam que “a presença da literatura na escola é um importante instrumento de superação do manual didático, além de constituir poderosa arma de formação de consciência, na luta pela cidadania” (idem).

A autora supracitada também critica os manuais didáticos por estarem aquém do atendimento às necessidades de leitura dos alunos e por exercerem hegemonia do conteúdo veiculado na escola. Acredita-se que, para encerramento de tal hegemonia, é preciso um trabalho revolucionário que contemple um currículo que tenha como núcleo a leitura de obras literárias desde a base da Educação Básica.

Cosson (2012) chama a atenção para a seleção dessas obras literárias que deverão ser trabalhadas na escola. Para resolver essa questão, propõe a combinação dos três critérios de seleção de textos: preservar o cânone, pois nele se encontra a herança cultural da comunidade; adotar textos contemporâneos, porque a temática e a linguagem são atualizadas e pertencem ao horizonte de seus possíveis leitores e, por fim, adotar as recomendações oficiais, selecionando também textos de diversos gêneros. E, ainda, segundo o autor não basta selecionar a obra, mas é preciso trabalhá-la de forma adequada em sala de aula.

Apoiando-se nas ideias de Cosson (2012), esta pesquisa prevê o encontro entre o cânone, o contemporâneo e a diversidade de textos. Nesse sentido, as obras selecionadas enquadram-se no canônico e no contemporâneo da literatura infantil e juvenil e aliam-se à diversidade do discurso no momento em que estabelecem a relação entre a leitura e a expressão oral/escrita reflexiva e crítica.

2.4 Letramento literário: novas experiências de leitura

A leitura e a escrita permeiam a vida em sociedade, delas fazem uso todo e qualquer indivíduo escolarizado, pois cabe à escola a responsabilidade de ensinar tais habilidades. Porém, não basta o aluno aprender a ler e a escrever na escola, é necessário que faça uso social dessas habilidades. Para tanto, é por meio do termo **letramento** que se faz referência aos usos sociais da leitura e da escrita que se configuram na contemporaneidade. E para saber o nível de letramento de um indivíduo, busca-se descobrir as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriou através de exames que avaliem o uso de tais habilidades, como os relatados abaixo.

Rojo (2009), em seu livro *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*, expõe resultados estatísticos sobre as capacidades de leitura e escrita dos alunos que participaram de exames nacionais e internacionais, bem como reflete rapidamente os sintomas do insucesso dos alunos nas avaliações. A autora explica que esses exames têm como objetivo medir os resultados da Educação Básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos, especialmente a competência que envolve as habilidades de leitura e escrita. A autora destaca o insucesso escolar apontado pelos resultados dos exames supracitados, segundo os quais os brasileiros obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura.

Mesmo assim, nossa sociedade é considerada letrada, embora essas pesquisas, realizadas através dos exames supracitados para avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em todo o país, mostrem resultados concretos e mensuráveis que demonstram claramente a existência de um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos levam a vários questionamentos. A população escolar oriunda dos últimos anos da Educação Básica tem saído da sala de aula sem essas habilidades básicas, o que preocupa e demanda reflexão com vistas à solução de tal problema.

Ao tratar dessas questões, Rojo (2009, p. 74) chama a atenção para a definição de alfabetismo, o qual define como “o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever” e afirma que o estado de ser alfabetizado abrange competências e habilidades, tanto de leitura quanto de escrita. Ao falar sobre as competências e habilidades de leitura, focaliza os diversos procedimentos e capacidades (perceptuais motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) que a leitura envolve, todas dependentes da situação e finalidade de leitura. Explica que, na segunda metade do século XX, ler era decodificar, mas, nos últimos 50 anos, através das pesquisas e estudos, verificou-se a existência de outras capacidades como cognição, compreensão (de mundo), conhecimento de práticas sociais e conhecimentos

linguísticos, “posteriormente passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor” (ibidem, p. 77). Nas palavras da autora:

para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons de fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com texto: contrapor a ele seu próprio ponto e vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44-45).

Vê-se que a leitura envolve habilidades que comprovadamente os alunos ainda não dispõem, por isso a autora critica a leitura escolar quando afirma que essa “parece ter parado no início da segunda metade do século passado” (ROJO, 2009, p. 79). Apesar da descoberta de novas teorias, afirma que somente poucas e as mais básicas capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. As outras são praticamente deixadas de lado, como mostram os resultados dos exames ENEM⁴, SAEB⁵ e PISA⁶.

Em relação às competências e habilidades de escrita, Rojo (2009, p. 85-89) reflete sobre os equívocos trazidos pela “crença de que escrever é um dom e de que, portanto, não precisa” ser ensinado e assegura que o texto (e não a ortografia, a gramática, a sentença, ou as figuras de linguagem) deve ser “a principal unidade de trabalho do professor de português”, entrando na sala de aula como objeto de práticas de leitura e produção. Conforme a autora, para escrever com significação e de maneira situada, não basta grafar ou decodificar, mas é preciso também: normalizar o texto (uso de aspectos notacionais da escrita); comunicar (adequação do texto à situação de produção, interlocutores, suporte); textualizar (progressão temática, coerência, coesão) e, intertextualizar (relacionar o texto a outros).

Percebe-se que hoje saber ler e escrever de forma mecanizada não é garantia de pleno domínio da diversidade de textos que circulam na sociedade brasileira; vê-se pelas reflexões acima que cabe à escola não apenas alfabetizar, mas também letrar, para que o aluno produza significados e possa dessa maneira corresponder às exigências da sociedade. Refletindo sobre essa questão, reafirma-se a ideia de que o ensino básico é carente de técnicas metodológicas que garantam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a ponto de tornar os alunos realmente letrados.

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Vale ressaltar que letrados, conforme Soares (2012) são aqueles que, além de saber ler e escrever, fazem uso frequente e competente da leitura e da escrita. Para assumir essa condição (letrado) social e cultural, o indivíduo precisa viver o letramento. De acordo com a autora, o termo letramento “é um contínuo que representa diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, e é um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e escrita com diferentes finalidades [...]” (SOARES, 2012, p. 83). Assim, o letramento refere-se às possibilidades de o indivíduo participar efetivamente das diferentes práticas sociais.

Assim sendo, crê-se necessário abordar o processo de ensinar e aprender a ler e escrever vinculado à leitura de obras literárias, pois segundo Cândido (2004), em nossa sociedade, a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Dessa forma, para formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura é preciso que haja um letramento literário que faça mais do que ensinar a ler, conforme defende Cosson (2012). É necessário frisar que o letramento literário está inserido no termo maior letramentos, sendo considerado um de seus tipos, e pode ser definido como um conjunto de práticas e eventos que, através do texto literário, promovem a interação entre leitor e autor.

Postula-se que para que todos tenham acesso à literatura e para que se tornem leitores literários eficientes é preciso garantir o letramento literário nas escolas. É preciso entender, ainda, que esse envolve bem mais do que a simples leitura literária, “visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona” (COSSON, 2012, p. 26). Além disso, não é apenas a forma de adquirir conhecimento sobre a história ou teoria da literatura; mas sim um aprendizado que conduz a novas experiências de leitura que ajudam o leitor a dar sentido ao texto e ao mundo que o cerca.

O letramento literário é uma prática social e é de responsabilidade da escola. O problema, no entanto, é como se dá a escolarização da literatura. A partir das reflexões feitas por Rojo (2009) no início dessa seção, percebe-se claramente que a forma mais comum de abordagem da literatura pela escola tem influenciado negativamente a formação de leitores, o que comprova que a escolarização das práticas de leitura literária ainda falha. Ao falar sobre escolarização, Soares (2011) mostra que as formas de apropriação da leitura literária são prejudicadas pela escolarização inadequada. Segundo a autora, as diferentes formas de organização do ensino, dos alunos, dos saberes, determinam a escolarização da literatura como de qualquer outro saber, tornando-a inevitável. O que se critica é a maneira como a escola realiza essa escolarização. Nas palavras da autora:

o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada da literatura, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2011, p. 8-9).

Nota-se, nas palavras da autora, que a escolarização da literatura existe, no momento em que a escola dela se apropria, porém nem sempre da maneira adequada. Cabe à escola apropriar-se da literatura infantil e juvenil, conduzindo as práticas de leitura e escrita de forma que o leitor usufrua dessa experiência literária. No entanto, observa-se que na maioria das vezes ocorre a inadequada escolarização da literatura, conforme foi mencionado por Cosson (2012) nas linhas abaixo.

Sobre a escolarização da literatura, Cosson (2012) destaca a relação desarmoniosa entre literatura e educação, comprovada pela multiplicidade de textos, onipresença das imagens, variedade de manifestações culturais, entre outras características da sociedade contemporânea que afastam o ensino da literatura do ambiente escolar. Para compreender essa realidade, o autor relembra fatos históricos que mostram como se deu a escolarização da literatura. Ela se manifestou como matéria escolar antes mesmo da existência da escola como instituição formal; para exemplificar, cita as tragédias gregas, que tinham como princípio básico educar moral e socialmente a população; ao fazer uso da fórmula horaciana que, por meio da literatura, reúne o útil e o agradável, as escolas adotavam o pressuposto de que essa servia “tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2012, p. 20). Foi assim na antiguidade clássica e permanece dessa forma na contemporaneidade, o ensino de literatura, no nível fundamental, assume a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, procura integrar esse leitor à cultura literária brasileira. Porém, o que se ensina como literatura na escola, está longe de atingir seus reais objetivos.

Segundo Cosson (2012, p. 23), para que se corrija tal problema, é preciso ensinar literatura garantindo “a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Desse modo, afirma que se deve ensinar literatura proporcionando ao aluno uma experiência de leitura que possa ser compartilhada, “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”, e ainda colocar a leitura efetiva dos textos como centro das práticas literárias, de forma sistemática e consonante com a formação

do aluno. Ressalta que a questão a ser elucidada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la.

Entende-se que a literatura sofre um processo de escolarização, contudo nota-se no letramento literário um despertar para a prática e vivência da leitura de obras que se oferece no ensino básico. É uma concepção de trabalho que traz uma maneira diferenciada de apresentar a literatura para os alunos; por isso tal concepção precisa da escola para se efetivar, porque o processo educativo pode fornecer os instrumentos necessários para o domínio da linguagem estética. Então, a escola precisa propiciá-lo para que o aluno tenha contato com a leitura literária, pois talvez esse seja o caminho para a superação do insucesso e da exclusão escolar.

Portanto, se o objetivo da escola e dos professores é formar leitores literários capazes de experienciar todo o poder humanizador da literatura, deve-se ir além do ato de ler. É necessário, também, que a escola reestruture seus currículos e pense no modo de fazer a escolarização da literatura sem descaracterizá-la. Assim também, como os professores devem estar preparados para selecionar obras que façam a diferença para os alunos. Deve-se partir daquilo que o aluno já conhece para o que desconhece, oportunizando o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. É importante, também, que nesse processo de seleção de obras leve-se em consideração que no cânone encontra-se a herança cultural de uma comunidade; na atualidade das obras encontram-se sentidos para a vida e na diversidade descobre-se o desconhecido, o simples, o complexo “e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares” (COSSON, 2012, p. 36).

Por fim, o texto literário aparece como uma opção de trabalho em que se busca auxiliar a formação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os leitores e produtores proficientes de texto. Cabe, então, ao professor de Língua Portuguesa contemplar em suas aulas a leitura e a escrita de gêneros literários diversificados, para diante do uso efetivo dessas leituras, formar leitores literários que compreendam o texto e estabeleçam com ele a experiência da fruição que deve caracterizar o contato com a literatura. É primordial enfatizar que o objetivo do letramento literário é formar leitores capazes de se inserir na sociedade para produzir sentidos a partir dos usos da leitura e da escrita e interagir em diferentes contextos sociais. E, em especial, levar o leitor a descobrir as particularidades da leitura literária e enxergá-la como lugar de entretenimento, de reflexão sobre o mundo e de fruição estética.

2.5 Estratégias de leitura

Acredita-se que a leitura em sala de aula deva ser guiada e compartilhada pelo professor e alunos, respectivamente, pois dessa forma se estabelece um diálogo que favorece a interação com o texto literário, desenvolvendo a capacidade do aluno de compreender e interpretar o texto. De acordo com Colomer (2006), em relação à leitura guiada,

o guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória (COLOMER, 2006, p. 183).

Percebe-se que a autora defende a ideia de que o professor deve guiar o caminho a ser percorrido no ato da leitura de livros, propiciando “maneiras mais abstratas de pensar” (COLOMER, 2006, p. 145), para que o aluno alcance a interpretação da obra literária. E afirma que após alcançar essa compreensão do texto, o leitor deseja conhecer as interpretações de outros leitores, sendo viável a partir de então o compartilhamento das interpretações feitas por outros leitores/alunos.

Para Colomer (2006, p. 143), “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para constituir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”. Acrescenta que a leitura compartilhada também “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas”. Dessa maneira, concorda-se com a autora, porque se acredita que compartilhar a leitura significa promover a interação das reflexões, tendo como efeito sua socialização, e colabora para o enriquecimento da compreensão do outro.

Ainda conforme a autora, a leitura de obras literárias em sala de aula deve ter como objetivo

“estudar as obras como uma construção interna formada por diferentes elementos, examinar as obras e sua relação intertextual, as obras e sua relação contextual, etc. [...] analisar previamente as obras a serem utilizadas e preparar as atividades em função do que se espera delas em cada ocasião. Quer dizer, pensar concretamente para onde se deseja guiá-las e como explorar sua leitura nessa direção” (COLOMER, 2006, p. 185-186).

Colomer (2006) direciona o trabalho do professor, deixando claras sugestões da forma de guiar as atividades com a obra literária em sala de aula. Conclui que é necessário,

para efetivar a leitura guiada, desenvolver atividades didáticas em função dos objetivos propostos. Para tanto sugere alguns critérios que devam ser seguidos, tais como:

- 1 – A análise e o comentário das obras devem tender a priorizar os temas e aspectos que melhor deem conta de seu significado global [...].
- 2 – As tarefas sobre a leitura serão prioritariamente do tipo *aberto*, com possibilidades de respostas múltiplas, de modo que suscitem a reflexão dos alunos e seu interesse pela opinião dos demais, e não consistam em um exercício de resposta única que, com frequência, propicia mais um esforço do tipo adivinhação e um objetivo meramente avaliativo [...]
- 5 – As tarefas propostas darão lugar ao trabalho cooperativo entre os alunos, de modo que socialize o interesse suscitados e se construa uma interpretação mais complexa, graças ao intercâmbio entre os leitores e à intervenção do docente (COLOMER, 2006, p. 186-187).

Compreende-se que os critérios acima devam colaborar para o trabalho em sala de aula, orientando o professor a desenvolver no aluno habilidades de compreensão da obra literária. Contribuindo, dessa forma, para o letramento literário que tem como foco o ensino-aprendizagem da leitura de obra literária.

O letramento literário é um processo de apropriação do texto literário, sendo necessário introduzir estratégias de leitura como alternativa metodológica para o ensino-aprendizagem desse gênero. Sobre isso, Solé (1998) afirma que as estratégias de leitura são ferramentas que ajudam na compreensão e na interpretação dos textos lidos. Ao utilizá-las, o professor ajudará a desenvolver no educando a formação leitora, tornando-o leitor autônomo, crítico e reflexivo. Vale ressaltar que tais habilidades de compreensão e interpretação não são idênticas, mas se relacionam.

Entende-se que a compreensão é a capacidade do leitor de captar as ideias e informações explícitas dispostas no texto, utilizando seus conhecimentos prévios, com base nas inferências e levantamento de hipóteses. A compreensão se dá através do entendimento da ideia proposta para apreensão do sentido do texto. Para Solé (1998, p. 44), “compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Segundo a autora, quando levantamos hipóteses no decorrer da leitura, compreendemos; caso isso não ocorra, o leitor reinicia o processo de elaboração e verificação de previsões para a construção da interpretação. Corroborando esse entendimento, Marcuschi (2008) afirma que

a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além

de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Nota-se que a produção de significado é própria da compreensão que, por sua vez, advém do leitor no momento em que esse aporta na leitura seu conhecimento de mundo e suas experiências pessoais para somá-las não só ao que está na superfície do texto, mas nos subentendidos. Enquanto isso, a interpretação é a capacidade do leitor de formular um juízo de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com as suas vivências sobre o assunto; podendo ser ampliada pelos conhecimentos prévios que o leitor possui, com os quais o leitor liga à leitura, estabelecendo a interpretação, apreendendo o sentido do texto, fazendo ponderações sobre a leitura realizada.

Dessa forma, para atingir tais habilidades, Solé (1998, p.73) defende que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” e enumera quatro estratégias fundamentais: definição do objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, estabelecimento de inferências e recapitulação de conteúdo, que pode ocorrer por meio de resumo.

Ao tratar dessas estratégias, Solé (1998) as separa em três momentos diferentes: antes, durante e depois da leitura, porém enfatiza que, apesar dessa divisão em momentos distintos, elas aparecem integradas no decorrer do processo de leitura. Assim, apresenta as estratégias **anteriores** à leitura, dividindo-as em seis pontos: a) as ideias que o professor tem sobre a leitura; b) a motivação para leitura: a leitura deve ter como ponto de partida a motivação dos alunos, para que se sintam inspirados e capazes de realizá-la; c) os objetivos da leitura, que determinam como o leitor se posicionará diante do texto e conseguirá seu objetivo; d) a ativação de conhecimentos prévios: para ajudar na compreensão da leitura é necessário ter conhecimentos sobre o assunto do texto. Como guia da leitura, o professor pode ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento prévio que possuem; pode, por exemplo, nas palavras de Solé (1998, p. 105) “dar alguma explicação geral sobre o que será lido”; “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto, que podem ativar seu conhecimento prévio” ou incentivar os alunos a falarem o que sabem sobre o tema; e) o estabelecimento de previsões sobre o texto: sobre aspectos, como: características do texto, autor, título, ilustrações (se houver), conteúdo do texto, personagens, etc.; e, f) formulação de perguntas dos alunos sobre o texto, que manterão os alunos concentrados na leitura, contribuindo com suas reflexões para melhorar a compreensão.

As atividades de compreensão e interpretação, em sua maioria, acontecem **durante** a leitura, por isso as estratégias acionadas nessa etapa possuem grande relevância. Para tanto,

Solé (1998, p. 117-118) sugere como estratégia de leitura nesta etapa, as “tarefas de leitura compartilhada”, em que “o professor e os alunos assumem [...] a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os outros na mesma”. Essa é uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias, para que durante a leitura independente possam utilizá-las. Em síntese, as estratégias elencadas para essa etapa, são: a formulação de previsões sobre o texto a ser lido; formulação de perguntas sobre a leitura realizada; esclarecimento de dúvidas e resumo de ideias do texto.

Na terceira etapa, **após** a leitura, Solé (1998, p. 133) destaca a importância da “identificação da ideia principal, elaboração de resumo⁷ e formulação e resposta de perguntas”. Encontrar a ideia principal, segundo a autora, “é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma” (ibidem, p. 138). E por fim, estimular o questionamento dos alunos também auxilia na compreensão do texto, pois ao fazer perguntas o aluno focará nas questões fundamentais, conforme reflexões de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010). Além disso, ao questionar o aluno envolverá outros alunos que poderão se sentir incentivados a perguntar também ou a responder com base no texto. Também garante ao leitor/aluno que formula perguntas pertinentes sobre a obra lida capacidade de regular seu processo de leitura e torná-lo mais eficaz. A autora define como pertinentes, as perguntas que identificam o tema e as ideias principais do texto.

E a respeito das perguntas que o professor pode elaborar a partir do texto lido não só para checar se houve compreensão por parte dos alunos, mas também para ajudar nessa compreensão, cita três tipos de perguntas: perguntas de respostas literal, são perguntas cujas respostas se encontram na superfície do texto; perguntas para pensar e buscar, cujas respostas são construídas a partir de inferências; e, perguntas de elaboração pessoal, em que o texto é o ponto de partida para o surgimento da opinião do leitor/aluno.

Outras autoras também mencionam o uso de estratégias para atingir as habilidades de leitura, Girotto e Souza (2010), por exemplo, em seu artigo *Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*⁸ também orientam os professores a utilizarem as seguintes estratégias de leitura, algumas das quais já citadas por Solé (1998): conexões, inferência, visualização, questionamentos, síntese e sumarização em sala de aula para que os

⁷ Sobre essa estratégia, há comentários na página posterior (pág. 40).

⁸ GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*. IN: SOUZA, R. J... [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

alunos possam melhorar a compreensão do texto lido e se tornarem leitores proficientes. Segundo as autoras, tais estratégias devem ser desenvolvidas durante um letramento ativo, em que professores e alunos falam e dão opiniões, ou seja, existe um compartilhamento de reflexões sobre o texto.

Para Girotto e Souza (2010), fazer **conexões** entre a leitura e as experiências pessoais facilita o entendimento do texto, pois ao usar a estratégia de conexão, o leitor ativa seus conhecimentos prévios, que são ancorados na leitura e ajudam na produção de significado. Segundo as autoras, há três tipos de conexões: do **texto para o texto**, envolvendo as relações estabelecidas com outros textos; do **texto para o leitor**, que são as relações estabelecidas com episódios da própria vida do leitor/aluno; e **texto-mundo**, envolvendo as relações estabelecidas entre o texto lido e acontecimentos globais, por exemplo, do mundo ou do lugar em que vive o leitor/aluno.

As autoras defendem que as **inferências** estabelecidas fazem parte do cotidiano, pois a sociedade está sempre lendo a partir das inferências que faz: uma tristeza no olhar, um sentimento em uma expressão facial etc., conforme processo de triangulação expresso por Leffa (1996) em páginas anteriores. Enfim, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 76), “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter”. Dessa forma, cria-se uma interação com o texto que colabora para sua compreensão.

A estratégia de **visualização** é uma forma de inferência, permitindo ao leitor/aluno elaborar significados ao criar cenários e figuras em suas mentes enquanto leem. Essa estratégia possibilita ao aluno fazer uma imagem mental do que lê, ou seja, as palavras do texto podem se tornar imagens para o leitor, podendo ser concretizadas através de uma atividade em que deva oralizar ou desenhar a caracterização de um personagem, por exemplo.

Já a estratégia de **sumarizar** foca na busca pela essência do texto, devendo o leitor/aluno pensar sobre o que está lendo, antes de finalizar a leitura, refletindo sobre que lê e sintetizando as informações ajudará na produção de significados do texto. Essa estratégia corresponde à estratégia de resumir, proposta por Solé (1998), que serve para estabelecer o tema da obra lida, identificar as ideias principais e configura-se em síntese da ideia global de sentido do texto lido e mecanismo de aprendizagem, pois expõe o que foi e o que precisa ser aprendido. Ao passo que “a **sintetização** acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103).

Para as autoras, durante o tempo em que “os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103). Como se percebe, ao sintetizar o texto, o leitor não vai simplesmente relembrar ou repetir fatos, mas também acrescentar, adicionar novas informações aos conhecimentos prévios, pensar, refletir, alcançar um entendimento maior do texto. A atividade de síntese é uma prática de escrita que pode funcionar como registro para externalização da leitura no letramento literário, conforme o que fora preconizado por Cosson (2012).

Ademais, crê-se que não faz sentido separar o ensino-aprendizagem das competências e habilidades de leitura (compreensão e interpretação) do ensino-aprendizagem das competências e habilidades de escrita. Logo, de acordo com Marcuschi (2008), a compreensão de um texto não pode ser dissociada da produção textual, pois quando o leitor expressa o entendimento sobre um texto, ele produz outro. Então, não basta responder às perguntas elaboradas para o momento de interação com o texto e os alunos, é preciso ratificar de forma contundente essa compreensão. Como afirma o autor “nós sabemos que no dia a dia ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando. Por que não se dedicar a essas tarefas da vida real?” (MARCUSCHI, 2008, p.279). Defende, ainda, que a produção escrita, assim como a leitura, é uma prática de linguagem; portanto é também uma prática social. Dessa forma, configuram-se como atividades complementares.

Enfim, compreende-se que trabalhar com estratégias de leitura permite ao leitor/aluno expandir e transformar os conhecimentos que possui, bem como compreender e interpretar os textos que lê.

3 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA

A literatura constitui uma arte, capaz de cultivar no leitor o gosto pela leitura e desenvolver nele a percepção/concepção do mundo à sua volta. Para tanto, deve fazer parte da vida humana a partir da infância/adolescência: época propícia à inserção dessa arte. Assim, a literatura infantil e juvenil é fundamental na educação de crianças e adolescentes, em especial para desenvolvimento da formação leitora, porque lhe é inerente a atração que desperta em alguns jovens por conta de aspectos que a caracterizam como a linguagem estética que compõe os textos literários, como também a ficção que delineia um mundo reconhecido por aqueles a quem se destina: o leitor infantil e juvenil.

Dessa forma, é para esse leitor que se pretende, nesta seção, expor considerações acerca da literatura infantil e juvenil desde as narrativas da oralidade até sua forma escrita; focalizando o estudo do conto, esclarecendo origem e características estruturais; as diferenças estabelecidas por André Jolles (1976) sobre as formas simples e as artísticas; especificando o estudo nos contos maravilhosos e finalizando com a recepção do leitor desse tipo de texto.

3.1 Literatura infantil e juvenil: da narrativa oral à escrita

A literatura infantil ao longo do tempo vem atraindo a atenção de educadores e críticos. O adjetivo que a caracteriza chama para si muito do discurso que lhe é dispensado, requisitando assim uma atenção especial. Contudo, esse adjetivo não garante o direcionamento da literatura infantil somente a esse público, mas garante que seja a porta de entrada para o mundo da leitura.

Refletir sobre a criança e o adolescente e sua relação com a leitura literária requer conhecimento sobre a origem e a história da literatura infantil e juvenil. Para Coelho (2000), a literatura infantil é literatura; portanto arte, que se traduz em fenômeno criativo representante do mundo, do homem, da vida por meio da palavra.

Essa literatura manifesta parceria à medida que molda sonhos e valores nas crianças, e traduz seus sonhos e fantasias. Essa “coisa” dúbia: meio arte, meio ferramenta didática, ao tempo em que brinca com a linguagem, manifestando-a esteticamente; utiliza-a como instrumento que promove mudança de comportamento e o seu reconhecimento estético. Sobre essa questão, Coelho (1987) aponta que:

felizmente, para equilibrar a balança, há já uma produção infantil e juvenil de alto ou muito bom nível, que conseguiu, com rara felicidade, equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar... (COELHO, 1987, p. 27 *apud* SOUZA, 2010, p. 13)

A literatura sempre esteve presente no contexto das sociedades, manifestando suas experiências, valores e modo de ver a vida. No contexto dessas manifestações, está inclusa também a relação da literatura com a criança, para quem não havia uma literatura específica. Conforme Coelho (2000, p. 29), a “natureza [da literatura infantil] é a mesma da que se destina aos adultos”. A autora pontua que a diferença entre elas se dá na natureza do seu destinatário: uma criança ou um adulto. Ratificando essa visão, Gregorin Filho (2009, p. 15) afirma que “os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas”. Nesse contexto, a mudança na denominação, caracterizada pelo acréscimo do adjetivo infantil, é relativa ao leitor e não à literatura.

Sobre o surgimento das obras infantis, Coelho (2000, p. 40-41) reafirma que eram provenientes de obras destinadas ao público adulto, porém algumas interessavam às crianças devido aos fatores “da popularidade e da exemplaridade”. As obras infantis faziam parte da literatura popular, surgida da tradição oral do povo, que servia “como *instrumento de transmissão de valores*” (ibidem, p. 43, grifos da autora), os quais eram provenientes de uma mentalidade adulta, que naquela época não sabia explicar determinados fenômenos da natureza ou da vida humana. Valendo-se de um pensamento mágico, em detrimento da lógica, daí porque “essa literatura arcaica acabou se transformando em literatura infantil: a natureza mágica de sua matéria atrai espontaneamente as crianças” (ibidem, p. 52).

Nessa época, a criança participava da vida social adulta; inclusive, como foi citado anteriormente, desfrutando da mesma literatura. As crianças da nobreza liam os grandes clássicos e as mais pobres, lendas e contos folclóricos. Porém, a literatura sofreu alterações para atingir essa nova clientela: o público infantil. Assim, a literatura popular sofreu adaptações para se adequar à criança.

A literatura infantil e juvenil configura-se como gênero durante o século XVII, época de transformações sociais. A Europa, berço da literatura infantil, vivia um período de mudanças na estrutura da sociedade. O surgimento dessa arte é decorrente da ascensão da burguesia como classe social, da transformação ocorrida em relação à infância na sociedade e da reorganização da escola, que se torna obrigatória e aberta para todas as classes sociais.

Surge, então, a “necessidade de providenciar um acervo de leitura que atenda à intenção da escola de formar os herdeiros da camada emergente da sociedade que se consolida no final do século XVII” (AGUIAR, 2012, p. 47), sendo os contos de fadas os mais cotados pelos estabelecimentos de ensino para ser adaptados e ofertados às crianças e aos jovens. Dessa forma, as primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII.

Segundo Cademartori (2010), o precursor da literatura infantil foi o francês Charles Perrault que, no século XVII, coletou contos e lendas da Idade Média e adaptou-os, conferindo-lhes detalhes que agradassem à classe burguesa, a quem se destinavam seus textos. Os contos da oralidade recolhidos por Perrault são provenientes do anonimato. Neles

usa o mundo da magia para reproduzir racionalmente o mundo da sociedade francesa do fim do século XVII [...] o escritor construiu seus contos recuperando aquilo que os servos lhe contavam, acrescentando, a eles, detalhes não só da vida palaciana, mas, em alguns de seus contos, faz referência à França do século XVII, no que diz respeito ao cenário (RIBEIRO, 2012, p. 223).

De acordo com Arroyo (2011, p. 20), a importância de Perrault não foi apenas de adaptador, mas também de escritor que rompeu com o preconceito que se mantinha em torno da cultura popular e em torno da criança. “Graças ao seu livro, tornou-se possível o florescimento de uma série de autores importantes para a literatura infantil, tanto em seu país como em outras nações da Europa”. Assim, o século XVII se encerra enriquecido pelas contribuições de Perrault para a literatura infantil. Mas somente a partir do século XVIII, as transformações ocorridas na sociedade geram um olhar diferenciado para a criança, cabendo à família e à escola a responsabilidade de educá-la e prepará-la para a vida adulta. Nessa nova sociedade surge a necessidade de mais adaptações da tradição para a literatura infantil.

Para Ribeiro (2012, p. 216-217), após a publicação dos textos coletados por Perrault, acontece na Alemanha uma preocupação em coletar e registrar os textos populares, como as narrativas e as canções folclóricas, as lendas e as sagas germânicas. Cabendo aos folcloristas e estudiosos da mitologia alemã, Jacob Grimm (1785-1865) e Wilhelm Grimm (1786-1859) essa responsabilidade, cujos objetivos elencados pela autora delineiam-se a seguir: “o levantamento dos elementos linguísticos para a fundamentação do estudo da língua alemã, e a fixação dos textos do folclore literário germânico como expressão cultural do povo”. Acrescenta a autora, que no início do século XIX, a coletânea dos Irmãos Grimm, denominada *Kinder-und Hausmärchen* (*Contos de fadas para crianças e adultos*), datada de 1812, “foi revestida de um sentido patriótico na busca e preservação das tradições populares”.

E diversas narrativas inseridas na coletânea dos Grimm já haviam sido coletadas por Perrault, ressaltando-se as diferenças expressivas entre as duas versões, quanto ao contexto social e cultural que se reflete nas peculiaridades que diferenciam suas versões das de Perrault.

Para Coelho (2000, p. 15), “a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. Assim, a literatura infantil e juvenil passou a contribuir para a educação, na formação da criança e do adolescente. Logo, por meio da aproximação do adolescente com a literatura, torna-se possível desenvolver a consciência crítica do aluno e aproximá-lo do livro, que é fonte de conhecimento. Para tanto, sugere-se inicialmente o encontro desse leitor adolescente com o conto, já que é um gênero literário breve e conciso.

3.2 Conto: tradição cultural da humanidade

Os contos surgiram da vontade do povo de criar e contar, nasceram da criatividade de alguns para contar suas histórias, repassar seus costumes e seus valores; para em seguida relatarem aquilo que não conseguiam explicar racionalmente, contribuindo, dessa maneira, para a literatura oral. Essa narrativa oral, proveniente de anônimos, resistiu ao longo do tempo devido à habilidade de seus contadores de repassarem-na de geração em geração.

Os contos, da mesma forma que as lendas, os mitos e as fábulas, são narrativas que se originaram na antiguidade. Segundo Maria (2004, p. 8), “o conto foi, em sua primitiva forma, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas histórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos”. Era a partir dessa contação de histórias que os povos antigos repassavam seus ensinamentos e valores para que pudessem preservar sua cultura.

Coelho (2000, p. 71, grifos da autora) define o conto como o registro de um momento significativo na vida da personagem. Esse “momento significativo” representa apenas “*uma parte do todo*”, ou seja, é um “fragmento de vida” da personagem que serve ao propósito de compor a narrativa. Assim, o conto é um texto narrativo que apresenta uma sucessão de acontecimentos normalmente associados às ações humanas e organizados em torno de um único núcleo, constituído por esse “fragmento de vida”. Ratificando esse pensamento, Terra (2014, p. 135) define o conto como uma: “narrativa condensada que apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente

centrado em um único evento, abdicando de análises minuciosas, digressões e descrições pormenorizadas”.

Como bem esclarece o autor, o conto se caracteriza por ter sua estrutura organizada em torno de um único evento dramático, ou melhor, os acontecimentos da narrativa apontam para um único foco dramático. São esses elementos estruturais reduzidos que conferem ao conto uma grande profundidade dramática, pois o conto consegue ao mesmo tempo ser compacto e obter uma intensidade comovente. Conforme assinala D’Onofrio (1999):

enquanto no **romance** o conteúdo textual encontra-se diluído na multiplicidade de ações, personagens, espaços, tempos, descrições, reflexões, no **conto** temos uma condensação do sentido que se revela ao leitor de uma forma mais rápida e surpreendente. (D’ONOFRIO, 1999, p. 121, grifo nosso).

Ao comparar o conto com o romance, o autor confirma sua densidade dramática como uma das características que o tornam singular. Além dessa peculiaridade, observa-se que sua estrutura está organizada em quatro momentos basilares para um desenvolvimento coeso da trama: a situação inicial, momento em que o narrador apresenta ao leitor os elementos que compõem a narrativa para que fique ciente do espaço onde figurarão os acontecimentos vividos pelo(s) personagem(ns) que atuarão num determinado tempo no universo criado que é o enredo; complicação (conflito), é o momento de transformação de uma situação estática para um estado mais dinâmico, caracterizado pelo surgimento de um problema a ser solucionado; clímax, é a parte de maior tensão na trama - trecho que chama a atenção do leitor -, pois a personagem apresenta-se/se vê acuada e precisa eliminar o problema para que o leitor possa se desvencilhar das amarras que o prendem: a trama da narrativa; desfecho, momento em que, com a eliminação do problema, estabelece-se o equilíbrio.

Ressalta-se que essa é uma estrutura linear que está presente, principalmente, na literatura infantil e juvenil, haja vista tal estrutura tornar a compreensão mais acessível. Observa-se, também, que o conto contemporâneo permanece com a mesma estrutura do conto tradicional, “o que muda é a sua técnica”, conforme afirma Gotlib (2006, p. 29). A referida autora também defende que o conto tradicional adota uma sequência narrativa linear, “a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final” (idem) e o conto contemporâneo inverte esta estrutura tornando-a não linear.

Toda essa reflexão sobre o conto leva a perceber sua importância para o letramento literário, mostrando também as possibilidades de fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico através desse gênero.

3.2.1 As duas faces do conto: forma simples e forma artística

Apesar da simplicidade que há em uma narrativa oral ou escrita, vê-se complexo seu estudo e sua classificação; por isso há muito tempo se estuda o assunto. Em 1930, André Jolles publicou o livro *Formas Simples*, no qual apresenta a diferença entre ‘formas simples’ e ‘formas artísticas’. As primeiras referem-se àquelas “formas que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela ‘escrita’, talvez” (JOLLES, 1976, p. 20); “estão enraizadas tão profundamente na linguagem que chegam, aparentemente, a repugnar também a essa eterna consciência da língua que é a escrita” (ibidem, p. 217). Essas se referem não somente aos contos da tradição, mas também a todas as outras formas sem autor definido, repassadas oralmente de geração em geração como lenda, mito, adivinha, provérbio etc.

E as segundas, as ‘formas artísticas’, têm autoria certa e uma linguagem poética que lhe atribui o caráter sólido, peculiar e único; devido ao fato de a forma artística encontrar sua autoria nas palavras de um escritor/poeta que cria a partir de suas próprias convicções um ‘universo fechado e coeso’ para representar uma parte peculiar da realidade. Sobre essas formas, observou-se no decorrer da história literária a transição da forma simples para a forma artística: fato ocorrido toda vez que um escritor recolhe do povo sua herança cultural (as histórias repassadas através da oralidade) e registra-a, transformando-a em conto literário. A esse evento, Jolles (1976, p. 197) denomina de “atualização da forma simples”; no entanto, acredita que, no momento da atualização, a forma simples “ganha em solidez, peculiaridade e unicidade, mas perde, por conseguinte, grande parte de sua mobilidade, generalidade e pluralidade”.

O autor afirma ser o conto popular (narrativa oral) uma ‘forma simples’, pelo fato de ser repassado de geração em geração, por diferentes contadores, sem perder sua ‘forma’. Nele “a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante” (ibidem, p. 195). Este vai se diferenciar do conto literário, que é uma ‘forma artística’, que sai do “domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor” (MARIA, 2004, p. 10).

Percebe-se que a palavra ‘conto’ em Português Brasileiro nomeia as narrativas da tradição, criadas pelo povo para narrar seus medos e suas aspirações e por isso não pertencem a um único escritor; como também nomeia a forma canônica/literária, criação de um único autor, com estilo peculiar. O mesmo não acontece no alemão, pois Jolles (1976) denominou

‘novela’ (*novelle*) a forma artística e ‘conto’ (*märchen*) a forma simples para distinguir as duas formas.

O conto, enquanto ‘forma simples’, segundo Gotlib:

é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com “as próprias palavras”, sem que o seu “fundo” desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma “forma simples”. Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a *mobilidade*, a *generalidade*, a *pluralidade*. (GOTLIB, 2006, p. 18, grifos da autora).

Diferente do que acontece com o conto literário, criado por um autor “e impossível de ser recontado sem que perca sua peculiaridade” (idem), visto que é uma criação que foi pensada, imaginada e adquiriu forma a partir da inspiração e convicção de um autor em particular. Vale ressaltar que, de acordo com Terra (2014), o conto literário teve sua origem no conto popular (‘forma simples’), quando este deixou de ser contado para um auditório e passou a ser narrado para um leitor. Isso não torna imperceptível a relevância do conto popular, porque é a partir dele que surgem outros tipos de contos.

O conto popular firmou-se como narrativa oral nas sociedades antigas, foi vivenciado por várias gerações, servindo-lhes como meio de transmissão de valores morais e éticos, para formação do senso de justiça e atuou como meio de ensinar a discernir o bem e o mal. É natural que seja registrado/documentado para que as sociedades contemporâneas tomem conhecimento da cultura de épocas remotas.

Entretanto, o conto mudou, razão pela qual alguns estudiosos da teoria do conto exibem certa dificuldade em defini-lo; pois está envolto em particularidades que o tornam singular, mas ao mesmo tempo, se esquecidas, pode ser confundido com outros gêneros como o romance ou a fábula. Atualmente é um dos gêneros mais representativos da narrativa literária, porque carrega consigo as características culturais delineadas pela humanidade ao longo de sua existência e que não devem ser guardadas, mas transmitidas a outras gerações.

Esses ensinamentos, repassados através da divergência entre o bem e o mal, estimulam a formação humana. Ao mesmo tempo em que ensinam, aliviam através da fantasia e do pensamento mágico toda e qualquer dificuldade enfrentada pelo homem no decorrer de sua história. Através, por exemplo, de obras como os contos maravilhosos, o pensamento mágico ou mítico manifesta-se para ajudar o homem a contar de forma simbólica as dificuldades da vida humana.

3.2.2 O conto maravilhoso e o pensamento mágico

Como já foi mencionado, as obras literárias destinadas às crianças eram provenientes da literatura adulta, que por sua vez, nasceu da literatura popular. Cabe observar a relação entre o popular e o infantil para que esta se identificasse com aquela. Segundo Coelho (2000, p. 41, grifos da autora), essa identificação entre a mentalidade popular e a infantil se deu por meio da “consciência primária” na apreensão do eu interior que predomina sobre a percepção da realidade exterior (o outro ou o mundo). Consequentemente, as relações estabelecidas entre ambos para o conhecimento da realidade se dá “através da *sensibilidade*, dos *sentidos* e/ou das *emoções*”; predominando, dessa forma, o pensamento mágico e não a lógica racional.

Isto é, as crianças têm uma percepção da realidade diferente dos adultos, ou seja, compreendem a realidade, não através da razão ou da inteligência intelectual, mas através da sensibilidade e da emoção; por isso a literatura foi usada como meio de difusão de valores às gerações, já que esses valores por serem abstratos só seriam assimilados através da “*linguagem da representação, linguagem imagística* que [...] tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc.” (ibidem, p. 43, grifos da autora).

Em suma, conforme as reflexões de Coelho (2000), a literatura sempre se apresentou como mediadora entre a infância e a fase adulta, contribuindo para o amadurecimento da inteligência reflexiva da primeira; a fim de que chegue ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da segunda.

Dessa forma, entende-se que a criança orientava-se pelo pensamento mágico para entender os fatos e problemas da vida natural. Assim, é conveniente esclarecer que o pensamento mágico ou mítico corresponde à capacidade de fantasiar e imaginar para descrever aquilo que não pode ser explicado pela mente humana. Então, muitos fenômenos da vida natural são explicados por meio dos gêneros literários da tradição, como as lendas, os mitos, as fábulas, os contos de fadas e os contos maravilhosos.

Assim sendo, o conto maravilhoso nasceu na tradição oral e é fruto da impossibilidade de o povo de explicar a realidade. Das narrativas da tradição oral, o conto maravilhoso se destacou ao longo da história, devido ao uso do pensamento mágico para ajudar na compreensão dos fatos do mundo através de uma linguagem simbólica que dava sentido ao que não podia ser explicado.

Desta feita, surge a compreensão do porquê de a literatura infantil e juvenil ainda agradar não só as crianças e jovens, mas também os adultos. Conforme Coelho (2000), dada a

sua natureza (histórica, pedagógica, estética), que faz uso do maravilhoso através do pensamento mágico, nota-se sua presença na contemporaneidade; visto que os valores que são repassados de geração em geração, pela linguagem literária, são perduráveis e continuam presentes, repassados através da linguagem simbólica constantemente atualizada.

Coelho (2000) afirma que:

em seus primórdios, a literatura foi essencialmente fantástica: na infância da humanidade, quando os fenômenos da vida natural e as causas e os princípios das coisas eram inexplicáveis pela lógica, o *pensamento mágico* ou *mítico* dominava. Esse está presente na imaginação que criou a primeira literatura: a dos mitos, lendas, sagas, cantos rituais, contos maravilhosos, etc. (COELHO, 2000, p. 52, grifos da autora).

Além desses aspectos que particularizam esse gênero literário, merece destaque o estudo de Wladimir Propp, em seu livro *Morfologia do conto maravilhoso* (1984), no qual propôs “uma descrição do conto maravilhoso segundo as partes que o constituem, e as relações dessas partes entre si e com o conjunto” (PROPP, 2001, p. 16). Propp verificou que as ações das personagens dos contos, as quais chamou de funções, eram idênticas.

Gotlib (2006, p. 21) afirma que “estas funções ou ações constantes são independentes das personagens que as praticam e dos modos pelos quais são praticadas. Isto é, as mesmas ações são praticadas por personagens diferentes e de maneiras diferentes”. Foi examinando cem contos russos, que Propp (2001) encontrou 31 funções constantes nesses diferentes contos. Segundo o autor, função é “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (ibidem, p. 17). Os nomes ou personagens mudam, mas não mudam suas ações ou funções desempenhadas dentro do conto. Por isso, assegura que o conto pode ser estudado a partir dessas funções das personagens.

Propp (2001) esclarece que as funções se agrupam em sete diferentes personagens, cada uma com sua ‘esfera de ação’, que são: o antagonista ou malfeitor, o doador ou provedor, o auxiliar, a princesa e seu pai, o mandante, o herói e o falso herói. Assim como esses, outros elementos permanecem inalteráveis em narrativas diferentes; o que evidencia uma estrutura comum a todos os contos.

O livro do russo Wladimir Propp, mostra claramente que seu estudo, ainda que centralizado apenas nos contos russos e sem intenção de estendê-lo a outros gêneros, explica “o parentesco que parece ligar as histórias populares” (SILVA, 2012, p. 17), ou seja, a ocorrência dos mesmos esquemas narrativos em histórias, “mesmo aquelas de países distantes entre si, cujos povos dificilmente poderiam ter tido oportunidade de contato” (idem).

De qualquer forma, o mais importante não é a sua descrição, mas a que se presta. Os contos maravilhosos têm um potencial simbólico que leva a perceber o papel que a literatura infantil e juvenil deve assumir na escola: conduzir o aluno a experiências com o maravilhoso e com a fantasia que sirvam de estímulo para despertar a curiosidade intelectual e possam dessa forma garantir o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, além de seu desenvolvimento humano.

O conto, para Jolles (1976, p. 191), é “uma forma de arte em que se reúnem, e podem ser satisfeitas em conjunto, duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural”. Em resumo, no conto maravilhoso, os elementos da narrativa são conduzidos por uma lógica diferente, não correspondendo à lógica que rege a vida humana. Jolles (1976) acrescenta que o conto exerce sua ação em dois sentidos: o das situações injustas que devem ser superadas e o do final que leva a uma moral ingênua.

O conto maravilhoso compartilha com outros contos da tradição (popular, de fadas, da carochinha) das características de universalidade, autoria coletiva e oralidade. Vale ressaltar também que esses contos da tradição – todos ‘formas simples’ que sempre se confundem, mas que se diferenciam – são narrativas orais que adquiriram forma escrita abrindo caminho para a literatura infantil e juvenil.

É imperativo destacar que o conto maravilhoso sempre foi confundido, principalmente, com o conto de fadas; porém os dois apresentam diferenças fundamentais em sua problemática central. Segundo Coelho (2000), a forma **conto** se classifica em **maravilhoso** e de **fadas**. O conto maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada em que nasceu a literatura; dele surgiram personagens com poderes sobrenaturais. Tem raízes nas narrativas orientais e é de natureza material, social e sensorial. Enquanto que o conto de fadas é de natureza espiritual, ética e existencial. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam à realização interior do ser humano. Decorre daí a presença das fadas, cujo vocábulo significa destino.

Quanto à problemática central que os diferencia, pode-se dizer que o conto maravilhoso lida com uma temática social, relacionada à realização socioeconômica do protagonista. O herói (ou anti-herói), que é uma pessoa de origem humilde, vence ao conquistar riqueza e poder. O exemplo mais completo, conforme Coelho (2000), é *Ali Babá e os 40 ladrões*, *Aladim e a lâmpada mágica*, *O gato de botas*, entre outros. Enquanto isso, o conto de fadas tem uma problemática central relacionada à realização interior do indivíduo

pelo amor, após vencer os obstáculos infligidos pela crueldade de algum outro personagem como pode ser observado em clássicos como *A bela adormecida*, *Cinderela*, *Rapunzel*.

O conto maravilhoso e o de fadas têm em comum um importante elemento: o sobrenatural, por meio do qual o herói consegue derrotar o mal e concretizar sua aventura. Nos contos maravilhosos, são os animais fantásticos, gênios, tapetes ou lâmpadas mágicas que ajudam o herói a vencer os obstáculos que lhe são destinados pela vida. Enquanto nos contos de fadas, o herói tem o auxílio das fadas para vencer os percalços que impedem sua realização interior. Apesar de terem naturezas diferentes, apresentam estruturas narrativas semelhantes, conforme o modelo proposto por Propp (2001), de acordo com que:

do ponto de vista morfológico podemos chamar de conto de magia a todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano [...] ou de uma carência [...] e passando por funções intermediárias, termina com o casamento [...] ou outras funções utilizadas como desenlace (PROPP, 2001, p. 51).

O conto maravilhoso, com certeza, também contribui para o crescimento e ampliação do público leitor ao longo da história, porque mesmo sem a presença das fadas – que é um elemento mágico – conta com outros elementos para levar o leitor a vivenciar a fantasia. Apesar de suas diferenças, é comum a esses contos levar o leitor a uma **viagem**, conduzindo-o pelos caminhos do herói que busca vencer os obstáculos da vida. Nesse percurso que faz o herói para derrotar o mal que o aflige, o leitor se reconhece e incorpora a luta contra os problemas que o perturbam; dessa forma se fortalece para prosseguir sua vida cotidiana. Assim também acontece, quando o leitor/espectador, a partir de outras linguagens, adentra ao mundo maravilhoso e é transportado para uma realidade reinventada e recontada simbolicamente.

Legitimando essa ideia, expõe-se reflexão de Silva (2012, p. 29) na qual atesta que nas: “tramas em que o fraco vence o forte, os obstáculos, por mais intransponíveis que pareçam, são ao final superados, em que o bem é recompensado e o mal é punido, o leitor presente que também para ele pode estar reservado um final feliz”.

O conto transporta o leitor da fantasia narrada de volta para uma situação real, dessa vez convicto de que para ele também haverá um desfecho justo. Conforme Feijó (2010), o conto maravilhoso pode ajudar o leitor/aluno a encontrar significação para sua existência ou maturidade psicológica. Acrescenta ainda que:

como se fosse uma terapia, esse tipo de narrativa ajuda a encontrar soluções para problemas individuais na contemplação de situações similares àquelas que a criança vive no seu próprio plano psicológico. Ou seja, agressividade e descontentamento

com irmãos, mães e pais podem ser plenamente vivenciados e talvez resolvidos na fantasia. (FEIJÓ, 2010, p. 35)

Nesse sentido, adiciona-se que o caráter maravilhoso ajuda, sem dúvida, o desenvolvimento e o amadurecimento do leitor. Através da simbologia nas palavras, do pensamento mágico, das atitudes de cada personagem dentro do enredo, aguçam a curiosidade e o intelecto, causando deleite e emoção que só as narrativas podem proporcionar ao leitor.

Portanto, quando Zilberman (2001, p.19) indagou para o leitor se “ler faz bem?”, crê-se que a resposta foi afirmativa; pois a relação entre o real e o imaginário, contribui para o desenvolvimento intelectual do leitor, visto que este vê projetado nas histórias que lê, os sentimentos que carrega consigo, confirmando, assim, o efeito que tem o maravilhoso sobre o leitor. Por esse motivo, todas as histórias da tradição oral continuam a ser recontadas na atualidade e servem de ponto de partida para novas histórias.

3.2.3 Conto: o efeito sobre o leitor

O conto caracteriza-se por fazer um recorte da realidade, criando uma identidade com o leitor, mostrando através do texto uma situação vivida ou um desejo que ele tenha. Essa identidade entre o texto e o leitor é alcançada quando o contista manuseia habilmente as palavras de forma que faça esse efeito sobre o leitor.

Segundo Zilberman (2001, p. 49-50), a leitura incentiva a imaginação e promove “a identificação entre o leitor e o mundo representado, mais comumente corporificado na personagem que lidera o andamento da ação”. O leitor mergulha “no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser”.

Essa identificação do leitor com o personagem (ou “mundo representado”) do texto surge porque o texto, apesar de constituir “seus próprios objetos”, tais objetos ficcionais (elementos narrativos) aparecem “de forma inacabada e descontínua”; surgindo, então, pontos de indeterminação ou vazios, “que permitem ao texto interagir com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra”. Além de preencher os vazios deixados pelo texto, o leitor “é convidado a integrar-se no processo de constituição da obra, particularizando o processo de entendimento dela” (ibidem, p. 51).

Zilberman (2001, p. 52) mostra que a relação dialógica entre leitor e texto é também variável; pois as leituras e as reações realizadas variam conforme o leitor. O significado dado a uma obra “só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-

se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente”. Ainda de acordo com a autora, “os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si mesmo e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso”. A partir do momento em que o leitor pensa com o pensamento de um personagem ficcional, ele reflete sobre si mesmo e altera sua visão crítica sobre si e o mundo a sua volta.

Porém, Gotlib (2006, p. 12, grifos da autora) ressalta a natureza ficcional do conto literário ao garantir que este não mantém compromisso com a realidade. O que existe é uma combinação de invenção e realidade feita pelo contista, não com intenção de ser fiel à realidade, mas para representá-la artisticamente. E nos questiona: “a realidade *contada* literariamente, justamente por isto, por usar recursos *literários* segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção?”. E enfatiza que no conto “realidade e ficção não têm limites precisos”.

Na verdade, essa narrativa ficcional se relaciona à realidade, como bem esclarece D’Onofrio (1999, p. 121) quando diz que “a regra do conto erudito é ater-se ao real, não fugindo do princípio da verossimilhança, pois a atitude mental que dele se depreende não é idealizar, mas contestar os valores sociais”. Lembra, ainda, o autor que os contos fantásticos não se enquadram nesse ponto de vista porque utilizam o recurso do sobrenatural.

Enfim, o conto tem a intenção de ser fiel aos relatos referentes à experiência humana mesmo que registrando de forma fantasiosa como se pode perceber nos contos maravilhosos, nos quais se faz uso do pensamento mágico, de uma linguagem simbólica e da capacidade do conto de representar a realidade, a fim de enlaçar o leitor a ponto de este se envolver com a leitura e se imaginar fazendo parte dela para alcançar o sentido produzido pela simbologia trazida pelo texto.

Percebe-se que a produção de sentido acontece a partir do *link* que se estabelece entre a leitura do conto e as experiências de vida dos alunos, pois o enredo pode refletir a realidade dos discentes. Dessa forma, é possível possibilitar-lhes, a partir da leitura literária, a compreensão, a interpretação e a produção de sentidos, através do reconhecimento das imagens simbólicas que auxiliam na construção do conto maravilhoso para que possam estabelecer relações entre o tema abordado e as questões da realidade.

Dessa perspectiva, D’Onofrio (1999, p.121) chama atenção para o fato de que “o contista tem uma ideia fundamental a expressar. Inventa, [...] uma pequena história vivida por algumas personagens cujo desfecho leva o leitor a deduzir a parcela de sentido do mundo que a narrativa encerra”. Isso faz do conto um gênero ímpar, capaz de envolver o leitor, em especial o leitor em fase escolar, aquele leitor/aluno que por conta dos diversos atrativos da

vida moderna não se prende à leitura escolar; mesmo assim o conto torna mais fácil o acesso ao texto literário; podendo, inclusive, aliar-se aos meios eletrônicos, sendo veiculado por esses e lido hoje com muito mais facilidade.

Dessa maneira, abre-se caminho para outras possibilidades de trabalho com os contos da literatura infantil e juvenil, levando para a sala de aula os recontos, isto é, textos que retomam os contos da tradição com o objetivo de manter a memória cultural e ampliar os horizontes de conhecimento do leitor.

4 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: do conto ao reconto

Os contos maravilhosos, com suas narrativas mágicas, recheadas de fantasia e simbologia, aparecem renovados na contemporaneidade; através da subversão ou da intertextualidade estilística, o autor estabelece um diálogo entre a nova versão e outras anteriores, requerendo do leitor conhecimentos prévios para identificar o texto-fonte e compreender a nova mensagem. Assim sendo, nesta seção será abordada a concepção de reconto e intertextualidade, mostrando como se dão as retomadas estabelecidas através desse fenômeno com os contos da tradição, bem como reflexões sobre o diálogo que se instaura entre esses contos e suas adaptações.

4.1 Reconto: redescoberta da tradição

A história da literatura infantil e juvenil tem feito parte da história da humanidade. O homem, autor dessa arte, traça sua história paralela à da literatura. De acordo com Cândido, (2004, p. 174), a literatura “da maneira mais ampla possível” é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Portanto, a literatura manifesta o legado deixado por cada civilização; trazendo à tona a memória e a cultura dos povos de cada época, independente de a quem se destine: criança ou adulto.

Para Cândido (2004), a literatura é uma ferramenta poderosa para a instrução e educação, visto que cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com o que vive, pensa ou acredita. Assim, ela se expande pelo tempo, corroborando a história da humanidade. Essa expansão das obras literárias, no que tange à literatura infantil e juvenil, começou através das narrativas orais, histórias contadas oralmente, transmitidas de geração a geração.

Essas narrativas que fazem parte da cultura da sociedade são, segundo Azevedo,

as narrativas populares tradicionais, conhecidas como contos de encantamento, contos maravilhosos e histórias de trancoso, entre outras denominações, além de utilizarem um discurso direto e acessível, são extraordinário acervo de temas, imagens e metáforas a respeito da condição humana concreta e suas contradições (AZEVEDO, 2012, p. 08).

Todavia, esse costume de contar histórias vem se dissipando ao longo do tempo ou adquirindo um novo formato, através da arte dos contadores de histórias. Para esse autor, foi a

escolarização e a migração das comunidades rurais para os centros urbanos que alteraram a visão de mundo e os costumes típicos das culturas orais e populares. E os típicos contadores de histórias, que se utilizavam da expressão oral, foram substituídos pelos escritores “interessados em criar versões de contos populares” (AZEVEDO, 2012, p. 11).

As versões dos contos populares são chamadas de recontos. Para assegurar o entendimento desse termo, busca-se auxílio em Silva (2012a, p. 13), que esclarece que o reconto pode ser entendido “como uma produção escrita, como texto literário disponível prioritária, mas não exclusivamente, à criança e ao jovem leitor” e, ainda, em sentido amplo, pode compreender as traduções e adaptações de obras literárias, que tanto podem conservar o gênero do texto original quanto podem migrar para outro gênero.

Os recontos como reelaboração escrita surgiram do registro escrito das narrativas orais da tradição; que se configuraram, conforme Silva (2012a, p. 14), em “texto-zero”, aquele que vai dar origem à sua tradução ou a uma adaptação. Porém, essa nova versão deve manter fidelidade ao ‘texto-zero’, buscando através da narração uma aproximação ‘da voz de contador do povo’. A busca pela fidelidade, de acordo com a autora, foi principiada pelos irmãos Grimm, que buscavam preservar “o núcleo fundamental da história, sem acrescentar ou mudar nada de essencial”.

Os recontos (adaptações) surgiram do interesse em registrar na escrita, as obras que percorriam as gerações embalando a vida de homens, mulheres e crianças que constituíam a plateia dos contadores de histórias, desde a antiguidade até os séculos XVII e XVIII. Essas narrativas orais da tradição foram coletadas e registradas, primeiramente por Charles Perrault, na obra *Contos da Mamãe Gansa*, na França, em 1697; em seguida, passados mais ou menos cem anos, conforme Cademartori (2010), além de Charles Perrault, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, no século XIX, coletaram contos e os adaptaram para a literatura infantil, em *Contos de fadas para crianças e adultos*, publicados na Alemanha, em 1812, conforme já foi mencionado neste trabalho. Segundo Ribeiro (2012), é a partir dessas compilações, que estabeleceram a relação entre tradição oral e escrita, que as histórias são repetidas, ao longo do tempo; porém renovadas e mantendo as características da ficcionalidade e da oralidade para ser inseridas em novo contexto social.

Em sua tese de doutorado, Carvalho (2006) apresenta o panorama da adaptação literária infantil e juvenil brasileira, de 1982 a 2004, e constata, no quesito tipologia, que diversas obras clássicas foram adaptadas; sendo o gênero literário conto, o segundo tipo narrativo mais adaptado para os leitores infanto-juvenis brasileiros, com diferentes temáticas, seguindo o romance que está no topo da lista.

Todas essas adaptações e, também, as novas versões estão marcadas pelo respeito, como afirma Aguiar (2012), à sequência estrutural do conto e a todas as suas funções, como foi sugerido por Wladimir Propp (2001). Nos novos textos, acontece uma retomada ao conto tradicional, ao mesmo tempo em que o enredo e outros elementos são modernizados. Nas novas histórias, acontece mudança também no perfil do leitor, “que precisa ser mais experiente para poder, pela comparação entre o original e o recriado, apreciar a real dimensão do novo texto” (Silva, 2012b, p. 58). E, ainda, os recontos reúnem os problemas atemporais da humanidade que aparecem simbolizados nas narrativas da tradição com as temáticas atuais.

No Brasil, as primeiras adaptações remontam ao final do século XIX, e foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel em obras como *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896), *História da baratinha* (1896). Considerando que as primeiras adaptações eram de obras europeias, o primeiro registro de literatura infantil e juvenil brasileira é de responsabilidade de Monteiro Lobato, com a obra *A menina do narizinho arrebitado* (1920).

Nessa obra, segundo Coelho (2000), Lobato mistura imaginação e realidade, mostrando a possibilidade de aventuras imaginárias acontecerem na vida real. Suas inovações permitiram construir uma realidade ficcional relativa ao leitor de seu tempo. Para isso, procurou inserir no acervo literário brasileiro o folclore local, com personagens como, o Saci; e tipos nacionais, Jeca Tatu, e causos regionais. Isso foi uma reação ao domínio cultural europeu, evidenciada em obras como o *Sítio do Picapau Amarelo*.

Lobato fez traduções e adaptações de obras clássicas, recriando e reescrevendo vários textos que marcaram sua infância, como *Dom Quixote*, *Peter Pan*, *Robinson Crusoe* e outros, pois considerava que tais obras eram essenciais para o repertório cultural das novas gerações; mas Silva (2012a, p. 22) assegura que o escritor “vestiu os textos europeus à brasileira, abrandando a sintaxe e o léxico das traduções portuguesas”. Para Carvalho (2006, p.42), “nesse momento, o processo de adaptação sofre uma modernização, com a inclusão da oralidade e do coloquial no texto literário, técnica utilizada por Lobato, quando posiciona Dona Benta como a grande contadora de histórias”.

Ainda, de acordo com o autor, Monteiro Lobato foi o responsável pela modernização da literatura infantil e juvenil no Brasil. Foi criador de um projeto que abrangeu a criação e o processo editorial da literatura, em que estava inserida a “adaptação de obras clássicas, com vistas à inserção da tradição literária no repertório dos pequenos leitores” (CARVALHO, 2006, p. 115). A proposta de Lobato era criar novas histórias, a partir das pré-existentes, ou seja, a partir das narrativas tradicionais criar uma nova versão, nela inserindo os valores e sentimentos da época e do lugar do leitor brasileiro. Aguiar (2012) explica que:

não há nesse momento adaptação, mas aproveitamento de motivos e personagens dos contos de fadas tradicionais em narrativas inventadas. Como elas se ligam diretamente a motivos desenvolvidos em outros textos, e por isso, os antigos são facilmente identificáveis, localizamos nesse cenário os primeiros recontos brasileiros. Em outras palavras, a **adaptação** mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o **reconto** dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte (AGUIAR, 2012, p. 48, grifos nosso).

Por isso, na obra de Lobato, é possível encontrar relações intertextuais estabelecidas com diversos personagens de obras clássicas, como figuras mitológicas (*Eros, Minotauro, Teseu, Dédalos e Ícaro*), cavaleiros medievais (*Dom Quixote de La Mancha, Rei Arthur*), personagens de contos de fadas (*Peter Pan*) que exemplificam a interação estabelecida pelo escritor com as obras da tradição literária.

Assim, a partir de Lobato, o reconto se consolida na literatura infantil e juvenil brasileira, e conquista a adesão de muitos outros escritores que dão continuidade a sua proposta de trabalho com o texto literário.

Atualmente a Biblioteca da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) coloca à disposição de crianças e adolescentes uma variedade de livros que trazem à tona velhas histórias em novas versões. Vale ressaltar que “o reconto também pode optar por outro tipo de linguagem que não a verbal – a visual, por exemplo, em suas diversas possibilidades” (SILVA, 2012a, p. 14), causando ainda mais encantamento no leitor, independente de sua idade.

Sobre os recontos, também convém evidenciar que, no entendimento de Ribeiro (2012, p. 218), “a permanência desses contos até hoje se deve ao fato de que eles ultrapassam o caráter pedagógico e científico e atingem a essência humana ao exprimir, por meio do maravilhoso, os conflitos aos quais o homem é submetido, em diferentes fases de sua vida”.

Compreende-se também que a permanência da fantasia e do maravilhoso nos recontos sustenta-se pelo fato de que tais abstrações permanecem enraizadas no imaginário de cada ser, em alguns de forma mais evidente, em outros de forma latente por estarem suplantadas pela vida cotidiana. O fato é que esses novos textos estão servindo ao propósito da produção literária infantil e juvenil, porém destinando-se a todos que querem consciente ou inconscientemente preservar na memória o legado deixado pelos antepassados.

Em suma, o fato de os contos da literatura infantil e juvenil causarem encantamento até mesmo em adultos está relacionado ao fenômeno da intertextualidade, pois ao utilizar esse recurso para produzir versões de contos já existentes enriquece a obra. Portanto, a partir das

orientações sobre o reconto, é necessário fazer considerações sobre intertextualidade para promoção da compreensão dessa relação entre os textos.

4.1.1 Intertextualidade: a arte de relacionar os textos

As ponderações feitas acerca do reconto aludem à noção de intertextualidade. De acordo com Koch e Elias (2013), a intertextualidade ocorre quando, durante o processo de escrita, produzimos um texto recorrendo a outro texto ou quando, no processo de leitura, a compreensão (produção de sentido) depende da percepção da presença de outro texto ou do modo de constituí-lo. Para que o leitor perceba a presença do intertexto vai depender do seu conhecimento de mundo, do seu repertório de leitura que ajudará na compreensão e produção de sentido do novo texto, que sofrerá alteração de sentido, já que se trata de um novo texto em outro contexto, pois segundo as autoras, “a inserção de ‘velhos’ enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 78, grifo das autoras).

Tais afirmações apoiam as ideias de Paulino; Walty; Cury (1995, p. 15, grifo das autoras), quando afirmam que o texto compõe uma proposta de significação a ser construída, pois essa “significação se dá no jogo de olhares entre o texto e o seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor”. Percebe-se então que o leitor é um colaborador do texto; no momento da interação com esse, leitor e autor participam da construção de sentido do texto.

Assim, “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 86) e esse deve ser recuperado pelo leitor para que a nova produção faça sentido. Enfatiza-se, então, que é necessário que o leitor tenha conhecimento do texto-fonte para perceber a relação entre eles, já que a mensagem veiculada por um texto está sempre relacionada a outros textos, o que exige desse leitor um conhecimento prévio (um repertório cultural) para compreender essa relação.

Para Koch; Bentes; Cavalcante (2008), o conceito de intertextualidade surgiu no âmbito da Teoria Literária, na década de 60, com a teoria da crítica literária francesa Julia Kristeva, para quem todo texto é “um mosaico de citações”. Baseando-se no dialogismo de Bakhtin (1929), Kristeva assinala que um texto só pode ser compreendido por meio do diálogo entre outros textos. Segundo Fiorin (2006, p. 169), o que Bakhtin chama de dialogismo “é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou

exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica”. Nesse contexto, entende-se que a produção de sentidos se alcança a partir da compreensão que se tem da palavra do outro.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que dialogismo é o “modo de funcionamento real da linguagem” e “uma forma particular de composição do discurso” (FIORIN, 2006, p.167) e sempre acontece entre discursos. Primeiramente observa-se que a relação dialógica se dá entre o **eu** e o **outro** e acontece por meio da linguagem. Nesse sentido, vale ressaltar que o sujeito **eu** constitui-se pelo locutor/leitor, enquanto que o **outro** é constituído pelo interlocutor/livro/filme, aquilo com o qual for possível estabelecer diálogo.

Nota-se que no dialogismo de Bakhtin, não há como escapar da orientação dialógica de outros discursos. Somente o primeiro discurso proferido pode ser considerado neutro; depois dele, todo discurso é carregado de outras vozes, outros sentidos. E é esse processo de interpenetração de vozes num mesmo discurso que o teórico russo nomeou de dialogismo. É nessa perspectiva que surge o estudo da intertextualidade.

Sobre esse assunto, Koch; Bentes; Cavalcante (2008) esclarecem que tal fenômeno tem sido foco também da Linguística Textual, que incorporou o postulado dialógico Bakhtiniano, de que um texto não pode ser concebido isoladamente; então, a Linguística Textual indica que todo texto traz uma relação do seu interior com o seu exterior. A Linguística Textual é a que mais apresenta estudos sobre a intertextualidade. Nela, é o texto que é analisado e eleito como objeto de estudo e a intertextualidade é apresentada como um dos fatores de textualidade, ou seja, elementos que fazem com que um conjunto de palavras ou frases seja chamado de texto, que passa a ser definido como unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de textualidade⁹.

Assim, a intertextualidade compreende as várias formas pelas quais a produção de um determinado texto está subordinada ao conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, de modo que quer na produção, quer na recepção de um texto há recorrência ao conhecimento prévio de outros textos. Para Maschuschi (2008, p. 129), “não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”. Vê-se que a intertextualidade não pode ser considerada um simples critério de textualidade, mas um fator importante para a constituição do texto, estabelecendo uma união de discursos para formar um todo que remete a outros a partir dos quais, juntamente com produtor e receptor, produz significação.

⁹ Textualidade é um conjunto de propriedades que fazem com que um texto seja considerado como tal. São enumerados sete fatores responsáveis pela textualidade de qualquer discurso: coesão e coerência, considerados fatores linguísticos, e intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, esses últimos considerados fatores pragmáticos, conforme Maschuschi (2008).

Então, seguindo as orientações da Linguística Textual, Koch; Bentes; Cavalcante (2008), em sua obra *Intertextualidade: diálogos possíveis*, analisam a presença do outro naquilo que se lê ou se produz por meio da fala e da escrita, buscando explicar dois aspectos do fenômeno: a intertextualidade em sentido amplo (*lato sensu*), constitutiva de todo e qualquer discurso, e a intertextualidade em sentido restrito (*stricto sensu*), em que há presença necessária de um intertexto, em produções verbais (orais ou escritas).

Para tanto, apontam alguns tipos de intertextualidade, a saber: **intertextualidade temática**, na qual textos diferentes compartilham o mesmo tema; **intertextualidade estilística**, quando o locutor repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas; **intertextualidade explícita** e **intertextualidade implícita**, mencionadas também por Cavalcante (2012), para quem essa relação estabelecida entre diferentes textos é evidenciada através de ‘indícios tangíveis’, como marcas tipográficas, que estabelecem os limites entre um texto e outro, e outras pistas que permitem ao leitor perceber a relação intertextual. Assim, um texto apresenta marcas de outros textos, gerando uma intertextualidade constituída destas duas maneiras: **explícita** e/ou **implicitamente**.

Dessa maneira, retomando esses dois tipos para mais esclarecimentos, cabe enfatizar que na intertextualidade explícita, ao fazer menção à fonte do intertexto, o autor do texto informa que está usando a voz do outro, de maneira que fique claro que o que está sendo dito ou escrito já o foi feito por outro. Enquanto que a intertextualidade implícita ocorre sem a indicação da fonte, com a finalidade de concordar, contradizer, questionar, ridicularizar ou opinar em contrário ao texto-fonte; devendo o leitor “recuperá-la na memória para construir o sentido do texto” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 92). Nesse tipo, se o leitor não identificar o intertexto e os objetivos do enunciador, a construção de sentido será prejudicada. Essa construção de sentido só se efetivará se houver, por parte desse leitor, o conhecimento do intertexto utilizado pelo produtor do texto. Logo, a intertextualidade implícita se concretizará, à medida que for maior a amplitude de leitura dos alunos.

Koch; Bentes; Cavalcante (2008) referem-se à intertextualidade implícita com valor de captação ou subversão. No primeiro caso, o novo texto capta/absorve as semelhanças do texto-fonte, através, por exemplo, da **paráfrase** ou intertextualidade das semelhanças; no segundo caso, o novo texto subverte, (ou seja, altera, substitui) através de **paródias** ou intertextualidade das diferenças, as ideias e finalidades do texto-fonte.

Paulino; Walty; Cury (1995) entendem a paráfrase como retomada de um texto por outro por meio de processo de construção garantindo seus efeitos de sentido e mecanismos de linguagem; mas, como não existe pura repetição do texto-fonte, a paráfrase provoca

transformações, que resultam versões diferentes do texto-base. Como acontece com os contos da tradição ao ser recontados transformam-se em novas versões. As autoras citam como exemplo “a inserção, no século XIX, da figura do caçador na história de Chapeuzinho Vermelho [que] tem um efeito consolador ausente das primeiras versões. Assim, no conto, a despeito da intenção de repetir, operam-se algumas modificações de sentido” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 30). Nota-se tal fato com frequência na literatura infantil e juvenil, com intuito de dialogar com o intertexto e não de substituí-lo.

Assim, as principais fontes de intertextos para a construção de sentido na intertextualidade implícita, ou seja, nas paródias e paráfrases, são trechos de obras literárias, de músicas populares, textos divulgados pela mídia, bordões de programas humorísticos, de rádio ou TV, bem como provérbios, frases feitas, ditados populares, entre outros. São exatamente essas fontes, em especial os textos literários, que mais se apresentam como exemplos de intertextualidades.

Além da categorização acima, ainda é possível falar em outro tipo de intertextualidade, *o détournement*, citado por Koch; Bentes; Cavalcante (2008, p. 45), que é um tipo de intertextualidade definida como “um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos”, ou seja, é uma espécie de retextualização de um provérbio em que a intertextualidade está presente, ora para dar sentido ou autoridade a um enunciado (captação), ora para destruir o poder do provérbio, subvertendo o seu conceito. De qualquer forma, o objetivo é orientar a construção de novos sentidos pelo interlocutor. Desta forma, há diversos tipos de *détournement*: de provérbios, frases feitas, títulos de filmes; de textos ou títulos de textos literários; de hinos e canções populares; de fábulas tradicionais, dentre outros.

Interessa, para entendimento deste estudo, a retextualização (*détournement*) de substituição de palavras como as ocorridas em *O gato de botas* (Charles Perrault ou irmãos Grimm) e *O gato sem botas* (Lia Neiva) ou, ainda, *Chapeuzinho vermelho* (Charles Perrault ou irmãos Grimm) e *Chapeuzinho de couro* (Agostinho Ornellas). Observa-se que houve substituições de palavras subvertendo o sentido do título anterior, produzindo novo sentido, mas mantendo com ele uma relação intertextual.

Decerto que

a **intertextualidade** é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH; ELIAS, 2013, p. 86, grifos das autoras).

Entende-se que a intertextualidade é ferramenta necessária para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, cabe à escola formar leitores competentes, aqueles que, segundo os PCN, são capazes “de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Para tanto, é primordial entendê-la como fator importante para o desenvolvimento do processo de leitura e produção escrita. Nesse contexto, cabe à escola o papel fundamental de favorecer a leitura e a escrita, e ao professor trabalhar com a ideia de que todo texto é o resultado de outros textos e procurar conscientizar seu aluno de que um texto não pode ser fruto de sua imaginação criativa, mas sim um produto resultado de leituras. A construção de seu texto ou de sua fala deve começar a partir de seu posicionamento em relação a esses textos lidos, uma vez que serão eles que fornecerão o conhecimento necessário sobre os mais diversos assuntos, bem como serão base para as opiniões e os argumentos apresentados. As leituras de textos e intertextos se mostrarão eficientes como etapa que precede a produção oral/escrita.

Há de se considerar, também, que a intertextualidade se manifesta em diversas áreas: música, poesia, textos literários, publicidade, provérbios, notícias, etc. sendo portanto, uma aliada não só para o letramento literário, mas para todo e qualquer letramento. Neste estudo, opta-se por estudá-la na constituição do reconto, reelaboração escrita a partir dos textos da tradição.

4.1.2 Reconto e intertextualidade: antigos olhares sob novas perspectivas

Intertextualidade é uma palavra que só surgiu no século XX, entretanto o diálogo entre textos sempre aconteceu na literatura, posto que muitas obras clássicas foram ao longo do tempo adaptadas ou recontadas por diversos autores. “A intertextualidade pós-moderna é uma manifestação formal de uma intenção de diminuir a distância entre o passado e o presente (do leitor) e também um desejo de reescrever o passado em um novo contexto”, afirma Chicoski (2012, p. 278). A literatura é fonte de conhecimento, que, por sua vez, amplia a percepção de mundo do leitor, é justo que seja reinventada, recriada e reescrita de diversas maneiras.

A presença de contos da literatura infantil e juvenil na contemporaneidade é marcada pela adaptação e pelo reconto integrados ao cerne dessa literatura através da intertextualidade. Nota-se, também, a presença de elementos intertextuais em gêneros diferentes do texto-fonte,

o que colabora com a permanência do conto na literatura e enriquece o trabalho com a obra literária, que pode ser retomada a partir do cruzamento entre o gênero contemporâneo e o conto da tradição. Porém, este trabalho deter-se-á somente no conto e reconto, a fim de levá-los para a sala de aula para que o aluno perceba a relação intertextual existente entre ambos, como também produza significação a partir dos textos e reflita sobre as leituras realizadas.

Na literatura infantil e juvenil, as narrativas orais sempre foram alvos de adaptações. Uma obra literária (como os contos, por exemplo) pode ser recontada diversas vezes e não perderá o seu encanto. “Gerados em época diferentes, embora venham sendo reescritos ou readaptados através dos séculos, tais textos conservam, em sua visão de mundo, os valores básicos do momento em que surgiram” (COELHO, 2000, p. 94). Essas obras recontadas ao longo do tempo refletem o percurso da humanidade, mas também expõem o pensamento e o modo de vida de cada época.

Por isso, Antunes (2010) garante que a presença da intertextualidade não é gratuita ou aleatória. Quem se vale da palavra do outro sempre tem um propósito. Muitas vezes ela é usada para fundamentar um ponto de vista, ou para mostrar que outros pensam da mesma forma que o locutor de um texto, ou ainda para explicar um fato. Na escola, inclusive, o aluno pode se apoiar nas palavras do outro (numa obra literária) para recriar uma história, para aprofundar o seu ponto de vista, para tornar os seus argumentos mais consistentes na hora de refletir sobre o que leu, para fundamentar seu posicionamento reflexivo. Então, com a leitura de diversas obras e suas versões, é possível preparar o aluno para fazer uso da intertextualidade. A partir do momento em que o discente ampliar o seu repertório de leitura e as experiências de vida, aumentará sua capacidade de entender a relação entre os textos de forma crítica.

Ao abordar o fenômeno da intertextualidade presente na literatura infantil e juvenil, pretende-se salientar que esse fenômeno linguístico/literário é imprescindível para que os alunos percebam que os textos são tecidos que se formam a partir de outras vozes, isto é, de outros textos. O que torna evidente que a originalidade não é o foco, mas sim o posicionamento diante daquilo que já foi dito ou escrito por outros.

Antunes (2003, 2010) estabelece como condições de produção oral/escrita de qualquer gênero textual, primeiramente, ‘ter o que dizer’. Sabe-se que todo texto promove uma interação entre quem fala/escreve e quem escuta/lê e a primeira condição é que se tenha ‘o que dizer’ para esse interlocutor/leitor.

Antunes (2003) diz que ‘ter o que dizer’ é uma condição prévia para o êxito da atividade de falar/escrever. E como fazer para que o aluno ‘tenha o que dizer’? É preciso

ampliar o repertório de informações, conforme a autora. Para falar sobre um tema é necessário que se leia sobre ele. É exatamente o que é feito neste trabalho: o texto escrito é construído a partir de leituras de outros textos. É exatamente o que a autora diz, ao falar sobre intertextualidade, “somente me é possível falar de intertextualidade porque já tive acesso a outros textos que tratam dessa questão. Buscamos, na verdade, a palavra do outro para fazer coro com a nossa e, assim, reforçar nossas posições” (ANTUNES, 2010, p. 77).

E é assim que o aluno vai ‘ter o que dizer’: baseando-se na leitura de outros textos, apoiando-se na intertextualidade, para recontar histórias ou mesmo se posicionar reflexivamente sobre as leituras de contos ou recontos e fundamentar a sua opinião sobre o que leu.

Em síntese, o trabalho com os gêneros literários (conto e reconto) somados à leitura de outros gêneros possibilita ao aluno, além de conhecer os diversos textos com os quais ele terá que interagir socialmente, servir também como referencial de leitura. Nesse momento, estabelece-se o contato com outras opiniões, outros discursos com os quais o aluno irá dialogar e poderá construir sentidos de concordância ou oposição. Paulino; Walty; Cury (1995, p. 54) asseguram que “toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos”. Essa associação não depende da consciência do leitor, muitas vezes, nem do autor. A intertextualidade apresenta-se, pois, como estratégia de leitura e de produção oral/escrita. Sendo, portanto, um elemento extralinguístico importante na construção de textos.

Acredita-se que fazendo uso da intertextualidade os alunos terão condições de ‘ter o que dizer’, respaldados por outras vozes que os ajudarão na construção de sentido dos seus textos, como ainda darão maior consistência aos seus argumentos.

4.1.3 A intertextualidade e o texto literário em outras linguagens

Paulino; Walty; Cury (1995, p. 12) defendem que a produção humana enquanto texto a ser lido e reconstruído, faz da sociedade uma grande rede intertextual em movimentação. As autoras veem a cultura como um processo intertextual pelo fato de que cada evento/produção cultural “só acontece com a apropriação de conhecimentos anteriores”, ou seja, cada produção cultural dialoga com uma outra anterior.

As autoras apontam, ainda, para a interferência humana, na natureza, que com o propósito da interação espalha a linguagem pelo mundo, o que faz com que a recepção das atividades produzidas pelo homem seja também feita por uma linguagem diversificada,

criando um semiose cultural. Apesar da linguagem semiótica não ser o alvo deste trabalho, convém esclarecer que essa interferência do homem, é um processo contínuo, feito através de um movimento de produção e recepção de textos, que são moldados pela linguagem ou pelo suporte usados. Alguns textos podem utilizar um único código e um único canal (conto); porém outros, mais de um código e mais de um canal (filme), sendo estes classificados como “pluricodificados” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 16).

Segundo as autoras, essa diversificação da linguagem, no mundo globalizado, é conveniente à democratização cultural, para que não exista o monopólio de um único código, mesmo sendo esse o literário. Concorde-se com as autoras, entretanto crê-se que este último não é diminuído pela diversificação da linguagem; ao contrário, nota-se sua presença através da intertextualidade em linguagem diferente – como, por exemplo, uma adaptação de um conto para o cinema – o que colabora com a permanência da linguagem verbal/literária e enriquece o trabalho com a obra literária, que pode ser retomada a partir do entrecruzamento de linguagens. Vale ressaltar a defesa das autoras pela democratização dos bens culturais tanto através dos livros quanto da tecnologia contemporânea; ressaltando que a mudança de suporte acarreta mudança nas condições de recepção e, por sua vez, na produção de sentido.

Ao falar sobre essas relações entre textos verbais e não-verbais, Paulino; Walty; Cury (1995) abordam o problema das diferenças que surgem na transposição de um texto de um código para outro. Tais diferenças são inevitáveis, já que se trata de um novo texto produzido a partir de um anterior. E como foi esclarecido anteriormente, a intertextualidade implícita visa estabelecer um diálogo com o texto retomado, não tendo por fim substituí-lo.

Assim sendo, compreende-se que a leitura de textos diversificados na sala de aula é necessária para a convivência na atual sociedade letrada, porque ler eficientemente promove uma interação eficaz. Porém, é preciso lembrar que essa leitura inclui não só o código verbal, como também código verbo-sonoro-visual, ou seja, o cinema, o teatro, a dança.

Atualmente a sociedade está exposta a textos produzidos em diferentes linguagens, o que exige uma preparação que garanta o entendimento crítico dessas linguagens. Por exemplo, saber ler nas entrelinhas de um filme é tão necessário quanto interagir com o texto e ser capaz de preencher os espaços vazios deixados por ele. Então, é necessário levar para a sala de aula as duas linguagens, por exemplo, um texto verbal impresso e sua versão em forma de filme; não para mostrar qual delas é a melhor, mas sim a maneira diferente de ler a história, para se posicionar diante de cada uma, observando as particularidades de cada linguagem. Assim, cabe à escola promover o entrecruzamento dessas linguagens, a fim de que o aluno possa manter contato com diversas possibilidades de leitura.

Com relação à intertextualidade na produção literária, Paulino; Walty; Cury (1995, p. 20) mostram que o discurso verbal literário tem caráter dominante em relação a outras linguagens, ao mesmo tempo em que se deixa dominar por elas. Ou seja, no “jogo sociocultural” existe uma interação entre o código verbal literário e as outras linguagens, porque aquele “tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo” (idem). Assim, a compreensão do texto literário que se apresenta em outro formato acontece com ajuda da intertextualidade, que se constitui por meio da ativação dos conhecimentos já adquiridos. E entende-se que a intertextualidade é uma prática adotada pela literatura e pode ser percebida ao longo da história das produções literárias, formando “uma grande rede de textos” (ibidem, p. 22).

Desta feita, observa-se que “a intercomunicabilidade entre várias formas de arte é um fato corriqueiro hoje em dia: um romance é transformado em filme, uma peça teatral em novela de televisão, um conto numa tela de pintura” (D’ONOFRIO, 1999, p. 122). Por isso, o texto literário, além de plurissignificativo, pois permite diferentes interpretações, é enriquecido pelas retomadas em outros textos, que evocam para aquele a atenção. Assim, confirma-se que

[...] outra forma de percebermos as diversas possibilidades de leituras de um texto literário é a forte relação entre literatura e as outras artes, como a pintura e o cinema, além da televisão e da música. Um texto literário serve de argumento para a criação de outros textos literários, dialogando entre si, bem como para a criação de textos visuais ou musicais, por exemplo. Narrativas épicas viram quadros, romances viram filmes e desenhos animados, poemas viram canções populares. A linguagem literária é traduzida em outras linguagens, aguçando o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. Em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções de significados. Nesses casos, discussões acerca da fidelidade ao texto literário cedem espaço a considerações sobre traduções de uma linguagem para outra (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 28).

O texto não se esgota em si mesmo, ele renasce na mesma ou em outra linguagem. O diálogo entre linguagens não se finda, visto que o processo cultural jamais se interrompe; portanto qualquer texto pode ser considerado texto a ser lido, interpretado e reconstruído. A intertextualidade conduz o leitor, por meio dos intertextos, a novas experiências de leitura que se repetem pela necessidade de buscar outras novas a partir dos textos lidos.

Reforça-se a ideia já mencionada de que o professor de Língua Portuguesa precisa enfatizar o trabalho com a intertextualidade, já que esse fenômeno ajuda a diversificar a leitura, levando o aluno a relacionar uma leitura a outras, estabelecendo uma rede intertextual, sempre que buscar novas leituras.

Para finalizar, reitera-se que desde que começou a ser produzida no Brasil, a literatura infantil e juvenil, oferece ao leitor brasileiro um acervo considerável de obras e autores, dispostos a criar novas produções, ora desvinculadas de qualquer outra, ora fazendo retomadas a velhas histórias. Essa relação entre passado e presente, evidenciada entre o conto e o reconto, manifesta simbolicamente os valores sociais atuais e as mudanças de atitudes na cultura, e servem ao objetivo não só de educar, mas também de formar cidadãos conscientes da realidade em que vivem.

5 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a descrição das etapas da metodologia deste trabalho e está organizada em duas subseções. A **primeira subseção** apresenta informações sobre o campo, mais precisamente, a escola em que ocorreu a pesquisa, e os sujeitos deste estudo. E na **subseção seguinte**, apresenta-se a caracterização desse estudo quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos; depois, a delimitação do *corpus*, – na qual se exibem informações sobre o objeto de investigação que ajudou a constituir as atividades selecionadas para a avaliação diagnóstica –, que são a leitura e os textos produzidos pelos alunos a partir das leituras realizadas. Em seguida, explica-se quais são os instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos adotados tanto para coleta e realização de atividades diagnósticas quanto para a análise de dados coletados.

5.1 Campo e Sujeitos da Pesquisa

É uma instituição de ensino da Rede Municipal de Teresina, que oferece Educação Básica com Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e atende a uma faixa etária de 6 a 16 anos, correspondendo do 1º ao 5º ano 800 horas anuais e do 6º ao 9º ano 1.000 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos nos turnos manhã e tarde. As turmas estão distribuídas conforme tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de turmas por ano

ANO	QUANTIDADE DE TURMAS	
	MANHÃ	TARDE
1º ano	2	
2º ano	2	
3º ano	2	1
4º ano	1	1
5º ano	1	1
6º ano		1
7º ano		2
8º ano		1
9º ano		1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, adaptada do Projeto Político-Pedagógico da Escola

A comunidade atendida pela escola habita um bairro que fica situado às margens do Rio Poty. A situação socioeconômica é evidenciada pelo comércio, com destaque para pequenas fábricas de roupas, que são fontes empregatícias de parte da população feminina, que exerce a função de costureira. Outras rendas advêm da construção civil, mecânica, serraria e serviço público.

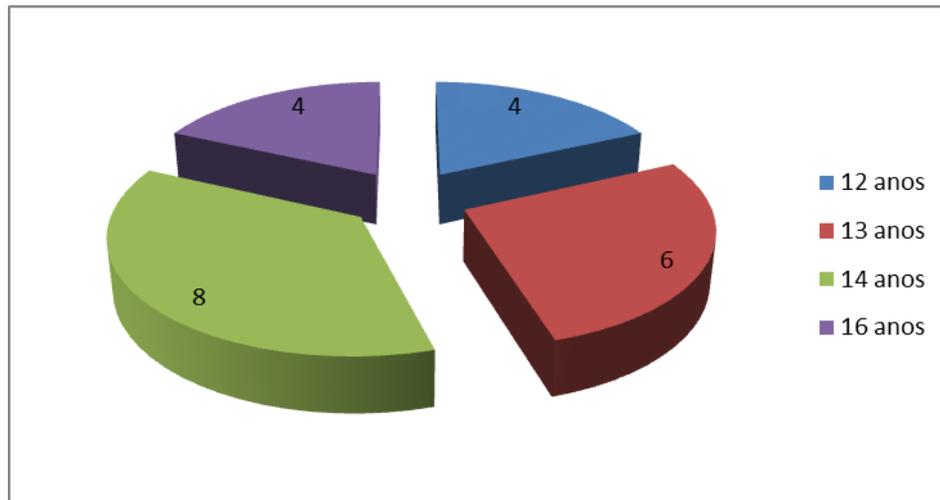
A maioria dos alunos pertencem à classe socioeconômica de baixa renda. As famílias muitas vezes não têm um vínculo empregatício definido, sobrevivem de atividades informais e do bolsa família. Além disso, muitos vêm de família que têm como responsável apenas a mãe, a avó, tios ou outros.

No aspecto sociocultural, destacam-se as atividades esportivas praticadas no quartel do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), local onde a comunidade pode usufruir das quadras de esportes e do campo de futebol. No âmbito religioso, pode-se encontrar no bairro seguidores das religiões católica, evangélica e umbanda. Quanto à educação, o bairro é servido por escolas públicas tanto da rede estadual, quanto municipal.

A escola conta atualmente com um quadro de 40 funcionários, assim descritos: 1 diretora, 1 diretora adjunta, 1 pedagoga, 1 coordenadora do Programa Mais Educação, 1 secretária, 3 auxiliares de secretária, 9 professores de bloco (manhã e tarde) no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 3 estagiários (HP), 12 professores de disciplina no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 4 zeladoras, 2 merendeiras e 2 vigias.

A escola conta ainda com projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano, a saber: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (1º ao 3º ano); Instituto Alfa e Beto – IAB (4º ao 5º ano), funcionando com Programa de Revisão e Alfabetização/Reforço; Programa de revisão em Língua Portuguesa e Matemática (3º ao 5º ano) e Ciências (3º ano); Mais Educação nas áreas de esporte, lazer, cultura, Português e Matemática (2º ao 9º ano) e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Os projetos são realizados no contraturno, portanto o aluno permanece o dia inteiro na escola e para isso recebe a devida alimentação. Além disso, funciona na escola o Programa Escola Aberta aos finais de semana com escola e comunidade. Nele são realizadas oficinas de lazer, esporte, iniciação ao trabalho, leitura (1º ao 5º ano), roda de leitura (1º ao 5º ano) e Programa Saúde na Escola – PSE.

Enfim, para este projeto participaram os 22 alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, turno tarde. Assim divididos em relação ao sexo: 13 meninos e 09 meninas. Todos eles com idade entre 12 e 16 anos, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Quantidade de alunos por idade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do Projeto Político-Pedagógico da Escola

Os sujeitos dessa pesquisa são, em sua maioria, provenientes de famílias cujos pais ou responsáveis não têm culturalmente o hábito de orientar os filhos nas tarefas escolares, nas leituras e nos estudos diários; talvez não disponham de tempo, devido à carga excessiva de trabalho, ou, ainda, devido à baixa escolaridade não têm condições de ajudar em tais atividades, gerando fragilidades (relacionadas à leitura, dificuldades de compreensão e escrita) que tem como consequência a desmotivação do aluno e a falta de interesse no processo de aprendizagem.

5.2 Caracterização da Pesquisa

Esta subseção, conforme foi descrito anteriormente, apresenta o detalhamento metodológico deste estudo, subdividindo-se em quatro partes.

5.2.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos

A metodologia adotada para realização deste estudo, quanto à **abordagem** e aos **objetivos**, foi de cunho quali-quantitativo e descritivo. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” no caso da pesquisa realizada: a sala de aula. Sua natureza descritiva tem como função, neste estudo, descrever as características qualitativas de uma turma, a fim de colocar a pesquisadora a par de situações, fatos, opiniões e comportamentos da turma onde foi aplicado o estudo. Objetiva-se, ainda, analisar de que forma a leitura de

contos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação crítica do leitor em turma de 8º ano do Ensino Fundamental, capacitando-os à expressão oral e escrita. Além de outros objetivos relacionados à literatura infantil e juvenil já citados na introdução deste estudo.

Quanto às **técnicas e métodos** empregados para o desenvolvimento da metodologia desse trabalho, a primeira atitude foi fazer uma pesquisa documental, através do Projeto Político-Pedagógico da escola, para levantamento dos dados do campo de estudo. Para Gil (2002), a pesquisa documental apresenta vantagens, pois os documentos são fontes ricas e estáveis de dados e subsistem ao longo do tempo. Em seguida, realizou-se uma pesquisa bibliográfica ancorada nas contribuições de teóricos com vistas ao esclarecimento sobre os contos e recontos da literatura infantil e juvenil, para que o trabalho com a leitura, a reflexão crítica e a escrita fluísse com mais facilidade na sala de aula.

A pesquisa se caracteriza ainda como de campo, por permitir, segundo Minayo (2009, p. 61, grifo da autora), “a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo [...]”. Dessa forma, a pesquisa teve a finalidade de fazer um diagnóstico no campo de estudo sobre o objeto de investigação para verificar o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aluno. A partir da pesquisa-ação, a professora se integrou ao processo, tendo como objetivo agir sobre a realidade da turma, haja vista ser útil para a solução dos problemas que viriam a ser detectados. Isso posto, converge com as ideias de Gil (2002, p. 53) quando acena que “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”, porque a partir dessa inserção do professor no campo de estudo haverá maiores possibilidades de compreender a turma.

5.2.2 Delimitação do *corpus*

Através da seleção de livros da literatura infantil e juvenil, retirados do acervo da biblioteca escolar, mais especificamente, os contos que ajudaram a constituir o objeto dessa investigação, foi também escolhido o filme que auxiliou o desenvolvimento deste trabalho, conforme descrição no período posterior. O *corpus* analisado partiu das observações das leituras de dois contos da literatura infantil e juvenil, sendo um conto da tradição, *O gato de botas*, de Charles Perrault, e um reconto contemporâneo, *O gato sem botas*, de Lia Neiva; além do filme, *O gato de botas*, que traz a versão do referido conto, com a finalidade de

contribuir para a formação crítica do leitor. O filme foi utilizado como elemento motivador e serviu para demonstrar que os contos se fazem presentes na atualidade também por meio de outras linguagens.

Tendo em vista os propósitos para este trabalho de investigação, a escolha dos livros e filme priorizou, além da leitura, compreensão e interpretação, o grau de intertextualidade existente entre o conto da tradição e o reconto da contemporaneidade e a produção escrita dos alunos que constituíram o *corpus* deste trabalho e serviram para análise da percepção crítica. Após seleção dos livros e filme, procedeu-se à escolha de atividades diagnósticas para verificar o nível de letramento literário e a montagem de oficinas de leitura e escrita para desenvolvimento do projeto em sala de aula.

5.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Este trabalho constituiu uma observação de fatores que dificultam o letramento literário. Para tanto, objetivou-se obter dados aspectuais sobre a realidade da turma através de **entrevista despadronizada** (Apêndice A); que se efetivou através de uma conversa informal entre a pesquisadora e os alunos, com a finalidade de perceber a realidade da turma em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Marconi e Lakatos (2003), nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem a liberdade de conduzir a situação na direção que considere adequada, havendo também liberdade para o entrevistado, “que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

Dando continuidade, utilizou-se também como instrumento para coleta de dados um **questionário** (Apêndice B) previamente elaborado, contendo diferentes tipos de perguntas (abertas, fechadas e de múltipla escolha), para que os alunos respondessem sobre suas práticas de leitura e escrita. Para Gil (2002, p. 114), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” com o intuito de obter diversas informações que vão ajudar a descrever as características dos sujeitos pesquisados.

O terceiro instrumento de coleta foi a **histórias de leitura** (Apêndice C), que “tenta obter dados relativos à ‘experiência íntima’ de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto em estudo”, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 222, grifo das autoras). Neste estudo, pede-se ao aluno para relatar suas experiências, suas vivências, suas

histórias em relação às primeiras leituras. Assim, obteve-se o depoimento dos sujeitos pesquisados, feito através de relato escrito, versando sobre a história da leitura na vida de cada participante.

Além dos instrumentos de coleta de dados, que traçam o perfil do aluno em relação às suas práticas de leitura literária e escrita, vale ressaltar que o levantamento de dados ocorreu também com a utilização de **atividades diagnósticas** (Apêndice D) para desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre as leituras realizadas. Tais atividades foram executadas durante as aulas por meio de três oficinas de leitura e escrita, a fim de que se obtivesse não só o perfil do aluno quanto aos aspectos sociais e às práticas literárias já mencionadas, mas também a recepção em relação aos textos. Sobre essas oficinas, far-se-á esclarecimento posteriormente.

Dessa maneira, pretendeu-se alcançar uma compreensão detalhada do problema dessa investigação, através da interação entre pesquisadora e alunos, investigação essa de que a pesquisadora participou, fazendo a interpretação dos fatos, trazidos de exemplos de costumes em que estão inseridos os alunos. Para Marconi e Lakatos (2003):

o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Concorda-se com a autora, haja vista a necessidade de ganhar a confiança dos alunos, bem como fazê-los compreender a relevância da investigação sem ocultar seu objetivo ou sua missão.

5.2.4 Procedimentos para coleta e análise de dados

Para a **coleta de dados**, primeiramente, fez-se contato com a direção da escola informando-a sobre a pesquisa e solicitando autorização para que fosse executada no âmbito da sala de aula. A aplicação da **entrevista** ocorreu no decorrer de uma aula. Durante um momento de conversa com a turma, foi feita uma pergunta direta: Qual a importância da disciplina de Língua Portuguesa para vocês?, que direcionou a conversa, e as respostas eram registradas em um caderno. Nessa entrevista procurou-se perceber as considerações dos alunos sobre ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. A partir dessa pergunta norteadora, foram surgindo outras em decorrência das respostas que foram separadas

em quatro categorias temáticas, a saber: importância da disciplina Língua Portuguesa, importância da leitura, conteúdo dos livros e atividades realizadas nas horas de folga.

Em seguida, em uma aula posterior, fez-se a aplicação do **questionário**, que foi antecedido de informação aos alunos sobre a pesquisa e seus objetivos para em seguida acontecer a distribuição dos questionários, que foram recolhidos conforme os alunos terminavam de responder. O questionário continha treze perguntas que levantaram informações sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos, permitindo descrever estatisticamente a frequência com que leem, o tipo de leitura realizada, bem como o envolvimento cotidiano deles com a leitura.

No terceiro dia, fez-se a aplicação da técnica de **histórias de leitura** em relação à experiência leitora dos alunos. No início da aula, a professora relatou suas experiências com as primeiras leituras, mostrando sua história de leitora; além disso, levaram-se para a turma textos¹⁰ contendo relatos com exemplos de histórias de outros leitores. Nesse sentido, foi solicitada aos discentes a produção escrita de um relato pessoal contando sua história de leitor, já que nem todos os alunos conseguiam se expressar oralmente sobre tal fato. Os alunos receberam um roteiro estruturado com dez questões para orientá-los na produção do relato, que teve como objetivo analisar a formação histórica do aluno-leitor e sua relação com a leitura literária, como também saber como se deu sua formação leitora nos primeiros anos de vida e as experiências de leitura vivenciadas até aquele momento.

Dando extensão da pesquisa de campo para o levantamento de dados no próprio local onde ocorria o estudo, adotou-se também como procedimento para a coleta de dados a aplicação/realização de **atividades diagnósticas**. Como foi citado anteriormente, essas atividades diagnósticas foram realizadas por meio de três oficinas de leitura e escrita, nas quais se desenvolveram atividades de leitura de conto e reconto da literatura infantil e juvenil e de reflexão sobre essa leitura para construção do posicionamento crítico-reflexivo do aluno, de forma oral e escrita.

A elaboração das oficinas priorizou o desenvolvimento de habilidades de leitura, buscando desenvolver no aluno a compreensão, a interpretação, a intertextualização (estabelecendo relação entre textos e entre os temas abordados nos contos e as experiências de vida dos leitores/alunos) e a produção de sentidos, através do reconhecimento das imagens simbólicas que auxiliam a construção dos contos, como forma de contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de refletir criticamente sobre o que leem.

¹⁰ Os relatos com histórias de leitura de outros leitores, que serviram de exemplos para os alunos, estão disponibilizados na proposta de intervenção.

Além disso, as oficinas foram destinadas aos alunos que estudavam no 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Tais alunos foram selecionados por estarem inseridos em uma turma que se mostrou carente de práticas de leitura literária, conforme foi constatado pela pesquisadora através dos instrumentos de coleta. Esclarece-se, ainda, que todas as coletas foram realizadas em um período de 02 (dois) meses, entre fevereiro e abril de 2015.

Em seguida, fazendo uso das orientações de Marconi e Lakatos (2003), Gil (2002), Minayo (2009), Bardin (2011) e outros, fez-se a leitura do material coletado para proceder à primeira etapa da **análise dos dados**, obtidos por meio dos instrumentos de coleta, feita através de técnicas quantitativas e qualitativas: por meio de uma abordagem quantitativa, buscou-se descrever os dados estatisticamente, e por meio da abordagem qualitativa, os dados foram analisados sob a ótica descritiva em que as respostas/os comentários foram organizados em categorias de acordo com a temática.

Assim, as informações obtidas por meio da **entrevista** e dos **relatos** foram analisadas e classificadas por similaridade de conteúdo, agrupadas em categorias, utilizando-se como referencial a análise temática, de acordo o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Esse método se caracteriza por ser apropriado para analisar as opiniões dos investigados, levando em conta o participante da investigação, suas respostas e o resultado dessas respostas.

As informações obtidas por meio dos **questionários** foram analisadas da seguinte forma: para os resultados das perguntas **fechadas**, utilizou-se a estatística descritiva, na qual as informações foram dispostas de modo a se poder verificar a frequência de cada resposta, expressa em valores absolutos. Já os resultados das questões **abertas** e de **múltipla escolha**, alguns foram classificados por similaridade de conteúdo, agrupados em categorias, utilizando-se como referencial a análise temática e outros, foram classificados pela análise descritiva.

Posteriormente, deu-se início à segunda etapa da **análise dos dados**, obtidos por meio das atividades diagnósticas, que foi pautada pelos fundamentos teóricos apresentados acerca da leitura literária, por pesquisas que tratam do conto e do reconto, que podem estabelecer a compreensão da intertextualidade entre os textos e outras linguagens, principalmente, pela aplicabilidade das atividades diagnósticas, a partir das quais deverá acontecer a análise descritiva do desempenho da compreensão crítica do aluno, de forma a perceber se conseguiram expressar-se verbalmente sobre as leituras realizadas.

Assim, é necessário enfatizar que este trabalho visa à formação crítica do leitor. Para tanto, baseia-se na concepção interacionista de leitura, na qual se exige atitude ativa diante do texto. Segundo Solé (1998) que entende que o leitor seja

um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Concorda-se com a autora, porque se entende que a participação do leitor na interação com o texto demanda uma atitude de compreensão, interpretação e produção de sentidos, materializadas nos enunciados produzidos de forma oral e, especialmente, escrita.

Nesse sentido, retomam-se as palavras de Cosson (2012, p. 120), quando afirma categoricamente que “ser leitor na escola [...]. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandido sentidos”, porque a prática de leitura literária deve estimular a reflexão-crítica, tornando ativa a participação do leitor (aluno) do texto, provocando-o com atividades que promovam o letramento literário.

Assim, para promover a leitura de obras literárias com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de compreender, interpretar e intertextualizar com vistas à elaboração de uma reflexão crítica, sugerem-se seguir as seguintes fases, revisitadas, elencadas a partir de Solé (1998); Colomer (2007); Girotto e Souza (2010):

1. Após escolher a obra literária, fazem-se comentários acerca da biografia do autor e aspectos gerais sobre o livro escolhido (capa, contracapa, data de publicação, etc.);
2. Aproveitando a ocasião, sugere-se aos alunos que façam previsões, a partir do título, sobre o enredo da obra;
3. Feito isso, segue-se a primeira leitura, que deve ser feita pelo aluno silenciosamente e deve fornecer uma ideia geral do texto, dando-lhe a oportunidade de verificar se suas previsões estavam corretas;
4. Durante a leitura o aluno deverá marcar no texto as palavras e expressões que não fazem parte de seu repertório vocabular para, em seguida, consultar a professora e/ou dicionário para dirimir as dúvidas quanto ao significado;
5. Em seguida, uma releitura, guiada pela professora, tendo por foco identificar/compreender/interpretar palavras e expressões conotativas;
6. Identificar e interpretar as constantes ou recorrências, com base nos elementos do próprio texto e nas informações que o aluno já possui; bem como fazer inferências para compreender o sentido metafórico desprendido pela construção do texto;
7. Realizar atividades com questões, preferencialmente, subjetivas sobre a leitura, elaboradas pelo professor, a fim de promover a reflexão compartilhada dos alunos para

que construam uma interpretação mais contundente, a partir dessa interação com os colegas e da intervenção da professora. Essas atividades devem contemplar a percepção do tema e ideias principais veiculadas pelo texto; bem como a análise da obra e sua relação com o contexto e com outros textos, e ainda, se possível, uma análise das características composicionais e marcas linguísticas do gênero literário;

8. Conclusão da leitura do texto literário com uma proposta de escrita.

Vê-se necessário esclarecer um aspecto adotado nas fases de leitura da obra literária, referente à leitura guiada. A adoção desse tipo de leitura advém da concordância com Colomer (2006), que assegura que o professor, enquanto guia, no decorrer da leitura, deve mostrar como vencer as dificuldades de compreensão e interpretação da obra para se alcançar o seu sentido, conforme foi mencionado na seção teórica deste estudo.

Dessa forma, crê-se que essa é uma das etapas para construir o sentido do texto através do diálogo e debate que o professor promove para direcionar a leitura, pois entende-se que os alunos precisam da ajuda de leitores experientes que lhes mostrem “pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado” (COLOMER, 2007, p. 185) da obra. Em suma, elencaram-se neste trabalho algumas fases que visam à leitura reflexiva da obra literária, capazes de desenvolver no discente as habilidades de leitura pretendidas, visando à expressão do posicionamento crítico-reflexivo do aluno; e entende-se que não as seguindo, corre-se o risco de fazer uma análise dos dados fragilizada pela incoerência, incapaz de julgar com pertinência o desenvolvimento dos alunos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisam-se os dados coletados no intuito de responder às questões propostas na introdução deste trabalho. Esses dados são apresentados por meio de uma análise de conteúdo de Bardin (2011). Os alunos foram identificados através de código alfanumérico A1-F, A2-M, até A22-M, seguido de indicação do sexo feminino ou masculino, representada pelas letras -F ou -M. Para melhor organizar a apresentação das análises dos dados, optou-se, como já foi mencionado, pela divisão desta fase em duas etapas.

6.1 Primeira Etapa de Análise dos Dados

Nesta subseção, fez-se a análise dos resultados obtidos por meio da utilização de três instrumentos de coleta: entrevista, questionário e história de leitura.

6.1.1 Entrevista

A entrevista realizada com 16 alunos foi fundada em 4 (quatro) perguntas chaves, que permitiram a estruturação de 4 (quatro) categorias de análise, das quais emergiram 13 (treze) subcategorias, descritas a seguir:

QUESTÃO 1 – CATEGORIA 1: IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA.

Esta categoria está subdividida em quatro subcategorias que tratam das contribuições da disciplina de Língua Portuguesa.

SUBCATEGORIAS:

EDUCATIVAS/LER E ESCREVER: a disciplina de Língua Portuguesa é importante porque ajuda os alunos a escrever e ler melhor, de uma forma mais correta, possibilitando uma melhor leitura e interpretação de textos.

INTELIGÊNCIA: possibilita o desenvolvimento da mente [inteligência]: entender histórias; aprender novas palavras; compreender melhor as regras gramaticais, o significado. “Ao ler se aprende mais” (A12-F).

FALA/COMUNICAÇÃO: influências na fala “a gente aprende [...] a falar muito melhor” (A1-F), “a saber se expressar melhor com as palavras” (A12-F).

PATRIOTISMO: “compreender a língua do meu país” (A5-M), “Conhecimento da língua que

falamos” (A18-F).

Nota-se que foi apontado como consequência das aulas de Língua Portuguesa o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas e discursivas. O aluno compreende a importância da disciplina para orientar os diversos usos da língua. De acordo com os PCN (1998), a disciplina de Língua Portuguesa deve promover condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem para que o aluno domine também a leitura e a escrita com eficiência para atender às demandas sociais e exercer sua cidadania de forma plena.

Assim, a disciplina de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para lidar com a língua e a linguagem nas diversas situações das práticas sociais. Lembrando que o professor de Língua Portuguesa hoje convive com um aluno constantemente influenciado pelas mudanças na sociedade, razão pela qual não pode se considerar aquele que ensina e o aluno aquele que aprende. É necessário estabelecer uma relação de compartilhamento de saberes, em que o professor, levando em conta a sua formação docente se comporta como mediador do processo ensino-aprendizagem; lembrando também que a escola atualmente é um lugar onde se constroem não só saberes, mas relações humanas.

Portanto, é importante trabalhar não só os conteúdos, mas a construção da identidade do aluno enquanto ser afetivo e social. Então, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser trabalhados com a finalidade de dar suporte ao aluno para saber fazer uso da língua, adequando-a às diferentes situações de interação com diferentes interlocutores. Isso vai contribuir para a formação do cidadão, também sujeito que compõe o ambiente escolar.

QUESTÃO 2 – CATEGORIA 2: IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Esta categoria relata a relevância da leitura na vida dos alunos e está subdividida em três subcategorias.

SUBCATEGORIAS:

COGNITIVO/INTELIGÊNCIA: mais inteligentes: “Ler é bom pra mente” (A21, sexo masculino); aprendizado de novas palavras, textos e leituras: “Aprendemos a falar corretamente a conhecer significados e novas palavras” (A22-M); conhecimento, maturidade e habilidade; estimula o aprendizado da leitura precocemente: escrever, ler e entender palavras/textos difíceis.

COMPREENSÃO AO SEU REDOR: “Entender melhor o mundo” (A12-F); “Conhece lugares” (idem); “Compreende melhor as coisas e o nosso mundo” (idem).

IMAGINAÇÃO: “abre as portas da imaginação e faz a gente imaginar do nosso jeito” (A6-F); “Mexe com nossa imaginação” (A12-F).

Os alunos entendem a importância da leitura e mostram quais os resultados a partir de sua aprendizagem, tornando o momento oportuno para desenvolver práticas de leitura, pois conforme Solé (1998), um dos objetivos mais importantes da escola é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, porque essa aquisição da leitura é indispensável para agir com autonomia nas sociedades letradas. Para a A12-F, é a partir da leitura que se “compreende melhor as coisas e o nosso mundo”, fato explicado por Coelho (2000, p. 15) quando diz que “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”, como também é responsável por sua humanização na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2004). Pelas respostas, nota-se que os alunos demonstram ter uma concepção positiva da leitura.

QUESTÃO 3 – CATEGORIA 3: O QUE SE PODE ENCONTRAR NOS LIVROS / CONTEÚDO DOS LIVROS

A categoria 3 (três) está subdividida em duas subcategorias que tratam dos elementos concretos e abstratos que podem ser encontrados nos livros, conforme os alunos.

SUBCATEGORIAS:

ELEMENTOS CONCRETOS: texto, histórias (engraçadas, reais, antigas), contos, fábulas, rimas, poesia, brincadeiras, piadas, regras gramaticais, palavras, palavras corretas, frases, substantivos, advérbios, reportagens.

ELEMENTOS ABSTRATOS: “conhecimento” (A18-F), “emoção” (A12-F), “fantasia” (idem), “animação” (A6-F), “magia” (A17-F), “coisas estranhas” (idem), estilos literários (romance, ficção, aventura, ação, etc.).

No decorrer da conversa os alunos demonstraram a sua visão sobre os livros de literatura, deixando evidente o que chama a atenção de cada um de acordo com o tipo de leitura que os atrai. Uma pequena maioria aponta para os elementos concretos como alvo de sua percepção quando se dá o encontro com os livros.

QUESTÃO 4 – CATEGORIA 4: ATIVIDADES REALIZADAS NAS HORAS DE FOLGA

A categoria 4 (quatro), por sua vez, expõe as quatro subcategorias que elencam tipos

de atividades realizadas pelos alunos nos momentos de folga.

SUBCATEGORIAS:

ATIVIDADES MOTORAS: passear, jogar futebol, andar de bicicleta, andar de *skate*, brincar, se divertir, tarefas domésticas, jogar dominó, cozinhar, ouvir música.

ATIVIDADES DE TELA: navegar na *Internet*, jogar no videogame, ficar no celular, assistir à televisão.

ATIVIDADES COGNITIVAS/INTELECTUAIS: estudar, ler [“um pouco” (A8-F)/ “às vezes” (A19-M) - exemplos: gibis, bíblia, livro], fazer as tarefas escolares, desenhar,.

ATIVIDADES DE DESCANSO: dormir.

Nessa categoria, analisou-se quais as atividades realizadas pelos alunos nas horas de folga. Estas atividades puderam ser agrupadas em subcategorias, das mais frequentes às menos citadas. Na subcategoria **atividades motoras**, foram incluídas as atividades de lazer, esportivas e domésticas. Seis alunos afirmaram em suas respostas que dedicam algum tempo a atividades de relacionamento interpessoal, que possui a presença de um familiar ou amigos. Para tanto, foram citadas passear/sair/brincar com mãe ou amigos. Nota-se, nessa subcategoria, que o foco maior eram as pessoas. Na subcategoria **atividades de tela**, as atividades mais citadas foram navegar na internet (citada por meninas) e jogar videogame (citada pelos meninos). Na subcategoria **atividades cognitivas/intelectuais**, a leitura foi a atividade mais citada dentre todas as outras subcategorias.

6.1.2 Questionário

Os resultados obtidos a partir do questionário, realizado com 22 (vinte e dois) alunos, do 8º ano do Ensino Fundamental, subsidiaram a construção dessa análise, que segue criteriosamente a ordem das questões.

Dos questionários analisados, 4 (quatro) alunos afirmaram não gostar de ler livros, 15 (quinze) gostam e 3 (três) não deixaram clara sua resposta. Aqueles que afirmaram categoricamente **não gostar de ler livros**, se contradizem ao dizer que “alguns livros não são bons, porém outros são interessantes e informativos” ou mesmo “que têm preguiça, mas às vezes leem” denotam que **gostam de ler**; entretanto têm restrições às leituras: leem somente aquilo que lhes interessa. Os que se posicionaram em **meio termo** parecem não ter compromisso com a leitura, mas a utilizam para distração ou preencher o tempo vazio. Ora, dentre as finalidades da leitura pode-se destacar exatamente essas: distrair ou preencher

momentos de vazio/solidão. Isso denota que os mesmos leem e têm motivos para ler. Não são leitores eficientes de obras literárias ou outros, mas leem. A maioria dos que afirmam gostar de ler, fazem-no pelos mesmos motivos: a leitura traz aprendizado.

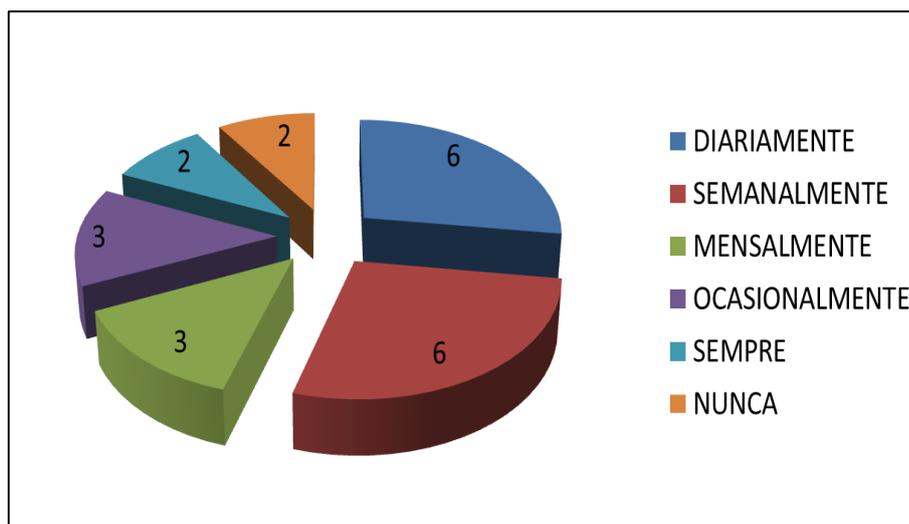
Basicamente, estabeleceram-se três justificativas para leitura:

- Dos que gostam: aprendizado escolar, aprendizado vida/mundo, favorece a imaginação;
- Dos que não gostam: preguiça, não vê necessidade;
- Dos que afirmam gostar mais ou menos: prefere internet, só quando está ocioso para distrair.

Perguntados se tinham **hábito de leitura**, 15 (quinze) alunos responderam **sim** e 7 (sete), responderam **não**. Dos 4 (quatro) alunos que afirmaram ‘não gostar de ler livros’ na questão anterior, um diz ter hábito de leitura, talvez leia por obrigação; dos 3 (três) alunos que não deixaram claro ‘se gostavam ou não de ler livros’, dois deles disseram ter hábito de leitura e aqueles que afirmaram ‘gostar de ler livros’, dois deles dizem não ter hábito de leitura. Sobre esses últimos infere-se que talvez só digam que gostam ‘da boca pra fora’. Observa-se que quando se associa a resposta desta questão com a da questão anterior, percebe-se que os alunos ficam confusos, porque, ao mesmo tempo em que negam gostar de ler livros, afirmam ter hábito de leitura, ou, ainda, quando afirmam gostar de ler, não têm a leitura como hábito.

Essa realidade foi constatada por Lajolo (2000), conforme foi esclarecido neste trabalho, que verifica que a leitura literária em sala é vista pelos alunos como obrigação, como uma tarefa a ser cumprida, para ser cobrada pelo professor, o que gera um “desencontro de expectativas” (2000, p. 12) que pode ser restabelecido quando o professor ampliar as atividades de leitura e escrita proporcionadas no livro didático.

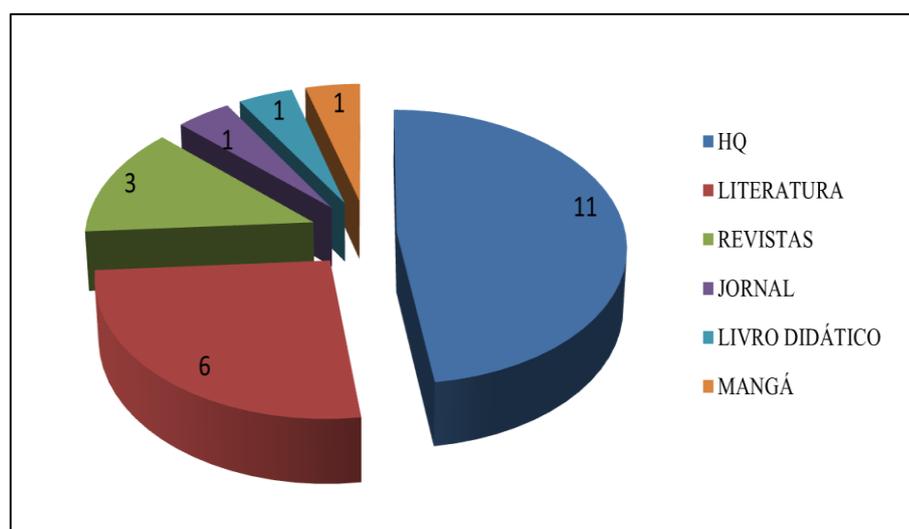
Aos ser questionados sobre a **frequência de suas leituras**, os alunos fizeram afirmações que foram descritas no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Você lê com que frequência?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário

Em uma turma de 22 alunos, os dados mostram que 12 (doze) deles leem com uma frequência regular, diariamente e semanalmente. Porém, o que se percebe no decorrer das aulas não corresponde a essa constatação; pois muitos alunos demonstram não ter todo esse convívio com a leitura.

As respostas dos alunos quanto ao **tipo de leitura** realizada, permitiram a elaboração do seguinte gráfico:

Gráfico 3: Qual o seu tipo de leitura?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário

Percebe-se pelo gráfico 3 (três) que os alunos optam pela leitura de HQs, talvez pela facilidade de compreensão, advinda do fato de esse gênero multimodal fazer uso de linguagem verbal e não-verbal. Em relação à literatura, foram apontados os gêneros conto, romance e fábula como os tipos de leitura preferidos. Retomam-se nesse momento, as palavras de Coelho (2000), – que afirma que a literatura deve servir como agente de formação, seja na interação entre leitores e livros, seja no diálogo leitores e textos estimulados pela escola – para ilustrar através das preferências dos alunos a possibilidade de realizar um trabalho direcionado às suas preferências.

Quando foram questionados sobre **o que os atraía na leitura supracitada**, a maioria não soube justificar o motivo da escolha de seu tipo de leitura. Alguns dizem que gostam de ler HQ, porque têm imagens e as histórias são divertidas. No caso do livro didático, a escolha se deu pela aquisição de conhecimento relativo às disciplinas escolares. Dessa forma, endossa-se a compreensão já mencionada neste estudo de que a leitura de gêneros textuais diversos (verbais e não-verbais) na sala de aula é necessária para a convivência na atual sociedade letrada, para promoção plena de práticas sociais.

Questionados sobre **o primeiro livro lido**, muitos o apontaram, porém outros não conseguiram lembrar a primeira leitura. Dentre as obras citadas encontram-se: *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa; *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón; *Robin Hood*, de Louis Rhead; *Chico Bento*, de Maurício de Sousa; *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault. E entre os últimos livros lidos estão: *O coração de um vampiro*, de Giulia Moon; *HQs*; *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë; *Memórias de um corsário*, de Edward John Trelawney; *A cigarra e a formiga*, de Esopo; *Dragon Ball Z*, de Akira Toriyama; *Naruto*, de Masashi Kishimoto e *Clara, Clarice e Clarinha*, de Maria Jacy Ribeiro.

Nota-se pela descrição que os primeiros livros lidos compõem, em sua maioria, uma lista de livros trabalhados na escola; isso, talvez, seja indicativo de que as primeiras leituras foram realizadas no ambiente escolar. Percebe-se, também, pelos títulos, que as últimas leituras realizadas são de escolha própria, pois não é comum o trabalho com esses títulos na sala de aula. Constata-se que o grupo participante da pesquisa tem acesso à leitura, mesmo que não seja aquela trabalhada no âmbito escolar.

Sobre as **contribuições da leitura para suas vidas e também para a escrita**, os alunos afirmam que a leitura traz conhecimento, ajuda a produção escrita, melhora e aumenta o vocabulário e amplia o repertório de assuntos para conversas. Nesse ponto, muitos afirmam que a leitura melhora o conhecimento ortográfico das palavras, a pontuação, amplia o

conhecimento semântico dos vocábulos e, principalmente, faz com que escrevam textos mais elaborados. Tudo isso reitera o que já fora mencionado anteriormente na análise da entrevista, tornando desnecessária nova discussão.

Ao falarem sobre **dificuldades na hora de escrever um texto**, constatou-se que essa pergunta permitiu a estruturação de 2 (duas) categorias de análise:

- Regras notacionais da língua (pontuação, ortografia, acentuação);
- Ideias, argumentação, imaginação para escrita.

Os alunos assinalam a pontuação como a maior dificuldade de se escrever um texto, porque não conseguem transferir a entonação dada a voz em forma de sinal gráfico para a escrita. Apontam, ainda, outras dificuldades, como ortografia, acentuação, ausência de ideias etc. Vale ressaltar que os alunos apresentam também dificuldades na estruturação do texto, na organização dos parágrafos, no delineamento de margens, não utilizam argumentos claros, não fazem a conclusão das ideias e muitos não conseguem expressar o que pensam por meio do texto escrito. Crê-se que a dificuldade na escrita esteja relacionada à dificuldade de leitura, porque como os alunos têm pouco domínio de uso da língua – que poderia ser melhorado com a leitura –, não têm bom desempenho na escrita e por conta das dificuldades supracitadas não conseguem entender o próprio texto, o que faz com que não queiram ler nem o próprio texto nem o texto que foi motivo para a escrita.

A maioria dos alunos comentam que nas **aulas de língua portuguesa** poderiam fazer leituras de livros (incluem HQs), outros que deveriam fazer produções de textos em todas as aulas (inclusive digitadas) e, ainda, que deveriam fazer mais leitura oral. Apenas dois alunos não souberam o que responder. Esse era o momento para o aluno interagir com a professora e expressar como ele gostaria que a aula fluísse, mostrando qual a sua necessidade em relação à aprendizagem de leitura/escrita. Apesar de quase todos responderem ao que foi questionado, nota-se que as respostas não trazem o envolvimento do aluno, como se esse não se importasse com o processo ensino/aprendizagem ou tivessem medo de ser cobrados por conta do que sugeriram.

Essas constatações permitiram a estruturação de 3 categorias de sugestões:

- Leituras diversas (silenciosa e oral), produção de texto, recomendações de leituras;
- Elaboração e estruturação de texto;
- Agradam-se da aula realizada

As obras a seguir fazem parte da lista de livros elencados pelos alunos como os **livros que gostariam de ler**: *Romeu e Julieta*, de W. Shakespeare (com duas indicações); *HQs* (com duas indicações); *Entre o amor e a razão*, de Helen Van Slyke; *Sherlock Holmes*,

de A. Conan Doyle; *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón; *Hobbit*, de J.R.R. Tolkien; *Dragon Ball Z*, de Akira Toriyama; *Naruto*, de Masashi Kishimoto; *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *A feia*, de Constance Briscoe; *A metamorfose*, de Franz Kafka; *Senhor dos anéis: a sociedade do anel*, de J.R.R. Tolkien; *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *Conde Drácula*, de Bram Stoker; *Enfeitiçados pelo desejo*, de Sylvia Day (todas com uma indicação). Dos alunos em análise, 8 afirmaram não saber que obra gostariam de ler e 3 disseram que não leriam nenhuma obra.

Quase todos os livros citados fazem parte da lista de *best sellers* da atualidade. São livros considerados populares e fazem parte da lista dos mais vendidos no momento. Observa-se a influência da mídia no estímulo à leitura e no direcionamento dos interesses dos temas de leitura.

Falar sobre o hábito de leitura dos adolescentes estimula a reflexão sobre as obras que circulam no país. Relembrando as reflexões feitas por Rojo (2009), sobre as capacidades de leitura e escrita dos alunos que participaram de exames nacionais e internacionais, de uma maneira geral, essas reflexões nos levam a concluir que os alunos leem cada vez menos livros e, menos ainda, obras que pertencem ao cânone literário.

Concomitantemente, a leitura de *best-sellers*, impulsionados pela mídia, atraem os adolescentes para os livros. Talvez o fato de os personagens terem a mesma idade contribua para a leitura das sagas como as já mencionadas nos dados analisados, como também o clima de mistério e fantasia que rondam as obras. Por exemplo, a saga de Harry Potter, publicado pela primeira vez em 1997, contribuiu para a propagação de outras obras como essa.

Vê-se que é impossível para muitos desses alunos negar o contexto sociocultural em que se encontram. Então, abraçados pela mídia, fica difícil resistir às estratégias do mercado que giram em torno dos famosos *best sellers*. Alguns desses alunos vivem uma realidade insatisfatória, como foi mostrado na metodologia deste trabalho, outros não, mas todos encontram no enredo dessas obras a interação entre a fantasia e a realidade, ocasionando para alguns a fuga dos problemas que o cercam e, para outros, o diálogo entre mundos diferentes. Contudo, é evidente que essa interação entre esses dois mundos é uma forma já utilizada no enredo pelo cânone literário, o que garante que o trabalho com essa leitura seja viável em sala, sendo necessário que se reflita sobre as práticas que a envolvem no ambiente escolar para que sejam tão atrativas quanto às proporcionadas pela mídia.

Sobre essas constatações, torna-se oportuno lembrar as orientações de Cosson (2012), citadas neste estudo, sobre a seleção de obras a ser trabalhadas na escola, visando à

união entre o cânone, o contemporâneo e a diversidade de gêneros, a fim de promover o crescimento do aluno-leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Quando indagados sobre a **leitura de versões diferentes de um mesmo texto literário**, quase todos os alunos responderam que não conhecem textos literários escritos em versões diferentes. Apenas um citou conhecer Cinderela em outra versão. Porém, as **versões adaptadas para o cinema** foram bastante citadas, dentre elas: *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Romeu e Julieta*, de W. Shakespeare; *Sherlock Holmes*, Conan Doyle; *Hobin Hood*, de Louis Rhead; *Harry Potter*, de J.K. Rowling; *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien; *O Diário de um vampiro*, de L. J. Smith; *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen e *Rapunzel, Branca de Neve, João e Maria*, contos coletados por Perrault e pelos Irmãos Grimm.

Sobre esse dado, vale ressaltar que o acesso à leitura nem sempre se dá por meio do método tradicional, pois os alunos-leitores se encontram inseridos na era tecnovisual, em que o diálogo do texto literário com outras linguagens ganha repercussão entre leitores e não-leitores. Observa-se, principalmente em relação aos *best sellers*, que antes do término de uma saga, surge sua versão fílmica que se destina a divulgar ou reforçar o encantamento em relação ao livro. Às vezes, ocorre o inverso: a versão adaptada para o cinema leva o aluno-leitor a ler o livro.

Nesse momento, vale recapitular as reflexões feitas por Zappone e Wielewicki (2005), sobre a capacidade de o texto literário servir para a criação de outros textos literários, dialogando entre si, bem como para a criação de textos em outras linguagens. Confirmando as afirmações já feitas de que o texto literário não se finda, renasce no mesmo código ou em outro. E por meio da intertextualidade, que promove o ressurgimento da obra literária, o leitor é conduzido e convocado a provar novas experiências de leitura, em linguagem verbal ou não.

Sabe-se que a leitura não deve ser encarada como obrigação, mas como hábito prazeroso. Esse prazer pode estar associado simplesmente ao entretenimento, mas também à aquisição do conhecimento, que possibilita a descoberta de outro mundo e de outra forma de ver a realidade.

Assim, a partir da análise dos dados provenientes do questionário, infere-se que alguns alunos têm interesse pelo ato de ler, entretanto carecem de orientação sobre leituras ou livros que poderiam ser acrescentados às suas práticas, com também precisam, através do professor, receber orientações estratégicas de leitura.

Enfim, são respostas que sugerem uma reflexão entre teoria e prática, levando a professora-pesquisadora a compreender o processo de formação dos alunos-leitores e a direcionar suas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

6.1.3 Histórias de leitura

A partir desse instrumento de coleta, buscou-se informações sobre a história de leitura dos alunos, que tiveram a oportunidade de compartilhar com a professora e os colegas as memórias sobre sua formação leitora. Tendo como base o relato da história de leitor de cada aluno, deu-se início a essa etapa da análise e percebeu-se a importância das primeiras experiências para a constituição do perfil dos alunos-leitores.

Os dados analisados referem-se aos relatos produzidos por 14 (catorze) alunos, pois o restante da turma não compareceu à aula no dia destinado à produção do relato. Esses dados foram categorizados e permitiram a estruturação de 4 (quatro) categorias de análise temática, sendo que das duas primeiras analisadas emergiram 4 (quatro) subcategorias, descritas a seguir.

CATEGORIA 1 – APRENDIZAGEM DA DECODIFICAÇÃO

As duas subcategorias a seguir retratam como aconteceu a aprendizagem da leitura e quais as primeiras leituras realizadas.

SUBCATEGORIAS:

INÍCIO DA LEITURA: “Aprendi a ler na 2ª série” (A1-F); “aprendi a ler com a professora de reforço, na 1ª série” (A2-M); “aos 5 anos, na escola” (A5-M); “aos 6 anos na alfabetização” (A10-M); “Eu aprendi a ler aos cinco anos, aí eu ficava sentado no sofá só tentando soletrar as palavras que tinha no livro[...]” (A16-M); “na escola” (A15-F e A22-M).

PRIMEIRA LEITURA: “Turma da Mônica” (A1-F e A22-M); “João e Maria” (A2-M); “não lembro” (A4-M), (A5-M); “Chapeuzinho Vermelho” (A10-M); “Conto de fadas” (A15-F); “quando fui ler a primeira vez foi muito bom e muito encantador pois estava descobrindo o significado da letras juntando uma com as outras” (A15-F); “o primeiro livro que li foi ‘Os três porquinhos’ um livro fabuloso, engraçado, sorria muito quando o lobo caia no caldeirão, essa era a parte que eu mais gostava, com muita fantasia os porcos faziam suas casinhas com muita habilidade” (A17-F); “O pequeno príncipe” (A21-M).

CATEGORIA 2 – MEDIADOR

Essa categoria está subdividida em duas subcategorias, que trazem relatos dos alunos sobre os mediadores das primeiras leituras.

SUBCATEGORIAS:

FAMÍLIA: “minha vó contava uma história [...]” (A2-M); “minha mãe” (A3-M); “meus pais liam quando tinham tempo” (A5-M); “quando era pequena minha mãe lia livros pra mim” (A8-F); “quando chegava da escola demora um pouco e voltava pros livros e começava a leitura eu minha tia, minha mãe agente se divertia muito lendo porque era muito engraçado quando tava começando a ler eu ficava muito zangada porque errava uma letra [...] mas não desisti [...] minha mãe me ajudava quando errava...um dia não precisei da ajuda de nenhuma das duas” (A8-F); “minha família me contava histórias de princesas” (A15-F); “a minha mãe e o meu pai me incentivavam para ler então li bastante pros meus pais ouvir” (A17-F).

PROFESSORES: “agradeço aos meus professores por ter me dado este dom de saber ler sou muito feliz [...]” (A10-M); “uma pessoa que agradeço muito por ter me ensinado a ler são os meus professores” (A15-F); “minhas professoras gostavam de ler historinhas” (A16-M); “agradeço aos meus professores que me ajudaram” (A17-F).

CATEGORIA 3 – EFEITOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA: “aprende e tem conhecimento das coisas” (A1-F); “é preciso para saber o que tem nas placas quando eu saia para o centro” (A5-M); “a leitura contribuiu muito na minha vida pois me ensinou e continua ensinando muitas coisas” (A15-F).

CATEGORIA 4 – COMPORTAMENTO DO ALUNO EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LEITURA: “Eu lendo para eu só eu leio bem mais para ler para alguém eu fico gaguejando foi muito difícil porque eu tinha muita dificuldade (para ler) por eu não me interessava” (A2-M); “quando era menor não queria ler eu só pegava o livro para desenhar [...] quando era pra ler eu ficava cansado” (A3-M); “quando tinha 8 anos não me importava com leitura, só com os meus estudos, eu adorava desenho principalmente da cultura japonesa (*animes*, mangás)” (A4-M); “não gosto muito de ler não é minha praia” (A18-M).

Ao avaliar a aprendizagem de decodificação, os alunos marcam quatro pontos relevantes:

- **o início do processo de desenvolvimento da capacidade de aprender a ler**, descrevendo esse momento em que decodificam as letras, realizando as primeiras leituras. Constata-se que essa aprendizagem segue o ciclo inicial da escolaridade, pois os alunos citam que a aprendizagem se deu na escola. Segundo o alunos, as primeiras leituras realizadas são marcadamente os contos infantis, que refletem uma visão positiva dos alunos, conforme foi mencionado por (A17-F), “o primeiro livro que li foi ‘Os três porquinhos’ um livro fabuloso,

engraçado, sorria muito quando o lobo caía no caldeirão, essa era a parte que eu mais gostava, com muita fantasia os porcos faziam suas casinhas com muita habilidade”. Tal afirmação aponta para reflexões de Coelho (2000, p. 43, grifo da autora) de que a literatura feita para crianças é “o *meio ideal* não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”. Dessa maneira, compreende-se que as primeiras leituras, sobretudo os contos da tradição, contribuem para o desenvolvimento psicológico e emocional desses alunos, ao tempo em que determinam sua formação em relação à identificação da imagem que tem de si e do meio circundante.

- **a identificação/importância dos mediadores desse processo**, reconhecendo o papel da família e do professor na sua formação inicial. Nota-se a importância tanto da família quanto do(a) professor(a) colaborando para que esse processo de aprendizagem da leitura ocorra de forma significativa. Observa-se que a contação de histórias foi marcada como fator positivo para a formação leitora, e tanto o professor quanto a família são vistos como incentivadores desse processo. Ambos são vistos como guia que convida à leitura, acompanha-a, direciona-a e torna possível o acesso à aprendizagem dessa habilidade. Segundo Solé (1998, p. 18), a aprendizagem da leitura “requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”, na qual o leitor “precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão” que também pode ser a família. Através das palavras da autora, enfatiza-se que para aprender a ler e a escrever, é necessário contar com a participação “de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa, seja do tipo formal, como acontece na escola, seja informal, como acontece no caso da família” (ibidem, p. 50). Crê-se, na realidade, que esse processo se efetiva de maneira positiva para a criança quando ocorre a união entre mediadores, professor e família, atuando em conjunto para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

- **os efeitos que o aluno confere à aprendizagem da leitura**, mostrando a importância dessa para sua vida pessoal e social, manifestada nos benefícios que traz para os eventos de letramento. Para Solé (1998, p. 32), essa aprendizagem é “imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”. E conforme as reflexões de Rojo (2009), já mencionadas neste estudo, sobre as competências e habilidades de leitura de quem é alfabetizado, nota-se que os alunos sinalizam algumas dessas capacidades (cognitivas, sociais) que envolvem a leitura, mostrando que precisam dela para a aquisição de conhecimento e para utilizá-la com eficiência nas práticas sociais do dia a dia.

- **e como se comportam diante desse processo de formação leitora**, manifestando que o processo de aprendizagem da leitura, para alguns, não foi motivador. Para Solé (1998, p. 56) a criança precisa descobrir “que ler é divertido, que escrever é apaixonante” e que pode fazer isso com ajuda de alguém. Talvez, os alunos mencionados não tenham sido seduzidos de forma motivadora para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

Além dessas constatações, foram observadas duas menções às mudanças nos hábitos de leitura provocadas pelo uso do computador e outras tecnologias. Segundo A18-M, “com o uso do computador [...] os jovens não querem mais saber de livro de leitura só querem saber de jogos, *WhatsApp*, *Facebook*”. O aluno vê de forma negativa o uso das novas tecnologias, porém sabe-se que essas podem se constituir em aliadas para o desenvolvimento da leitura, pois são motivadoras e exercem influência sobre os alunos, sendo consideradas ferramentas indispensáveis no seu cotidiano. Então, é preciso que o professor não ignore esse instrumento e o utilize no processo ensino-aprendizagem.

Os dados colhidos nesses relatos deixam clara a importância das primeiras experiências para construção do perfil dos alunos como leitores. Acredita-se que propor atividades que levem os alunos a rememorem sua história de leitura, mesmo que o percurso ainda seja pequeno, fará com que reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem dessa habilidade. É importante considerar, nesses relatos, as diferentes histórias de aprendizagem da leitura e a partir delas trabalhar atividades que promovam a interação como um meio de refletir as ideias ancoradas no texto.

6.2 Segunda Etapa de Análise dos Dados

Nesta subseção, fez-se a análise dos resultados obtidos nas atividades diagnósticas, executadas por meio de 3 (três) oficinas de leitura e escrita.

6.2.1 Atividades diagnósticas: oficinas de leitura e escrita

As oficinas de leitura e escrita serviram para constatar a validação da hipótese de que a leitura de contos e recontos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação de leitores, induzindo-os a expressar-se criticamente e foram organizadas de modo a incentivar a leitura desses gêneros literários, ofertando-se de forma didática o ensino sobre literatura

infantil e juvenil para desenvolver no aluno competências que contribuíssem para o seu letramento literário.

Ao escolher a leitura literária para o trabalho em sala de aula, sabia-se que as interpretações dos alunos em relação às obras seriam diferentes, pois, conforme Solé (1998), cada leitor tem uma interpretação diferente do outro. Sabe-se também que o texto literário, segundo Zilberman (2001), deixa espaços vazios a ser preenchidos pelo leitor, por isso Solé (1998) e Leffa (2012) defendem a leitura como processo de interação entre leitor e texto, pois nesse processo o leitor tem participação ativa diante das leituras que realiza.

Assim, como parte integrante das atividades diagnósticas, foram elaboradas três oficinas de leitura e escrita constituídas de estratégias que serviram de método para a formação crítica do leitor. As oficinas supracitadas concretizaram-se por meio de atividades de leitura, que envolveram compreensão, interpretação, intertextualização e produção de textos escritos, oportunizando a participação do aluno, a discussão e os questionamentos em torno das leituras realizadas.

Surgiram como contribuição para se pensar o letramento literário no cotidiano da sala de aula, lugar propício para a leitura do texto literário, com o qual se buscou desenvolver uma prática de leitura que envolvesse a turma permitindo-lhes a reflexão sobre a simbologia trazida pelos contos maravilhosos, para que os discentes alcançassem a significação trazida pelo enredo das narrativas.

A análise descritiva dos dados foi realizada sobre as oficinas, ocorridas no 8º ano do Ensino Fundamental, nas quais uma amostra constituída de falas significativas e frases retiradas da produção escrita foram selecionadas para ilustrar as discussões apresentadas.

6.2.1.1 Oficina 1: história maravilhosa

Na primeira oficina, realizou-se a leitura do conto *O gato de botas*, de Charles Perrault, tendo como objetivo levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de contos da literatura infantil e juvenil, tais como compreensão e interpretação de textos.

Ao iniciar a leitura do referido conto, fornecido através de material xerocado pela escola, compondo texto e atividades com questões, em sua maioria, subjetivas, muitos alunos afirmaram não conhecê-lo. Esclareceu-se que a obra havia sido registrada primeiramente pelo escritor francês Charles Perrault, em 1697, fazendo parte de um conjunto de textos que eram repassados de geração em geração oralmente e que o escritor coletou. Alguns ficaram admirados do fato de o conto ser “tão velho” (A15-F). Uma determinada aluna comentou:

“Vixe, tia¹¹! Esse texto é muito antigo; mais antigo que a minha vó!” (A17-F). Foi esclarecido a eles que os contos eram transmitidos oralmente, isto é, quem ouvia uma história, memorizava-a e contava-a para outras pessoas, que contavam para outras, e assim por diante, até o dia em que foram coletadas e registradas; acrescentou-se que Charles Perrault também escreveu diversas histórias como *Chapeuzinho vermelho*, *Cinderela*, *A bela adormecida*, dentre outras.

Logo em seguida, um aluno lembrou-se de que havia assistido ao filme *O gato de botas* e conhecia a história através do referido filme, cuja exibição fora solicitada por outros alunos. Assim, foi adiantado que o tal filme já fazia parte das atividades que envolviam o conto e posteriormente seria exibido. Aproveitou-se a ocasião para questionar o aluno sobre o que ele poderia contar sobre a versão fílmica do conto, contudo ele não soube comentar, disse apenas que era a história de um gato que tinha botas e seu amigo, um ovo.

Seguidamente, os alunos foram questionados sobre o título do texto: “Qual seria o motivo de o gato ter botas? E qual seria o motivo da escolha desse animal para compor o texto?” E as respostas vieram em seguida: “Sei lá, tia!” (A15-F); “Porque o autor quis!” (A22-M); “Mas, a tia disse que ele não é o autor do texto” (A6-F); “Tia, a gente não sabe não; melhor a senhora falar logo” (A17-F). Percebe-se que os alunos não conseguiram ou não quiseram prever hipóteses que pudessem levá-los a elucidar tais questionamentos. Pediu-se que durante a leitura refletissem e, no final, falar-se-ia novamente sobre esses questionamentos.

Solicitou-se, então, a leitura silenciosa do texto, na qual surgiram, de imediato, dúvidas sobre o vocabulário: “Ei, tia, o que é moleiro” (A17-F); “E moinho, professora, o que é?” (A5-M); “Que diabo é regalo?” (A22-M); “Macega é má e cega?” (A14-M); “Ei, tia, eu não sei o que é marquês!” (A17-F); “E o que é perdizes?” (A6-F) “E aquinhado, tia?” (A18-F). Todas as palavras, novas aos olhos e ouvidos da maioria, tiveram o seu sentido elucidado após consulta ao dicionário.

Como a palavra moleiro não estava disposta nos dicionários¹² utilizados, foi escolhida para tentar fazer com que os alunos inferissem o seu sentido no texto. Alguns disseram não saber do que se tratava e nem tentariam adivinhar, e outros afirmaram “Moleiro é quem trabalha com molas” (A14-M), “É o dono do moinho” (A19-M), “Tia, se moinho, é

¹¹ Apesar de serem alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, a maioria se dirige à professora chamando-a de “tia”.

¹² MATTOS, G. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2011; FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

onde mói o milho, e ele era o dono do moinho, então moleiro é quem mói o milho”(A15-F). Nota-se que uma aluna se dispôs a inferir, fazendo uma dedução a partir do significado de outra palavra. Segundo Solé (1998, p. 130, grifos da autora), “em algumas ocasiões não se pode aventurar em uma interpretação, e é preciso *reler o contexto prévio* – a frase, o fragmento – para encontrar indicadores que permitam atribuir um significado” a uma palavra. Então, como não foi possível “acudir a uma fonte especializada ([...] o dicionário)” (idem) para obter o significado da palavra, a aluna relacionou-a a uma pertencente ao contexto.

Após a leitura silenciosa, procedeu-se à leitura feita pela professora-pesquisadora, agora seguindo uma atividade elaborada com questões subjetivas sobre a leitura para perceber a capacidade dos alunos de compreender e interpretar o texto. Como já havia sido elucidado o sentido da palavra **moleiro**, a professora os questionou sobre sua atitude: “O que vocês acham da atitude do moleiro?”. Para conseguir alguma resposta dos alunos, era necessário insistir até que um ou outro se expressava. Então, alguns alunos se manifestaram: “Professora, ele era muito pobre!” (A6-F), “É claro, se ele só tinha um burro, um gato e um moinho!” (A18-F), “Acho que ele deixou para os filhos tudo que ele tinha, ele era pobre, então tudo o que ele tinha era isso. Claro, que se eu recebesse qualquer uma dessas coisas, eu não ia gostar. Eu ia fazer o que com essas coisas, tia?” (A15-F).

Seguidamente questionou-se qual dos filhos teria lucrado mais com a herança e obviamente todos concordaram que o filho mais novo. Contudo, A22-M, alertou para o fato de que o texto afirmava que o filho mais novo não havia gostado da herança. “É claro, quem ia querer um gato de herança!”, retrucou A18-F. A professora interveio: “Se o rapaz não tivesse aceito a herança, o que teria acontecido?” e alguns se manifestaram: “Tia, ele não teria ficado rico e não tinha casado com a princesa” (A17-F), “A história não existia” (A16-M), “Não! Podia existir sim; só que teria outro fim” (A15-F). Percebe-se nesse momento de diálogo com o texto, o surgimento de outros desfechos que podem ser dados à narrativa, momento oportuno para pensar/elaborar/solicitar uma atividade de reescrita, (depois da leitura) para encerramento desta oficina, como forma de externalizar a leitura, conforme a proposta de Cosson (2012).

Dando continuidade, após a leitura da professora, retomou-se um questionamento anterior: “Então, qual seria o motivo da escolha desse animal para compor o texto? Será que fazia o mesmo sentido escolher um leão, ou um rato, um cachorro, no lugar de um gato?”

Após insistência, alguns se manifestaram: “Tia, acho que o autor quis dizer alguma coisa, mas eu não sei o quê” (A6-F), “Professora, esse texto é uma fábula?” (A15-F), “É uma história, que não é real, então tudo pode acontecer.” (A5-M), “Tia, a gente não sabe. Pergunte

pra A12, ela sabe” (A17-F). A aluna A12 é uma ávida leitora, sempre carrega consigo uma obra (*best seller*) para ler nos momentos de folga. E A12-F respondeu: “Acho que não, tia. O gato é um animal muito inteligente e rápido. Lá em casa, antes, quando tinha um gato, ninguém podia deixar comida em cima da mesa que ele roubava e ninguém via. Acho que o gato foi escolhido porque ele pode fazer as coisas sem ser pego”, “É isso mesmo, o gato é muito esperto. Se ele não fosse esperto, como ele ia ajudar o rapaz”, completou A6-F.

A partir das falas acima, primeiramente, constatou-se que por meio de seu conhecimento textual, a aluna (A15-F) percebeu que o personagem principal da obra era um animal que possuía características humanas, o que era pertinente com o gênero que apontou. Então, a discente estabeleceu uma relação entre o conto maravilhoso *O gato de botas* e o conhecimento de outro gênero, gerando a hipótese de o texto ser uma fábula.

Seguidamente, nota-se que o aluno A5-M tem consciência de que as situações reproduzidas no conto maravilhoso são ficcionais; logo, são diferentes das que predominam no mundo real. Isso se relaciona com as afirmações de Gotlib (2006, p. 12) no referencial deste trabalho: “o conto [...] não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”.

Já na fala de A17-F, constatou-se que a aluna busca auxílio de um leitor experiente para elucidar um questionamento que ela não consegue. Segundo Colomer (2007, p. 185), os alunos precisam de ajuda de leitores mais experientes para lhes dar pistas e mostrar o caminho para construir significação durante a leitura. Esse leitor experiente, na sala de aula, pode ser um professor ou mesmo um colega.

E, ainda, a aluna (A12-F) fez uso de seus conhecimentos prévios sobre os gatos, para inferir que o felino havia sido escolhido pelo autor por ser inteligente e rápido. Comprova-se que o leitor (aluno) ativa seu conhecimento de mundo, as experiências que possui, somando-as ao que está na superfície do texto para produzir sua significação, corroborando as ideias contidas neste estudo, conforme reflexões dos autores (SILVA; WACOWICZ, 2013; KOCH; ELIAS, 2013; JOUVE, 2002; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996).

Aproveitou-se a ocasião para fazer a distinção entre a fábula e o conto maravilhoso, deixando claro aos alunos – além de outras explicações – que o gato é o elemento mágico/maravilhoso responsável por resolver o conflito que se estabeleceu quando o rapaz o recebeu como herança e ficou sem saber como iria sobreviver. Sendo que esse fato gerou um conflito de natureza material/social/familiar, pois o rapaz se encontra em uma situação econômica desfavorável, representando a classe menos favorecida economicamente, que busca uma condição social melhor. Confirmando as considerações de Coelho (2000), sobre o

fato de o conto maravilhoso caracterizar-se por abordar uma temática social, relacionada à realização socioeconômica do protagonista; nos casos em que o herói (pessoa de origem humilde) vence ao conquistar riqueza e poder.

A partir daí, os alunos foram questionados sobre as atitudes do gato, lembrando primeiramente da atitude do rapaz em relação ao felino, indagou-se: “Por que o rapaz resolveu investir sua confiança no gato?” Imediatamente uma aluna disse: “Por que ele era maluco, tia!” (A17-F), e outra retrucou: “Não, se o gato ajudou ele. Ele confiou no gato pra ajudar ele” (A6-M). Então teceu-se novo questionamento: “Isso já aconteceu com vocês: confiar em alguém para resolver alguma coisa nas suas vidas?”. E alguém no fundo da sala se manifestou: “Deus me livre de confiar em alguém dessa sala. Ninguém cumpre nada do que combina. Outro dia ‘alguém’ do grupo ficou de fazer uma pesquisa para o trabalho de Ciências e não fez. Olha, tia, quase que eu tiro nota baixa” (A17-F). “Eu só confio na minha mãe pra resolver alguma coisa minha” (A15-F).

No momento da interação entre professora/alunos e o texto, fez-se uma correlação do mundo ficcional com a realidade do aluno, a fim de que percebessem que o conto maravilhoso aborda uma temática que se relaciona com suas experiências de vida. Essas duas últimas passagens confirmam o que foi mencionado sobre o conto maravilhoso na página 52 (cinquenta e dois) deste estudo, pois os alunos (A17-F e A15-F), conforme citação de Feijó (2010), encontram na narrativa soluções para as situações similares àquelas que vivenciam. Assim, como foi mencionado nesse estudo, o aluno, ao estabelecer uma relação entre o real e o imaginário, vê projetados nas histórias que lê os sentimentos que carrega consigo. Conforme as palavras de Zilberman (2001), a compreensão do texto capacita o leitor a refletir sobre si mesmo e a descobrir um mundo novo. A partir da ficção ele reflete sobre o que acontece a sua volta, alterando sua visão crítica sobre si e sobre o mundo circundante.

Continuando, ainda foram instigados através das falas das alunas supracitadas a perceber que o rapaz se arriscou, quando confiou no gato entregando-lhe o que solicitara: “Mas ele tinha um propósito e qual seria?”, indagou-se. Então, responderam: “Tia, ele só ganhou o gato, então pra ele se o gato fosse embora não ia fazer diferença. Então, acho que ele não confiou no gato, só não se importou” (A6-F), “Mas o gato ia embora com o saco e as botas que o rapaz deu pra ele” (A22-M), “Acho que ele arriscou, como a tia falou, mas ele confiou no gato e achou que o gato podia mesmo fazer alguma coisa pra melhorar a vida dele, porque essa herança não era boa, e ele era pobre mesmo” (A15-F). Entende-se que a aluna vê o gato como uma possibilidade para o garoto mudar de vida e que o animal faria algo pelo rapaz, dando a esse a oportunidade de se realizar.

Prosseguindo, os alunos foram instigados a perceber que, por meio de mentiras e trapaças, o gato consegue mudar a vida do rapaz, casando-o com a filha do rei. Então, inquiriu-se: “As atitudes do gato foram corretas?”. E logo responderam: “Foi não, professora” (A14-M), “Ele fez que nem certas pessoas, que pra conseguirem o que querem mentem e passam por cima dos outros” (A6-M), “Parece que esse texto fala é da realidade” (A15-F).

Sobre as falas supracitadas, chama a atenção o que disse A6-F, pois percebe-se pela fala da aluna sua reprovação em relação àqueles que agem indiscriminadamente para atingir seus objetivos, o que revela que a função assumida pela literatura na formação do leitor tem cumprido seu papel. Assim, confirmando o pensamento de Cândido (2004) de que a literatura tem papel formador de personalidade, segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade, da qual é imagem e transfiguração.

Além disso, a fala de A15-F, revela que a aluna compreende, a partir da fala de A6-F, que, embora seja ficção, a obra estabelece uma conexão com o mundo a sua volta; já que A6-F fez uma relação entre as ações do gato e a atitude de algumas pessoas do mundo real para atingirem seus objetivos. Tal fato autentica as reflexões de Giroto; Souza (2010, p. 69) que afirma que essa é uma estratégia de conexão do tipo “texto-mundo”, em que o leitor estabelece uma conexão “entre o texto lido e algum acontecimento mais global” colaborando para a compreensão do texto.

Então, inquiriu-se outra vez: “Será que ele é o vilão da história?”. Nesse momento, a turma calou-se, porque precisavam de um tempo para pensar/decidir. Alguns optaram pelo **sim**, outros pelo **não**, até que alguém decidiu se diferenciar: “Tia, mas ele ajudou o rapaz, então ele não é vilão” (A6-F), “E ele não prejudicou ninguém, só mentiu” (A15-F), “Ele comeu o ogro” (A22-M), “Ah! Mas o ogro era o monstro” (A17-F). Inquiriu-se mais uma vez: “Então, por que ele mentiu ao rei?”. E a resposta veio imediatamente: “Porque o rei não ia casar a filha dele com o rapaz” (A16-M), e outro completou “Se o rei soubesse que ele era pobre, mandava era prender ele” (A5-M). Os alunos (A16-M e A5-M) conseguiram inferir respostas para o que estava implícito, mostrando que são capazes de buscar nas entrelinhas os sentidos do texto a partir da inter-relação das afirmativas explícitas na superfície do texto e do seu conhecimento prévio.

Conforme fora mencionado anteriormente neste estudo, a partir das reflexões de Solé (1998), Koch e Elias (2013), Jouve (2002), Silva e Wachowicz (2013), para dar sentido à leitura o leitor/aluno precisa reunir o que está contido no texto e o seu conhecimento prévio. Entretanto, como alguns alunos não se manifestaram não foi possível perceber durante essa oficina se alcançaram a compreensão do texto.

6.2.1.2 Oficina 2: o conto em outras linguagens

Na segunda oficina, exibiu-se o filme *Gato de botas*, tendo como objetivos levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de uma versão fílmica do conto *O gato de botas*, tais como compreensão e intertextualização; levar o aluno a perceber a relação intertextual existente entre obras de diferentes linguagens, o conto, de Charles Perrault e o filme, de Chris Miller e propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral, levando-o a fazer comentários sobre o filme.

No momento em que assistiam ao *Gato de botas*, adaptação do conto de mesmo nome, os alunos manifestaram interesse, pois notou-se que os olhos ficaram fixos na TV e praticamente não houve conversas paralelas como de costume. Quando conversavam era para comentar algum detalhe das cenas.

Após a exibição do filme, destinou-se um momento para compartilhar reflexões, momento esse em que os alunos foram instigados principalmente a perceber a relação intertextual, por meio da presença do conto na versão fílmica. A escolha do filme destinou-se a motivar os alunos para a leitura do reconto *O gato sem botas*, de Lia Neiva e ampliar a visão da turma sobre as diferentes formas de contar a mesma história.

Durante a conversa, solicitou-se aos alunos que emitissem suas impressões em relação ao filme, e tentassem buscar a mensagem transmitida por essa versão da história. Dessa forma, foram orientados, primeiramente, a observar os detalhes da trama e a linguagem visual, e, somente depois, a fazer a comparação da versão fílmica com o conto *O gato de botas* para apontar semelhanças e diferenças entre as duas versões.

Chamou à atenção a percepção do diálogo existente não só entre o filme e o conto estudado, mas também entre o filme e o conto *João e o pé de feijão* e, ainda, com outros filmes, conforme manifestações dos alunos e confirmando o que fora exposto por Paulino; Walty; Cury (1995, p. 48) sobre as retomadas feitas pelo cinema não só com a literatura, mas também com o próprio cinema, “como objeto de recriação”.

Aproveitou-se a ocasião para falar sobre o fato de que os contos permanecem na contemporaneidade, muitas vezes em formatos diferentes, conforme as reflexões de D’Onofrio (1999), Silva (2012) e Zappone e Wielewicki (2005) expostas neste estudo. Esclareceu-se, ainda, que as novas leituras, mesmo atualizadas, são constituídas de temas, imagens e metáforas relacionadas à natureza humana.

Constatou-se que o compartilhamento de ideias sobre o conto e o filme permitiu que alguns alunos percebessem aspectos diferentes e expressassem sua percepção para a turma,

contudo houve dificuldade em fazer com que outros se expressassem. Normalmente eram sempre os mesmos alunos que compartilhavam suas ideias, enquanto outros apenas escutavam. Mesmo assim, verificou-se que a partir do conto e do filme e das poucas reflexões compartilhadas, os alunos estavam preparados para externar a leitura também de forma escrita, por exemplo, construindo a sua versão do conto; porém como não era objetivo desse trabalho a reescrita da obra, tal atividade não foi solicitada para o momento.

6.2.1.3 Oficina 3: diálogo entre contos

Na terceira oficina, fez-se a leitura do livro *O gato sem botas*, de Lia Neiva, tendo como objetivos desenvolver a capacidade de percepção da relação intertextual que acontece entre o conto *O gato de botas* e o reconto supracitado, e propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral e escrita, de modo que fizessem comentários, que externassem suas opiniões a partir das reflexões fundadas no diálogo com os textos.

No início da aula, os alunos foram informados de que leriam um livro cujo título era *O gato sem botas*. Logo, uma aluna questionou: “De novo, tia! A gente, num já leu essa história!” (A17-F). Foi esclarecido, então, que se tratava de outra história, escrita por Lia Neiva, em 1997, trezentos anos depois da anterior. Foram feitas algumas considerações sobre a autora, como forma de apresentá-la à turma; seguidas de comentários sobre o conto que compunha sozinho um livro, ao passo que o anterior fazia parte do livro *Contos da mamãe gansa* (1994), que contém outros textos de Charles Perrault. Os dois livros foram repassados para a turma, a fim de que mantivessem contato ao manuseá-los e observassem detalhes como, por exemplo, a data de publicação para constatar a diferença temporal entre ambos.

Aproveitou-se o momento para questionar sobre o título do livro (*O gato sem botas*) com objetivo de fazer com que os alunos realizassem previsões: “Ah! Naquela outra história, o gato tinha botas; agora ele ficou pobre, por isso não tem botas” (A17-F); “Tia, ele perdeu as botas ou foi roubado” (A12-F); “Tia, é porque depois que o rapaz se casou, tomou as botas dele para ele não ir embora” (A6-F); “Eu acho que ele foi roubado, porque as botas dele não podiam ser botas comuns, porque eram feitas para um gato... As botas novas que ele ganhou do rapaz, o marquês de Carajás (Carabás)” (A15-F); “Ele tirou as botas, para correr atrás dos ratos.” (A22-M); “Professora, acho que ele esqueceu elas em algum lugar e não encontrou mais” (A19-M), “O rapaz fez foi tomar as botas do gato, porque não ia precisar mais dele. Não é assim que muita gente faz” (A18-F).

Observa-se que A12-F e A15-F levantaram hipóteses que as levou a prever que o gato seria roubado, porém não se pode deixar de levar em consideração que os outros alunos também levantaram hipóteses que podem ser consideradas aceitáveis para o texto. Nota-se que A15-F fez uso de seu conhecimento de mundo para inferir o roubo ao se reportar ao fato de que as botas tinham algo de especial; dessa maneira corroborando as ideias de Solé (1998) quando afirma que a compreensão que cada leitor realiza depende também do texto lido e dos conhecimentos prévios ao abordar o texto.

Ainda partindo do título, os alunos foram solicitados a imaginar o que iria acontecer nessa nova história; já que, quando se vai ler um texto, pode-se fazer antecipações do enredo: “O rapaz vai tomar as botas do gato e ele vai voltar a caçar ratos” (A22-M), “Acho que o gato vai ficar gordo que nem o Garfield” (A20-M). Assim, antes de ler o texto é possível antecipar e prever qual será o assunto abordado no seu interior, mesmo sem tê-lo lido antes, conforme esclarece Solé (1998).

Vale ressaltar, que nesta sala muitos alunos têm vergonha de fazer previsões sobre a leitura, com receio de essas não serem pertinentes e, conseqüentemente, serem alvo de zombaria da turma. Segundo Solé (1998, p. 108), “formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos” e nem sempre eles estão preparados ou dispostos, porque não têm certeza se suas previsões estão corretas.

Seguidamente, para a leitura do conto *O gato sem botas*, de Lia Neiva, foram distribuídos para cada aluno uma cópia do livro, cuja leitura se deu de forma individual e silenciosa. Ao término da leitura, muitos indicaram não ter compreendido o texto e pediram que a professora fizesse a leitura, pois compreendiam mais quando essa era feita pela docente. Outros afirmaram que gostavam de ler em dupla, porque, segundo eles, era melhor; talvez quisessem dizer que ficava mais fácil compreender o texto.

A partir desse fato, percebe-se que os alunos sentem dificuldade ao realizar a leitura sozinhos e silenciosamente e que sua compreensão poderia ser facilitada pela troca de experiências, o que autentica a abordagem interacionista da leitura que defende que esse não pode ser um ato isolado. Dessa forma, legitima-se afirmações de Cosson (2012) quando afirma que por meio do diálogo com o mundo e com os outros é que construímos os sentidos da leitura que realizamos.

Assim também, retoma-se Leffa (1999), quando ao falar sobre a perspectiva interacional manifesta que essa perpassou todas as linhas teóricas da leitura com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social. Sendo que nesta última, a leitura é vista não somente como atividade mental, mas também como atividade social, enfatizando-se a presença do

interlocutor, que pode ser um professor, um colega, um vizinho, entre outros. O ato de ler é visto como um comportamento social em que o sentido da leitura se estabelece na interação social.

Depois, procedeu-se à leitura feita pela professora, durante a qual os alunos responderam às atividades compostas por questões subjetivas elaboradas pela pesquisadora. Em certo momento da leitura, mais precisamente na página 6 (seis) do livro, em que se verificaram/confirmaram as hipóteses estabelecidas a partir do título, uma aluna declara contente: “Viu, tia, eu acertei! Roubaram as botas do gato” (A15-F). Apesar de ter feito a constatação no momento da leitura silenciosa, a aluna preferiu expor sua satisfação no ato da leitura da professora. Conforme Solé (1998), quando as previsões são confirmadas, a informação do texto incorpora-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece.

Assim sendo, foram impelidos: Ao ficar sem roupas e sem seu dinheiro, algo mudou na personalidade do gato. O que você percebeu? E alguns responderam: “Ele ficou burro” (A22-M); “Como assim, tia?” (A17-F); “Ele disse que não sabia o que fazer” (A5-M); “Ele não sabia mais pensar, não era mais esperto, do jeito que era quando ajudou o rapaz” (A12-F).

Observa-se que A12-F estabelece uma relação entre os contos, mostrando que reconhece o gato da segunda narrativa como pertencente à primeira, percebendo-o com outra personalidade, o que autentica a menção de Koch e Elias (2013) na página 60 (sessenta) deste estudo, sobre o fato de que a percepção do intertexto depende do conhecimento de mundo e do repertório de leitura do leitor/aluno que facilitam a compreensão e a produção de sentido do novo texto, que sofre alteração de sentido, já que se trata de um novo texto em outro contexto.

Então, explicou-se que o gato não sabia o que fazer da vida, o que não correspondia a sua personalidade, pois sempre fora esperto e capaz de tomar decisões para resolver qualquer situação como aconteceu na primeira versão e no filme. Agora, nessa nova versão da história ele não sabia mais o que fazer diante de certas situações, não conseguia mais resolvê-las. Dessa forma, tentou-se mostrar que as novas versões baseadas na primeira expõem para o leitor um outro contexto. Logo em seguida, A6-F, sexo feminino, comentou: “Porque é outra história, tia, tinha que ser diferente, tinha que mudar alguma coisa”. Confirmado o entendimento do que fora exposto, seguiu-se para o segundo questionamento.

Ao perder tudo, *De botas*, agora *Sem botas*, não sabia o que fazer. O que você acha: por que ele não sabia o que fazer? Você já se sentiu como Sem Botas: perdido sem saber o que fazer? “Professora, porque as botas é que davam inteligência pra ele” (A16-M); “Por que ele achava que não conseguia ser mais o que ele era” (A18-F); “Tia, eu acho que as botas dele

é que nem meu celular pra mim: eu fico perdida sem ele” (A6-F); “Eu me senti assim, no dia que o pai viajou e ficou só eu e a mãe em casa” (A15-F).

Essas falas reiteram o que fora mencionado neste estudo por Koch; Bentes; Cavalcante (2008) quando mencionam em suas reflexões que o texto estabelece uma relação do seu interior com seu exterior; entendendo-se o exterior como outro texto, o leitor ou o mundo. Esse *link* entre o conto e o leitor é um dos momentos enriquecedores da reflexão, porque colabora para que os discentes aprendam que é possível estabelecer a conexão entre a obra e as suas experiências pessoais e, expondo-as, vão somá-las a outras experiências.

Dando continuidade, questionou-se: o gato sem botas, sem seu chapéu emplumado, suas roupas e botas e sem dinheiro, desespera-se e resolve recuperar com a ajuda de alguns seres mágicos – uma raposa vermelha, a feiticeira Medonha e o dragão Aca Bado – os elementos ‘mágicos’ roubados para que possa ter sua vida de volta. Você acha que essas atitudes se parecem com as atitudes do ser humano atual?

E A17-F manifestou-se: “Eu não entendi, tia?”. Foi esclarecido à aluna que o gato sem botas saiu à procura de Medonha, uma feiticeira que fazia magias e poderia aconselhá-lo. Depois, como sugestão da feiticeira, deveria ir em busca de um amuleto mágico que lhe daria fortuna. Então, repetiu-se: será que essas atitudes se parecem com as atitudes do ser humano atual? E obteve-se uma resposta: “Ei, tia, lá perto de casa, tem um salão de beleza que tem um vaso cheio de sal grosso e alho para espantar mal olhado. A dona lá é minha amiga e ela disse que ajuda a ter dinheiro por que todo dia tem cliente”, comenta A6-F; porém outro retruca: “E o que que tem a ver?” (A22-M); “Tem a ver sim, porque o alho e o sal servem de amuleto que nem o dente do dragão, não é tia?”, responde A6-F. “Mas não existe nenhuma coisa mágica pra ajudar ninguém, só se for Deus, ou então a sorte mesmo”, conclui A5-M.

Conforme foi mencionado na teoria, na página 54 (cinquenta e quatro), o conto tem a intenção de ser fiel aos relatos referentes à experiência humana (observando a verossimilhança), mesmo que registrando de forma fantasiosa como ocorreu no conto maravilhoso em estudo. Nele se faz uso do pensamento mágico, de uma linguagem simbólica e da capacidade de representar a realidade, para enlaçar o leitor, envolvendo-o com a leitura a ponto de se imaginar fazendo parte dela para alcançar o sentido produzido pela simbologia trazida pelo texto.

Nota-se que a aluna A6 reconhece o fato de o ser humano fazer uso de amuletos para garantir seu sucesso na vida profissional, relacionando o maravilhoso do conto à realidade próxima. Porém, os alunos não conseguem perceber a simbologia referente à feiticeira para relacioná-la também ao esoterismo/misticismo. Assim, mais uma vez, uma aluna consegue

estabelecer, conforme Giroto e Souza (2010), uma conexão entre o texto e a própria vida, observando que o episódio configura-se como experiência pessoal da aluna. Depois, seguiu-se para o terceiro questionamento.

Em determinado momento da narrativa, o gato conversa com o seu lado de dentro. O que representa esse outro lado/gato? “É o pensamento dele” (A14-M); “É a consciência dele” (A22-M). Mais uma vez os alunos conseguem inferir a partir do contexto, porém não esclarecem que essa consciência ou pensamento é o seu lado racional querendo tomar o controle de sua vida.

Prosseguindo, indagou-se: Qual a reclamação feita pelo “lado de dentro” ao Sem Botas? O que isso representa? “O pensamento dele tava dizendo pra ele o que ele tinha que fazer” (A6-F); “Tava reclamando, porque não confiava mais nele” (A17-F); “Tava dizendo que ele era burro por não confiar mais na sua inteligência” (A19-M); “O lado de dentro tava dizendo pra ele que não era as botas e as roupas que conseguia tudo, mas a esperteza dele” (A18-F); “o lado de dentro tava dizendo pra ele que ele era capaz de resolver qualquer coisa sozinho, bastava confiar nele mesmo, na capacidade dele” (A22-M); “Todo mundo é capaz de resolver seus problemas, basta confiar na pessoa mesmo e na inteligência que tem” (A18-F). Agora, sim, os alunos demonstram perceber que era a consciência chamando o gato à razão e que tal fato relaciona-se à realidade humana.

Então, dando continuidade, inquiriu-se: vocês observaram que nas duas histórias o gato agiu como herói, ora lutando para melhorar a vida de seu dono (mesmo trapaceando), ora resolvendo questões que pareciam sem solução? Dessa forma, fazendo o leitor torcer por ele e por sua vitória? Apenas uma aluna se manifestou: “Só tia que ele é um herói diferente.” (A6-F).

E, por fim, questionaram-se as diferenças e semelhanças entre esse gato e o anterior. E os alunos disseram: “O primeiro era inteligente e esperto, e o segundo não tinha mais inteligência; só porque perdeu as roupas, as botas e o dinheiro” (A14-M); “Ele não sabia o que fazer porque ele tava passando por um problema” (A16-M); “Esse é muito diferente do outro, porque para o gato de botas tudo dava certo e pra esse sem botas tudo dá errado, quer dizer, tava dando errado até que ele resolveu parar pra pensar” (A18-F).

Comparando o personagem, sua personalidade e suas ações, bem como a história, a temática e as mensagens veiculadas pelas obras, os alunos estabelecem uma conexão entre os textos que permite um maior envolvimento e interesse pela obra, além de tomar consciência de que as histórias não se repetem, nem que as novas versões substituem as anteriores; na verdade, são recriações da produção cultural humana.

A partir das comparações estabelecidas pelos alunos, foi possível esclarecer-lhes que o novo texto tratava-se de um reconto, deixando evidente para eles que ao texto novo dava-se uma nova configuração, mantendo as referências ao primeiro texto, conforme Aguiar (2012).

Assim, constata-se que – alguns alunos conseguiram perceber as pistas deixadas pelo autor para que pudessem fazer inferências, colaborando para o entendimento global do texto – os alunos/leitores, conforme orientações dos PCN (1998), são capazes de ler os implícitos, identificando-os a partir da superfície textual, estabelecendo relações entre o texto e seu conhecimento de mundo ou entre o texto e outros textos já lidos.

Seguindo orientações de Cosson (2012) e combinando-as com as de Marcuschi (2008), ao final dessa oficina, solicitou-se aos alunos a externalização da leitura por meio de um comentário escrito, no qual exteriorizaram sua reflexão crítica sobre as obras. A escolha de tal atividade para encerramento da oficina foi acertada com os alunos e justifica-se, primeiro, pelo fato de que alguns não compartilharam do momento de interação com o texto, sendo útil saber se houve produção de sentidos por parte desses em relação ao texto e, segundo, porque esses alunos mais tímidos iam preferir uma atividade que não os expusesse.

De acordo com Cosson (2012), conforme exposto no referencial deste estudo, a culminância do processo de leitura requer a materialização da interpretação como ato de construção de sentido. É importante que o aluno reflita sobre a obra lida e externalize de forma oral e/ou escrita, reafirmando o diálogo estabelecido com o texto e com outros leitores da comunidade escolar. Até porque, de acordo com Cosson (2012, p. 28), “nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras”.

Em suma, pretendia-se com essa atividade que os alunos expressassem suas opiniões sobre as obras, para que se percebesse se houve a compreensão e a interpretação da leitura e a percepção da relação intertextual existente entre elas. Para tanto, a produção escrita realizada com 19 (dezenove) alunos permitiu a estruturação de 3 (três) categorias de análise, das quais emergiram 6 (seis) subcategorias, descritas a seguir.

CATEGORIA 1: DIÁLOGOS ESTABELECIDOS

Esta categoria trata da inter-relação estabelecida pelos alunos, a partir da leitura do reconto *O gato sem botas*, com o conto de Charles Perrault e com as suas experiências pessoais e com o mundo. Assim, ficou subdividida em duas subcategorias descritas a seguir.

SUBCATEGORIAS:

COM OUTRO TEXTO:

- “O gato sem botas é melhor do que a outra história” (A3-M);

- “[...] as falas em comparação acho que o texto gato de botas mais simples que o gato sem botas[...]” (A5-M);
- “Lia deve ter gostado muito do texto “O gato de botas” para criar uma versão parecida com a original” (A6-F);
- “[...] esses personagem já existia esses personagens era de outra história eu nunca vi a historia do gato sem botas, eu já tinha visto e lido do gato de botas e já até assisti o filme dele” (A8-F);
- “O gato de botas é muito bom contagia o leitor faz com que a gente se divirto-se com a história. Já o gato Sem botas pro mim tinha que melhorar, ter mais suspense, ser mais contagiante mais alegre com mais emoção na historia” (A9-F);
- “Essa história [...] é diferente da outra que eu já li por que essa fala do gato sem botas ia outra fala do gato de Botas” (A14-M);
- “Eu acho as obras [...] muito interessantes, mas tem muitas diferenças e muitas semelhanças entre elas [...] E acho que o texto ‘O gato sem botas’ é a continuação do texto ‘O gato de botas’.” (A15-F);
- “Esse texto é muito difícil do leitor entender em relação ao outro texto que li esse texto começa falando de uma coisa aí depois já muda totalmente de assunto por isso que eu entender poucas coisa deles” (A16-M);
- “A outra história [...] é um pouco diferente[...] já é mais magia conto de fadas tipo: um moleiro se casando com uma filha do Rei mais também uma história muito interessante” (A17-F);
- “um gato que conseguiu mudar a vida não só do seu dono mas também a dele que conseguiu ficar rico e depois perdeu tudo então resolveu sair em busca de ajuda [...]” (A19-M).

A afirmação feita pela aluna A9-F mostra que ela dialoga com os textos no âmbito escolar, expressando o que pensa, dizendo o que gosta em uma obra e o que falta à outra para a agradar. De acordo com as reflexões desse estudo, ser leitor de vários textos permite estabelecer contato com outros discursos com os quais o aluno irá dialogar e construir sentidos de concordância ou oposição.

Entretanto, nem todos conseguem expressar com precisão o que pensam, fato ocorrido com os alunos A3-M e A8-F que não conseguem dizer nada consistente em seus textos: o aluno repete sempre as mesmas ideias, deixando claro unicamente que o reconto é melhor que a primeira versão e a aluna se expressa claramente apenas quando se refere à

existência da versão original do conto, do filme e quando relata que não conhecia essa nova versão.

Mesmo assim, cada aluno acima demonstra sua percepção da relação intertextual, ao tempo em que se sente à vontade para compará-la, mostrando semelhanças e diferenças, e criticá-la. Essas comparações permitem aos alunos apropriar-se das obras para compreendê-las ao tempo em que acontece a percepção da relação entre os textos, influenciando também as suas reflexões para a produção escrita.

Conforme foi esclarecido por Paulino; Walty; Cury (1995), na página 60 (sessenta) deste estudo, o ato de ler envolve associações do texto em processo de leitura com outros lidos anteriormente. Nota-se que as alunas A6-F e A15-F percebem, sem saber, a definição de reconto, mostrando que a nova história mantém referências à fonte, como relata Aguiar (2012), na página 59 (cinquenta e nove) deste estudo.

COM A REALIDADE:

- “[...] o gato não pensava em nada antes de fazer as coisas mais o gato da parte de dentro pensava duas vezes, foi assim que o gato começou a pensar[...] parece com a realidade de muitas pessoas que faz as coisas sem pensar” (A7-F);
- “[...] por isso que independentemente de que exista bruxos, magos e varinhas de condão, nós primeiro devemos confiar em nós mesmos, pois se não nossas qualidades, como, agilidade, esperteza pode não funcionar mais” (A22-M).

A fala da aluna A7-F confirma o que fora dito na página 54 (cinquenta e quatro) deste estudo sobre o fato de o conto fazer um recorte da realidade, fazendo com que o leitor se identifique, porque mostra no texto uma situação vivida ou um desejo que tenha. Constata-se também que as falas acima confirmam o que fora mencionado pela teoria quando Silva (2012) assegurou que no conto maravilhoso os obstáculos superados mostram ao leitor que ele também pode sobressair diante das dificuldades da vida.

Percebe-se que a compreensão e a produção de sentidos foram estabelecidas, pois nessa relação intertextual o sentido do texto se construiu quando os alunos acionaram conhecimentos prévios, relacionando essa obra com a anterior. Essa leitura anterior feita pelos alunos, assim como outras que fazem parte de seu repertório de leitor, constroem a sua história de leitura e favorecem a formação leitora. Ao estabelecer contato com *O gato sem botas*, os alunos usaram o seu conhecimento do texto anterior *O gato de botas* e o seu conhecimento de mundo (ou as suas experiências pessoais) para compreender a obra e

atribuir-lhe significado, estabelecendo também um *link* com a realidade de cada um, conforme página supracitada, deste estudo.

Então, confirma-se que a leitura literária propicia a compreensão e a produção de sentidos, por meio do reconhecimento das imagens simbólicas, que ajudam a construir o conto maravilhoso, estabelecendo relações entre o tema abordado e as questões da realidade. Conforme Cosson (2012, p. 28), “o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto”.

CATEGORIA 2: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Esta categoria está subdividida em duas subcategorias, que tratam do reconhecimento do tema e do enredo da obra.

SUBCATEGORIAS:

TEMÁTICA:

- A história “mostra que passamos por necessidades, sufocos, altos e baixos, e nos erguemos devagar mas conseguimos nos levantar seja você um gato ou um humano, não devemos nos desesperar diante de fatos que nos leva até procurar coisas que nunca passou por nossas cabeças, temos que agir com senso e razão, pensar que somos capazes de resolver nossos problemas[...]” (A4-M);
- “[...] o livro ensina aos leitores que é possível resolver seus problemas usando sua própria inteligência” (A12-F);
- “A obra ‘O gato sem botas’ [...] ela ensina que não devemos confiar em todo mundo e em primeiro lugar confiarmos em nós mesmos” (A15-F);
- “[...] a história passa na minha opinião uma mensagem que sempre devemos perguntar o que fazer a nós mesmos” (A18-F);
- “[...] também mostra que devemos ter confiança em nós mesmos” (A22-M).

Ao tempo em que identificam o tema de um texto, que é uma competência básica na compreensão da obra, pois trata do reconhecimento do tópico global do texto, constata-se que, por meio do conto maravilhoso, os alunos conseguem compreender a sua condição humana e lidar com os problemas que surgem, pois se identificam com a situação vivida pelo personagem como se fosse sua própria vida ou outra vida humana. O conflito vivido pela personagem foi relacionado à vida humana, ajudando-os a decidir de que forma agir diante de certas dificuldades. Assim, confirma-se o que já fora mencionado por Gregorin Filho (2009) sobre o fato de que os valores humanos discutidos na literatura infantil e juvenil são valores

construídos ao longo da história da humanidade e não relativos apenas ao universo infantil e juvenil.

Confirma-se que essa aproximação do adolescente com a leitura literária desenvolve a consciência crítica e aproxima-o do livro. De acordo com Coelho (2000), o conto maravilhoso permanece na contemporaneidade devido ao uso do maravilhoso que se concretiza por meio do pensamento mágico, repassando valores perduráveis através de uma linguagem simbólica constantemente atualizada.

ENREDO

- A história “mostrava que o gato não conhecia seu lado de dentro e ele começou a conhecer depois da burrice que ele fez” (A7-F);
- “E o seu lado-de-dentro ou seja a sua “alma” “seu espírito” conversou muito sobre a realidade” (A17-M)
- “[...] o gato dá de cara com o seu próprio eu que ajuda na sua auto estima e estimula o gato a ir em busca de novas aventuras” (A19-M).

Os alunos fazem um breve resumo do enredo do conto, focando principalmente a questão do surgimento do ‘outro lado’ do gato, deixando evidente que esse ‘outro lado’ é a sua consciência, a sua razão que o orienta e ajuda a resolver seus problemas. Também, notou-se que, apesar das estratégias de leitura utilizadas, os alunos A1-F, A11-M, A14-M, A16-M e A21-M detêm-se apenas a relatar alguns fatos ocorridos na narrativa, sem conseguir tecer comentários que demonstrem a absorção da significação intrínseca ao texto, pois não conseguiram compreender o significado do que foi proposto pela autora.

CATEGORIA 3: REFERÊNCIAS AO TEXTO

Esta categoria, por sua vez, traz duas subcategorias que expõem as opiniões dos alunos sobre a personagem central e a obras lidas.

SUBCATEGORIAS:

QUALIFICAÇÃO DO GATO:

- “Quando o gato sem botas foi roubado ele não usou a esperteza dele de novo para ficar rico em vez dele usar [...] foi pedir ajuda para a bruxa e o dragão [...] conta a história de um gato que era rico: perdeu tudo de uma hora para outra e com a esperteza dele ele conseguiu ficar rico de novo na minha opinião ele tem um dom e tem que só aproveitar disso[...]” (A13-M);

- “[...] o gato, que era tão esperto e derrepente por ter perdido seus mais preciosos tesouros não toma mas as atitudes do velho gato que era, sempre tão inteligente, e pede conselhos para uns e outros” (A18-F);
- “[...] mostra o quanto os felinos são inteligentes, ágeis, espertos e corajosos” (A22-M).

Nessa subcategoria, observou-se que os alunos relacionam a personagem **gato sem botas** ao animal real, contestando que as características do felino foram perdidas no enredo do conto; porém, foram readquiridas ao fim da trama, o que comprova que tais características são inerentes a eles.

QUALIFICAÇÃO DA OBRA:

- “[...] muito engraçado” (A1-F);
- “O texto é bom e legal mais eu não gosto de imitações[...] e eu acho o texto gato sem botas melhor que o texto o gato de botas ” (A5-M);
- “[...] gostei muito achei esse texto muito bom e interessante do sem botas” (A8-F);
- “Eu gostei da História[...]” (A11-M);
- “o livro é bom porque dá continuidade à história de Perrault[...]mas também porque é um conto bastante diferente e interessante[...]também gostei porque é [...] engraçado e bom de se ler” (A12-F);
- “A obra “O gato sem botas” eu achei muito mais engraçada” (A15-F);
- “uma continuação de estória bem interessante que fez me aprofundar na leitura e me imaginar parte dela” (A18-F);
- “[...] um conto legal criativo bem humorado e com aventura” (A19-M);
- “Eu achei a história interessante porque tinha coisas mortais tipo bruxas e dragões..” (A21-M).

O aluno A5-M apresentou um texto confuso, pois afirma que gostou da obra, apesar de não gostar de recontos, ou seja, “imitações”; e em comentário anterior, considera o primeiro texto mais simples, mas ao mesmo tempo o segundo texto é melhor que o primeiro. Observou-se, ainda, que durante o diálogo com a turma nem todos se pronunciaram, expressando suas opiniões, mas na escrita percebe-se a compreensão que tiveram.

De acordo com Coelho (2000), o conhecimento se dá através do emotivo, do sensível, da intuição. As crianças e adolescentes conhecem as coisas através da emoção e da experiência concreta, compreendendo a vida no presente. Por isso, a linguagem do conto tem

o poder de concretizar o abstrato, pois esse gênero possui uma linguagem metafórica que facilita a comunicação com o pensamento mágico da criança/adolescente.

Refletindo sobre os dados analisados, constatou-se que os alunos realizaram várias estratégias no decorrer da leitura, tais como: ativaram seus conhecimentos prévios, fizeram inferências, estabeleceram previsões, hipóteses e formularam perguntas sobre o texto, que os mantiveram concentrados na leitura, fornecendo subsídios para que **compreendessem** o texto e o **interpretassem**, baseados também nas **relações** que estabeleceram entre os textos e entre esses e suas experiências pessoais.

Constatou-se mais uma vez que o trabalho com as diferentes versões e o compartilhamento das reflexões em sala de aula demonstraram que os alunos estavam capacitados para a produção escrita de uma nova versão da narrativa, o que fomenta a possibilidade de uma nova oficina, na qual se poderia trabalhar a estrutura composicional do gênero conto, suas características e os outros elementos que fossem convenientes ao estudo do gênero literário e finalizar com a produção escrita.

No encerramento das oficinas, constatou-se ainda, por meio de falas dos alunos e comentários que fizeram a outros componentes da escola, que as aulas com o conto e suas diferentes versões foram proveitosas, pois desenvolveram o gosto pela leitura de um texto, relacionando-o a outro. Dessa forma, acredita-se que o resultado alcançado relaciona-se aos objetivos almejados, tais como propiciar a leitura de obras da literatura infantil e juvenil, bem como levá-los a conhecer a relação intertextual e a refletir sobre as obras. Crê-se que a aplicação das oficinas foi produtiva, porque permitiu aplicar os conhecimentos (adquiridos com a pesquisa bibliográfica) relativos à leitura, à literatura infantil e juvenil, especificamente conto e reconto, e à relação intertextual estabelecida entre as obras em diferentes linguagens.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção tratará de uma proposta de trabalho, executada por meio de oficinas de leitura e escrita, que apresentarão métodos e formas para melhor trabalhar o conto maravilhoso na escola, pois a partir da leitura de obras da literatura infantil e juvenil vê-se a possibilidade de enriquecer a dinâmica da sala de aula. A proposta foi organizada em um caderno pedagógico em apêndice, objetivando dar subsídio a outros professores para desenvolverem o trabalho com a obra literária, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, com foco na compreensão, na interpretação, nas relações intertextuais e, especialmente, na formação crítica do leitor; e também desenvolver no âmbito da sala de aula um trabalho visando ao letramento literário, ampliando, dessa forma, as práticas já desenvolvidas pelo professor.

De tal modo, diante das constatações realizadas no decorrer deste estudo, surgiu a necessidade de elaborar uma proposta que auxiliasse o trabalho da pesquisadora e envolvesse o leitor/aluno no cotidiano escolar, fazendo-o assumir o seu papel de sujeito ativo e participante no processo de interação com o texto literário.

Essa proposta está inserida no Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), e deverá ser efetivada no espaço da sala de aula da Rede Pública Municipal, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa com o intuito de desenvolver práticas de leitura de contos da literatura infantil e juvenil, colaborando também para o desenvolvimento da expressão oral e escrita, em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. Outrossim, acrescenta-se que a referida proposta foi delineada em forma de caderno pedagógico e construída a partir da experiência desta pesquisadora como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

Para a consecução desta proposta, buscou-se auxílio nos pressupostos teóricos de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), que apresentam estratégias de leitura e escrita a ser desenvolvidas com os alunos para ajudá-los a compreender e interpretar o que leem; Cândido (2004), para quem a literatura é um direito inalienável do ser humano, servindo-lhe como fonte humanizadora; Aguiar e Martha (2012), que organizaram coletânea de artigos que tratam da reelaboração dos contos da tradição, mostrando as nuances desse processo que é recontar; Cosson (2012), que apresenta o letramento literário como proposta de trabalho para o professor interceder no processo de formação do leitor, por meio da leitura de obras literárias, ofertando a esse leitor a possibilidade de dialogar consigo mesmo, com sua

comunidade e com o mundo; Paulino; Walty; Cury (1995), baseando-se nas relações intertextuais apontam uma visão mais atual para o estudo das obras literárias.

Assim sendo, a proposta de intervenção foi estruturada em três módulos e cada um se organiza em quantidades diferentes de oficinas, de acordo com a necessidade do estudo. É necessário esclarecer que os instrumentos de coleta de dados (questionário e história de leitura) e as atividades diagnósticas (três oficinas de leitura e escrita) foram inseridos nas oficinas de leitura e escrita e compõem com essas o caderno pedagógico que servirá como proposta de intervenção com intuito de minimizar problemas da realidade escolar.

Acrescenta-se que tanto os instrumentos de coleta quanto as atividades diagnósticas utilizados no decorrer da pesquisa foram ampliados nessa etapa, a fim de servirem para instrumentalizar o professor, direcionando o seu trabalho para perceber quais as reais dificuldades ou necessidades de sua turma, como também para efetivar o letramento literário.

Abaixo, mostra-se o esquema de constituição das oficinas dentro de cada módulo, expondo-se apenas alguns detalhes que as compõem:

MÓDULO I – LEVANTAMENTO DE DADOS: este módulo é composto de três oficinas, nas quais serão efetivadas atividades como: aplicação de questionário e produção de relato sobre a história de leitura dos alunos, visando ao levantamento de informações, relacionadas aos hábitos de leitura e escrita, que servirão ao professor para diagnosticar a sua turma.

MÓDULO II – MOTIVAÇÃO PARA LEITURA LITERÁRIA: este módulo é constituído de duas oficinas, que pretendem levar o aluno a perceber a leitura do texto literário como um ato de fruição estética e estímulo ao imaginário.

MÓDULO III – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA: DO CONTO AO RECONTO: este módulo é constituído de oito oficinas, distribuídas em três diferentes partes, nas quais se apresentam propostas de trabalho com os contos da tradição e os recontos contemporâneos. A primeira parte apresenta uma proposta de trabalho a partir do conto *O gato de botas*, de Charles Perrault, e da versão de Lia Neiva, *O gato sem botas*; a segunda etapa propõe atividades para a versão de *Chapeuzinho vermelho*, dos Irmãos Grimm e o reconto contemporâneo *Chapeuzinho de couro*, de Agostinho Ornellas; finalizando, abrem-se as cortinas para as apresentações das atividades realizadas pelos alunos, durante as oficinas, à comunidade escolar em uma Mostra Literária.

Em relação às atividades de leitura ocorridas durante as oficinas, utilizaram-se algumas estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), para nortear o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação. A respeito das questões elaboradas para serem respondidas pelos alunos, optou-se por observar as

considerações de Solé (1998) e Colomer (2007), que propõem questões abertas para suscitar a reflexão dos alunos e o interesse pela opinião dos demais; e Paulino; Walty; Cury (1995), que propõem atividades intertextuais de leitura e escrita. Para o fechamento de cada oficina, buscou-se aparato nas ideias de Cosson (2012) quando propõe a externalização da leitura do texto literário, que pode acontecer através de registro e Marcuschi (2008), que defende a associação entre as atividades de leitura de textos e a produção escrita para evidenciar a compreensão.

Em suma, como já foi mencionado neste estudo, a leitura de contos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação de leitores, pois no ato de leitura o leitor participa de um mundo recriado pelo autor e interage com uma realidade diferente da sua, ao mesmo tempo em que estabelece uma inter-relação com esse mundo e a sua realidade, ocasionando a possibilidade de uma reflexão sobre isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ocorrência destas considerações finais não implica o esgotamento a respeito do assunto, que por ser abrangente, proporciona diversas outras pesquisas. O intuito é mostrar os resultados obtidos com esse estudo, a fim de colaborar com o enriquecimento do assunto aqui tratado. Durante este trabalho, buscou-se primeiramente refletir sobre as concepções de leitura, entendendo-a como processo que envolve a interação autor-texto-leitor. As pesquisas demonstraram que a leitura não envolve apenas a decodificação, mas também a compreensão, a interpretação e a intertextualização diante do que se lê.

A discussão proposta confirma que a leitura do texto literário, especificamente a literatura infantil e juvenil aqui tratada, proporciona o desenvolvimento pessoal e social do ser humano, porque promove o desenvolvimento de habilidades de compreender não só texto, mas a si mesmo e o mundo a sua volta.

Sabe-se da importância da leitura para a aquisição do conhecimento e para a formação crítica do leitor, porém para tal é necessário a participação ativa do leitor nesse processo que o instiga a interagir com o autor, com o texto, consigo, com o outro, com o mundo. Essa interação pode ser efetivada através do letramento literário, que tem a finalidade de formar leitores de texto literário, aptos a compreender e a interpretar o que leem; a estabelecer diálogos entre obras lidas; a externalizar por meio de atividades literárias os sentimentos e as reflexões advindas da leitura; a expressar sua opinião sobre o que leem.

Acredita-se que tais resultados serão consequentes a metodologias com estratégias a ser utilizadas para possibilitar o contato prazeroso com a leitura literária, para que ela se torne parte da vida do aluno, sem que se configure como tarefa árdua ou obrigação e desenvolvam o senso crítico do discente ajudando-o realmente a expressar-se sobre o que lê.

O ensino de leitura de texto literário requer consciência de que essa atividade é uma prática social, pois como frisou Cândido (2004) a literatura permeia os diversos momentos da vida em sociedade. Logicamente, cabe à escola o papel de estabelecer um *link* entre as práticas sociais e a aquisição do saber. Especificamente, o professor é o mediador desse processo de formação leitora, e deve fornecer aos alunos subsídios para compreenderem a relevância da leitura em suas vidas, a fim de que conscientemente busquem através de uma aprendizagem significativa ler, compreender e refletir sobre sua leitura. Assim, a leitura em sala de aula deve possibilitar sempre um momento para a conversa compartilhada entre professor e alunos com o autor-texto para o surgimento dessa reflexão.

Durante essa pesquisa observou-se que alguns alunos gostam de ler e se dedicam à leitura literária ou a outro tipo de leitura, outros não leem nem dentro nem fora da sala de aula: confessam que não se sentem atraídos, que só leem o livro didático ou conteúdo do caderno para estudar para as provas; porém, a prática de leitura deve, mesmo sendo particularidade de poucos, ser incentivada a todos com atividades diversificadas de leituras.

Ademais, o estudo proposto revelou que as suposições foram confirmadas, considerando que a literatura infantil e juvenil, especialmente o conto maravilhoso, favorece o processo de ensino-aprendizagem, visto que contribui para a formação de leitores. Além disso, o conto e o reconto podem despertar no aluno o gosto pela leitura literária através do desenvolvimento da capacidade de fantasiar e imaginar, levando-o a cruzar a fronteira do mundo recriado pelo autor e reconhecer nele uma realidade simbólica diferente daquela em que vive e ao retornar enxergar-se capaz de estabelecer relações entre a obra e sua realidade e refletir sobre tais diferenças.

Alguns alunos envolvidos na pesquisa demonstraram interesse pelas obras lidas, o que facilitou a utilização de estratégias durante as oficinas, sendo útil para que os objetivos traçados fossem alcançados. Acredita-se que o trabalho desenvolvido com as obras selecionadas serviu efetivamente ao objetivo de despertar o interesse pela leitura e de promover a percepção do diálogo que se estabelece entre as obras, finalizando com a expressão verbal da turma sobre a obra.

Assim sendo, surge a oportunidade de refletir sobre a literatura infantil e juvenil na sala de aula e sua contribuição gradativa para a formação leitora, para a transformação de alunos a leitores, de leitores a leitores críticos, capazes de promover uma transformação em si mesmo e quiçá na sociedade em que vivem. Comprova-se que a escola precisa incluir também a literatura infantil e juvenil como alicerce de suas práticas, já que essa serve de instrumento de transformação do ser humano.

Dessa forma, entende-se que a proposta de intervenção elaborada no decorrer desse estudo enriquece o trabalho da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa e de outros professores, pois visa promover a mediação da leitura do conto no âmbito da sala de aula, envolvendo o aluno para que participe ativamente do processo de interação com o texto literário.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil e juvenil, especificamente o conto maravilhoso e suas versões, expõem uma visão de mundo, permeada pelos conflitos que cercam a existência humana e por seus ensinamentos, à qual o aluno conectará à sua própria

vivência; dessa forma, configurando a literatura como um estratégia para a humanização da sociedade.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006, p. 19-41 (Coleção Paradidáticos, Série Cultura).
- AGUIAR, V. T. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (orgs.). **Conto e reconto:** das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 47-56.
- ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de Ensino; 21)
- ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula 1)
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- AZEVEDO, R. Prefácio. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (orgs.). **Conto e reconto:** das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 07-12.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010 (Coleção Primeiros Passos).
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Literatura brasileira:** História e Crítica. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- CARVALHO, D. B. A. de. **A adaptação literária para crianças e jovens:** Robinson Crusóé no Brasil. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGL/PUCRS, 2006. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=534>. Acesso em: 05.01.2015.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.
- CHICOSKI, R. Era uma vez, eram duas, eram três: o reconto em *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (orgs.). **Conto e reconto:** das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 273-284.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa.** São Paulo: Ática, 1999.

FEIJÓ, M. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores.** São Paulo: Ática, 2010.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J... et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 2006 (Série Princípios).

JOLLES, A. **Formas simples.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBE, V. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed., 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A.. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <<http://profletras.sedis.ufrn.br/moodle/mod/resource/view.php?id=671>>. Acesso em: 04/2014.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em: <<http://profletras.sedis.ufrn.br/moodle/mod/resource/view.php?id=672>>. Acesso em: 04/2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIA, L. de. **O que é o conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos).

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção Temas Sociais).

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007 (Série Princípios; 49).

PROPP, W. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. [SI] : Editora CopyMarket.com, 2001. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/leitura/vladimirpropp.pdf>>. Acesso em: 17.07.14.

RIBEIRO, M. A. W. H. O reconto dos contos da oralidade: permanências e mudanças no gênero. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (orgs.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 215-227.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1976, p. IX-XXII.

SILVA, L. P. da.; WACHOWICZ, T. C. Leitura. In: COSTA, I. B. ; FOLTRAN, M. J. (orgs.). **A tessitura da leitura**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 45-63.

SILVA, V. M. T. Sobre contos e recontos (nos 200 anos de *Kinder-und Hausmärchen*, dos Irmãos Grimm, 1812-2012). In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (orgs.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a, p. 13-34.

_____. A tradição recontada em formas e cores por Roger Mello. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (orgs.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b, p. 57-66.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <<http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=77922>>. Acesso em: 03.04.15.

SOUZA, A. A. A. de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores)

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, E. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção Linguagem e Ensino)

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 19-29.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001. (Ponto Futuro, 3)

CONTOS

CONTOS DE FADAS: Perrault, Grimm, Andersen e outros. Apresentação Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Chapeuzinho amarelo.** Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: José Olympio, 2003.

NEIVA, L. **O gato sem botas.** Ilustrado por Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

ORNELLAS, Agostinho. **Chapeuzinho de couro.** Ilustrações do autor. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PERRAULT, Charles. *Contos da mamãe gansa.* Trad.: Elisa Tamajusuku, Maria Alves Muller e Maria Stella Dischinger da Cunha. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

ROSA, João Guimarães. Fita Verde no cabelo: nova velha história. Ilustrações de Roger Mello. In: CUNHA, L. et. al. **Meus primeiros contos.** Ilustrações de Graça Lima... et. al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 35-39. (Literatura em minha casa; 3)

ICONOGRAFIA

Cabral, Ivan. **Chapeuzinho vermelho.** Teresina, 2009. il. color. Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2009/05/charge-do-dia-chapeuzinho-vermelho-2009.html>>. Acesso em 30.09.2014.

FILMES

Coração de tinta: o livro mágico. Direção: Ian Softley. Produção: Ian Softley, Diana Porkony, Cornella Funke. Roteiro: David Lidsay-Abaire. Estados Unidos: New Line Cinema, 2008. 1 DVD (106 min)

Deu a louca na Chapeuzinho. Direção: Cory Edwards; Produção: Maurice Kanbar, Sue Bea, Preston Stutzman, David K. Love Gren Montgomery. Roteiro: Cory Edwards, Todd Edwards,

Tony Leech. Estados Unidos: The Weinstein Company e Kanbar Entertainment, 2005. 1 DVD (81 min)

Gato de botas. Direção: Chris Miller. Produção: Joe M. Aguilar, Latifa Ouaou. Roteiro: Brian Lynch, Will Davies, Tom Wheeler. Estados Unidos: DreamWorks Animation SKG, 2011.1 DVD (90 min)

Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore. Direção: William Joyce; Brandon Oldenburg. Produção: Roteiro: William Joyce. Estados Unidos: Moonbot Studios LA, LLC, 2011. Disponível em: <<http://youtube.com/watch?v=wDkfhwRIcZw>>. Acesso em: 24.02.15.

INTERNET

SALLES, Gladston. **Chapeuzinho azul.** Disponível em: <<http://gladstonsalles.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=1106153>>. Acesso em: 14.09.14.

Chapeuzinho verde. Disponível em: <<http://desafiandoacriatividade.blogspot.com.br/2012/05/chapeuzinho-verde.html>>. Acesso em: 14.09.14.

CORSO, M. **Chapeuzinho vermelho:** versão politicamente correta. Disponível em: < <http://www.marioedianacorso.com/chapeuzinho-vermelho-versao-politicamente-correta>>. Acesso em: 14.09.14.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTESDECLARAÇÃO

Eu _____, na
qualidade de responsável pela Escola _____
autorizo a realização da pesquisa intitulada **LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma
mediação de leitura do conto no 8º ano do Ensino Fundamental**, a ser conduzida sob a
responsabilidade da pesquisadora Maria de Jesus Santiago da Matta e DECLARO que esta
instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta
declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI
para a referida pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 20____.

ASSINATURA E CARIMBO

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º ano do Ensino Fundamental**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar de que forma a leitura de contos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação crítica do leitor em turma de 8º ano do Ensino Fundamental, capacitando-os à expressão oral e escrita.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é o desinteresse dos alunos pela leitura e grande dificuldade em fazê-la de forma reflexiva e crítica a partir dos textos lidos em sala de aula e contribuir para o letramento literário dos alunos, ajudando-os no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para esta pesquisa, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): atividades diagnósticas, executadas por meio de oficinas de leitura e escrita organizadas de modo a incentivar a leitura de obras da literatura infantil e juvenil, ofertando-se de forma didática o ensino sobre essas obras para desenvolver no aluno competências que contribuam para o seu letramento literário.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os

dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARIA DE JESUS SANTIAGO DA MATTA
ENDEREÇO: RUA MESTRE ESTÊVÃO, 238
TERESINA – PI - CEP: 64017-020
FONE: (86)32236709 / E-MAIL: JESUSDAMATTA@GMAIL.COM

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º ano do Ensino Fundamental**. Neste estudo pretendemos analisar de que forma a leitura de contos da literatura infantil e juvenil contribui para a formação crítica do leitor em turma de 8º ano do Ensino Fundamental, capacitando-os à expressão oral e escrita.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o desinteresse dos alunos pela leitura e grande dificuldade em fazê-la de forma reflexiva e crítica a partir dos textos lidos em sala de aula e contribuir para o letramento literário dos alunos, ajudando-os no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): atividades diagnósticas, executadas por meio de oficinas de leitura e escrita organizadas de modo a incentivar a leitura de obras da literatura infantil e juvenil, ofertando-se de forma didática o ensino sobre essas obras para desenvolver no aluno competências que contribuam com o seu letramento literário.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARIA DE JESUS SANTIAGO DA MATTA
ENDEREÇO: RUA MESTRE ESTÊVÃO, 238
TERESINA – PI - CEP: 64017-020
FONE: (86)32236709 / E-MAIL: JESUSDAMATTA@GMAIL.COM

APÊNDICE A – ENTREVISTA

1. Qual a importância da disciplina de Língua Portuguesa para você?
2. Que importância tem a leitura em sua vida?
3. Para você, o que podemos encontrar nos livros?
4. Que atividades você costuma realizar nos momentos de folga?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo o levantamento de informações relacionadas às práticas de leitura e escrita. Desde já, agradecemos sua colaboração para com a presente pesquisa.

1. Você gosta de ler livros? Justifique.
2. Você tem hábito da leitura? () sim () não
3. Você lê com que frequência?
() diariamente () mensalmente () sempre
() semanalmente () nunca () ocasionalmente
4. Caso tenha respondido **sim** na questão 2, diga qual o seu tipo de leitura.
() história em quadrinhos () literatura (contos, romances, fábulas, etc.)
() jornal () livro didático
() revistas () outros _____
5. O que atrai você na leitura citada na questão anterior?
6. Você lembra qual o primeiro livro que leu? E o último?
7. Que contribuições você acha que a leitura traz para a sua vida?
8. E que contribuições você acha que a leitura traz para a escrita?
9. Qual a sua maior dificuldade na hora de escrever um texto?
10. Como você acha que deveriam ser as aulas de leitura e produção textual na sua escola?
11. Que livros de literatura você gostaria de ler este ano?
12. Você já leu versões diferentes de um mesmo texto literário? Quais?
13. Você conhece alguma obra literária adaptada para o cinema? Qual?

APÊNDICE C – HISTÓRIAS DE LEITURA

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE RELATO PESSOAL

Escreva um relato pessoal, contando sua história de leitura. Lembre-se de que ele será lido pela professora e por seus colegas de turma, por isso capriche no relato, seja detalhista e tome cuidado com a caligrafia. Siga o roteiro de perguntas para construir seu relato.

1. Fale sobre suas leituras: como você aprendeu a ler?
2. Seus pais ou outras pessoas lhe contavam histórias? De que tipo?
3. Você gosta de ler? Que tipo de livros? Por quê?
4. Qual o primeiro livro lido por você?
5. Lembra como esse livro chegou a suas mãos?
6. Que livros você já leu?
7. Na sua vida de leitor(a), quem e quando o(a) introduziu no mundo dos livros?
8. As primeiras leituras foram experiências agradáveis?
9. Como começou a apreciar esse tipo de leitura?
10. Com o uso do computador e outras tecnologias, inclusive o acesso à *internet*, que mudanças você tem observado no processo de leitura?

E mais...

- Planeje seu relato. Converse com seus familiares sobre esse assunto para obter informações.
- Comece seu relato indicando o lugar e o tempo em que os fatos relatados aconteceram. Lembre-se de que você é o protagonista dos fatos e deve narrá-los em 1ª pessoa. Dê um título ao seu texto.
- Faça primeiramente um rascunho e só passe o texto a limpo depois de fazer as correções necessárias.

APÊNDICE D – ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: oficinas de leitura e escrita

Essas atividades compõem a proposta de intervenção, portanto é desnecessário que sejam expostas neste item.

APÊNDICE E – OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

MARIA DE JESUS SANTIAGO DA MATTA

OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma mediação de leitura do conto no 8º
ano do Ensino Fundamental**

TERESINA (PI)

2015

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	2
2 OFICINAS	4
2.1 MÓDULO I – LEVANTAMENTO DE DADOS	4
Oficina 1: Você gosta de ler?	5
Oficina 2: Histórias de leitores de texto literário	8
Oficina 3: Assim são os leitores!	17
2.2 MÓDULO II – MOTIVAÇÃO PARA LEITURA LITERÁRIA	19
Oficina 1: Nas asas da leitura	20
Oficina 2: Viajando na imaginação	22
2.3 MÓDULO III – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA: do conto ao reconto	25
A - O GATO DE BOTAS	
Oficina 1: História maravilhosa	26
Oficina 2: Por dentro do conto	33
Oficina 3: O conto em outras linguagens	38
Oficina 4: Diálogo entre contos	40
B - CHAPEUZINHO VERMELHO	
Oficina 5: Conto em diferentes versões	52
Oficina 6: <i>Chapeuzinho vermelho</i> em outra linguagem	77
Oficina 7: Viajando pela caatinga com <i>Chapeuzinho de couro</i>	79
C – MOSTRA LITERÁRIA	
Oficina 8: Abrindo as cortinas	82
3 REFERÊNCIAS	83

APRESENTAÇÃO

Este caderno apresenta uma proposta de trabalho para promoção do letramento literário, executada por meio de oficinas de leitura e escrita, que oferecem atividades para melhor trabalhar a literatura infantil e juvenil na escola; pois, dessa forma, vê-se a possibilidade de enriquecer a dinâmica da sala de aula. Essa proposta objetiva dar subsídio aos professores para desenvolverem o trabalho com a obra literária, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, com foco na compreensão, na interpretação, nas relações intertextuais e, especialmente, na formação crítica do leitor; e também ampliar as práticas já desenvolvidas pelo professor para envolver o aluno no cotidiano escolar, fazendo-o assumir o seu papel de sujeito ativo e participante no processo de interação com o texto literário.

Essas oficinas visam mostrar a possibilidade de se estabelecer a partir da leitura um diálogo com os textos, com a realidade externa e com o mundo. A leitura garante não só informação e conhecimento, mas também a capacidade de fantasiar e imaginar por meio da leitura dos contos maravilhosos que são a ferramenta de trabalho das atividades de leitura e escrita propostas neste caderno.

Crê-se que os contos maravilhosos, com sua carga simbólica, possam ser adequados também ao universo dos adolescentes, pois a fantasia e a imaginação permeiam a vida de todos (crianças, adolescentes, adultos ou idosos), fazendo parte do imaginário coletivo, que pode ser formado e reformado por meio de atividades como as propostas neste caderno. Ao ler os contos maravilhosos, tem-se a oportunidade de aprender que o maravilhoso ainda pode ser fonte de prazer e enriquecimento humano.

Atualmente, percebe-se a volta do maravilhoso em novas histórias, que oferecem possibilidades de conexão entre o mundo recriado pelo autor e a realidade externa. Essas histórias oferecem uma linguagem simbólica que é perfeitamente compreendida pelo leitor adolescente. Elas ajudam na formação leitora, já que estimulam a leitura, estabelecendo a interação do leitor com o mundo do maravilhoso, no qual encontra prazer pela fruição. Essas histórias maravilhosas, por meio da intertextualidade, ganharam nova roupagem, como também nova linguagem, porque além dos tradicionais contos maravilhosos, encontramos autores que se apropriaram dos personagens ou situações desses contos, para recriarem novos textos simbólicos, os recontos, como os que fazem parte do acervo deste caderno.

Para finalizar, a leitura de contos e recontos da literatura infantil e juvenil é o aporte para a formação de leitores, pois possibilita ao aluno reconhecer e fruir o conto maravilhoso, no qual o simbólico permite uma leitura prazerosa, além de levar o aluno a uma reflexão sobre a existência humana. Assim, as oficinas aqui propostas visam proporcionar a construção da formação leitora, bem como promover a reflexão do aluno diante do que lê, a socialização, a troca de experiências e a inserção na comunidade leitora.

Espera-se que estas oficinas sejam uma ferramenta útil para melhoria das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Maria de Jesus Santiago da Matta



OFICINA 1: Você gosta de ler?

“O gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido” (ANTUNES, 2009, p. 201)

OBJETIVO GERAL

- Conhecer a realidade da turma a partir de um questionário elaborado com perguntas referentes ao hábito de leitura e escrita dos alunos;
- Aplicar questionário como instrumento de análise e compreensão da realidade da turma.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Resolução de questionário	Levantar informações relacionadas ao próprio hábito de leitura e escrita.	1. Questionário.

ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA:

1. Aplicação de questionário.

COMO DESENVOLVER A ATIVIDADE:

1. Conversar com a turma sobre o ato de ler;
2. Explicar sobre o questionário que será aplicado;
3. Motivá-los a responder ao questionário.

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo o levantamento de informações relacionadas ao seu hábito de leitura e escrita. Desde já agradecemos sua colaboração para com a presente pesquisa, pois tem-se em vista, a partir de seu perfil de leitura, melhorar a prática docente no que se refere às aulas de Língua Portuguesa.

1. Quais atividades você realiza nas horas de folga?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> assistir à TV | <input type="checkbox"/> estudar |
| <input type="checkbox"/> ler | <input type="checkbox"/> ajudar nas atividades domésticas |
| <input type="checkbox"/> praticar esporte | <input type="checkbox"/> usar celular, computador para acessar |
| <input type="checkbox"/> brincar | <i>internet</i> |
| <input type="checkbox"/> jogar vídeo game | <input type="checkbox"/> outros _____ |

2. Você gosta de ler? Justifique.

3. Você entende o que lê? sim não às vezes

4. Com que frequência você lê?

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> diariamente | <input type="checkbox"/> mensalmente | <input type="checkbox"/> sempre |
| <input type="checkbox"/> semanalmente | <input type="checkbox"/> ocasionalmente | <input type="checkbox"/> nunca |

5. Caso tenha respondido **sim** na questão 1, diga qual o seu tipo de leitura.

Leitura de textos literários:

- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> conto | <input type="checkbox"/> fábula | <input type="checkbox"/> poesia |
| <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> HQ | Outro _____ |

Leitura de textos jornalísticos:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> revista | <input type="checkbox"/> jornal |
|----------------------------------|---------------------------------|

Outras leituras:

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> livro didático | <input type="checkbox"/> <i>anime</i> , mangá | <input type="checkbox"/> outros _____ |
|---|---|---------------------------------------|

6. O que atrai você na leitura citada na questão anterior?

7. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Justifique.

8. Quais livros de literatura você já leu e quais você gostaria de ler este ano? Faça uma lista.

9. Que contribuições você acha que a leitura traz para a sua vida?

10. E que contribuições você acha que a leitura traz para a escrita?

11. Qual a sua maior dificuldade na hora de escrever um texto?

12. Como você acha que deveriam ser as aulas de leitura e produção escrita na sua escola?

11. Você já leu versões diferentes de um mesmo texto literário? Quais?

12. Você conhece alguma obra literária adaptada para o cinema? Qual? O que você acha disso?

13. Você já leu alguma obra literária depois de ter assistido à sua versão fílmica?

OFICINA 2: Histórias de leitores de texto literário

“Literatura é uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”
(CÂNDIDO, 2004, p. 175)

OBJETIVO GERAL

- Oferecer ao aluno um momento de reflexão sobre a importância da leitura em nossas vidas;
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral e escrita, através da utilização da discussão oral e através do gênero relato pessoal, de modo a expressar-se reflexivamente sobre sua história de leitura.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Leitura de relato pessoal: histórias de leitura	1. Compartilhar discussão oral sobre os relatos apresentados;	1. Relato pessoal: textos fotocopiados.
Produção escrita	2. Relatar por escrito sobre sua experiência de leitor.	2. Proposta de escrita de relato pessoal.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

1. Leitura de relato pessoal contendo depoimento sobre a história de leitores de texto literário;
2. Discussão sobre as lembranças que tem das primeiras leituras em suas vidas;
3. Produção escrita de relato pessoal.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:

Primeira atividade: Conhecendo histórias de leitura

1. Entregar para cada aluno uma cópia contendo o material preparado com os relatos de histórias de leitura;
2. Ler para os alunos sua própria história de leitura;
3. Convidá-los a escutar outros relatos de histórias de leitura levados para a oficina;

4. Deixar que manifestem em conversa compartilhada suas impressões sobre os relatos que foram lidos;

Segunda atividade: Escrevendo a própria história de leitura

5. Incentivá-los a conversar com a família sobre sua aprendizagem de leitura e sobre as primeiras leituras realizadas para que possam produzir um relato de sua história de leitura;

6. Entregar-lhes um roteiro com orientações para a produção escrita dos relatos;

7. Combinar com os alunos a data de entrega do relato escrito e o momento de compartilhamento com a turma das histórias de leitura de cada um.

Observação:

1. O professor atuará como modelo ao incluir, nos relatos a serem lidos, o seu depoimento sobre sua história de leitura;

2. Caso o professor ache conveniente, esclareça detalhes sobre o gênero relato pessoal.

RELATO PESSOAL: histórias de leitura

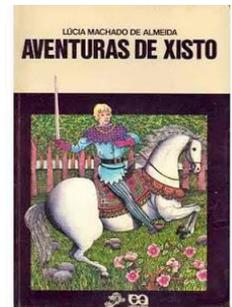
RELATO 1

Recuperando a própria história de leitor(a): Um relato de experiências de minha primeira leitura

Maria de Jesus Santiago da Matta

EU, LEITORA!

Lembro bem que o primeiro livro que li foi *Aventuras de Xisto* (série *Vaga-lume*), de Lúcia Machado de Almeida. O livro conta a história do garoto Xisto e seu fiel amigo Bruzo. Após acharem o manual secreto dos bruxos, ambos saem à procura dos feiticeiros: Jacomino (o que se alimenta do humo da terra), Durga (o que vê sem ser visto), Fredegonda (senhora dos que voam, mas não são aves) e Minoco (senhor do tempo). Depois de muitas aventuras, eles conseguem vencer o mal e Xisto é consagrado cavaleiro.



Ganhei esse livro de uma tia. Como eu gostava muito de ler suas revistas, ela me presenteou com esse livro. Talvez para que eu aprendesse a cultivar outros hábitos de leitura. E por ter gostado muito do livro – não somente eu, mas minha irmã Lucinha também fez uso do mesmo –, logo depois ela me presenteou com *O escaravelho do diabo* da mesma autora e série do anterior. O livro contava a estória de alguns assassinatos. Um mistério que girava em torno de pessoas ruivas que recebiam um escaravelho antes de serem assassinadas.

Minha tia Fátima (citada anteriormente), irmã de meu pai, sabia que, além de gostarmos muito de ler suas revistas, eu e minha irmã, ambas adolescentes, gostávamos de ouvir estórias de aventuras que nossos tios contavam. Nós ficávamos fascinadas com suas estórias, mesmo sabendo que nem sempre eram verdadeiras. Então, ela nos presenteou com *As aventuras de Xisto* e *O escaravelho do diabo*. Esse foi o pontapé inicial em minha vida de leitora, pois fiquei fascinada e queria ler cada vez mais. Passei, então, a pegar livros emprestados na biblioteca da escola ou com amigas. Devorava-os rapidamente.

As primeiras leituras foram agradabilíssimas. Li bastantes contos clássicos, HQs do Tio Patinhas (e contemporâneos) e até letras de músicas. Coleccionava as letras de músicas, anotando-as de próprio punho em um caderninho só para elas. Tal hábito foi adquirido também com minha tia, que possuía alguns cadernos para esse propósito (coleccionar letras de

músicas). Desta forma, mantinha o hábito de ler e escrever, mesmo que essa escrita fosse apenas uma cópia.

Nos livros que lia, imaginava-me como personagem de cada história. Isso me fascinava e instigava a ler cada vez mais. Foi por causa das leituras que resolvi fazer o curso de Licenciatura Plena em Letras (Português), na Universidade Federal do Piauí. Claro que as leituras passaram a ser outras; tornaram-se desafiadoras, pois tinham a complexidade dos livros acadêmicos.

Nas horas vagas sempre gostei de ler revistas e jornais, além de contos e crônicas. O gosto pela leitura de revistas começou na infância na casa de minha avó onde costumava passar os finais de semana, onde morava minha tia. A leitura de jornais foi influenciada pelo local de trabalho: uma emissora de televisão onde trabalhei alguns anos. Quanto aos contos e crônicas são recursos de trabalho que uso nas aulas de língua portuguesa ministradas em escola particular e pública.

Como profissional, ligada aos livros, acredito que nunca iniciei nenhum aluno no mundo da leitura, visto que trabalho com as séries finais do ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mas tenho me esforçado bastante para incentivá-los a gostar de ler e permanecer no mundo fascinante da leitura e da imaginação. Através de meu amor à leitura, eu os cativo a ouvir a leitura de vários textos. Eles gostam. Acredito que esse seja um primeiro passo.

Atualmente com o uso das novas tecnologias e do advento da Internet, a leitura se tornou mais rápida, prática e menos encantadora. A leitura informatizada permite o acesso a uma variedade inesgotável de informações, mas o indivíduo precisa ser ágil para acompanhar o processo. Além disso, as palavras vêm sofrendo uma redução, principalmente nos chats (bate-papos), onde o tempo é o fator responsável pela codificação reduzida das mesmas. Portanto, a leitura na tela não tem o brilho e nem o encantamento de folhear as páginas de um livro.

Minha história de leitora é intensificada a cada dia com a leitura de conhecidos contos e crônicas e outros textos mais que são reavivados em minha memória, e com novas leituras. Nas novas leituras estão incluídos os textos produzidos pelos alunos. Alguns passam despercebidos; outros me chamam a atenção - não pela primazia na escrita, mas pela simplicidade em expor suas particularidades, suas historinhas e problemas de adolescentes.

Enfim, a leitura sempre fez parte da minha vida e espero que assim seja por muito mais...

RELATO 2

Quarta-feira, 5 de junho de 2013.

LEITURA E ESCRITA: RELATO PESSOAL!

Lembro-me de quando era criança e quando comprei meu primeiro livro infantil, O Patinho Feio, de como entusiasmada fiquei com aquele livro, o mesmo não posso dizer da escrita, pois tinha muita dificuldade em escrever, mas lembro de como prazeroso, era escutar meu pai contar histórias, as história me transportava, a um mundo de imaginação, onde podíamos viver grandes aventuras sem sair de casa. Hoje superei a dificuldades, pois vejo a necessidade que tive com a escrita, a leitura me ajudou e muito. O incentivo da leitura pode proporcionar aos alunos ultrapassarem as fronteiras. Não esquecendo as aulas da professora de Literatura, do ensino médio, como ela sabia reproduzir trechos dos livros e fazia isto com tanta paixão, ao descrevê-los, que era impossível não despertar em nós gosto para ler tal livro, ela tinha o dom de contar histórias, experiências com a leitura que marcaram minha vida de uma forma muito positiva.

Postado por Liliane Clara, às 19:51

Disponível em: < http://problematicanaresolucao.blogspot.com.br/2013/06/leitura-e-escrita-relato-pessoal_5.html>. Acesso em: 17/03/2014.

RELATO 3

Sábado, 22 de junho de 2013.

RELATO PESSOAL - EXPERIÊNCIA DE LEITURA / ESCRITA

Desde muito cedo, por volta dos meus cinco anos de idade, me apaixonei pelas “letras”. Queria desvendar o mistério daqueles símbolos que, um a um, se juntavam, “davam-se as mãos” e formavam o que, segundo a minha mãe, eram as “palavras”: apaixonei-me (também) por elas!

Minha mãe, costureira de profissão, desenhava as letras em seu "caderno de medidas": para cada cliente, um nome diferente (Tereza, Cida, Geni, Lurdinha, "Lola", "Bimba", Olga, Raruco...), uma medida diferente... Eu viajava em cada movimento da sua mão segurando o lápis ou a caneta. Com linhas ou sem linhas no papel, as palavras flutuavam, dançavam, seguiam uma coreografia leve e suave... às vezes um pouco mais rápida, mas,

artisticamente, nobre. A letra da minha mãe era, aos meus olhos de criança, arte, na mais sublime expressão da palavra.

Por falta de oportunidade, minha mãe estudara pouco, apenas até a quarta série do antigo curso primário, porém, fora diplomada, com louvor, pela escola da vida e, com essa distinção, me guiou com maestria ao caminho das letras.

Aos cinco anos, fiz o pré-primário e, tamanha era a minha avidez por aprender, que já sabia juntar as sílabas, formar palavras e... ler! Uma cartilha “Caminho Suave” chegou até as minhas mãos: devorei-a! É certo, no entanto, que a minha leitura apresentava alguns tropeços, mas estes não foram empecilhos para que eu desanimasse ou desistisse de aprender, ao contrário, me impulsionaram a seguir aprendendo. Afinal, queria ler como a minha mãe, sem tropeçar, sem gaguejar... como se as palavras fossem borboletas saindo da boca em um voo suave e colorido.

Adorava ouvir as histórias que minha mãe lia para mim. Às vezes, ela as repetia, mas eu não me importava com isso: a cada dia sua voz me remetia a uma nova história, a uma nova viagem... Além disso, não havia muitos livros em casa (o pouco que havia era fruto de doações) e não havia dinheiro suficiente para adquirir novos exemplares: eu percebia isso! Contudo, aprendi, também com a minha mãe, a amar os livros e a respeitá-los: “os livros têm sentimentos, têm alma, têm vida própria e sofrem como nós. Cuide muito bem deles, não os machuque, não os maltrate!”

Lia muito, lia de tudo, qualquer coisa. O percurso feito de ônibus da vila onde morava (Vila Hortolândia) até o centro da cidade (Jundiaí-SP.), por exemplo, repleto de *outdoors*, placas, pichações, grafites... era, para mim, o paraíso das letras, o grande mistério a ser desvendado – e eu tinha a chave! Lia tudo, avidamente, e queria mais!

Fui contagiada pelo fascínio das letras e, desde então, não consegui parar. Sim, fui contaminada pelo vírus da paixão pela leitura e pela escrita. Cura? Melhor não pensar nessa hipótese...

II

Morávamos em Jundiaí-SP, eu, meu pai e minha mãe, na Vila Hortolândia, em uma época em que as pessoas pareciam não ter tanta pressa: havia tempo suficiente para, pelo menos, cumprimentar umas às outras com um sorriso nos lábios, um aceno, um “bom dia”, “boa tarde” ou “boa noite”.

Um casal de vizinhos – “seu” Augusto e “dona” Noemia –, foram grandes incentivadores para o aprimoramento da minha competência leitora. O que eles faziam? Todos os dias, sentávamos na varanda dos fundos da casa deles e o “seu” Augusto, muito

terno, entregava-me um jornal. Naquela época, aquele jornal, parecia maior do que eu; pesava em minhas mãos e as letras eram tão miúdas! De repente, todos esses devaneios eram interrompidos pela voz do “seu” Augusto dizendo: “Leia para nós, por favor!”. Às vezes ele escolhia a notícia, o artigo que seria lido, em outras, porém, ele pedia para que eu mesma escolhesse.

Ah! Eu me sentia tão importante com aquele jornal nas mãos! Eu lia! Eu sabia ler! Ficava radiante quando o “seu” Augusto e a “dona” Noemia olhavam para mim admirados e diziam que eu lia melhor a cada dia. No alto dos meus seis, sete anos de idade, eu não tinha a real dimensão da importância do gesto desse casal. Graças a ele procurava aprimorar a leitura e, graças a ele, até hoje, não consigo passar indiferente perto de um jornal: o “seu” Augusto e a “dona” Noemia me mostraram, mesmo que de forma bem simples, o quão importante é ler, buscar a informação, nos inteirarmos do que acontece à nossa volta, na nossa cidade, no nosso país, no mundo, afinal, fazemos parte desse contexto. Este casal era o centro de uma família bastante humilde, sem qualquer ostentação. Viviam de maneira muito simples, sim, mas, fizesse chuva ou sol, o “seu” Augusto voltaria para casa com o jornal do dia.

III

Tia Maria não era, de fato, minha tia, ela era esposa do filho da madrasta do meu pai. Parece confuso dito dessa maneira, mas, é isso. E, voltando ao início, Tia Maria era professora. Sim, *professora*! E, ao pronunciar esta palavra, naquele tempo, soava como uma reverência. Tia Maria e tio Tuninho moravam no centro da cidade, na Rua XV de Novembro (Jundiaí-SP.), tinham uma bela casa e viviam muito bem com seus dois filhos: Antonio Carlos e Rosângela. Com frequência, íamos visitá-los. [...] Ainda com meus sete, oito anos, admirava a tia Maria, queria ser professora também: tia Maria ensinava um monte de alunos, era respeitada por todos, era fina, falava baixo, tinha um timbre de voz bem suave, trejeitos leves... Era muito educada! Normalmente íamos à tarde, por volta das dezesseis horas e, na chegada, uma mesa farta estava pronta, à nossa espera, com café, chá, leite, sucos, vários tipos de pães, tortas, doces e outras guloseimas... Era muito bom! Mas, o que eu gostava mesmo, era de ficar observando a enorme estante de livros da tia Maria.

Parecia uma livraria! Folheava um e outro livro, demorava um pouco mais nas capas de alguns, nas encadernações... Sentia a textura dos papéis nos meus dedos e o cheiro de cada um... Hummm! Perfume francês! Foi numa dessas idas à casa da tia Maria e numa das inúmeras visitas à sua estante que eu ganhei um livro que marcou para sempre a minha vida: “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. Não sei quantas vezes (re)li esse livro, mas o Sítio do Picapau Amarelo marcou a minha infância; Monteiro Lobato me fez sonhar e trago

sempre comigo, até hoje, um pouco de pó de pirlimpimpim para não deixar que a vida perca a sua magia.

Postado por Silvana M. Moreli, às 8:20 PM

Disponível em: < <http://silmoreli.blogspot.com.br/2013/06/relato-pessoal-experiencia-de-leitura.html>>. Acesso em: 17/03/2014.

RELATO 4

Sexta-feira, 7 de junho de 2013.

RELATO PESSOAL SOBRE LEITURA E ESCRITA

Me recordo bem da ansiedade que tinha em ler quando era pequena. Lembro-me que certa vez, ao ir a igreja com minha mãe, observava as pessoas lendo a bíblia e cantando e eu ficava intrigada com isso e pensava: "Eu também quero ler! Será que algum dia vou aprender a ler? Será que isso vai demorar para acontecer?" E acabei aborrecendo minha mãe com tantas perguntas.

Infelizmente, tive contato com a leitura e escrita somente no meu primeiro ano escolar. Consigo me lembrar de várias atividades desenvolvidas nesse período. Da professora Ana Maria me parabenizando por ter aprendido a ler, dos empréstimos de livros para leitura em casa... Ficava maravilhada com as ilustrações e as histórias e sempre queria ler para todos de casa. Minha paixão pela leitura, talvez, tenha começado antes mesmo de saber ler.

Adorava ler livros, gibis... Não comprava doces, mas muitos gibis e depois de devorá-los corria na banca para fazer a troca. Depois veio a série vaga-lume, os romances e no ensino médio as obras literárias brasileiras. Enfim, aprendi muito com essas leituras e descobri que o ato de ler é estar diante de um baú de tesouros, na qual há joias de todas as espécies, pois nos permite entender o ser humano, o desconhecido, as várias possibilidades de leitura, o humor...,e ainda, na fala de Antônio Cândido: "As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo."

Postado por Leituramas escrita, às 16:36

Disponível em: < <http://leituramas.blogspot.com.br/2013/06/relato-pessoal-sobre-leitura-e-escrita.html>>. Acesso em: 17/03/2014.

PROPOSTA DE ESCRITA DE RELATO PESSOAL

Recuperando a própria história de leitor(a): um relato de experiências de minha primeira leitura

Escreva um relato pessoal, contando sua história de leitura. Lembre-se de que ele será lido pela professora e por seus colegas de turma, por isso capriche no relato, seja detalhista e tome cuidado com a caligrafia. Siga o roteiro de perguntas para construir seu relato.

1. Fale sobre suas leituras: como você aprendeu a ler? Onde e com quem?
2. Seus pais ou outras pessoas lhe contavam histórias? Quais?
3. Na sua vida de leitor(a), quem e quando o(a) introduziu no mundo dos livros?
4. Qual o primeiro livro lido por você? Lembra como esse livro chegou as suas mãos?
5. O uso do computador e outras tecnologias, inclusive o acesso à Internet, provocou mudanças nos seus hábitos de leitura?

E mais...

- Planeje seu relato. Converse com seus familiares sobre esse assunto para obter informações;
- Comece seu relato indicando o lugar e o tempo em que os fatos relatados aconteceram. Lembre-se de que você é o protagonista dos fatos reais e deve narrá-los em 1ª pessoa. Dê um título ao seu texto;
- Faça primeiramente um rascunho e só passe o texto a limpo depois de fazer as correções necessárias.

OFICINA 3: Assim são os leitores!

“Aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 172)

OBJETIVO GERAL

- Tornar a turma consciente de seu perfil de leitor a partir do levantamento de dados feitos;
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral, de modo a expressar-se reflexivamente sobre sua história de leitor.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Leitura do resultado do questionário	1. Tomar consciência do perfil de sua turma sobre os hábitos de leitura; 2. Refletir sobre o próprio hábito de leitura.	1. Resultado do questionário aplicado na Oficina 1.
Leitura de relato pessoal	3. Refletir sobre a própria história de leitura; 4. Conhecer as experiências de leitura literária dos colegas.	2. Textos dos alunos: relato pessoal; 3. Papel madeira, fita adesiva e cola.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Exibição do resultado das informações relacionadas ao próprio hábito de leitura (Oficina 1);
2. Leitura dos relatos produzidos pelos alunos (Oficina 2);
3. Produção de painel;
4. Exposição em painel dos relatos produzidos pelos alunos.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:

Primeira atividade: Hábitos de Leitura

1. Exibir em painel o resultado do questionário aplicado para que tenham consciência dos hábitos de leitura da turma;
2. Deixar os alunos observarem os resultados e expressarem-se sobre o assunto;

Segunda atividade: Histórias de leitura

3. Propor aos alunos a troca de textos (relatos) entre eles, para que procedam à leitura dos relatos sobre a história de leitura de cada um;
4. Sugerir que reflitam sobre o significado da leitura em suas vidas a partir dos relatos e mediar conversa com a turma sobre essas reflexões;
6. Junto com a turma, montar um painel com os textos dos alunos para exposição.



OFICINA 1: Nas asas da leitura

“...quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo” (LEFFA, 1999, 14-15).

OBJETIVO GERAL

- Oferecer ao aluno um momento de reflexão sobre a importância da leitura literária em nossas vidas;
- Propiciar ao discente o desenvolvimento da expressão oral e escrita, de modo a expressar-se sobre a temática do curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*, de William Joyce;
- Proporcionar o desenvolvimento da criatividade do aluno, mediante o exercício de produção de vídeo, contendo comentários sobre o curta-metragem e/ou depoimentos dos alunos da turma e da comunidade escolar sobre a leitura de livros literários.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Leitura literária	1. Compartilhar discussão oral sobre o vídeo para que a turma reflita a partir das colocações dos próprios colegas sobre a importância da leitura de livros.	1. Computador e <i>datashow</i> ; 2. Curta-metragem (12min.). FONTE: Youtube (Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRIcZw >). Acesso em: 20.02.14
Produção de texto em diferentes linguagens.	2. Expor comentários, ideias e depoimentos sobre a temática do curta-metragem através da oralidade e/ou escrita ou em outras linguagens (cartazes, recortes e colagens, mural, painel, pintura, etc) em um vídeo.	3. Papéis de diversos tipos; 4. Revistas e jornais; 5. Tesoura, cola e pincéis 6. Câmera, celular ou smartphones etc;

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

1. Exibição do curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*;
2. Produção de vídeo.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:**Primeira atividade: Aprendendo a voar com os livros...**

1. Exibição do curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore* (12min);
2. Mediar discussão sobre importância da leitura de livros literários;

Segunda atividade: ...para fluir a imaginação.

3. Convidar os alunos a produzirem um vídeo com a temática leitura literária;
4. Para produção do vídeo, o professor poderá dividir a turma em grupos de três e solicitar as seguintes atividades:
 - produção de um pequeno texto em cartaz com recados para outros alunos da escola sobre a leitura literária;
 - confecção de cartazes com recorte e colagem sobre a temática;
 - entrevistas com membros da escola para saber o que pensam sobre a leitura literária;
 - depoimentos dos alunos sobre o ato de ler.
5. Após a produção do vídeo, o professor deverá combinar com os alunos a exibição para a turma.

OFICINA 2: Viajando na imaginação

“o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p. 55)

OBJETIVO GERAL

- Possibilitar ao aluno o reconhecimento da importância da leitura literária e a percepção da capacidade da mesma de ultrapassar as páginas da realidade, fazendo-nos viajar além da imaginação;
- Levar o aluno a se posicionar reflexivamente, propiciando-lhe o desenvolvimento da expressão oral, ao fazer observações sobre o filme *Coração de tinta: o livro mágico*, de Iain Softley;
- Oferecer ao aluno um momento de reflexão sobre a importância da leitura literária em nossas vidas;
- Proporcionar o desenvolvimento da criatividade do aluno, mediante o exercício da expressão oral, escrita e corporal por meio de atividade de dramatização.

ETAPAS

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
1. Leitura do filme <i>Coração de tinta: o livro mágico</i>	1. Motivar o aluno ao exercício da leitura literária através da exibição do filme; 2. Refletir sobre a importância da leitura literária; 3. Promover discussão oral sobre o filme.	1. TV ou computador; 2. Aparelho de DVD ou datashow; 3. Filme (106min.); 4. Ingresso com sinopse do filme; 5. Pipocas e refrigerantes.
2. Produção oral, escrita e corporal.	4. Dramatizar um trecho do filme.	

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

1. Exibição do filme *Coração de tinta: o livro mágico*, do diretor Iain Softley;
2. Dramatização de um trecho do filme.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:**Primeira atividade: A magia dos livros no cinema**

1. Motivar os alunos para a exibição do filme *Coração de tinta: o livro mágico*, do diretor Iain Softley;
2. Exibir o filme para a turma;
3. Mediar conversa com os discentes sobre a temática do filme;
4. Propor aos alunos uma atividade de dramatização de um trecho do filme a ser escolhido por eles;
5. Dividir a turma em grupos e definir com eles o trecho do filme que será dramatizado;
6. Combinar a data de apresentação dos grupos para um momento posterior.

Segunda atividade: Dramatização: do cinema para a sala de aula

7. Apresentação dos grupos.

Observação:

1. Para motivar a turma a assistir ao filme, o professor poderá distribuir o 'ingresso' (anexo B) contendo a sinopse do filme e data/horário de exibição;
2. Caso o professor queira, é útil combinar com a turma que levem para a sala os refrigerantes e providenciar com a cantina da escola o preparo das pipocas.

INGRESSO DO FILME
CORAÇÃO DE TINTA: o livro mágico



O FILME CORAÇÃO DE TINTA: o livro mágico

O filme conta a história de Meggie (Eliza Bennett), uma garota encantada pelas histórias de aventuras que lê nos livros. Certo dia ela descobre que seu pai, com quem mora sozinha desde o desaparecimento de sua mãe, tem poderes mágicos de trazer os personagens dos livros à vida quando lê trechos em voz alta.





OFICINA 1: História maravilhosa

“A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2001, p. 15)

OBJETIVO GERAL

- Motivar o aluno para a leitura do conto maravilhoso *O gato de botas*, de Charles Perrault;
- Levar o discente a desenvolver habilidades de leitura de contos da literatura infantil e juvenil, tais como compreensão e interpretação de textos;
- Levar o aluno a perceber a leitura do texto literário como um ato de fruição e estímulo ao imaginário;
- Estimular o debate do tema proposto pelo texto para desenvolver na turma habilidades de comunicação e argumentação orais;
- Possibilitar ao aluno o reconhecimento da importância da leitura literária e a utilização da linguagem literária como instrumento de análise e compreensão da realidade, tornando-o elemento consciente e capaz de contribuir nas mudanças estruturais do espaço escolar e, conseqüentemente, da sociedade.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Leitura do conto <i>O gato de botas</i> , de Charles Perrault.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver habilidades de compreensão e interpretação com base no texto lido, inferindo ideias implícitas nele; 2. Localizar informações explícitas e implícitas no texto; 3. Reconhecer a temática do texto; 4. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; 5. Utilizar informações oferecidas por verbete de dicionário na compreensão do 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conto <i>O gato de botas</i> de Charles Perrault; 2. Atividade 1.

	<p>texto;</p> <p>6. Ampliar o repertório lexical pelo ensino/aprendizagem de novas palavras;</p> <p>7. Compartilhar comentários com os colegas para tomar conhecimento do que pensam.</p>	
--	---	--

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

1. Leitura do conto *O gato de botas*, de Charles Perrault;
2. Mediação de conversa com a turma sobre o texto;
3. Análise do texto para observação das características que singularizam o conto maravilhoso: o pensamento mágico, acontecimentos/fatos que não correspondem à realidade e somente aceitos através da fantasia.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:

1. Convidar os alunos a lerem o conto *O gato de botas*, de Charles Perrault;
2. Fornecer informações aos discentes sobre Charles Perrault e sobre o gênero conto;
3. Entregar para cada aluno material contendo o texto;
4. Pedir aos alunos que façam a leitura silenciosa do conto;
5. Incentivar o uso do dicionário para dirimir dúvidas sobre o vocabulário;
6. Ler com a turma, estimulando observações sobre a presença do maravilhoso, ou seja, de um acontecimento (fato) que foge à lógica e só pode ser aceito por meio da fantasia;
7. Analisar a obra, juntamente com os alunos, seguindo o roteiro de perguntas da atividade 1 - caso o professor ache necessário, pode acrescentar ou adaptar as questões às necessidades da turma;
8. Estimular os alunos a buscar as características do conto maravilhoso em obras de ficção que fazem sucesso na mídia atual, nos filmes, nos desenhos animados e nas novelas da TV.

ATIVIDADE 1 – PROCESSO DE LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE CONTO MARAVILHOSO

ETAPA 1 – LEITURA DO TEXTO

Leia com atenção este conto maravilhoso publicado em 1697 (XVII), pelo francês Charles Perrault. Depois, reflita sobre o gênero literário respondendo às questões propostas e, junto com a turma, compartilhe suas reflexões para que a compreensão e a interpretação do texto ajudem-no a entender o seu significado.

Charles Perrault (Paris, 12 de janeiro de 1628 – Paris, 16 de maio de 1703) foi um escritor e poeta francês do século XVII, que estabeleceu bases para um novo gênero literário, o conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura, feito que lhe conferiu o título de ‘Pai da Literatura Infantil’. Suas histórias mais conhecidas são *Le Petit Chaperon rouge* (*Chapeuzinho Vermelho*), *La Belle au bois dormant* (*A Bela Adormecida*), *Le Maître chat ou le Chat botté* (*O Gato de Botas*), *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre* (*Cinderella*), *La Barbe bleue* (*Barba Azul*) e *Le Petit Poucet* (*O Pequeno Polegar*). Contemporâneo de Jean de La Fontaine, Perrault também foi advogado e exerceu algumas atividades como superintendente do Rei Luís XIV de França. A maioria de suas histórias ainda hoje são editadas, traduzidas e distribuídas em diversos meios de comunicação, e adaptadas para várias formas de expressões, como o teatro, o cinema e a televisão, tanto em formato de animação como de ação viva.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Perrault>. Acesso em: 23.07.15.

Um moleiro deixou como únicos bens, para os três filhos que tinha, seu moinho, seu burro e seu gato. A partilha foi feita logo, sem que fossem chamados nem notório, nem procurador. Eles teriam logo consumido todo o pobre patrimônio. Ao mais velho tocou o moinho, ao segundo o burro e ao mais moço apenas o gato. Este último não podia se consolar por lhe tocar uma parte tão pobre:

– Meus irmãos, dizia, ficando juntos, poderão ganhar a vida razoavelmente bem; quanto a mim, depois de ter comido o meu gato e feito um regalo com sua pele, morrerei de fome.

O gato que ouvia estas palavras, mas sem dar a perceber, disse-lhe com um ar sério e ponderado:

– Não se aflija, patrão, é só me dar um saco, e mandar fazer um par de botas para andar na macega, e verá que não foi tão mal aquinhado como pensa.

Ainda que o dono do gato não se fiasse muito nisto, tinha-o visto fazer tanta acrobacia para apanhar ratos e camundongos, como quando se pendurava pelos pés, ou se

escondia na farinha para se fazer de morto, que não duvidou que pudesse ser socorrido por ele em seu infortúnio.

Quando o gato obteve o que tinha pedido, calçou as botas cuidadosamente e, com o saco no pescoço, segurou os cordões com as duas patas dianteiras e foi para um mato onde havia grande quantidade de coelhos. Pôs no seu saco farelo e alface e, estendendo-se como se estivesse morto, esperou que algum coelhinho, ainda pouco iniciado nas manhas deste mundo, viesse meter-se no saco para comer o que havia dentro. Mal se deitara, foi recompensado; um coelhinho estabanado entrou no saco e mestre gato, puxando em seguida os cordões, apanhou-o e o matou sem misericórdia. Todo orgulhoso com sua presa, foi ao castelo do rei e pediu para lhe falar. Fizeram-no subir aos aposentos de Sua Majestade onde, tendo entrado, fez uma grande reverência ao rei, e lhe disse:

– Eis aqui, Majestade, um coelho selvagem que o senhor Marquês de Carabás (foi o nome que lhe ocorreu dar a seu dono) me encarregou de vos oferecer de sua parte.

– Diz ao teu dono – respondeu o rei – que eu lhe agradeço, e que gostei muito.

De outra feita, ele foi se esconder em um trigal deixando novamente o saco aberto; e quando duas perdizes entraram nele, puxou os cordões, e apanhou as duas. A seguir, foi oferecê-las ao rei, como tinha feito com o coelho selvagem. O rei novamente recebeu com prazer as duas perdizes, e mandou que lhe dessem uma gorjeta.

Deste modo, durante dois ou três meses, o gato continuou a levar de vez em quando ao rei peças das caçadas de seu dono. Um dia, sabendo que o rei iria passear na beira do rio com sua filha, a mais bela princesa do mundo, ele disse ao seu dono:

– Se aceitar seguir meu conselho, sua fortuna está feita; é só o senhor banhar-se no rio no lugar que eu lhe mostrar, e deixar o resto comigo.

O marquês de Carabás fez o que seu gato lhe aconselhava, sem saber para que serviria. No momento em que se banhava, aconteceu de passar o rei, e o gato se pôs a gritar com toda força:

– Socorro! Socorro! O marquês de Carabás está se afogando!

Ouvindo o grito, o rei pôs a cabeça na portinhola e, reconhecendo o gato que tantas vezes lhe tinha trazido caça, ordenou a seus guardas que fossem depressa em socorro do senhor marquês de Carabás. Enquanto tiravam o pobre marquês do rio, o gato se aproximou da carruagem e disse ao rei que no momento em que seu dono se banhava, tinham vindo ladrões e levado a sua roupa, ainda que tivesse gritado com toda força; o espertinho as tinha escondido debaixo de uma grande pedra.

O rei em seguida ordenou aos oficiais de seu guarda-roupa que fossem buscar um de seus mais belos trajes para o senhor marquês de Carabás. O rei lhe fez mil gentilezas, e como os belos trajes que acabavam de lhe dar realçavam sua boa aparência (pois era belo e bem apessoado), a filha do rei o achou muito de seu agrado, e bastou que o marquês de Carabás lhe lançasse dois ou três olhares muito respeitosos e um pouco ternos, para que se apaixonasse perdidamente por ele. O rei quis que ele entrasse na carruagem e participasse do passeio.

O gato, encantado por ver que seu plano começava a dar certo, tomou a dianteira, e encontrando camponeses que ceifavam um campo, disse-lhes:

– Boa gente que está ceifando, se não disserem ao rei que o campo que estão ceifando pertence ao senhor marquês de Carabás, vão virar picadinho que nem carne de patê.

O rei não deixou de perguntar aos ceifadores de quem era o campo que ceifavam.

– É do senhor marquês de Carabás – disseram todos juntos, pois a ameaça do gato os tinha amedrontado.

– O senhor tem aí uma bela herança! – disse o rei ao marquês de Carabás.

– Veja, majestade – respondeu o marquês – é um campo que não deixa de render com abundância todos os anos.

Mestre gato, que continuava à frente, encontrou trabalhadores da colheita, e lhes disse:

– Boa gente que está colhendo, se vocês não disserem que este trigal pertence ao senhor marquês de Carabás, vão virar picadinho que nem carne de patê.

O rei, que passou momentos depois, quis saber a quem pertenciam todos os trigos que via.

– Ao senhor marquês de Carabás. – responderam os que colhiam, e o rei mais uma vez rejubilou-se com o marquês.

O gato, que ia adiante da carruagem, dizia sempre a mesma coisa a todos que encontrava; e o rei estava admirado com os muitos bens do senhor marquês de Carabás. O mestre gato chegou, enfim, a um belo castelo cujo dono era um ogro, o mais rico que já se viu, pois todas as terras por onde o rei tinha passado dependiam daquele castelo.

O gato, que tivera o cuidado de se informar quem era este ogro, e o que sabia fazer, pediu para falar com ele, dizendo que não quisera passar tão perto de seu castelo sem ter a honra de lhe prestar reverência.

O ogro recebeu-o com toda cortesia possível a um ogro, e o fez repousar.

– Garantiram-me – disse o gato – que o senhor tinha o dom de se transformar em toda espécie de animal, que podia, por exemplo, se transformar em leão, elefante?

– É verdade – falou o ogro bruscamente – e para lhe mostrar, vai me ver virar leão.

O gato ficou tão apavorado ao ver um leão na sua frente, que em seguida saltou para as calhas, não sem dificuldade e perigo, por causa das botas que de nada valiam para andar sobre as telhas. Depois de algum tempo o gato, vendo que o ogro deixara sua primeira forma, desceu e confessou que tinha morrido de medo.

– Garantiram-me também – disse o gato – mas não consegui acreditar, que o senhor também teria o poder de tomar a forma de menores animaizinhos, como por exemplo, um rato, um camundongo; confesso que considero isto completamente impossível.

– Impossível? – retrucou o ogro – você vai ver, e instantaneamente se transformou num camundongo que se pôs a correr pelo assoalho.

O gato mal avistou, atirou-se em cima dele e o comeu.

Entretanto, o rei, que ao passar viu o belo castelo do ogro, quis entrar. O gato, que ouviu o barulho da carruagem passando pela ponte levadiça, correu ao encontro do rei e lhe disse:

– Vossa Majestade seja bem vinda ao castelo do senhor marquês de Carabás.

– Mas como, senhor marquês – exclamou o rei – este castelo também é seu! Não há nada mais bonito que este pátio e todas estas construções que o rodeiam: vamos ver o interior, por favor.

O marquês deu a mão à jovem princesa, e seguindo o rei que subia na frente, entraram num grande salão onde encontraram um magnífico lanche que o ogro mandara preparar para seus amigos que deveriam visitá-lo naquele mesmo dia, mas não se atreveram a entrar, sabendo que o rei estava lá.

O rei, encantado com as boas qualidades do senhor marquês de Carabás, assim como sua filha, que estava louca por ele, e vendo muitos bens que possuía, disse-lhe, após ter bebido uns cinco ou seis copos:

– Dependerá somente do senhor, marquês, tornar-se meu genro.

O marquês, fazendo profundas reverências, aceitou a honra que lhe dava o rei; e no mesmo dia desposou a princesa.

O gato tornou-se um grande senhor, e nunca mais perseguiu camundongos, a não ser para se divertir.

ETAPA 2 – COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1. Nos contos maravilhosos, bem como nas fábulas, o uso de animais não é aleatório. Por exemplo: quando na fábula da cigarra e da formiga, Esopo escolheu esses dois animais, fez isso pensando nas atribuições e nos papéis que cada um deles desempenharia no texto. Por que, então, Perrault escolheu um gato para ilustrar seu texto? Comprove sua resposta a partir do enredo apresentado.
2. A profissão **moleiro** era muito comum nas comunidades europeias do século XIX.
 - a) Você sabe o que é um moleiro? Procure saber sobre essa profissão e pesquise, também, sobre as gratificações que um moleiro recebia na Idade Média.
 - b) De acordo com os dados que você levantou para resolver a alternativa anterior, responda: Como você vê a atitude desse moleiro?
3. Para você, qual dos filhos teria lucrado mais com a herança? Justifique.
4. Por que será que o rapaz resolveu investir sua confiança no gato?
5. Em algum momento de sua vida, você agiu como o rapaz: confiou em alguém para ajudar em alguma dificuldade que tinha?
6. No texto, o gato é a personificação de um sentimento. Que sentimento é esse?
7. Nos contos maravilhosos, diferentemente de outros textos narrativos, os personagens são bons (protagonistas) ou ruins (antagonistas) e não oscilam entre essas qualidades: são lineares, não mudam de caráter durante a história, não se arrependem, não mudam o modo de pensar. No texto lido, quem representa o bem e quem representa o mal?
8. O gato de botas ajudou o filho do moleiro, porém usou de mentiras e trapaças para enganar o rei. Para você, as atitudes do gato foram corretas?
9. A partir do enredo do conto, como você classificaria o gato: vilão ou herói? Justifique.
10. Em que situações da vida as pessoas agem indiscriminadamente para atingir seus objetivos, ou seja, buscam mudar a sua realidade cotidiana sem se preocupar com seus atos?
11. O texto lido é um conto porque
 - a) relata uma história que realmente aconteceu com o autor.
 - b) esclarece dúvidas sobre a vida de um moleiro.
 - c) existe a intenção de ensinar uma lição aos leitores.
 - d) narra uma história com alguns personagens em um tempo e lugar.

OFICINA 2: Por dentro do conto

“[...] parece que um dos pontos de debate na atualidade deveria ser buscar novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola” (COLOMER, 2007, p. 37)

OBJETIVO GERAL

- Possibilitar ao aluno o reconhecimento do gênero literário conto: sua organização composicional, os elementos constituintes do texto narrativo, as marcas da voz do narrador e da personagem e as marcas linguísticas;
- Desenvolver a capacidade de compreensão de textos literários, a partir do uso consciente de estratégias de leitura e do uso de aspectos gramaticais relevantes para o entendimento textual.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Organização composicional do conto: elementos da narrativa e estrutura do enredo	1. Identificar os elementos da narrativa (enredo, tempo, espaço, personagens e narrador); 2. Reconhecer a estrutura do enredo: a situação inicial, a complicação, o desenvolvimento das ações, o clímax e o desfecho.	Atividade 2: etapa 1.
Marcas linguísticas	3. Reconhecer as marcas da voz do narrador e da personagem; 4. Reconhecer a sequência temporal dos acontecimentos narrados; 5. Conhecer o tempo verbal base da narrativa (pretérito) e a finalidade de seu emprego; 6. Perceber o uso do advérbio (adjunto adverbial) para marcar o tempo e o espaço	Atividade 2: etapa 2.

	<p>no texto narrativo em estudo;</p> <p>7. Perceber o uso do adjetivo (adjunto adnominal) para caracterizar personagens e ambientes no texto narrativo em estudo;</p> <p>8. Caracterizar as personagens a partir de descrições apresentadas, das ações por elas realizadas e/ou do modo como se expressam, do espaço, do tempo e do foco narrativo;</p> <p>9. Reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes/recuperar informações em textos, por meio de referência pronominal.</p>	
--	---	--

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Análise da organização composicional e dos elementos da narrativa no conto *O gato de botas*;
2. Análise de recursos linguísticos para percepção da descrição das personagens e cenários, da indicação de tempo e lugar, e descrição da sequência temporal.
3. Análise do texto para percepção das marcas linguísticas que compõem o conto.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:

1. Estimular a observação dos elementos narrativos comuns na composição do conto e a estrutura do enredo;
2. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam as mudanças de vozes dentro do texto;
3. Instigar através de atividades o reconhecimento das marcas linguísticas do gênero em questão;
4. Incentivá-los a recuperar informações, por meio de referência pronominal.

ATIVIDADE 2 – PROCESSO DE ANÁLISE INTERNA DO CONTO MARAVILHOSO

ETAPA 1 – ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DO CONTO: elementos da narrativa e estrutura do enredo

Na atividade anterior, você pôde compreender e interpretar o conto maravilhoso *O gato de botas*, de Charles Perrault. Esse conto relata uma história, portanto é um texto narrativo, a partir do qual você vai conhecer os **elementos narrativos** que compõem o conto e como esse gênero textual se **estrutura**.

1. O conto se diferencia pelo fato de apresentar elementos narrativos reduzidos: poucos personagens, espaço único, poucos relatos de fatos e somente um conflito, o que o torna um texto narrativo curto. Sobre o que fala essa história? Relate os acontecimentos resumidamente.

2. Os acontecimentos (fatos) apresentados em um texto narrativo ocorrem em determinado **tempo e lugar**, que são apresentados por meio de circunstâncias adverbiais.

a) Nesse conto, há alguma indicação precisa de quando a história acontece? De que forma o autor localiza a ação no tempo?

b) Qual o tempo aproximado da duração da história?

c) Onde as ações se desenvolveram?

3. Observe o trecho abaixo.

[...] o ogro mandara preparar para seus amigos que deveriam visitá-lo (no castelo) naquele mesmo dia, mas não se atreveram a entrar, sabendo que o rei estava lá.

a) Que expressão indica **onde** os amigos visitariam o ogro?

b) Que expressão indica o **tempo** em que eles visitariam?

c) As expressões localizadas por você nos itens **a** e **b**, são locuções adverbiais e indicam, respectivamente, circunstância de lugar e tempo. Agora, reflita: qual a importância do advérbio ou locuções adverbiais para a construção do conto?

4. Os acontecimentos que ocorrem em uma história podem ser vividos por pessoas, animais e até por objetos. Quem vive os acontecimentos de uma história são as **personagens**, que podem ser classificadas em: **protagonista** (aquele que faz o papel principal: herói ou heroína) e **antagonista** (aquele que se opõe ao protagonista: vilão ou vilã). Há também personagens **secundárias**: aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

a) Quem são as personagens desse conto?

b) De acordo com Nelly Novaes (2000), no conto maravilhoso, o protagonista tem necessidades materiais e sociais que servem de motivação para que se envolva em aventuras, cujo desfecho se dá com a obtenção de riquezas e ascensão social, provenientes da ajuda de elementos mágicos. Nesse conto, quem é a personagem protagonista? Descreva-a resumidamente, destacando informações importantes para a compreensão da história.

5. O conto *O gato de botas* é considerado um conto maravilhoso. Os contos maravilhosos caracterizam-se por acontecer no mundo da fantasia, apresentar elementos mágicos, que interferem na resolução do conflito para se chegar a um final feliz.

a) Que acontecimentos nesse conto só poderiam ocorrer no mundo da fantasia?

b) Qual é o elemento mágico nesse conto?

c) Sem a ajuda do gato, o filho do moleiro teria conseguido mudar de vida e casar-se com a filha do rei?

d) Essa história tem um final feliz? Por quê?

6. O narrador também é um elemento fundamental em uma narrativa. Todo texto narrativo tem um narrador – aquele que conta a história –, que assume um **ponto de vista** a partir do qual a história será contada, o que chamamos de **foco narrativo**. Quando o narrador participa dos fatos e é também personagem, ele é chamado de *narrador-personagem*. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós) para contar os fatos. Quando o narrador não participa da história, isto é, quando ele apenas observa os fatos e relata-os, ele é chamado de *narrador-observador*. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas) para contar os fatos.

Considerando as informações acima, que tipo de narrador conta essa história? Justifique.

7. Como dito anteriormente, o conto se caracteriza por apresentar poucas personagens e uma sequência temporal dos fatos narrados reduzida, girando em torno de um só conflito (problema).

a) Como se inicia essa narrativa?

b) Qual o conflito que dá origem os acontecimentos narrados?

c) Que ações esse conflito desencadeia?

d) A que desfecho conduzem as ações do gato?

ETAPA 2 - MARCAS LINGUÍSTICAS DOS CONTOS

1. No conto em estudo, que tempo verbal predomina no discurso do narrador? E nas falas das personagens? Justifique.

2. Uma personagem pode ser caracterizada não só física ou psicologicamente, mas também por meio de suas ações. No decorrer do conto, praticamente não há descrição do gato, porém suas atitudes e falas ajudam a descrevê-lo. Que características ele possui?

3. Observe o trecho a seguir:

O marquês deu a mão à jovem princesa, e seguindo o rei que subia na frente, entraram num grande salão onde encontraram um magnífico lanche que o ogro mandara preparar para seus amigos que deveriam visitá-lo naquele mesmo dia, mas não se atreveram a entrar, sabendo que o rei estava lá.

a) Localize os adjetivos e indique o substantivo a que cada um se refere.

b) Qual a importância desses adjetivos para a construção da narrativa?

4. No trecho:

“**Este** último não podia se consolar por lhe tocar uma parte tão pobre” (linhas 4-5)

A palavra destacada refere-se:

a) ao rapaz, filho do moleiro, dono do gato.

b) ao rei.

c) ao gato.

d) ao moleiro.

5. Reescreva este trecho do texto evitando a repetição do termo “o gato” sem alterar o sentido:

O gato continuava a correr a frente da carruagem; atravessando um espesso bosque, o gato chegou à porta de um magnífico palácio, no qual vivia um ogro muito malvado que era o verdadeiro dono dos campos semeados. O gato bateu à porta e disse ao ogro que a abriu.

6. Em: “O gato, que tivera o cuidado de se informar quem era este ogro, e o que sabia fazer, pediu para falar com ele [...]. O ogro recebeu-o com toda cortesia possível a um ogro, e o fez repousar”, o pronome oblíquo ‘o’ retoma uma palavra anterior. Que palavra é essa?

7. Nos textos narrativos ficcionais, o narrador pode registrar as falas das personagens através do discurso direto ou do discurso indireto.

a) Ao longo do texto, o que predomina: o discurso direto ou o indireto?

b) Qual o efeito que produz o uso do discurso direto?

OFICINA 3: O conto em outras linguagens

“Uma história pode ser recontada inúmeras vezes. Se quem conta um conto aumenta um ponto, o reconto faz parte do cotidiano tanto na oralidade, quanto na literatura, no teatro, no cinema, na televisão, apresentando-se numa nova perspectiva, numa nova roupagem, propiciando possibilidades infinitas de recriação” (CHICOSKI, 2012, p. 272)

OBJETIVO GERAL

- Preparar os alunos para a leitura do livro *O gato sem botas*, de Lia Neiva, por meio da exibição do filme *Gato de botas*, de Chris Miller;
- Possibilitar ao aluno o reconhecimento da importância da literatura e a percepção da capacidade da mesma de ultrapassar as páginas dos livros, adentrando o mundo do cinema, que é a expressão da literatura através de outra linguagem;
- Levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de uma versão fílmica do conto *O gato de botas*, tais como compreensão e intertextualização;
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral, levando-o a fazer comentários sobre o filme;
- Ampliar relações intertextuais pelo diálogo entre o conto e sua versão em outra linguagem.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Exibição do filme <i>Gato de botas</i>	1. Perceber o diálogo estabelecido entre obras de diferentes linguagens, o conto <i>O gato de botas</i> , de Charles Perrault e o filme <i>Gato de botas</i> , de Chris Miller; 2. Compartilhar comentários sobre o filme com a turma.	1. Computador ou TV; 2. Datashow ou aparelho de DVD; 3. Filme (90min.).

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

1. Exibição do filme *Gato de Botas*, de Chris Miller, para motivação da próxima oficina;
2. Discussão oral sobre a versão fílmica do conto.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:

1. Convidar os alunos a assistirem ao filme;
2. Exibi-lo para a turma;
3. Após exibição do filme, estimular comparações entre o conto maravilhoso e sua versão fílmica para percepção do diálogo estabelecido;
4. Propor que façam um quadro comparativo com as semelhanças e as diferenças entre o conto e o filme, acrescentando o que chamou a atenção de cada um nas duas histórias;
5. Mediar conversação para troca de comentários;
6. Estimular os alunos a identificar outras relações intertextuais estabelecidas pelo filme;
7. Propor, ainda, uma conversa sobre as diferentes formas de ler, compreender e estabelecer diálogos com textos/filmes e com o mundo.

OFICINA 4: Diálogo entre contos

“A fantasia mantém-se nos recontos de hoje, não só porque príncipes e princesas continuam existindo nos textos, e a realeza ainda representa a globalidade das relações, mas, e principalmente, porque os conteúdos mágicos se mantêm latentes nas criações atuais” (AGUIAR, 2012, p. 55)

OBJETIVO GERAL

- Desenvolver a capacidade de percepção da relação intertextual que acontece entre o conto *O gato de botas*, de Charles Perrault e o reconto *O gato sem botas*, de Lia Neiva;
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral e escrita, de modo que façam comentários, que externem suas opiniões a partir das reflexões fundadas no diálogo com os textos;
- Proporcionar ao aluno a percepção da leitura literária como um momento de diálogo entre: o texto atual e outros textos lidos, texto e leitor, leitor e suas experiências pessoais/o mundo;
- Proporcionar o desenvolvimento da criatividade do aluno, mediante o exercício da produção escrita de releitura de contos a fim de que possam manter contato permanente com cotidiano da leitura e da escrita.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Reconto <i>O gato sem botas</i> , de Lia Neiva.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver habilidades de compreensão e interpretação com base no texto lido, inferindo ideias implícitas nele; 2. Reconhecer a temática do texto; 3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; 4. Ampliar o repertório lexical pelo ensino/aprendizagem de novas palavras; 5. Compartilhar comentários com os colegas para tomar conhecimento do que pensam; 6. Construir, por meio da análise da relação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro: <i>O gato sem botas</i>, de Lia Neiva; 2. Atividade 3: etapa 1 e 2.

	<p>intertextual dos contos <i>O gato de botas</i> e <i>O gato sem botas</i>, o conceito de intertextualidade, para fazer uso desse fenômeno da produção escrita;</p> <p>7. Refletir sobre o ato de ler como forma de compreender não só a visão de obras literárias, mas também aguçar o próprio olhar no sentido de melhor compreender a realidade;</p> <p>8. Compartilhar e confrontar interpretações e ponto de vista a partir dos efeitos que o texto literário produz.</p>	
<p>Releitura do conto <i>O gato de botas</i></p>	<p>9. Produzir a partir de conhecimento sobre relação intertextual outra versão para o conto <i>O gato de botas</i>.</p> <p>10. Ler observando que há várias possibilidades de reconstrução de um mesmo texto.</p>	<p>3. Atividade 3: etapa 3 (Proposta de escrita);</p> <p>4. Textos dos alunos.</p>

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

1. Leitura, compreensão, interpretação e intertextualização do reconto *O gato sem botas*, de Lia Neiva;
2. Discussão sobre a leitura;
3. Produção escrita visando à construção de uma nova versão do conto *O gato de botas*;
4. Troca de textos entre alunos.
5. Leitura de textos produzidos pelos alunos: releituras de *O gato de botas*;
6. Exposição dos textos dos alunos;
7. Gravação de áudio e/ou vídeo de duas das releituras feitas pelos discentes (aquelas que forem consideradas – pela turma – mais eficientes) para produção de CD e/ou vídeo de leitura.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:

Primeira atividade: Lendo o reconto *O gato sem botas*

1. Convidar os alunos a lerem a obra de Lia Neiva;

2. Apresentar o livro para os alunos e estimular o manuseio desse para observação de detalhes de publicação, relacionando a data de publicação dessa obra com a anterior (*O gato de botas*);
3. Fornecer informações à turma sobre a autora Lia Neiva;
4. Antes de lerem o livro, instigá-los a levantar hipóteses:
 - a) sobre o título: Por que agora o gato não tem botas?
 - b) sobre o enredo: O que será que vai acontecer nessa nova história?
5. Pedir que façam uma leitura silenciosa da obra, a fim de que confirmem ou refutem as hipóteses levantadas antes da leitura;
6. Rer ler com a turma o livro, estimulando-os a fazer inferências;
7. Mediar uma conversa com os discentes sobre os sentidos que a leitura do reconto produz, seguindo roteiro de perguntas subjetivas da atividade 3;
8. Estimular o estabelecimento de relações intertextuais possíveis entre o conto *O gato de Botas*, de Charles Perrault e o reconto *O gato sem Botas* de Lia Neiva;
9. Solicitar aos alunos que comparem as personagens, ambientes e situações das diferentes versões;
10. Incentivá-los a perceber que a obra faz uma conexão não só com outra obra, mas também com sua realidade e com o mundo;
11. Orientá-los a perceber que pela leitura é possível além da visão crítica sobre a realidade, encontrar também mensagens de estímulo para os problemas do ser humano.

Segunda atividade: Reconto: reinventando o conto

12. Estimular os alunos a escreverem outra versão para o conto *O gato de Botas*;
13. Solicitar aos alunos que compartilhem seus textos e conheçam as versões dos colegas;
14. Caso seja necessário, ajudar os alunos a reescrever o texto;
15. Convidar os alunos a montar um mural ou painel, para que exponham seus textos;
16. Eleger juntamente com a turma as duas melhores versões do conto, sendo uma de autoria masculina e outra, feminina; para posterior gravação de CD de áudio e/ou vídeo;
17. Promover exibição do CD/vídeo para a turma.

ATIVIDADE 3 – PROCESSO DE LEITURA, COMPREENSÃO, INTERPRETAÇÃO E INTERTEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS MARAVILHOSOS

ETAPA 1 – LEITURA DO TEXTO

Leia com atenção este conto maravilhoso publicado em 1997, por Lia Neiva. Depois resolva as questões propostas a fim de compreender melhor o texto e entender o gênero literário aqui apresentado.

O GATO SEM BOTAS

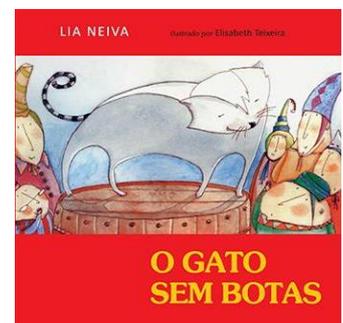
– Adeus, adeusíssimo! – gritou De Botas acenando uma última vez para a carruagem que conduzia seu antigo amo ao rico destino de marido da filha do rei.

E, saltitante feito uma bola, o gato rumou para o rio.

Ao contrario de toda a sua família, ele adorava nadar e mergulhar. No caminho, chorou espremidas lágrimas de pura alegria; afinal, não era sempre que um tolo filho de moleiro virava marquês e casava com uma donzela real. E pensar que ele, um simples felino, fora o responsável pelo venturoso final daquela história. Com sua inteligência e imaginação, ele armara um plano tão perfeito, que o Rei Zete oferecera, ao boboca, a mão de sua primogênita. Pena, pensou o gato, que com a mão viesse todo o resto, já que Fedegosa não era lá essas coisas. Mas nem os contos de fadas podem ser sempre perfeitos; o jovem Bocó que se esforçasse para ser feliz eternamente. Ele, o maravilhoso, o espartíssimo, o incrível Gato de Botas, havia feito a sua parte.

Assobiando sua canção favorita “Lari-lari-lará, gato melhor não há”, De Botas chegou ao rio. Despiu-se da linda roupa de cetim azul, descalçou Suas famosas botas de couro, livrou-se do chapéu emplumado e, cuidadosamente, empilhou-os na margem. Por cima de tudo, uma pequena bolsa recheada de moedas de ouro, derradeiro presente do seu agradecido ex-patrão. Depois, pelado como um rato, a cauda, formando um lindo ponto de interrogação, tomou fôlego, topou o nariz e, mergulhado em total felicidade, atirou-se à água.

Nadou de frente e de costas, exibindo-se para duas minhocas que tomavam sol. Lari-lari-lará, cantarolava feliz. Tao entretido estava com seu show aquático, que não percebeu a aproximação sorradeira de dois malfeitores. Rápidos como o Vento, os ladroes carregaram todas as suas coisas. As minhocas gritaram, e De Botas só teve tempo de ver suas plumas sumindo no arvoredo,



Indignado, ele ainda berrou: “Pega ladrão!... Pega ladrão!” Mas ninguém apareceu para ajudá-lo, nem as minhocas que prudentemente já se haviam enterrado. Bufando de raiva e pingando feito uma nuvem de chuva, De Botas saiu da água e, nada podendo fazer, sentou-se na grama para secar.

– Que amolação! Logo quando eu ia iniciar vida nova! – resmungou mal-humorado.

Nem bem secara e esquentara, ouviu passos às suas costas e, virando-se, viu uma raposa vermelha.

– Bom dia! - disse-lhe a forasteira. – O que faz por aqui? Nunca o vi mais gordo nem mais magro.

Num desabafo, o gato falou-lhe de sua sorte e de seu infortúnio:

– ... e , assim, fiquei pelado como um filhote de pássaro e pobre como uma cigarra. Não sei o que fazer da vida.

A raposa não sabia o que o gato podia fazer, mas, como Só não ajudava galinhas, deu um palpite:

– Comece mudando de nome. Descalço como está, ficará melhor sendo o Gato Sem Botas.

– Vossa Alteza tem razão. Mas, e depois? Estou tão arrasado, que não consigo pensar.

– Procure Medonha no Centro daquele bosque. É uma feiticeira de poderes incalculáveis: faz e desfaz qualquer magia. Com certeza saberá aconselhá-lo. Mas cuidado para não aborrecê-la; é bastante sensível e se zanga com muita facilidade.

– Obrigadíssimo, dona Vermelha.

– Foi um prazer, Sem Botas.

O gato partiu na direção indicada. No bosque, andou que andou sem chegar a parte alguma. O lugar era sombrio e úmido, perfeito para se encontrar bruxas. Finalmente, achou uma casa arruinada e pintada de negro. À porta, sentava-se uma mulher desganhada, espinhosa e verrugenta, vestida de preto esfarrapado. Rodeava-se de um sapo, três morcegos, duas serpentes e um corvo. Só podia ser Medonha: a figura era o retrato do nome. Acertou. A bruxa gritava furiosa. “Cheguei em má hora”, pensou o gato. Tossiu para chamar sua atenção. Medonha encarou-o com olhos faiscantes.

– Quem é você, criatura pelada, que ousa invadir os meus domínios?

– Sou apenas um pobre gato, seu humilde servo, magnífica princesa – respondeu Sem Botas descaradamente.

– Magnífica princesa... Gostei! Você é muito simpático. Sorte a sua de cair nas minhas boas graças. O que deseja de mim?

– Coisa bem simples, grandiosa maravilha: um minúsculo favor para alguém de tantos poderes. Perdi o meu querido patrão que se casou com a filha do rei, e o dinheiro que ele me deu, e minhas elegantes roupas novas, e minhas preciosas botas. Estou na miséria e no frio, destinado a uma sorte cruel. Gostaria de reaver tudo, menos o patrão que virou marquês.

– Que horrível futuro!... Infelizmente não posso ajudá-lo.

– Não pode?

– Não posso! O meu livro de esconjuros e bruxarias desapareceu por culpa destes cretinos aqui ao lado; largaram-no em algum lugar e não se lembram onde. Ajudantes imprestáveis!...

– O que será de mim, então, bela deusa do bosque? – era um gato muito sem-vergonha.

A feiticeira coçou a verruga da ponta do nariz.

– Procure o dragão Aca Bado no alto daquela montanha. Dentes de dragão tem poderes mágicos. Arranje um e você logo terá vários chapéus, muitas botas e capas, ouro e tudo mais que desejar.

O gato regalou-se.

– Estou muito agradecido, agradecidíssimo. Jamais a esquecerei, grande senhora. Adeus, adorável ninfa! Parto com o coração pesado de saudade.

E sumiu feito um raio com medo de virar ajudante.

– Ufa! – desabafou quando saiu do bosque, – Até aqui, tudo bem. Agora minha grande aventura vai começar.

Subir a montanha do dragão foi trabalho complicado. Monstros adoram viver em despenhadeiros, e Aca Bado escolhera o mais alto de todos. Uma pirâmbeira inacreditável. Sem Botas escorregou, caiu, pendurou-se por cima de abismos e quase morreu. Finalmente chegou. Na mesma hora sentiu o fedorentíssimo cheiro que vive com as horrendas criaturas. Achou logo o dragão. Estava sentado vigiando o nada. Era colossal; uma monstruosidade assombrosa de cauda afiada como navalha, corpo escamoso e cabeça verde. Um pavor com pernas.

O gato juntou coragem e sussurrou:

– Olá!

O dragão não respondeu. O gato juntou mais coragem e se aproximou.

– Bom dia!

O monstro acordou, bocejou e falou desconfiado:

– Sua figura é bastante curiosa. O que você representa? Vivo isolado há tanto tempo,

que esqueci a cara do mundo.

– Sou um gato. Para ser exato, sou o Gato Sem Botas, um seu criado.

– Não preciso de criados. Aliás, não os poderia ter, mesmo que desejasse. Aqui é a Terra do Sem.

– Terra do Sem?

– É, Terra do Sem, um lugar sem coisa alguma. Veja o descampado a sua direita: é um pomar sem árvores; a sua esquerda, aquela depressão é um lago sem água; este vazio que nos rodeia e o meu castelo sem paredes, portas ou janelas, Eu vivo de ilusões - suspirou o dragão, mordendo a cauda pontuda.

O gato pensou: “Que burrice.” Mas em voz alta falou:

– Faça alguma coisa para melhorar a casa, oh nobre extravagância da natureza.

Mexa-se!

– Não posso. Sou sem esperanças.

O gato ficou irritado.

– É uma pena, pois a terra por aqui me parece bem jeitosa, caro dragão, o seu nome lhe cai bastante bem: Aca Bado não poderia ser melhor. Sua ignorância também é sem limites.

O dragão pensou que estava sendo elogiado e agradeceu comovido. Perguntou ao gato a razão daquela visita.

– Um pequeno problema, preciso de um dente seu para começar vida nova; a que tenho no momento não me convém. Um dente não lhe fará falta alguma, pois dragões têm fileiras e fileiras deles.

– Não eu! Muitos heróis já subiram esta droga de montanha procurando os tais famosos talismãs. Arrancaram-me praticamente todos os dentes – e sorriu com tristeza, mostrando as gengivas quase nuas. - Se eu descobro quem inventou essa história!...

Sem Botas quis dar um palpite, mas, pensando melhor, calou-se. Fofocas são um perigo!... Em vez de mexericar, implorou com voz melosa:

– Dê-me um dente. Só unzinho!...

– Não! Se arranco mais um, não poderei comer e morrerei de fome.

– Eu também morrerei sem a sua ajuda. Isto não lhe dá remorsos?

– Nem um pouco. Dragões devem ser impiedosos, e, além do mais estou no fim das minhas forças. Minha existência foi complicada e sofrida: primeiro, lutei contra todos os príncipes e cavaleiros do mundo para quem a maior aventura era caçar-me; depois, já meio estropeado de tanta pancada, procurei a Terra do Sem, na esperança de viver sem problemas Qual o quê! Os danados vieram atrás, obcecados com a nova mania de pedir talismãs. Agora,

aparece você! Pra mim chega! Preciso dos poucos dentes que ainda tenho. Deixe-me em paz, não aborreça!... Dentes de dragão!... Onde já se viu tamanha invenção?

Percebendo a fumacinha que começava a sair do nariz do monstro e sabendo que onde ha fumaça ha fogo, Sem Botas desistiu do pedido com medo de ficar escaldado. Fez uma grande reverência, chamou o monstro de magnífico senhor da montanha e disse muito sério:

– Então, passar bem, que eu já estou atrasado.

Aca Bado retribuiu elegantemente o cumprimento do visitante e voltou a vigiar nada.

O gato desceu a montanha rápido como um foguete. Fez uni-duni-té e escolheu um caminho. Andou até esfolar as patas, e, então, resolveu descansar. Deitou-se espalhado na grama como só os gatos sabem fazer e ia começar a musica do lari-lará, quando sentiu alguém ao seu lado. Virou-se para saudá-lo e levou o maior susto de toda a sua vida: ali estava o seu fantasma, era outro ele, igual sem tirar nem pôr. Não precisava de espelho para saber. A assombração tinha a sua cara, o seu rabo, a sua cor, o seu tudo. Surgira no ar feito uma aparição. Sem Botas começou a gritar. O fantasma botou as mãos na cintura e ordenou:

– Cale a boca! Não está me reconhecendo? Eu sou o seu lado de dentro; sou a sua inteligência, a sua imaginação, a sua coragem, a sua firmeza e tudo mais que você tem. Etc., etc., etc.

Sem Botas ficou aliviado. O seu lado de dentro não iria fazer-lhe mal.

– O que você faz aqui fora, criatura?

– Saí para falar com você. Estou muito irritado com as suas maluquices. Parece que perdi a sua confiança. Antigamente, eu resolvia todos os seus problemas; agora, você procura bruxas e dentes mágicos. É muita ingratidão. Quem transformou o seu antigo dono em marquês? Eu! Quem lhe conseguiu um par de botas, um chapéu emplumado e uma bolsa com moedas de ouro? Eu! Sempre eu. No entanto, você me trocou por feiticeiras e dragões. Estou pensando em abandona-lo. Ir embora para sempre. Deixá-lo vazio das minhas qualidades.

O gato se apavorou. Sem aquele lado de dentro ninguém vive bem.

– Por favor, não me abandone. Volte para dentro e me ajude. Eu fui um idiota, mas acabei de me curar. Estou saradíssimo. Sinto-me de novo o velho gato.

– Está bem! Vou lhe dar uma ultima chance. Mas esqueça as poeiras mágicas e as varas de condão. De agora em diante, só faça o que eu mandar.

– A vida inteira – prometeu o gato.

Depois de um bom sono, Sem Botas partiu à procura da vida nova. Andou três dias e chegou a um povoado exatamente quando ali se desenrolava um complicado negócio à venda de quatro potes de mel. Na praça do mercado, o vendedor e o comprador discutiam sem parar.

Os moradores da vila também não sabiam como resolver o problema que os dois interessados haviam criado. O gato pediu detalhes do acontecido.

– Fadul, o mercador, vendeu quatro potes de mel a Mustafá, o ferreiro. Mustafá pagou o combinado, mas, como é de costume por aqui, o mercador perguntou: “O que mais você me oferece?” Em vez de responder, como também é de costume, “uma jarra de vinho”, ou “um pão”, ou “um saco de grãos”, Mustafá disse apenas: “Nada!” Fadul, então, falou: “Esta bem! Dê-me nada.” Mustafá perguntou: “E como e que eu lhe dou nada?” O outro respondeu: “Não tenho a menor ideia, mas quero receber.” E, por causa disso, há sete horas os dois discutem sem saber como terminar a venda.

O gato alisou os bigodes e começou a pensar. Tinha que encontrar a solução, ou não seria o esperto antigo criado do filho do moleiro. Fechou os olhos. Sentiu um puxão que nasceu lá no fundo de suas entranhas: não teve dúvida, era um aviso do seu lado de dentro. Chegara a hora de obedecê-lo. Naquele exato momento, soube o que fazer para terminar a venda dos quatro potes de mel. Pigarreou para que todos o ouvissem e fez uma proposta ao povo da vila:

– Eu sou um especialista em problemas, um estudioso das causas complicadas, um perito em situações confusas. Posso resolver este terrível caso, desde que receba, em troca, uma recompensa do meu agrado.

Exaustos e famintos, todos concordaram.

O gato foi ao bazar, apanhou duas sacolas vazias e entregou uma a Fadul e outra a Mustafá, dizendo:

– Senhor Mustafá, enfie a mão na sua sacola e apanhe o que esta lá dentro. Depois, mostre-nos o que apanhou.

Mustafá assim fez e mostrou a mão vazia.

– Ótimo! Agora, diga-me o que o senhor tem na mão.

– Nada! - falou Mustafá.

– Concorda com esta resposta, senhor Fadul?

– Concordo! disse o mercador.

– Muito bem! Então, senhor Mustafá, coloque na sacola do senhor Fadul este nada que está na sua mão. Pronto!... Olhe na sua sacola, senhor Fadul. É tudo seu. Diga-nos, o que há lá dentro?

O mercador olhou e disse:

– Nada!

– Perfeito!

Virando-se para o povo boquiaberto, Sem Botas sentenciou:

– Esta terminada a venda dos potes de mel. Nada foi exigido; nada foi oferecido; nada foi aceito; nada foi dado.

O povo aplaudiu. O gato continuou:

– Agora, vamos tratar daquela recompensa, pois este sábio e iluminado juiz não tem tempo a perder.

E assim, feliz por dentro e por fora, de bolsa, botas e chapéu novos, o gato resolveu correr mundo. Andou que andou até chegar a Terra de Viz e, para espanto geral... Mas isso é uma outra história.

NEIVA, Lia. **O gato sem botas**. Ilustrado por Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

ETAPA 2 – COMPREENSÃO, INTERPRETAÇÃO E INTERTEXTUALIZAÇÃO

1. Ao ficar sem roupas, sem as botas, sem o chapéu emplumado e sem seu dinheiro, algo mudou na personalidade do gato. O que você percebeu?
2. Ao perder tudo, *De botas*, agora *Sem botas*, não sabia o que fazer. O que você acha: por que ele não sabia o que fazer? Você já se sentiu como Sem Botas: perdido sem saber o que fazer?
3. O gato, sem seu chapéu emplumado, suas roupas e botas e sem dinheiro, desespera-se e resolve recuperar com a ajuda de alguns seres mágicos – uma raposa vermelha, a feiticeira Medonha e o dragão Aca Bado – os elementos ‘mágicos’ roubados para que possa ter sua vida de volta. Você acha que essas atitudes se parecem com as atitudes do ser humano atual?
4. Em nossa sociedade, é comum as pessoas consultarem cartomantes, ou outra orientação mística, para ajudá-las a direcionar sua vida ou para conseguir respostas que possam ajudá-las a resolver determinados problemas da vida. O que você pensa sobre isso?
5. O gato faz uso de uma oposição para expressar seu desejo para a feiticeira. Você consegue identificar essa oposição?
6. Em determinado momento da narrativa, o gato conversa com o seu ‘lado de dentro’. O que representa esse ‘lado de dentro’?
7. Qual a reclamação feita pelo ‘lado de dentro’ ao Sem Botas? O que isso representa?
8. Você observou que nas duas histórias o gato agiu como herói, ora lutando para melhorar a vida de seu dono (mesmo trapaceando), ora resolvendo questões que pareciam sem solução? Dessa forma, você acha que faz o leitor torcer por ele e por sua vitória?
9. Quais as diferenças e semelhanças entre esse gato e o anterior?

10. Além do próprio animal (gato), que outros elementos retomam o texto anterior, ou seja, de que outra forma a autora faz referência ao conto *O gato de botas*?

11. Cada versão do conto estudado destaca um determinado elemento ou temática. O conto tradicional, por exemplo, dá ênfase a qualidades (inteligência e astúcia) e sentimentos (conquista e vitória) do gato. O filme destaca o caráter sedutor do felino, além de ressaltar valores como amizade, honra, ganância, traição e perdão. E no livro de Lia Neiva, o que a autora realçou?

12. O conto é resultado da imaginação do autor; mesmo assim, as personagens e o enredo devem ser verossímeis, ou seja, parecer verdadeiros ao leitor. Você considera o conto lido verossímil? Por quê?

ETAPA 3 – PROPOSTA DE ESCRITA: RELEITURA DO CONTO *O GATO DE BOTAS*

INSTRUÇÕES GERAIS

A partir do conto *O gato de botas*, de Charles Perrault, Lia Neiva escreveu *O gato sem botas*. Os dois são contos moralizantes, ou seja, trazem no seu contexto um ensinamento. Além de que, através da simbologia que lhes é própria, expõem os problemas da realidade humana de forma metafórica. Abaixo, são apresentadas orientações para produção de um conto maravilhoso. Leia-as, atentamente, e produza a sua versão de *O gato de botas*, deixando claro que elemento da vida humana vai privilegiar.

A. Para planejar o seu conto, leve em consideração os seguintes aspectos sobre sua estrutura:

1. Escolha o tipo de narrador: observador (escreva o texto em 3ª pessoa) ou personagem (escreva o texto em 1ª pessoa);
2. Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho);
3. Lembre-se de que nos contos as caracterizações das personagens e do espaço (lugar onde acontece a história), bem como as indicações de tempo e as descrições das cenas e suas

OFICINA 5: Conto em diferentes versões

“Na literatura infantil brasileira, o reconto tem sido o instrumento que muitos autores vêm usando para preservar nossa memória cultural” (SILVA, 2012, p. 30)

OBJETIVO GERAL

- Motivar para a leitura de diferentes versões do conto *Chapeuzinho vermelho*, dos Irmãos Grimm;
- Proporcionar o desenvolvimento da expressão oral, mediante o exercício de debate sobre as diferentes versões do conto *Chapeuzinho vermelho*, a fim de promover um momento de descontração da turma e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação orais;
- Desenvolver a capacidade de compreensão de textos literários, a partir do uso consciente de estratégias de leitura, a fim de que possam refletir sobre a mudança de comportamento dada a cada personagem nas diferentes versões;
- Proporcionar o desenvolvimento da criatividade do aluno, mediante o exercício da releitura de contos a fim de que possam manter contato permanente com cotidiano da leitura e da escrita.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Conto e recontos: <i>Chapeuzinho vermelho</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e interpretar charge e perceber o diálogo que ela estabelece com o conto em estudo e com o mundo; 2. Ler as diferentes versões do conto <i>Chapeuzinho vermelho</i>; 3. Debater (em grupos) temas propostos e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação orais; 4. Reconhecer a intertextualidade presente nas diferentes versões do conto já citado; 5. Posicionar-se criticamente frente às diferentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Charge, de Ivan Cabral; 2. Roteiro de tarefas: impresso contendo os textos e as tarefas que deverão ser distribuídos aos grupos.

	versões do conto <i>Chapeuzinho vermelho</i> ; 6. Compartilhar o entendimento das diferentes versões.	
Reconto: releitura	7. Produzir, a partir do conhecimento sobre relação intertextual, uma nova versão do conto <i>Chapeuzinho vermelho</i> , adaptando-o à realidade dos dias atuais e deixando explícita a visão de mundo que pretende abordar; 8. Ler observando que há várias possibilidades de reconstrução de um mesmo texto.	4. Atividade 4: proposta de escrita; 5. Textos dos alunos.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Leitura de imagem;
2. Formação de grupos;
2. Leitura, em grupos, das diferentes versões do conto maravilhoso *Chapeuzinho vermelho*;
3. Execução de tarefas;
4. Promoção de debate entre os membros dos grupos;
5. Apresentação das atividades realizadas pelos grupos.
6. Produção escrita (coletiva) visando à construção de uma nova versão do conto *Chapeuzinho vermelho*;
7. Leitura de textos produzidos pelos alunos: releituras de *Chapeuzinho vermelho*;
8. Reescrita de textos;
9. Exposição das produções escritas dos alunos.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES

Primeira atividade: *Chapeuzinho vermelho* em outra linguagem

1. Apresentar a charge de Ivan Cabral aos alunos;
2. Estimular o estabelecimento das relações intertextuais entre a charge e o conto *Chapeuzinho vermelho*, bem como conexões entre a charge e o leitor/mundo;
3. Intervir na leitura da imagem, levando-os a observar:
 - que o diálogo estabelecido com o conto e a charge acontece através do fenômeno da intertextualidade,

- que a temática trabalhada no conto permanece na charge em questão,
- a relação entre imagem e conto, considerando que aquela traz uma metáfora do lobo;
- que a charge manifesta um diálogo com o discurso pedagógico com um determinado objetivo.

Segunda atividade: *Chapeuzinho vermelho* em diferentes versões

4. Lembrar contos da literatura infantil que fizeram parte da infância dos alunos, em especial *Chapeuzinho vermelho*, dos irmãos Grimm, explicando à turma que esses contos estão sendo atualizados (recontados) na linguagem literária e em diferentes linguagens;
5. Convidar os discentes a lerem diferentes versões do conto citado;
6. Dividir os alunos em cinco grupos;
7. Entregar para cada grupo uma versão do conto *Chapeuzinho vermelho* com um roteiro de tarefas a serem executadas;
8. Combinar com a turma, o tempo necessário para efetivação das tarefas solicitadas, marcando data e horário para apresentação;
9. Solicitar aos alunos que reflitam sobre o conto tradicional. O que representa para eles: apenas uma história infantil ou o conto diz algo mais? Lembrar-se da charge, que é mais do que um simples desenho, é uma crítica político-social em que o chargista expressa por meio da imagem sua visão sobre determinadas situações cotidianas; levando o leitor a fazer uma interpretação e descobrir o não-dito com palavras para saber o que realmente deseja expressar;
10. Estimular os alunos para que no decorrer da leitura percebam que cada versão do conto apresenta uma visão diferente da realidade;
11. Orientar a turma a perceber a presença massiva da personagem Chapeuzinho Vermelho em gêneros do cotidiano.

Terceira atividade: O diálogo entre textos e leitores, entre leitores e leitores

12. Apresentação das atividades realizadas pelos grupos;
13. Intervir na apresentação dos trabalhos;
14. Solicitar aos grupos que falem sobre suas próprias visões de mundo em relação aos temas destacados em cada versão;
15. Compartilhar comentários para aprofundar o entendimento dos alunos.

Quarta atividade: Reconto: qual a sua versão?

16. Convidar cada grupo a escrever uma nova versão para o conto *Chapeuzinho vermelho*;
17. Solicitar aos grupos que compartilhem seus textos;
18. Se for necessário, promover a reescrita dos textos, a fim de melhorar a produção escrita do reconto;

19. Organizar a exposição dos textos em mural da escola.

OBSERVAÇÃO:

1. A charge que dialoga com a obra *Chapeuzinho vermelho* será usada não com intuito de estudar tal gênero, mas como pretexto para falar da intertextualidade e mostrar a presença atual da personagem Chapeuzinho Vermelho em gêneros do cotidiano. Porém, caso o professor ache conveniente, poderá explorar tal gênero;
2. Os textos utilizados exibem diferentes versões do conto *Chapeuzinho vermelho*, e apresentam visões de mundo diferenciadas sobre a mesma obra, empregados na tentativa de incentivar os alunos a compreenderem essas diferentes visões de mundo existentes, contrastando o real e o imaginário.

CHARGE



Cabral, Ivan. **Chapeuzinho vermelho**. Teresina, 2009. il. color. Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2009/05/charge-do-dia-chapeuzinho-vermelho-2009.html>>. Acesso em 30.09.2014.

ROTEIRO DE TAREFAS

GRUPO 1: O MEDO

1. Leiam o conto *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque de Holanda e *Chapeuzinho vermelho*, dos Irmãos Grimm;
2. Após a leitura das obras, façam uma comparação identificando as diferenças entre as protagonistas (Chapeuzinho vermelho e Chapeuzinho Amarelo);
3. Respondam às perguntas:
Qual foi a reação de Chapeuzinho Amarelo diante de seu maior medo?
Chapeuzinho resolveu seu problema de medo? Como?
4. Façam um painel com o tema: “o medo de cada um” (em folha de papel madeira);
5. Pesquisem um intertexto no gênero anúncio publicitário para esse conto.

TEXTO 1 : CHAPEUZINHO AMARELO

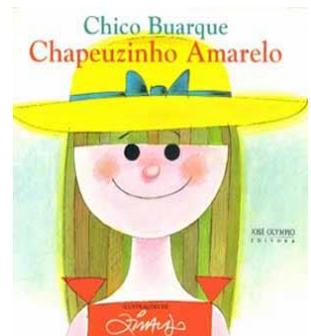
Era a Chapeuzinho Amarelo
Amarelada de medo
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria
Em festa, não aparecia
Não subia escada, nem descia
Não estava resfriada, mas tossia
Ouvia conto de fada, e estremeia
Não brincava mais de nada, nem de
amarelinha

Tinha medo de trovão
Minhoca, pra ela, era cobra
E nunca apanhava sol, porque tinha medo da
sombra

Não ia pra fora pra
não se sujar
Não tomava sopa pra
não ensopar
Não tomava banho
pra não descolar
Não falava nada pra não engasgar
Não ficava em pé com medo de cair
Então vivia parada, deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo
Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha
O medo mais que medonho era o medo do tal
do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,



num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo do medo do medo
do medo de um dia encontrar um LOBO
Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com o LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO,
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz de comer duas avós,
um caçador, rei, princesa, sete panelas de
arroz...
e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo:
o medo do medo do medo do medo que tinha
do LOBO.
Foi ficando só com um pouco de medo
daquele lobo.

Depois acabou o medo e ela ficou só com o
lobo.

O lobo ficou chateado de ver aquela menina
olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e
branco-azedo,
porque um lobo, tirado o medo, é um
arremedo de lobo.
É feito um lobo sem pelo.
Um lobo pelado.

O lobo ficou chateado.
Ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzinho, nada.
E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!
E a Chapeuzinho deu risada.
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar de outra coisa.
Ele então gritou bem forte aquele seu nome
de LOBO
umas vinte e cinco vezes,
que era pro medo ir voltando e a menininha
saber
com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO
BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO
Aí, Chapeuzinho encheu e disse:
“Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você
tá!”

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo
estava, já não era mais um LO-BO.

Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem
pudim, com medo de Chapeuzim.

Com medo de ser comido, com vela e tudo,
inteirim.

Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de
sapato.

Não tem mais medo de chuva, nem foge de
carrapato.

Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra
no mato,

Trepa em árvore, rouba fruta, depois joga
amarelinha,

com o primo da vizinha, com a filha do
jornaleiro,

com a sobrinha da madrinha

e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma
brincadeira.

E transforma em companheiro cada medo
que ela tinha:

O raio virou orrái;

barata é tabará;

a bruxa virou xabru;

e o diabo é bodiá.

FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho
Amarelo:

o Gãodra, a Jacoru,

o Barãotu, o Pão Bichôpa...

e todos os trosmons).

HOLANDA, Chico Buarque de. **Chapeuzinho
amarelo.** Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: José
Olympio, 2003.

TEXTO 2: CHAPEUZINHO VERMELHO

Dos Irmãos Grimm

Era uma vez uma menininha encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam. E, entre todos, quem mais a amava era sua avó, que estava sempre lhe dando presentes. Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo. Assentava-lhe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe da menina lhe disse: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, e estas coisas vão revigorá-la. Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para frente como uma boa menina e não desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrar nada para sua avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa.”

“Farei tudo que está dizendo”, Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe.

Sua avó morava lá no meio da mata, a mais ou menos uma hora de caminhada da aldeia. Mal pisara na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com o lobo. Como não tinha a menor ideia do animal malvado que ele era, não teve um pingão de medo.

“Bom dia, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo.

“Bom dia, senhor Lobo”, ela respondeu.

“Aonde está indo tão cedo de manhã, Chapeuzinho Vermelho?”

“À casa da vovó.”

“O que é isso debaixo de seu avental?”

“Uns bolinhos e uma garrafa de vinho. Assamos ontem e a vovó, que está doente e fraquinha, precisa de alguma coisa para animá-la.”

“Onde fica a casa da sua vovó, Chapeuzinho?”

“Fica a um bom quarto de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta”, disse Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou com seus botões: “Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Va ser ainda mais suculenta que a velha. Se tu fores ralmente matreiro, vais papar as duas.”

O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por algum tempo. Depois disse: “Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que não para e olha um pouco para elas? Acho que nem ouviu como os passarinhos estão cantando lindamente. Está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque.”

Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e pensou: “Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo para chegar lá, com certeza.”

Chapeuzinho Vermelho deixou a trilha e correu para dentro do bosque à procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando cada vez mais na mata.

O lobo correu direto para a casa da avó de Chapeuzinho e bateu à porta.

“Quem é?”

“Chapeuzinho Vermelho. Trouxe uns bolinhos e vinho. Abra a porta.”

“É só levantar o ferrolho”, gritou a avó.

“Estou fraca demais para sair da cama.”

O lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer uma palavra, foi direto até a cama da avó e a devorou inteirinha. Depois vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Enquanto isso Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para o outro à cata de flores. Quando tinha tantas nos braços que não podia carregar mais, lembrou-se de repente de sua avó e voltou para a trilha que levava à casa dela. Ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e, ao entrar na casa, teve uma sensação tão estranha que pensou: “Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó, mas hoje estou me sentindo muito aflita.”

Chapeuzinho Vermelho gritou um olá, mas não houve resposta. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto. Parecia muito esquisita.

“Ó avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para melhor te escutar!”

“Ó avó, que olhos grandes você tem!”

“É para melhor te enxergar!”

“Ó avó, que mãos grandes você tem!”

“É para melhor te agarrar!”

“Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem!”

“É para melhor te comer!”

Assim que pronunciou estas últimas palavra, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho.

Saciado o seu apetite, o lobo deitou-se de costas na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. Um caçador que por acaso ia passando junto à casa pensou: “Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum problema.” Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela.

“Finalmente te encontrei, seu velhaco”, disse. “Faz muito tempo que ando à sua procura.”

Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria quando atinou que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda poderia salvá-la. Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou fora, gritando: “Ah, eu estava tão apavorada! Como estava escuro na barriga do lobo.”

Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga. Mais que depressa Chapeuzinho Vermelho catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que suas pernas bambearam e ele caiu morto.

Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram radiantes. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A avó comeu os bolinhos, tomou o vinho que a neta lhe levara, e recuperou a saúde. Chapeuzinho Vermelho disse consigo: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir.”

Há uma história sobre uma outra vez em que Chapeuzinho Vermelho encontrou um lobo quando ia para a casa da avó, levando-lhe uns bolinhos. O lobo tentou fazê-la desviar-se da trilha, mas Chapeuzinho Vermelho estava alerta e seguiu em frente. Contou a avó que encontrara um lobo e que ele a cumprimentara. Mas tinha olhado para ela de um jeito mau que “se não estivéssemos num descampado, teria me devorado inteira.”

“Pois bem”, disse a avó, “basta trancar a porta e ele não poderá entrar.”

Alguns instantes depois o lobo bateu à porta e gritou: “Abra a porta, vovó. É Chapeuzinho Vermelho, vim lhe trazer uns bolinhos.”

As duas não abriram a boca e se recusaram a atender a porta. Então o espertalhão rodeou a casa algumas vezes e pulou para cima do telhado. Estava planejando esperar até que Chapeuzinho Vermelho fosse para casa. Pretendia rastejar atrás dela e devorá-la na escuridão.

Mas a avó descobriu suas intenções. Havia um grande cocho de pedra na frente da casa. A avó disse à menina: “Pegue este balde, Chapeuzinho Vermelho. Ontem cozinhei umas salsichas. Jogue a água da fervura no cocho.”

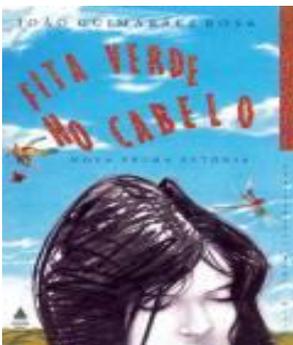
Chapeuzinho Vermelho levou vários baldes d’água ao cocho, até deixá-lo completamente cheio. O cheiro daquelas salsichas chegou até as narinas do lobo. Ele esticou tanto o pescoço para farejar e olhar m volta que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar telhado abaixo. Caiu bem dentro do cocho e se afogou. Chapeuzinho Vermelho voltou para casa alegremente e ninguém lhe fez mal algum.

CONTOS DE FADAS: Perrault, Grimm, Andersen e outros. Apresentação Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GRUPO 2: A MORTE

1. Leiam o texto *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa;
2. Façam um painel com o tema: “Quem tem medo da morte?” (em folha de papel madeira);
3. A partir da leitura da obra, visualizem a personagem e a situação vivida por ela e produzam uma ilustração para o texto (escolher um desenho que mais se aproxime do título e da temática do texto);
4. O conto recria a tradicional história de *Chapeuzinho vermelho*, citando suas marcas mais conhecidas e refazendo seu sentido original. Localizem no texto a passagem que mais nos remete à história original.
5. Pesquisem um intertexto no gênero música para esse conto.

TEXTO 3 : FITA VERDE NO CABELO (NOVA VELHA HISTÓRIA)



Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a

amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar fambroesas.

Daí, que, indo no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido, nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então ela, mesma, era quem dizia: "Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou". A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto passa por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

–“Quem é?”

– "Sou eu..." - e Fita Verde descansou a voz. – "Sou sua linda netinha, com cesto e com pote, com a Fita Verde no cabelo, que a mamãe me mandou."

Vai, a avó difícil, disse:

– "Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus a abençoe."

Fita Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar apagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo:

– "Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo."

Mas agora Fita Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço.

Ela perguntou:

–"Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!"

–"É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...." - a avó murmurou.

–"Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados".

–"É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta..." - a avó suspirou.

–"Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?"

–"É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha...." - a avó ainda gemeu.

Fita Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou:
–"Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!..."

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

ROSA, João Guimarães. Fita Verde no cabelo: nova velha história. Ilustrações de Roger Mello. In: CUNHA, L... et. al. **Meus primeiros contos**. Ilustrações de Graça Lima... et. al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 35-39. (Literatura em minha casa; 3)

GRUPO 3: A VIOLÊNCIA URBANA

1. Leiam o conto *Chapeuzinho azul*, de Gladston Salles;
2. Reflitam e comparem a história com a realidade, respondendo às questões: Quem são os lobos maus de hoje? Como se comportam as Chapeuzinhos Vermelhos? Façam uma comparação com a realidade: no mundo real quem representam essas personagens (Chapeuzinho, Lobo mau, Caçador, Avó e Mãe)?
3. Realizem uma pesquisa sobre os “lobos maus” que rondam as crianças hoje em dia: **pedofilia, prostituição infantil, drogas**, etc. Depois, montem um painel com essa temática.
4. Você conhece alguma história como essa ocorrida no seu bairro ou em outro? Relate para a turma.
5. Pesquisem um intertexto no gênero HQ (tirinha) para esse conto.

TEXTO 4 – CHAPEUZINHO AZUL

“Chapeuzinho Azul” sempre foi uma menina muito sonhadora... Ela sempre dizia que queria ser médica. O pai era ajudante de pedreiro e a mãe empregada doméstica. Todo dia bem cedinho era deixada na creche comunitária e lá permanecia até às 18h. A mãe trabalhava em Copacabana e pegava duas conduções (ônibus e trem). O pai trabalhava ainda mais longe, e quando chegava em casa já encontrava a filha dormindo... Mas no fim de semana a menina ia vê-lo jogar “pelada” e aproveitava a maior parte do tempo livre para brincar de boneca com as coleguinhas.

“Chapeuzinho Azul” morava na “Favela do Rato Molhado” e gostava muito de brincar com o cachorrinho “Bidu” e adorava sorvete de morango, mas o pai quase nunca podia comprar... Até o tênis que usava tinha de ser bem conservado porque tão cedo não poderia ganhar outro igual. Apesar das dificuldades estava sempre sorrindo...

Numa bela tarde de domingo a menina contrariando os conselhos da mãe que pedia pra ela sempre ficar por perto, resolveu passear por entre aqueles becos malditos da favela. Parecia ouvir um canto misterioso que dizia:

– Vamos passear na comunidade enquanto o bandido não vem. A polícia está aí?...

Não!!

– Vamos passear na comunidade enquanto o bandido não vem. A polícia está aí?...

Não!!

E lá se foi “Chapeuzinho Azul” com sua ingenuidade passear... Não demorou muito e já estava na “boca de fumo”. Viu um rapaz fumando um cigarro diferente e curiosa logo perguntou:

– “Tio” porque você está fumando esse cigarro tão esquisito?

– Pra ficar “doidão”.

Em seguida encontrou outro rapaz dessa vez com o nariz enorme e resolveu também perguntar:

– “Tio” pra que esse nariz tão grande?

– Pra “cheirar pó”.

Naquele lugar “Chapeuzinho Azul” viu muita gente adulta e até mesmo adolescente “fumando e cheirando”... Homens de “cara feia” com fuzil nas costas. Dinheiro rolando e muita agitação. De repente todo mundo começou a correr... Era o “caveirão” que se aproximava... E um intenso tiroteiro começou...

“Chapeuzinho Azul” com medo não sabia o que fazer... Gritou pelos pais... E nada. Ninguém para socorrê-la... E acabou sendo atingida por uma bala perdida...

“Chapeuzinho Azul” ficou toda vermelha de sangue e inconsciente foi levada para o hospital. Mas acabou sobrevivendo porque tinha um anjo da guarda superprotetor. Foi um verdadeiro milagre.

Hoje com deficiência na perna em razão do tiro que levou, não consegue correr e pular como outrora. Mas continua alegre e curiosa. Ontem mesmo fez algumas perguntas a mãe:

– Porque existe tanta maldade no mundo?

– Por causa do desamor, minha filha.

– Porque existe tanta miséria e violência?

– Por causa dos políticos que nada fazem em benefício do povo.

– Pra que existe político?

– Para nos enganar...

Depois de ouvir respostas tão duras “Chapeuzinho Azul” permaneceu calada por alguns instantes... Olhou com ternura para a mãe e falou:

– Amanhã quando eu acordar quero ver todo mundo feliz!...

“Chapeuzinho Azul” sempre foi uma menina muito sonhadora...

SALLES, Gladston. **Chapeuzinho Azul**. Disponível em:
<<http://gladstonsalles.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=1106153>>. Acesso em: 14.09.14.

GRUPO 4: A COBICA

1. Leiam o conto *Chapeuzinho verde*;
2. A partir da leitura do texto, visualizem a personagem e a situação vivida por ela e Produzam uma ilustração para o texto (escolher um desenho que mais se aproxime do título e da temática do texto);
4. Façam uma dramatização da história;
5. Pesquisem um intertexto no gênero poema para esse conto.

TEXTO 5 – CHAPEUZINHO VERDE

Era uma vez, numa pequena vila perto de uma verdejante floresta, uma menina de olhos cor de esmeralda.

Todos gostavam muito dela, e sua avó mais ainda, tanto que lhe deu de presente uma pequena capa com capuz. A roupa era verde-dólar, quer dizer, verde-musgo, e a menina ia com ela para tudo quanto é lugar. E por causa disso, é claro que as pessoas começaram a chamá-la de Chapeuzinho Verde-Musgo.

Tudo ia calmo e tranquilo até que um dia sua mãe disse:

– Chapeuzinho, leve esta torta de limão para sua avó que vive lá no meio da floresta. Ela está é muito avarenta para comprar um docinho, e se a gente não manda uma coisinha para ela de vez em quando, ela vai acabar magra feito um palito.”

– Pode deixar, mamãe, vou levar estas coisas para a vovó. A senhora pode me dar dinheiro para o ônibus?

– Mas você vai a pé!?

– Então me dá dinheiro para a sola de sapato!

– Nunca vi menina para gostar tanto assim de dinheiro! Tá bom, pega. Mas tome muito cuidado. Não saia do caminho porque a floresta é perigosa.

Então a menina colocou a torta de limão numa cesta, deu um beijo na mãe e partiu.

No caminho, ela cantava assim:

“Pela estrada afora,

Eu vou tão mesquinha.

Pedirei mais grana

Para a vovozinha.”

Chapeuzinho entrou pela floresta e foi andando, andando, até que, de repente, o Lobo saiu de trás de uma moita.

– Bom dia, menina do Chapeuzinho Verde.

– Bom dia, senhor.

– O que você leva nesta cesta?

– Uma torta de limão.

– Para mim?

– Só se o senhor tiver dinheiro para comprá-la.

– Não tenho nem um tostão.

– Então vou levá-la para a minha avó que vive na Casa Verde lá no meio da floresta.

Aí o Lobo pensou: Todo mundo fala que a velhinha da Casa Verde tem um monte de joias. Acho que vou comer a avó, a menina, e ainda vou roubar as joias.

Mas ele não podia comer Chapeuzinho ali, no meio do caminho, pois algum Caçador que estivesse por perto poderia escutar os gritos da menina.

Foi quando o Lobo teve uma ideia e disse:

– Está vendo aquela trilha? Ela também vai até a casa de sua avó. É um pouco mais comprida, mas tem uma fonte onde as pessoas jogam moedas. Por que você não vai por ali e pegas umas para você?

– Que boa ideia! Vou fazer isso mesmo!

Assim, Chapeuzinho pegou o outro caminho, ficou catando moedinhas e nem viu o tempo passar. Enquanto isso, o Lobo foi pelo caminho mais curto até a casa da avó. Quando lá chegou, bateu na porta: “Tuc, tuc, tuc.”

– Quem é?, perguntou a velhinha lá de dentro.

– Sou eu, sua netinha, vim trazer uma torta de limão para a senhora, falou o Lobo disfarçando a voz.

A Vovó levantou-se, viu se seu cofre estava bem trancado (ela achava que sua neta só ia lá porque estava de olho nas suas joias) e abriu a porta. Quando fez isso, nem teve tempo de abrir a boca de espanto, porque o Lobo pulou sobre ela e devorou-a de um só bocado.

Depois ele pensou em roubar as joias da Vovó, mas, como precisava fazer a digestão, deitou-se para esperar Chapeuzinho.

Finalmente, quando ela chegou à casa da avó, bateu na porta: “Tuc, tuc, tuc.”

– Quem bate?, perguntou o Lobo imitando a voz da vovó.

– Sou eu, sua netinha.

– Entre, minha querida, eu não via a hora de você chegar.

Chapeuzinho abriu a porta lentamente e foi até a cama da avó. O Lobo estava embaixo das cobertas e usando a touca, de modo que só se podia ver um pouco de seu rosto. A menina, percebendo que havia alguma coisa esquisita por ali, perguntou:

– Vovó, por que você tem orelhas tão grandes?

– Para ouvir o tilintar das moedas.

– E estes olhos tão grandes?

– São para ver os extratos do banco.

– E estas mãos tão grandes?

– São para contar dinheiro mais rápido.

– E este nariz tão grande?

– É para sentir o cheiro das notas.

– E essa boca tão grande?

Então o Lobo parou de imitar a Vovó e falou com sua voz terrível: “Essa é para te comer!”.

Depois disso ele saltou sobre a menina e a engoliu à vista, ou seja, de uma só vez. E aí foi tirar uma sonequinha.

Como estava com a barriga muito cheia, logo começou a roncar bem alto. Tão alto que um caçador escutou aquele barulho e resolveu dar uma olhada.

Quando abriu a porta e viu o Lobo dormindo com aquele barrigão, o Caçador pensou: puxa vida, esse lobo é de um tipo bem raro! Se eu tirar a pele dele, poderei vendê-la e ficarei rico.

Então o Caçador colocou balas em sua espingarda, apontou para o Lobo e CABUM!, matou o Lobo.

Depois, quando estava abrindo sua barriga com cuidado para não estragar a pele, viu que Chapeuzinho Verde e sua avó estavam lá dentro. Como não é todo dia que aparecem oportunidades de se ganhar algum dinheiro extra, o Caçador disse:

– Olha, eu até posso tirar vocês duas daí, mas isso vai me tomar muitas horas, então, antes de começar, eu queria saber se vocês poderiam me pagar por esse trabalho.

- Pode pegar as minhas joias que estão no cofre, disse a Vovó.
- E eu tenho as moedinhas que apanhei pelo caminho, falou Chapeuzinho.

Então o Caçador pegou as joias, as moedinhas, e tirou as duas de dentro da barriga do Lobo. E todo mundo viveu feliz para sempre!

“A moral dessa história é: O dinheiro não traz felicidade, e atrai um monte de malandros”.

Chapeuzinho Verde. Disponível em: <<http://desafiandoacriatividade.blogspot.com.br/2012/05/chapeuzinho-verde.html>>. Acesso em: 14.09.14.

GRUPO 5: PLURALIDADE TEMÁTICA

1. Leiam o conto *Chapeuzinho vermelho* (versão politicamente correta);
2. Listem todos os assuntos tratados no texto;
3. A partir da leitura do texto, visualizem a personagem e a situação vivida por ela e produzam uma ilustração para o texto (escolher um desenho que mais se aproxime do título e da temática do texto);
4. Elaborem comentário crítico (25 linhas) do grupo a respeito do texto, incluindo alguma temática que julgassem que deveria ser apontada no texto.
5. Pesquisem um intertexto no gênero pintura para esse conto.

TEXTO 6 – CHAPEUZINHO VERMELHO (versão politicamente correta)

Era uma vez, numa pequena e feliz comunidade auto-sustentável, uma linda menina que ganhou de presente um capuz vermelho. A menina adorou o capuz, mas se apressou em dar uma declaração à imprensa dizendo que o vermelho, embora fosse uma bela cor que remetia a vários significados, inclusive políticos e esportivos, não deveria ser tomado como a sua cor preferencial. Disse também que, em outros momentos, estaria aberta a ter outros capuzes, de outras cores, e não necessariamente monocromáticos, desde que o acaso, ou outro presente, assim o permitisse.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho pediu a ela que levasse para a sua avó, que momentaneamente não gozava de plena saúde, uma refeição balanceada e de baixas calorias, feita com legumes e temperos frescos, e orgânicos, naturalmente, comprados numa feira de comércio justo.

Embora as residências fossem um pouco distantes, o gesto da mãe não deveria ser interpretado como exploração de trabalho infantil, dados os laços afetivos existentes entre as três mulheres das distintas gerações, e o aceite pronto e quase voluntário da menina. É preciso acrescentar que a mãe estava ciente de que o mau momento por que passava a saúde da sua progenitora não envolvia possibilidade de contágio, e portanto, não ofereceria qualquer risco à criança. Tampouco, deveria ser considerada omissão ou terceirização dos respectivos deveres por parte da mãe, já que esta tinha claro que uma missão como essa não só elevaria ainda mais o apego entre a neta e a avó, como também propiciaria à menina um pouco de atividade física de baixo-impacto, além de uma enriquecedora experiência de contato com a natureza que incentivaria sua autonomia.

De mais a mais, hoje em dia, todos temos a sorte de saber que uma das coisas que as pessoas bem sucedidas sempre souberam e nunca contaram, é que o contato simultâneo das crianças com a natureza preservada e a terceira idade incentiva uma postura de respeito e conservação tanto ambiental como humana, numa perspectiva de atuação construtiva e cidadã.

O pai de Chapeuzinho não foi consultado, já que, por esses percalços da vida amorosa, não morava com a mãe de Chapeuzinho, a quem pertencia a guarda da menina; e embora não mais se amassem como casal, a postura era de mútuo respeito. O pai estava com a pensão em dia, e visitava regular e pontualmente a filha, com quem passava fins-de-semana alternados dos quais ela muito desfrutava. O fim da relação dos pais deveu-se à opção homoerótica do pai, tendo ele assumido uma união estável com seu companheiro; por isso, as visitas à casa paterna permitiam à menina uma convivência com um leque de relações amorosas de maior diversidade.

O pai era músico profissional, se ocupava de oficinas de hip-hop na periferia que visavam a recuperação dos jovens através da produção cultural como uma estratégia preliminar do processo de reinserção no mercado de trabalho e na sociedade, além de também prestar consultoria na área de responsabilidade social corporativa. Tal situação, aliada ao fato do companheiro do pai atuar na organização Médicos sem Fronteiras, era fonte de ricas vivências para que a menina compreendesse a importância de uma visão globalizada da solidariedade.

Portanto, o fato do pai não ter sido consultado não deveria ser tomado como desautorização da legítima autoridade paterna, mas sim, como uma situação menor e que não feria as diretrizes básicas da educação acordadas junto ao juiz e as assistentes sociais quando da elaboração do fim da relação, e referendadas posteriormente na terapia de casal.

A senhora da melhor idade, avó da menina em questão, morava sozinha no outro lado de uma mata nativa tombada pelo IBAMA e preservada graças a uma ONG e à ação corajosa de grupos ecológicos. Embora o caminho não oferecesse perigo, a mãe da menina deu-lhe claras instruções sobre o roteiro a ser seguido até a casa da avó, alertando-a, e transmitindo de uma maneira serena, a confiança de que a filha saberia discernir sobre qualquer ameaça que porventura viesse a encontrar. E passando protetor solar fator 60 na menina, despediu-se afetuosamente antes de sair para uma reunião de um de seus grupos de trabalho voluntário.

Apesar disso, a menina seguiu por outro caminho, mais longo e tortuoso. Um raciocínio apressado poderia levar a pensar em oposicionismo à figura materna, mas também poderia ser considerada uma saudável tentativa de abrir novos caminhos, uma demonstração de curiosidade e confiança em si, necessárias para desbravar novos territórios, uma vez que, visando o desenvolvimento desses potenciais, Chapeuzinho frequentava uma escola cuja proposta pedagógica moderna e diferenciada se baseava no estímulo do espírito crítico, da autonomia nas escolhas e da capacidade da criança de lidar com novos desafios e traçar estratégias para sua superação.

E assim aconteceu que, ao sair de uma curva do caminho imprevisto, Chapeuzinho se viu cara a cara com um lobo que, por ter nascido numa classe excluída e numa época anterior às ações afirmativas, cresceu num mundo sem cotas para lobos e, conseqüentemente, não teve muitas chances na vida, muito menos estímulo para estudar, e que além de estar desempregado, por descaminhos da vida, tinha o que se chama preconceituosamente de maus antecedentes criminais.

Apesar de ter sido alertada pelos pais, por diversos professores, pelos tios e pelas propagandas educativas para sua faixa etária para não falar com estranhos, de posse da consciência das aptidões e da inteligência emocional necessárias para lidar com um mundo cada vez mais competitivo e marcado pela mudança, Chapeuzinho ignorou essa abordagem conservadora e decidiu enfrentar o imprevisto de uma forma participativa e transparente, conforme aprendeu xeretando nos livros usados pela mãe no MBA, e por isso, foi logo se apresentando e falando com firmeza e desenvoltura dos seus planos de ir até a casa da avó.

Com aparente temor, o lobo se aproximou e, quase sussurrando, pediu que ela também falasse baixo, e contou que estava em liberdade condicional e que só tinha conseguido essa regalia depois da conversão ao vegetarianismo e à não-violência, na qual foi ajudado por um cão pastor que pregava junto ao serviço penitenciário. Disse também, que estava na floresta procurando morangos e amoras silvestres, e orgânicos, naturalmente, e que,

se os outros membros da sua matilha que rondavam as vizinhanças sequer sonhassem que ele havia encontrado, sem comer, uma fonte tão nobre e abundante de proteína animal, seria descoberta finalmente a sua traição à ética grupal e, adeptos que eram da prática do jiu-jitsu e outras artes marciais com finalidades violentas, certamente lhe dariam uma surra exemplar antes do banimento definitivo para a cidade onde, como ela bem podia imaginar, a sua vida valeria menos do que um grão de carne de soja transgênica.

Com espírito solidário, Chapeuzinho se sensibilizou com a história do lobo e vislumbrou a possibilidade de haver convergência entre os seus caminhos e ações e os daquele lobo desamparado, e pensando nas possibilidades de ampliar o seu leque de projetos e de aperfeiçoar uma ação já em curso, convidou-o para ir até a casa da avó, onde eles poderiam se refugiar para continuar a conversa em segurança.

Quando lá chegaram, encontraram a avó que saía de casa aparentando a mais perfeita saúde, e diante da surpresa da menina, a senhora explicou que graças ao uso de homeopatia, reiki e doses massivas de pensamento positivo, havia despertado naquele dia sentindo-se plenamente recuperada, e por isso, havia decidido retomar suas atividades normais. Disse-lhes que se sentissem à vontade para usufruir da sua casa, mas que a desculpassem, pois tinha que sair imediatamente para não chegar atrasada ao encontro semanal do seu grupo de estudos na Universidade da Melhor Idade, no qual se dedicava à pesquisa das diferentes áreas do conhecimento que evidenciavam o Imaginário como um lugar entre-saberes que propicia um tecido-textura de transdisciplinaridade num pluralismo de abordagens ou, em linguagem mais simples, um politeísmo epistemológico pós-moderno num viés desconstrutivo.

Numa manifestação clara e inequívoca de abertura e flexibilidade do seu espírito empreendedor, Chapeuzinho encarou aquela mudança imprevista nos planos como uma oportunidade, e aceitou o convite da avó para ficar e conhecer melhor o seu novo amigo. Embora conversasse sempre utilizando um discurso do mais alto nível de correção, na sua inocência de menina, acabou fazendo referências ao tamanho incomum de certas partes anatômicas do lobo, como olhos, nariz, orelhas, boca etc., e esse rumo da conversa, especialmente a partir do etc., foi fazendo o lobo fraquejar, e vencido pelos baixos instintos provindos das camadas mais recônditas de seu DNA, esse produto de milhares de anos de seleção natural e que o condicionava a atitudes nem sempre adequadas, num ímpeto de agressividade não desejada e descontrolada, o lobo avançou sobre a menina numa atitude inamistosa e com objetivos não muito claros.

Um caçador, que por acaso passava por ali, presenciando a ação do lobo, julgando que se configurasse uma intenção clara de atentado contra a integridade física de uma menina

indefesa, atirou com sua carabina numa área não vital do corpo do lobo, ligando em seguida para o 190 para chamar a polícia que, não só compareceu prontamente ao local, como encaminhou o lobo ao hospital penitenciário e deu voz de prisão ao caçador.

No seu depoimento à polícia, o caçador alegou que tudo não passava de um lamentável mal-entendido, que havia utilizado uma arma que possuía apenas para fins decorativos em sua casa de campo, e que havia atirado no lobo apenas para evitar o que ele supunha que fosse uma eminente agressão à menina.

Representantes do Grupo de Defesa dos Direitos Lupinos alertando para o fato de que não houvera uma tentativa prévia de abordagem pacífica para verificar, através do diálogo, se realmente haveria uma agressão em curso, salientaram que o episódio reproduzia o que as estatísticas não paravam de apontar: a posse não responsável de armas de fogo era fonte de acidentes com danos irreparáveis para os envolvidos, ficando provado que, se a população estivesse desarmada, muita fatalidade seria evitada e essa história teria tido outro desfecho.

O caçador enfrentou um processo público por uso abusivo de força; a sociedade protetora dos animais o acusou de atentar contra uma espécie em extinção; e o IBAMA, descobrindo que o caçador não estava com a autorização para caça em dia, e que tampouco era temporada de caça, abriu um processo por tentativa de caça ilegal, além de ter aplicado as multas e demais sanções previstas no código florestal brasileiro.

Já os advogados do caçador, alegaram que ele foi traumatizado na infância por histórias infantis ameaçadoras, que sua conduta se atribuía a um automatismo defensivo, e solicitaram uma avaliação por uma equipe de psicólogos do GSVTCCFV, Grupo de Solidariedade às Vítimas de Traumas Causados por Contos de Fadas Violentos, especialistas nesse tipo de abuso. Atualmente, o caçador está frequentando um grupo de ajuda mútua que apoia pessoas interessadas em abandonar a dependência das armas de fogo, e já está há seis meses em abstinência.

Chapeuzinho Vermelho fundou uma ONG que para a recuperação de lobos infratores e tem percorrido o país proferindo palestras nas quais, mediante módicas compensações financeiras para cobertura estrita das suas despesas, defende a implantação de um Sistema de Garantia de Direitos dos Predadores não Carnívoros para estimular a proteção integral desses animais como base para o seu crescimento e desenvolvimento como sujeitos críticos, empreendedores e cidadãos.

Recentemente, a garota recusou um convite para posar nua para um ensaio da Playboy, não sem antes avaliar cuidadosamente junto à sua consultoria de imagem, se não

seria o caso de incorporar linguagens mediáticas mais proativas à sua ação socialmente responsável, mas acabou concluindo que isso não passaria de uma efêmera e ridícula notoriedade que serviria apenas para alimentar o furor da sociedade patriarcal porco-chovinista em transformar as mulheres em meros objetos de consumo.

O lobo, depois de conseguir um habeas-corpus no STF de Brasília, escreveu o livro *Quando o Lobo Chorou*, com prefácio do Dr. Xiniaí Xique, no qual conta sua conversão total ao vegetarianismo graças ao apoio que recebeu da ONG de Chapeuzinho, bem como ao perdão de sua ex-vítima, fatos que ele reconhece como tendo sido determinantes do seu despertar para a importância da formação de novas gerações comprometidas com a preservação e melhoria das relações interespecíficas do planeta e que o levou a trabalhar como voluntário permanente em programas dessa natureza.

Sua mais recente aparição na mídia se deu quando veio a público para lamentar o fato de o cão pastor que tanto o ajudou na conversão ao vegetarianismo, ter sido flagrado e preso em companhia da esposa no aeroporto de Miami, onde o casal tentava entrar no país sem declarar 500 kg de picanha argentina escondidos em sacos de carne de soja; orgânica, naturalmente.

MORAL DA HISTÓRIA: Chapeuzinhos do mundo uni-vos, não existe um caminho certo, o caminho se faz ao andar. Ouse, pois não tens nada a perder senão os grilhões da sociedade patriarcal machista.

CORSO, M. **Chapeuzinho vermelho:** versão politicamente correta. Disponível em: <<http://www.marioedianacorso.com/chapeuzinho-vermelho-versao-politicamente-correta>>. Acesso em: 14.09.14.

OFICINA 6: Chapeuzinho Vermelho em outra linguagem

“[...] outra forma de percebermos as diversas possibilidades de leituras de um texto literário é a forte relação entre literatura e as outras artes, como a pintura e o cinema, além da televisão e da música” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 28).

OBJETIVO GERAL

- Preparar os alunos para a leitura do livro *Chapeuzinho de couro*, de Agostinho Ornellas, por meio da exibição do filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, de Edwards Cory;
- Levar o aluno a perceber o diálogo que se estabelece entre o filme e o conto *Chapeuzinho vermelho*;
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão oral e escrita, levando-o a fazer comentários sobre o filme e escrever uma sinopse para esse.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Exibição do filme <i>Deu a louca na Chapeuzinho</i>	1. Perceber o diálogo estabelecido entre obras de diferentes linguagens, o conto <i>Chapeuzinho vermelho</i> e o filme <i>Deu a louca na Chapeuzinho</i> ; 2. Expor opiniões sobre o tratamento dado ao conto no cinema.	1. Computador ou TV; 2. Datashow ou aparelho de DVD; 3. Filme (110min);
Produção escrita	3. Produzir uma sinopse do filme.	4. Proposta de escrita.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Exibição do filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, de Edwards Cory, para motivação da próxima oficina;
2. Discussão oral sobre a versão fílmica do conto;
3. Produção escrita de uma sinopse do filme.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES:**Primeira atividade: Em cartaz: *Deu a louca na Chapeuzinho***

1. Convidar os alunos a assistirem ao filme;
2. Exibi-lo para a turma;
3. Após exibição do filme, estimular comparações entre o conto e sua versão fílmica para percepção do diálogo estabelecido;
4. Mediar conversação para troca de comentários;

Segunda atividade: *Chapeuzinho vermelho no cinema*

5. Fornecer a definição e alguns exemplos de sinopse para a turma, a fim de que produzam uma sinopse do filme.

Observação:

Caso o professor ache conveniente, poderá trabalhar o gênero textual **sinopse** em sala.

OFICINA 7: Viajando pela caatinga com *Chapeuzinho de couro*

“Ser leitor 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 culturais, elaborando e expandido sentidos” (COSSON, 2012, p. 120).

OBJETIVO GERAL

- Relacionar o conto atual com o da tradição;
- Levar o aluno a se posicionar sobre a obra *Chapeuzinho de couro*, de Agostinho Ornellas, fazendo comentários sobre o mesmo.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Leitura do reconto: <i>Chapeuzinho de couro</i> , de Agostinho Ornellas.	1. Desenvolver habilidades de leitura de contos da literatura infantil e juvenil.	1. Livro: <i>Chapeuzinho de couro</i> , de Agostinho Ornellas;
Comentário	2. Fazer comentários por escrito sobre o reconto <i>Chapeuzinho de couro</i> .	2. Atividade 5: Proposta de escrita.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Leitura da obra *Chapeuzinho de couro*, de Agostinho Ornellas;
2. Conversa sobre a leitura;
2. Produção escrita: comentário sobre o livro *Chapeuzinho de couro*.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES

Primeira atividade: Obra: *Chapeuzinho de couro*

1. Convidar os alunos a lerem a obra *Chapeuzinho de couro*;
2. Apresentar o livro para a turma e instigar o manuseio desse para que observem capa, contracapa, orelhas, biografia do autor, dados técnicos etc.
3. Antes de lerem o livro, estimular a turma a estabelecer previsões sobre:

- a) o título: Por que agora a garota tem um chapéu de couro?
 - b) o enredo: O que será que vai acontecer com a Chapeuzinho?
 - c) o tema: Que visão de mundo o autor irá abordar?
4. Pedir que façam uma leitura silenciosa da obra, a fim de que confirmem ou refutem as hipóteses levantadas antes da leitura;
 5. Rerler com a turma o livro, estimulando-os a fazer inferências;
 6. Mediar conversa com os discentes sobre os sentidos que a leitura do reconto produz;
 7. Estimular o estabelecimento de relações intertextuais possíveis entre o conto *Chapeuzinho vermelho*, dos Irmãos Grimm e a obra *Chapeuzinho de couro*, de Agostinho Ornellas;
 8. Solicitar aos alunos que comparem as personagens, ambientes e situações das diferentes versões;
 9. Analisar com os discentes o fato de que a obra ficcional não representa fielmente a realidade, mas aporta muito do mundo real, estabelecendo com ele um diálogo;
 10. Estimular a percepção de que é possível encontrar nas obras lidas sugestões de transformação de si mesmo, do outro, do mundo;

Segunda atividade: Reconto: o que pensa sobre isso?

11. Mediar conversa com a turma sobre a importância de ser, na contemporaneidade, um leitor eficiente, reflexivo e crítico diante dos textos que lê;
12. Convidar os alunos a escreverem um pequeno texto comentando a obra lida.
13. Se for necessário, promover a reescrita dos textos, a fim de melhorar a produção escrita;
14. Organizar a exposição dos textos em mural da sala.

OFICINA 8: Abrindo as cortinas

“Para que serve a literatura, então? Para nos tornar mais humanos e civilizados, para resgatar o sonho, a magia, pois que a vida sem magia é deserto árido, difícil de ser enfrentado. Por isso, os que vieram antes de nós nos legaram o valioso patrimônio da literatura. Não deixemos, pois, que a ausência do livro destrua, na infância, os homens e as mulheres de amanhã. Caso isso aconteça, teremos de enfrentar um novo monstro, mais perigoso que os do mar de Ulisses. O monstro da nossa própria desumanização” (SOUZA, 2010, p. 100-101).

OBJETIVO GERAL

- Organizar e realizar uma Mostra Literária na escola;
- Estimular o hábito de leitura.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Mostra Literária de encerramento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir cartazes de divulgação para conhecimento de sua realização pelos membros da escola; 2. Preparar livro/caderno com as produções escritas dos alunos para divulgação durante a Mostra; 3. Apresentar trabalhos desenvolvidos no decorrer das oficinas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Papel de diversos tipos; 2. Material produzido durante as oficinas.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Divulgação da Mostra Literária;
2. Produção de ‘caderno’ com os textos escritos pelos alunos;
3. Exposição de todos os trabalhos realizados no decorrer das oficinas para a escola, incluindo painéis, apresentação de CD de áudio, vídeo e de uma das dramatizações.

COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES

1. Preparar com a turma uma coletânea com todos os textos que foram produzidos em forma de caderno ou livro para ser exposto durante a Mostra;
2. Convidar os membros da escola para apreciarem as apresentações dos trabalhos realizados;
3. Organizar com os alunos as apresentações, bem como sua divulgação.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

CONTOS DE FADAS: Perrault, Grimm, Andersen e outros. Apresentação Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

NEIVA, Lia. **O gato sem botas**. Ilustrado por Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: José Olympio, 2003.

ORNELLAS, Agostinho. **Chapeuzinho de couro**. Ilustrações do autor. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PERRAULT, Charles. *Contos da mamãe gansa*. Trad.: Elisa Tamajusuku, Maria Alves Muller e Maria Stella Dischinger da Cunha. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo: nova velha história. Ilustrações de Roger Mello. In: CUNHA, L... et. al. **Meus primeiros contos**. Ilustrações de Graça Lima. et. al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 35-39. (Literatura em minha casa; 3)

ICONOGRAFIA

Cabral, Ivan. **Chapeuzinho vermelho**. Teresina, 2009. il. color. Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2009/05/charge-do-dia-chapeuzinho-vermelho-2009.html>>. Acesso em 30.09.2014.

FILMES

Coração de tinta: o livro mágico. Direção: Ian Softley. Produção: Ian Softley, Diana Porkony, Cornella Funke. Roteiro: David Lidsay-Abaire. Estados Unidos: New Line Cinema, 2008. 1 DVD (106 min)

Deu a louca na Chapeuzinho. Direção: Cory Edwards; Produção: Maurice Kanbar, Sue Bea, Preston Stutzman, David K. Love gren Montgomery. Roteiro: Cory Edwards, Todd Edwards, Tony Leech. Estados Unidos: The Weinstein Company e Kanbar Entertainment, 2005. 1 DVD (81 min)

Gato de botas. Direção: Chris Miller. Produção: Joe M. Aguilar, Latifa Ouaou. Roteiro: Brian Lynch, Will Davies, Tom Wheeler. Estados Unidos: DreamWorks Animation SKG, 2011.1 DVD (90 min)

Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore. Direção: William Joyce; Brandon Oldenburg. Produção: Roteiro: William Joyce. Estados Unidos: Moonbot Studios LA, LLC, 2011. Disponível em: <<http://youtube.com/watch?v=wDkfhwRIcZw>>. Acesso em: 24.02.15.

INTERNET

SALLES, Gladston. **Chapeuzinho azul**. Disponível em: <<http://gladstonsalles.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=1106153>>. Acesso em: 14.09.14.

Chapeuzinho verde. Disponível em: <<http://desafiandoacriatividade.blogspot.com.br/2012/05/chapeuzinho-verde.html>>. Acesso em: 14.09.14.

CORSO, M. **Chapeuzinho vermelho**: versão politicamente correta. Disponível em: <<http://www.marioedianacorso.com/chapeuzinho-vermelho-versao-politicamente-correta>>. Acesso em: 14.09.14.