



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

RENNAN DE BARROS CORREIA

**QUEM É MESMO O PROTAGONISTA?: uma proposta de leitura subjetiva com
diversificação dos pontos de vista narrativos como estímulo à formação da identidade e
promoção da alteridade**

Recife
2019

RENNAN DE BARROS CORREIA

QUEM É MESMO O PROTAGONISTA?: uma proposta de leitura subjetiva com diversificação dos pontos de vista narrativos como estímulo à formação da identidade e promoção da alteridade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva.

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

C824q Correia, Rennan de Barros
Quem é mesmo o protagonista?: uma proposta de leitura subjetiva com diversificação dos pontos de vista narrativos como estímulo à formação da identidade e promoção da alteridade / Rennan de Barros Correia. – Recife, 2019.
205f.: il.

Orientadora: Rosiane Maria Soares da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2019.

Inclui referências e apêndices.

1. Leitura Subjetiva. 2. Pontos de Vista. 3. Emoções. 4. Identidade. 5. Alteridade. I. Silva, Rosiane Maria Soares da (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-198)

RENNAN DE BARROS CORREIA

QUEM É MESMO O PROTAGONISTA?: uma proposta de leitura subjetiva com diversificação dos pontos de vista narrativos como estímulo à formação da identidade e promoção da alteridade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 15/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva. (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Eduardo de Melo França (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Constantin Xypas (Examinador Externo)
Université Catholique de l' Ouest

Dedico a mãe Julia e Leto (*in memoriam*), contadores de histórias da minha infância,
por terem enchido o meu mundo de afeto e sonhos.

AGRADECIMENTOS

Descobri, com a sabedoria conquistada no decorrer da vida, um sentimento tão prazeroso quanto o amor: A GRATIDÃO. Numa dinâmica muito próxima do amor, a gratidão, para mim, é o reconhecimento, a tomada de consciência de que fazemos parte de uma rede de múltiplo apoio e acolhimento, que faz crescer dentro a vontade de agradecer e a certeza de que somos um emaranhado de laços afetivos.

Começo agradecendo a Deus, a Ele que, desde muito cedo, abriu os meus olhos para contemplação do belo, sensibilizando a minh'alma para as sutilezas do cotidiano, da alma humana, da arte. A Ti Senhor, ao Teu amado Filho e a Virgem Santa escolhida para sua mãe, minha gratidão por este feito e por todos os outros que compõem o que sou.

Aos meus pais que, com muito esmero, nos ensinaram, a mim e aos meus irmãos, o valor e a importância da educação, muitíssimo obrigado pelo estímulo e o apoio! Sem contar os mãe e pai(trocínios) que fizeram essa empreitada possível...

Aos meus professores queridos, de todos os tempos, que colocaram à minha disposição seus saberes, obrigado! Como não poderia citar todos, peço que se sintam representados nas pessoas de Maria de Fátima Souza Campos e Maria do Socorro Alencar, minhas professoras alfabetizadoras, por terem me ensinado a mágica de transformar letras em pensamentos.

Aos meus alunos, todos, de todos os tempos, de todas as idades, pelo que me ensinaram, por terem sido a real e melhor faculdade onde me fiz professor, por carregarem em si a esperança que me faz continuar querendo semear este dom que é o conhecimento.

Aos Paiva, que acolheram de modo tão divertido este sertanejo no litoral, durante esses mais de vinte meses, vocês foram essenciais, tanto pela acolhida física como amorosa.

Aos professores amigos do PROFLETRAS, um cardápio saborosíssimo de saberes, de humanidades. Vocês são brilhantes!

Aos amigos professores do PROFLETRAS, meus companheiros queridos, como foi bom e mais fácil trilhar essa jornada com vocês! Tanta partilha de experiências incríveis, tantas risadas, tantos cafés, tantas moedas contadas para a tapioca, tantas mãos na hora do sufoco. uma delícia subverter com vocês.

E, como não podia deixar de ser, à minha orientadora, Rosiane Xypas, por ser portadora/porta-voz dessa teoria que me encantou: aprendi muito com as nossas não poucas diferenças, com sua garra e seu desejo de inovar sempre. Meu abraço e minha gratidão!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2004, p. 142).

RESUMO

Um dos principais desafios do estímulo à leitura literária nas escolas brasileiras é o desinteresse dos alunos/leitores pelos textos literários clássicos. Para compreender tal desinteresse, procuramos fazer uma ponte com reflexões sobre a realidade de leitura literária na França embasando-nos nas teorias da Leitura Subjetiva segundo Rouxel (2012/2013), Langlade (2013) e Jouve (2002/2012/2013). Neste estudo apontamos para os mecanismos de adesão dos leitores ao texto literário e, para fomento dessa adesão, propomos uma metodologia de leitura literária com ênfase na multiplicação de pontos de vista, segundo Rabatel (2016). Tomando os contos maravilhosos: Joãozinho e Maria (Irmãos Grimm), João e o pé de feijão (Joseph Jacobs) e A roupa nova do imperador (Hans Christian Andersen), apresentamos cada personagem como centro de perspectiva e catalizador de emoções para análises dos processos de identificação dos sujeitos-leitores. Propomos, igualmente, um deslocamento das noções de personagens principais e secundários na leitura de contos de Flavio de Souza (1995): O passarinho, A vaca e O menino, onde personagens secundários assumem o protagonismo. Os registros dos processos subjetivos dos alunos durante as leituras foram feitos em diários de leitura e analisados segundo a categorização de marcadores subjetivos de Xypas (2018). Como resultado, apontamos as emoções na leitura e a multiplicação e diversificação dos pontos de vista como importantes mecanismos de adesão dos jovens leitores ao texto e estímulo a promoção da alteridade como mecanismos transformadores na leitura literária.

Palavras-chave: Leitura Subjetiva. Pontos de Vista. Emoções. Identidade. Alteridade.

ABSTRACT

One of the main challenges of stimulating literary reading in Brazilian schools is the students' lack of interest in classical literary texts. To understand this lack of interest, we tried to dialogue with the realities of literary reading in France by using theories of Subjective Reading according to Rouxel (2012/2013), Langlade (2013) and Jouve (2002/2012/2013). In this study we pointed to the mechanisms of readers' adherence to the literary text and, in order to foster this adhesion, we propose a literary reading methodology emphasizing on the multiplication of points of view, according to Rabatel (2016). We took the wonderful tales: Johnny and Mary (Brothers Grimm), John and the beanstalk (Joseph Jacobs), and The Emperor's new clothes (Hans Christian Andersen), so we presented each character as a perspective center and a catalyst of emotions to analyse the process of identification of the subjects-readers. We also propose a displacement of the notions of main and minor characters in Flavio de Souza's (1995) storybook reading: The Little Bird, The Cow and The Boy, which secondary characters are protagonists. The records of the subjective processes of the students during the readings were done in personal diary of reading and they were analyzed according to the categorization of subjective markers of Xypas (2018). As a result, we pointed out the emotions in the reading and the multiplication and diversification of the points of view as important mechanisms of adhesion of the young readers to the text and stimulus to the promotion of alterity as transforming mechanisms in the literary reading.

Keywords: Subjective Reading. Points of View. Emotions. Identity. Otherness.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O LEITOR E A LEITURA SUBJETIVA DO TEXTO LITERÁRIO.....	17
2.1	DOS DESAFIOS DO ESTÍMULO À LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	17
2.2	O TEXTO E O LEITOR: A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	23
2.2.1	A leitura como atividade plural.....	27
2.3	OLHARES SOBRE O LEITOR NA TEORIA LITERÁRIA DO SÉC. XIX À CONTEMPORANEIDADE.....	29
2.4	A LEITURA SUBJETIVA E OS MECANISMOS DE ADESÃO DO LEITOR AO TEXTO.....	35
3	A LITERATURA COMO FORMATIVA E O LEITOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO: AS COLABORAÇÕES DOS PONTOS DE VISTA NARRATIVOS.....	40
3.1	A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL HUMANA.....	40
3.2	A LEITURA DOS CONTOS COMO IMERSÃO NA EXPERIÊNCIA CULTURAL HUMANA ACUMULADA.....	45
3.2.1	A morfologia dos contos maravilhosos.....	46
3.2.2	As raízes históricas dos contos maravilhosos.....	47
3.2.3	Dialogando raízes históricas e morfologia.....	50
3.3	AS PERSONAGENS DA FICÇÃO: UM BANQUETE PARA DEGUSTAÇÃO DE EMOÇÕES.....	53
3.4	PONTOS DE VISTA NARRATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DOS ACESSOS AOS SENTIDOS DO TEXTO.....	57
3.4.1	P.D.V. e a formação do jovem leitor literário.....	59

4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	63
4.2	IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	63
4.3	PROJETAÇÃO DE SOLUÇÕES.....	64
4.3.1	Estrutura e formulação das atividades didáticas.....	67
4.4	IMPLEMENTAÇÃO DE SOLUÇÕES.....	76
4.4.1	Campo de Pesquisa.....	76
4.4.2	Sujeitos de pesquisa.....	76
4.4.3	Perfis dos informantes.....	77
4.4.4	Encontros para leitura.....	80
4.5	AVALIAÇÃO.....	90
4.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	91
4.6.1	Procedimento de coleta de dados.....	92
4.6.2	Procedimento de análise e interpretação de dados.....	92
5	ECOS SUBJETIVOS DOS ALUNOS/LEITORES.....	94
5.1	LIVRO: CONTOS DE FADAS DE PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS (2010).....	96
5.1.1	Leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA.....	96
5.1.2	Leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL.....	98
5.1.3	Leitora E.A.S.F. – TÍMIDA.....	99
5.2	LIVRO: QUE HISTÓRIA É ESSA? DE FLAVIO DE SOUZA (1995).....	102
5.2.1	Leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA.....	102
5.2.2	Leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL.....	103
5.2.3	Leitora E.A.S.F. – TÍMIDA.....	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE QUESTÕES QUE TEM COMO BASE O TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DE 6º AO 9º ANO DA COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS DE WILLIAM CEREJA E TEREZA COCHAR (2015).....	118
APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.....	131
APÊNDICE C – <i>LAYOUT</i> DOS DIÁRIOS DE LEITURA.....	191
APÊNDICE D – REGISTROS NOS DIÁRIOS SUBMETIDOS A ANÁLISES.....	195

1 INTRODUÇÃO

Certa vez, na preparação para uma leitura, como forma de motivação, dando a ideia de que isso poderia de fato acontecer, perguntamos aos alunos quem já teria viajado para fora do país. Um aluno levantou a mão. Achamos por bem perguntar para onde ele foi e escutamos: “Dei a volta ao mundo em 80 dias, professor”. Logo todos concordaram e se incluíram na resposta: “É. Nós também. É isso mesmo!”. Esse episódio nos causou profundos questionamentos e reflexões: O que teria havido no processo de leitura para ter criado tal identificação no(s) nosso(s) aluno(s)? Passamos então a rememorar todos os episódios possíveis, dos dias que nos dedicamos a essa leitura de Júlio Verne em particular, e nos vieram à memória outras falas, ao analisarmos gravuras no livro, como: “Eu imaginei isso diferente.”; ou, ao assistirmos a uma obra cinematográfica baseada na obra literária, para compararmos as semelhanças e diferenças na linguagem, termos escutado: “Esse Phileas Fogg é muito diferente do que eu pensei” ou ainda, “No final do livro quase até chorei, mas no filme foi diferente”, junto à constatação de que o livro é sempre melhor que o filme, que nada menos revela que a incrível capacidade simbólica que temos de criar o nosso próprio filme mental, se assim podemos arriscar dizer, ao lermos uma obra literária, criação simbólica essa que nos aproxima do texto, por despertar nossas emoções.

Criamos, a partir daí o seguinte postulado: A leitura com implicação pessoal do leitor, que dá direito ao leitor de construir seus sentidos na relação com o texto, de fazer incidir, nessa construção de sentidos, suas emoções, estimula o gosto pela leitura literária no jovem leitor.

Refletindo os desafios desse estímulo ao gosto pela leitura do texto literário na França, Annie Rouxel (2012), aponta para o desinteresse dos jovens leitores como consequência das atividades de leitura nas escolas onde os textos literários são tomados como pretextos para análises em detrimento de uma implicação efetiva dos leitores na produção dos sentidos, o que ela descreve como rotina sem alma.

Sem desconsiderar as inúmeras diferenças que separam o Brasil e a França, fazendo uma ponte entre essas duas realidades, acreditamos que também aqui, nas práticas didáticas de trato com o texto literário nas escolas brasileiras, a produção de sentidos do texto literário e a implicação do jovem leitor nessa produção de sentidos ainda perdem espaço para análises linguísticas e literárias.

Da própria Rouxel (op. cit) vem uma alternativa de reversão desse quadro, ao afirmar que é preciso restituir a subjetividade na leitura. Para essa restituição da subjetividade, encontramos nas teorias da leitura subjetiva em Langlade (2013); Jouve (2002/2012/2013); Rouxel (2012/2013) e Xypas (2018) os fundamentos para a promoção de uma leitura que estimule a participação ativa do leitor, numa experiência de coprodução de sentidos, tendo o texto literário como base, mas fazendo incidir sobre ele suas emoções, suas expectativas, sua compreensão do mundo e de si mesmo.

A partir daí, veio-nos o desejo de pesquisar e elaborar estratégias que possibilitem novas didáticas de leitura com base subjetiva para as narrativas, que lhes apontem também novas possibilidades de produção de sentidos.

Levando em conta a memória afetiva dos jovens leitores no contato com o gênero contos e também pela indicação dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para a leitura desse gênero literário para os 6º e 7º anos, turmas com as quais temos lecionado nos últimos cinco anos, escolhemos os contos maravilhosos como base e *corpus* literário para pesquisa.

Trabalhar com contos maravilhosos se mostrou uma empreitada desafiadora por ser um gênero cujos textos são amplamente difundidos, desde versões escritas a fílmicas. No entanto, esse fato se fez o combustível para esta pesquisa, justamente pelo desafio de rever estratégias, e buscar novas, que possibilitem acesso a novos sentidos evocados por contos já conhecidos.

O primeiro caminho pensado foi trabalhar a leitura de forma a privilegiar a experiência emocional evocada pelos contos maravilhosos, as memórias afetivas dos leitores no contato com eles, a forma como se identificam com as personagens, o modo particular como produzem os sentidos dos contos.

Como estratégia para a intensificação dessa relação dos alunos/leitores com cada personagem como catalizadora de emoções e sentidos, recorreremos a uma abordagem dos PDV - Pontos de Vista em Rabatel (2016), deslocando a atenção das personagens principais também para as secundárias, ressaltando a importância também dos seus pontos de vista para o desenvolvimento dos enredos.

E, para uma diversificação dessa experiência com os pontos de vista das personagens, no contato com a obra *Que história é essa?* (1995), de Flavio de Souza, vimos a possibilidade de propor um deslocamento nas perspectivas entre as personagens principais e secundárias contrapondo, aos contos clássicos, os contos produzidos pelo autor onde as personagens secundárias assumem o protagonismo em seus próprios contos, cujo enredo reflete seu ponto

de vista particular, ou seja, as personagens secundárias nos contos clássicos assumem o protagonismo em contos cujo enredo é tecido sob um outro olhar.

A opção por esta proposta didática, que visa ampliar os meios de acesso aos sentidos dos textos, incorporando às estratégias de leitura dos jovens leitores esse olhar para cada personagem como centros de perspectiva e com pontos de vista a serem reconhecidos, além de uma proposta de formação didática, visa também à formação da identidade do sujeito leitor. Recuperando os vários pontos de vista em cena nos contos, o jovem leitor é convidado a construir um ponto de vista geral na narrativa, e também a formular e construir seu próprio ponto de vista. Além disso, a também valorizar a diversidade de pontos de vista, sendo convidado a despertar em si movimentos de formação de alteridade.

Da opção por esta proposta didática surgiu a pergunta que norteou esta pesquisa: Uma leitura subjetiva com ênfase nos pontos de vista narrativos contribui para a ampliação da competência leitora e formação do jovem leitor literário?

Para responder a este questionamento, a pesquisa foi orientada pelo objetivo geral de investigar os processos subjetivos dos alunos na leitura de contos com ênfase nos pontos de vista narrativos; e, para a consecução deste objetivo, foi orientada pelos objetivos específicos de:

- Apresentar as teorias sobre Leitura Subjetiva.
- Apresentar os pontos de vista narrativos como alternativa para a ampliação de sentidos e liberação de emoções na leitura dos contos.
- Elaborar atividades didáticas para desenvolver a leitura subjetiva do texto literário com ênfase nos pontos de vista narrativos.
- Analisar as reações desencadeadas com a leitura dos contos maravilhosos com ênfase nos pontos de vista narrativos.

A opção pelo viés literário na formação do jovem leitor inclui esta pesquisa na linha de pesquisa 1 do programa de pós-graduação PROFLETRAS, intitulada “Teorias da Linguagem e Ensino¹” que inclui em sua abrangência: identidades e construções antropoculturais e literárias; dialogicidade entre comunidades discursivas e produções literárias e demais manifestações culturais; formação do leitor.

Vinculada a um programa de pós-graduação que visa a melhoria da qualificação profissional dos professores do ensino fundamental, acreditamos que os resultados desta pesquisa apontam novas estratégias, disponibilizam instrumentos didáticos que podem ser

¹ <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>

adaptados a outros contos e outras narrativas, instrumentos passíveis de serem modificados segundo a necessidade e realidade de cada educador e suas comunidades de estudantes/leitores. Mas não só: ela aponta também para a necessidade de práticas didáticas de leitura que privilegiem os sentidos do texto literário e o estímulo à participação ativa dos jovens leitores na produção desses sentidos.

Chama também a atenção para o poder transformador da obra literária, apontando para a formação do jovem leitor em dois vieses: o primeiro, incorporando às estratégias de leitura dos jovens leitores esse olhar para cada personagem como centros de perspectiva e com pontos de vista a serem reconhecidos, visa estimulá-lo a tomar partido nas mais diversas articulações de sentido no texto, sobre os quais faz incidir seu modo singular de sentir e conceber o enredo e as personagens. O segundo, recuperando os vários pontos de vista em cena nos contos, convidando o jovem leitor a construir um ponto de vista geral na narrativa, e também a formular e construir seu próprio ponto de vista e, assim, agir na formação da sua identidade, bem como, nesse exercício de colocar-se no lugar do outro e retornar a si, fazer aflorar a alteridade, os mecanismos de responsabilidade e reconhecimento do valor do outro.

A pesquisa é aqui apresentada em quatro sessões:

Na primeira, propomos um percurso reflexivo sobre os desafios para o estímulo à leitura do texto literário na escola, passando por reflexões sobre o processo de leitura como experiência dialógica de produção de sentidos e sobre o lugar do leitor na teoria literária, chegando às contribuições das teorias da leitura subjetiva.

Na segunda, ressaltamos a importância do ensino da literatura por seu papel cultural e o acesso a essa cultura como formador do humano em nós; apresentamos estudos sobre contos maravilhosos e suas raízes históricas e culturais em Propp (2001/2002) bem como a ação das personagens na construção do enredo; seguimos com a apresentação das personagens como parâmetros de identificação e adesão ao texto, chegando a reflexões sobre os pontos de vista e o seu papel na amplificação dos acessos aos sentidos do texto literário.

Na terceira, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa-ação que adotamos, com a apresentação do campo de pesquisa e dos jovens leitores participantes da pesquisa; seguimos com o detalhamento do processo de produção dos instrumentos didáticos para a experiência de leitura com ênfase nos PDV; apresentamos pequenos relatórios sobre as mediações de leitura onde a proposta didática foi experimentada; terminando com a descrição do instrumento de coleta de dados e da metodologia de análise.

Na quarta sessão apresentamos os resultados colhidos com as leituras nos diários, proferindo as análises segundo a metodologia de análise de marcadores subjetivos de Xypas (2018), seguindo com as considerações finais acerca do estudo em sua totalidade.

2 O LEITOR E A LEITURA SUBJETIVA DO TEXTO LITERÁRIO

Um texto literário, olhado em sua materialidade, não seria mais que um emaranhado de signos, mesmo que articulado intencionalmente por alguém, se não houvesse ao menos um leitor que interagisse com ele, que lhe desvendasse os sentidos, que o significasse. Sob esta perspectiva, o principal desafio da leitura do texto literário é diversificar os acessos aos seus sentidos, e cabe à escola, como instituição responsável pelo acesso dos jovens leitores aos bens culturais da humanidade, esse papel de mediadora entre o texto literário e os alunos/leitores. A escola brasileira tem cumprido esse papel? Que concepções sobre leitura norteiam as práticas leitoras do texto literário na escola? E ao leitor, que papel é reservado na produção dos sentidos do texto? Estão sendo ofertados aos alunos/leitores os mecanismos necessários à sua implicação no processo de leitura como produção de sentidos do texto?

Nesta sessão, propomos uma breve reflexão quanto aos desafios do estímulo à leitura do texto literário na escola; apresentamos, na teoria literária, olhares sobre o lugar e papel do leitor na produção de sentidos do texto literário e as colaborações da leitura subjetiva para uma maior implicação do jovem leitor na produção dos sentidos bem como os mecanismos de sua adesão ao texto.

2.1 DOS DESAFIOS DO ESTÍMULO À LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Desde o final da década de 1990, as práticas educacionais no Brasil passaram a ser norteadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, em se tratando do ensino da leitura, apontam para a formação de um sujeito leitor ativo e autônomo, onde 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.. (BRASIL, 1998, p.69)

Reconhecer o leitor como agente ativo nos processos de leitura, compreensão e interpretação dos textos aponta para uma adesão, dos parâmetros que têm norteadado a compreensão de leitura e leitor na educação brasileira nas últimas duas décadas, à teoria Bakhtiniana do interacionismo no discurso.

Bakhtin (2011), tratando da dinâmica da enunciação, retira o leitor/ouvinte do papel de mero receptor de enunciados orais e escritos salientando o papel responsivo dessa recepção:

[...] o ouvinte, ao receber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] toda compreensão é preênto de resposta. (BAKHTIN, 2011, p.271)

Tomando a citação de Bakhtin numa ponte com as didáticas de leitura, reconhecendo o texto escrito como enunciação, o contato do jovem leitor com as propostas de sentidos desses textos passa por uma participação ativa e responsiva decidindo, minimamente, se concorda, discorda, que implicações tal enunciado assume na sua vida prática ou subjetiva, etc.. Assim, afirmar a necessidade de formação de leitores ativos é estimular essa ação responsiva.

Os PCN tratam como decisivos o terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º ano) na formação de leitores, salientando que é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (BRASIL, 1998, p.70)

Nesse contexto, cabe à escola e aos professores a responsabilidade de assumir a tarefa de formar leitores, intermediando a passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.70)

Em se tratando especificamente da leitura do texto literário, os PCN apontam que, nos ciclos 3º e 4º, os desafios são, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores: explorar a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação, e construir pontes de textos de entretenimento apreciados pelo aluno para textos mais complexos, formando o suporte necessário para a apreensão de outras formas culturais. “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.70)

Enfatizando o tratamento com a leitura literária, como gradação e ampliação dos modos de ler, os PCN ainda apontam que:

[...]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)

Unindo as colaborações supracitadas, temos que, desde 1998, quando os PCN foram homologados no Brasil, ao reconhecerem o texto como não finalizado em si mesmo e a necessidade de formação de leitores que ajam de forma ativa na produção dos seus sentidos, foi proposta uma adesão, nas práticas de ensino de leitura, às teorias do interacionismo no discurso.

Em se tratando, em específico, do trato com o texto literário, com uma proposta de “rompimento” com a historiografia, os PCN estimularam uma adesão a práticas que privilegiem a leitura do texto literário como uma experiência estética e cultural para além da história da obra e do seu autor apenas. Ou seja, durante as duas últimas décadas, entre as teorias que fundamentam as práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental brasileiro, se propõe a formação de um leitor ativo que, no contato com a obra literária, ao invés de construir uma historiografia dela, deve completar-lhe os sentidos, reconhecendo-a e acolhendo-a como experiência cultural e estética.

No entanto, essa orientação teórica parece ter surtido efeitos muito tímidos em se tratando da formação do jovem leitor, com poucas mudanças qualitativamente efetuadas no tocante à promoção da leitura e, em particular, a leitura do texto literário no Brasil.

Os desafios quanto ao estímulo à leitura do texto literário e formação dos jovens leitores não fazem do Brasil um caso isolado. Analisando esses mesmos desafios na educação da França, Annie Rouxel (2012), refletindo sobre as contribuições dos estudos sociológicos quanto ao desinteresse por leitura de textos literários, comenta que, se eles estiverem corretos:

[...] a falta de interesse dos jovens pela leitura emerge da escola [...] A leitura exigida depende de uma série de observações formais que impedem qualquer investimento pessoal do leitor. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma. (2012, p.14)

Na expressão “uma rotina sem alma” temos o resumo da crítica de Rouxel (*op.cit.*) segundo a qual as práticas didáticas fazem uso do texto literário na escola como pretexto para a utilização de ferramentas de análise, em detrimento dos sentidos da obra em si e de uma implicação do leitor na produção desses sentidos.

Tomando como referência o período de implementação e efetivação dos PCN, os quais, como vimos, defendem a atuação ativa do jovem leitor na produção dos sentidos do texto, passamos a nos questionar se essa orientação teórica de fato promoveu as mudanças a que se

propunha, a saber, um leitor ativo e autônomo que atue de forma ativa na produção/atualização dos sentidos do texto.

Tais questionamentos nos impelem a fazer uma ponte com as reflexões de Rouxel (2012) sobre a realidade da escola Francesa: salvas as diferenças sociais, políticas, culturais e econômicas entre ambos os países, acreditamos poder aderir à sua formulação e afirmar que, também aqui, nas práticas educacionais brasileiras, no tocante à leitura do texto literário na escola, ele é utilizado como pretexto para análises diversas, em detrimento de uma leitura que privilegie a produção dos seus sentidos através de uma atuação ativa, viva, dos jovens leitores, e que essa é uma das possíveis causas para o desinteresse dos alunos/leitores pela leitura, ao menos pela leitura proposta pela escola.

Salvaguardando as já citadas diferenças entre a educação no Brasil e na França, para validar nossa adesão à formulação de Rouxel (2012), decidimo-nos por buscar, nos LD (livros didáticos) de Língua Portuguesa em circulação no Brasil, a referência necessária para demarcar essa conexão, posto que o LD ainda é o grande elemento norteador das práticas educativas na sala de aula país afora, usado mesmo como bússola, às vezes como referente único; e que, “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.” (LAJOLO, 1996, p.4)

Tomando por referência os dois últimos triênios de seleção e distribuição do LD no Brasil, com base em dados do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), temos que a coleção Português: Linguagens², de William Cereja e Thereza Cochar, figura como a mais distribuída na rede pública nos últimos cinco anos, com 3.172.012 exemplares distribuídos em 2014 e 5.792.925 exemplares distribuídos em 2017. Por essa razão, tomamos esta coleção para análise do trato com os textos literários e possíveis estímulos à produção de sentido e implicações do jovem leitor³.

Para tanto, nos dedicamos a uma catalogação de todos os textos literários nos 4 livros que compõem a coleção, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e de todas as questões que tomaram estes textos como referente (descrição completa do estudo em anexo).

No processo, encontramos, na estrutura de todos os livros da citada coleção, seções intituladas “Compreensão e Interpretação” destinadas a propostas de produção de sentidos para os textos, entre os quais alguns do gênero literário. Catalogando os textos literários tomados

² Disponível em www.fnnde.gov.br acessado em 09 de set de 2017.

³ Descrição completa do que tomamos como questões com implicação pessoal do jovem leitor apresentada no anexo1.

para leitura nestas seções, analisando as questões que se dedicam à produção de sentidos, e quais/quantas sugerem uma implicação pessoal do jovem leitor na produção desses sentidos, foi este o quadro que encontramos:

QUADRO 1 – Das questões de produção de sentidos

ANO	TEXTOS LITERÁRIOS	QUESTÕES PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
6º	7	97	12
7º	9	109	09
8º	6	100	09
9º	6	107	16
TOTAL	28	413	46

Fonte: criação do autor

Dos dados levantados, temos que, em toda a coleção, foram elencados para atividades de leitura e produção de sentidos um total de 28 textos literários, cujos sentidos foram estimulados através de 413 questões, onde apenas 46 delas evocam uma implicação pessoal dos jovens leitores na produção dos sentidos. Ou seja, 88,9% das questões de sentido estão fundamentadas na textualidade e apenas 11,1% na percepção de sentidos pelo jovem leitor.

Analisando a presença de textos literários nas demais seções dos livros, foi este o quadro que encontramos:

QUADRO 2 – Do texto literário como pretexto

ANO	TEXTOS LITERÁRIOS	QUESTÕES GERAIS	QUESTÕES PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
6º	19 títulos	115	29	5
7º	50 títulos	283	69	10
8º	35 títulos	214	59	7
9º	35 títulos	149	55	7
TOTAL	139	761	212	29

Fonte: criação do autor

Enquanto no primeiro quadro pudemos observar, em toda a coleção, 28 textos literários submetidos a atividades de leitura e produção de sentidos, fora da seção de “compreensão e interpretação”, salvos os excetos, foram levantados 139 textos literários utilizados como pretextos para estudos diversos. Diante das mais variadas propostas de estudo para as quais os textos literários foram utilizados como ilustração, foram produzidas 761 questões; delas, apenas 212 estavam vinculadas à produção dos sentidos do texto; e das que se propunham a produção

de sentidos, apenas 29 sugeriam uma implicação do sujeito leitor. Ou seja, em números percentuais, para atividades que incluíam os textos literários fora da seção destinada a interpretação, 72,2% das questões utilizavam o texto literário como pretexto para análises diversas, enquanto apenas 27,8% se propunham à produção dos sentidos dos textos e das que se propunham à produção dos sentidos, apenas 13,6% evocavam uma implicação pessoal do sujeito leitor na produção dos sentidos.

Em números gerais, em toda a coleção, das questões propostas que tem os textos literários como referência, apenas 16,8% propõem a produção dos sentidos dos textos em detrimento de 83,2%, que utilizam o texto literário como pretexto para análise, principalmente linguística. Dos 16,8% das questões que privilegiam os sentidos do texto, apenas 12% sugerem uma implicação pessoal do leitor na produção desses sentidos.

Acreditamos que tal levantamento nos possibilita sim, uma adesão à formulação de Rouxel (2012): também nós, na educação brasileira, utilizamos o texto literário como pretexto; também nós fazemos da leitura do texto literário na escola uma rotina sem alma por não estimularmos nos nossos alunos/leitores uma participação mais ativa, mais viva, na produção dos sentidos que as obras literárias nos abrem. Naturalizamos a tal ponto, como professores, em nossas práticas pedagógicas diárias, um ensino sob tais parâmetros, castrativos e limitadores da atuação dos alunos/leitores no acesso aos sentidos das obras, que parecemos não enxergar o que, agora, se evidencia – a necessidade de uma leitura que privilegie um acesso aos sentidos da obra literária através de uma maior implicação do leitor, como promotora do gosto e adesão dos jovens leitores à leitura.

Não queremos, com tal afirmação, apontando o texto literário como pretexto para análises, principalmente análises linguísticas, desconsiderar a importância dessas análises serem feitas de forma contextualizada. Longe disso, queremos ressaltar a importância de que, antes de qualquer proposta de análise, sejam levados em conta os sentidos que as obras literárias abrem.

Quanto a isso, Todorov, em sua obra *A Literatura em Perigo* (2012), afirma que “o acesso às obras se dá muitas em atividades baseadas em conceitos literários ou análises estruturais [...], nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que evocam” (TODOROV, 2012, p.28). É ele ainda quem afirma que:

Pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios, de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim. [...] Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. (TODOROV 2012, p. 31-32, grifos do autor)

Todorov aponta, assim, que o objetivo da leitura literária é permitir acesso aos sentidos da obra e que, embora não sendo o objetivo da leitura, a análise estrutural e a história literária devem ser encarados como ferramentas que possibilitem acesso aos sentidos que a obra evoca. Completando sua crítica, Todorov afirma que tal orientação na didatização da leitura do texto literário na escola resulta no desinteresse por parte dos alunos:

O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2012, p. 33)

Apontando essa leitura desencarnada como um dos mecanismos promotores do fracasso quanto a adesão dos jovens leitores à leitura do texto literário, é Rouxel (2012, p.14) ainda quem indica um dos possíveis caminhos de sua reversão: “estabelecida a responsabilidade da leitura escolar (que se quer, ao mesmo tempo, objetiva, erudita e neutra) devemos, então, transformar a relação com o texto, reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido”.

Para chegarmos à essa reintrodução da subjetividade na leitura para a produção de sentidos do texto literário, começamos por refletir a leitura como um processo dialógico.

2.2 O TEXTO E O LEITOR: A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Conferências proclamadas por J.L.Austin, na Universidade de Harvard, em 1955, foram compiladas em uma obra intitulada “Quando dizer é fazer: palavras e ações”. Nesta obra, Austin, apresenta a teoria dos atos de fala em reação às correntes de pensamento filosófico então dominantes na Grã-Bretanha no final do século XX⁴: o idealismo absoluto e o empirismo, para quem, em linhas gerais, os enunciados eram tomados como formas de representação da realidade, afirmações sobre um determinado estado de coisas, submetidas assim ao crivo da validação apenas de verdadeiras ou falsas na justa descrição/representação da realidade. O projeto filosófico da teoria dos atos de fala, tal como foi proposto por Austin, veio demonstrar que um grande número de formulações usualmente proferidas pelos falantes não se referiam a

⁴ Cf. Prefácio da edição inglesa In: AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

representações do mundo, mas eram, longe disso, formas como os falantes realizavam determinadas ações. Vejamos um dos exemplos que usa para elucidar e sua proposta teórica:

Exemplos: (a) "Aceito (*scilicet*), esta mulher como minha legítima esposa" - do modo que é proferido no decurso de uma cerimônia de casamentos. [...] proferir uma dessas sentenças (nas circunstâncias apropriadas, evidentemente) não é *descrever* o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declarar que o estou praticando: é fazê-lo. [...] Quando digo, diante do juiz ou no altar, etc., "Aceito", não estou relatando um casamento, estou me casando. (AUSTIN, 1990, p. 24-25 – grifos do autor)

A partir da reflexão apresentada neste exemplo, Austin propôs a teoria dos atos de fala em três dimensões de análise: o ato locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário. Para construir um breve quadro elucidativo, o fazemos, mais uma vez, através dos exemplos elencados pelo próprio teórico: “podemos distinguir o ato locucionário ‘ele disse que...’ do ato ilocucionário ‘ele argumentou que ...’ e do ato perlocucionário ‘ele me convenceu que ...’ ”. (AUSTIN, 1990, p.90) Em linhas gerais, o ato locucionário corresponderia ao dito, à organização do discurso; o ilocucionário à situação do discurso, as ações que o discurso pretende realizar; e o perlocucionário diz respeito às consequências do dito sobre o outro:

Dizer algo frequentemente, ou até normalmente, produzirá certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos. (AUSTIN, 1990, p.89-90)

Das formulações de Austin (*op. cit.*) sobre os atos de fala, em particular dos atos ilocutório e do perlocutório, temos a língua sendo usada para além de sua estrutura objetiva/declarativa, ou seja, em contextos de usos comunicativos, produzirão efeitos influenciando emoções, pensamentos e ações dos ouvintes, de forma que falar, para além de comunicar fatos apenas, corresponde também a agir sobre o mundo e sobre o outro.

Na obra *A leitura* (2002), Jouve, comentando a influência das formulações de Austin no desenvolvimento da pragmática, afirma, como resumo dessas colaborações, a noção de que “a fala sempre se dirige a um destinatário que ela procura influenciar mais ou menos explicitamente” (JOUVE, 2002, p.13), princípio que se inscreve na base do interacionismo no discurso: “se a linguagem serve menos para informar do que para agir sobre o outro, um enunciado não pode ser entendido somente pela referência a seu emissor. É o binômio formado por aquele que fala (o locutor) e aquele a quem se fala (o locutário) que convém levar em conta” (*ibid.*, p.13).

Jouve (op. cit) faz tais colocações para ressaltar a influência da pragmática na leitura, deslocando os sentidos do texto do autor, como fonte enunciativa, para uma perspectiva interacionista que inclui também o leitor, não apenas expectador passivo, mas agente no processo de produção dos sentidos do texto.

Para efeito de delimitação, refletiremos essa perspectiva dialógica na produção dos sentidos do texto ficcional narrativo. Tratando do interacionismo na leitura do texto literário, Rabatel (2016) afirma que:

[...] Nessa ótica, as relações enunciativas em ação na narrativa não são, portanto, apenas a encenação de um texto preestabelecido ou a manifestação da intencionalidade todo-poderosa do escritor. Elas funcionam como [...] indicações cênicas de natureza procedimental que indicam ao destinatário como se apropriar do texto, [...] a fim de fazer emergir uma significação coconstruída pelo leitor, com base nas instruções do texto e nas escolhas de empatização efetuadas pelo leitor. (RABATEL, 2016, p.38-39).

Da afirmação de Rabatel (op. cit) se sobressai que os sentidos depreendidos no contato com as narrativas são coconstruídos numa interação entre o texto e o leitor.

Iser (1979) traz para essa dinâmica de interação a ideia de jogo cujas regras são estabelecidas no texto:

[...] O texto ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não na realidade, mas *como se* fosse realidade. Assim, o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado. (ISER, 1979, p.107 - grifo do autor)

Na fala de Iser (op.cit), o texto literário narrativo cria suas próprias condições de realização, não reproduzindo assim as condições de realização empírica do mundo real, embora compartilhe com ele referências, símbolos e estereótipos, mas criando sua própria diegese. Em outras palavras, o texto literário cria outra realidade (outro mundo) baseado nas experiências reais do leitor.

Iser (1979) chama vazios os espaços no texto para atuação do leitor. Nenhuma obra ficcional conseguiria dar conta de toda uma amplitude de significados, deixando assim lugares de indeterminação, vazios, onde atuará o leitor. Seria como, na construção diegética, o narrador fazer a descrição de um quarto vazio onde, no fundo, repousasse uma cama velha – o quarto vazio será recriado pelo leitor em sua construção de sentidos com base em concepções de quartos vazios que povoam seu imaginário, com os quais teve contato; a cama velha terá uma forma, mas não uma forma delimitada no texto, que apenas a define como velha, mas com o

modelo e as concepções estéticas quanto à “velha” que o leitor lhe atribuirá. A essa atuação do leitor nos vazios do texto, Iser (1979) chama “suplementos”, abrindo mão da terminologia “complementos”, ressaltando que não há uma única forma de atuar na construção de sentidos deixadas pelos vazios, o que, por sua vez, nos aponta para uma outra característica do texto literário: não há para ele uma única possibilidade de interpretação – ou uma “interpretação correta” como pode ser pensando nas práticas pedagógicas em atuação nas escolas.

Entre as interpretações erradas e a “correta”, é comum a utilização do autor como critério de correção: “o que o autor quis dizer com...?”. Lançando luz sobre esta questão, Jouve (2002) comenta que, diferente da comunicação oral, onde emissor e receptor assumem papéis na interlocução direta, compartilhando um mesmo esquema espacial e temporal de referenciação, partilhando da possibilidade de remissão de eventuais dúvidas/subentendidos, no texto literário há uma total assimetria na dinâmica espaço-tempo: o texto apresenta-se para o leitor fora de sua situação de origem. Autor e leitor não têm espaço comum de referenciação, por isso, é fundamentando-se na estrutura do texto, no jogo das suas relações internas, que o leitor do texto literário vai construir o contexto necessário à produção dos sentidos da obra.

Ainda comentando os espaços de atuação destinados ao autor e ao leitor no texto literário, Jouve (2002) alerta para a necessidade de delimitar uma distinção entre o “autor”, como instância produtora e origem do texto, e o narrador, instância textual que assume a enunciação. Assim, na diegese do texto narrativo: “aquele que escreve não é aquele que conta” (JOUVE 2002, p. 35).

Nas colocações de Jouve (op.cit.) temos a apresentação de três instâncias produtoras de sentido em ação no texto literário: o autor, como produtor da obra; o narrador como instância interna à obra; e o leitor, coprodutor da obra.

Essa dinâmica referenciação enunciativa no texto literário possibilita diferentes manifestações de sentido. Jouve (2012) aponta três: o sentido pretendido pelo autor, o sentido manifesto pelo texto e o sentido captado pelo leitor.

O sentido pretendido reconhece o texto como intencionalidade do autor, como resultado de um projeto idealizado por uma sensibilidade particular. Sob este prisma, os sentidos de um texto estariam inevitavelmente atrelados às intenções do seu produtor/autor. Como mensurá-los? Diante da dificuldade de responder à esta questão, a teoria literária decretou a “morte do autor” emancipando os sentidos do texto de um projeto particular. Quanto a isso, Jouve (2012) aponta que, embora todo leitor tente “espontaneamente reconstruir *a partir do texto* que está lendo uma figura de enunciador; [...] esse reflexo inerente a toda situação de comunicação [...]

de maneira nenhuma implica que seja necessário se documentar sobre o projeto do autor”. (2012, p. 60 – grifo do autor).

Por sua vez, o sentido manifesto, “não resulta daquilo que o autor quis significar, mas daquilo que é [*no texto*] - objetivamente significado”. (JOUVE 2012, p.70). Jouve ainda afirma, tratando desse sentido “objetivo”, que é essa uma das características essenciais do texto literário, especialmente das ficções, “[...] o caráter indireto da significação: o sentido passa sempre pela mediação de uma história ou de uma representação” (*Ibid.*, p.71), ou seja, os sentidos manifestos na obra passam justamente pelo universo ficcional que a obra propõe.

Por fim, tem-se o sentido percebido, apresentado como a atualização do sentido processado pelo leitor ao selecionar dados textuais percebidos como mais significativos: “tal hierarquização depende menos do texto que do leitor, ou até mesmo de cada leitura de um mesmo leitor”, afirma Jouve (2012, p.61). Esse sentido percebido estaria relacionado à participação ativa do leitor, sua parcela na coautoria da obra.

Diante deste quadro reflexivo proposto por Jouve (2012), conscientes da dificuldade, porque não dizer inoperância, de se averiguar a intenção do autor como fonte para a produção de sentidos, resta ao leitor, na interação com o texto, a produção dos possíveis sentidos da obra. Quanto a isso, ele afirma: “O sentido de um texto é sempre, portanto, resultado de uma seleção – mais ou menos consciente – operada por uma leitura” (*Ibid.*, p.61).

Assim, compreendemos que essa interação entre o leitor e o texto é processual e se dá no exercício da leitura. Introduzida essa relação dialógica na produção dos sentidos do texto literário, dedicamo-nos a refletir também a natureza procedimental da leitura.

2.2.1 A leitura como atividade plural

Na já citada obra *A leitura* (2002), no capítulo de abertura intitulado “O que é a leitura?”, Jouve apresenta a dimensão com a qual irá tratá-la em toda a obra: como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (*ibid.* p.17).

Fundamentando-se na proposta de Gilles Thérien (1990), Jouve (2002) apresenta a leitura como um processo em cinco dimensões, que aqui apresentamos suscintamente:

- *Processos neurofisiológicos* – diz respeito às atividades de percepção, identificação e de memorização dos signos mediada pelo aparelho visual e diferentes funções cerebrais;

- *Processos cognitivos* – depois de perceber e decifrar os signos, esse processo diz respeito justamente à conversão desses signos em elementos de significação, o que supõe importante esforço de abstração;
- *Processos afetivos* – diz respeito às emoções que emergem no ato da leitura criando padrões de identificação, componente essencial da leitura em geral;
- *Processos argumentativos* – trata-se do posicionamento do leitor em assumir para si próprio a argumentação desenvolvida;
- *Processos simbólicos* – corresponde à interação, no processo de leitura, com contexto cultural onde cada leitor evolui, acessando dimensões simbólicas e agindo nos modelos do imaginário coletivo. (JOUVE, 2002, p. 17-22)

De modo particular, tomamos como relevante, nas reflexões de Jouve (2002) sobre a leitura, a valoração dos processos afetivo e simbólico, pessoais e subjetivos, na atividade leitora. O sujeito leitor utiliza-se, assim, desses processos/estratégias de forma a garantir sua participação (mediada pelas marcas do texto) nessa dinâmica dialógica de construção dos sentidos da obra.

Nesse viés, Feres (2010) postula a necessidade do reconhecimento e adesão de mais uma competência à leitura: a competência fruitiva, por ela assim definida:

[...] Conjunto de práticas que o leitor deve dominar não só para perceber as sensações provocadas pelas estratégias analógicas articuladas na tessitura textual, como também para criar um “estado de aceitação favorável” a fim de deixar-se afetar interiormente pelo texto. (FERES, 2010, p. 127)

Esse “deixar-se afetar” sugerido pela autora compreende os afetos, as emoções que emanam na mente do sujeito leitor no ato da leitura. Segundo ela, são justamente essas emoções provocadas pelas semelhanças que o leitor percebe entre sua vivência e as situações lidas que promovem sua adesão ao texto:

[...] o leitor assume (em maior ou menor grau) como *sua* a experiência veiculada pelo texto, abrindo-se para o sentimento (ainda como ato de sentir) das *Qualidades* emanadas pelas analogias que constrói de acordo com seu olhar único para o mundo. (FERES, 2010, p. 126-127 – grifos da autora)

Nesse sentido, a leitura passa a ser compreendida como um processo pessoal, fazendo incidir, na produção dos sentidos do texto, subjetividades que fazem de um mesmo texto múltiplos textos para um e outros leitores.

Essa leitura com investimento pessoal no lido está na base do universo conceitual da Leitura Subjetiva. No entanto, para a produção de uma crítica melhor elaborada a esta base conceitual, recorreremos ainda a um levantamento sobre o papel do leitor na teoria literária para assim poder delimitar com mais propriedade a noção de leitura subjetiva que orienta este estudo.

2.3 OLHARES SOBRE O LEITOR NA TEORIA LITERÁRIA DO SÉC. XIX À CONTEMPORANEIDADE

Grosso modo, semelhante ao método científico utilizado para as ciências naturais, o Positivismo também defendeu um método de análise baseado na construção e repetição de experiências sensíveis (empíricas) capazes de atestar e quantificar um fato; assim, uma teoria só seria considerada correta se fosse comprovada através desses métodos científicos considerados válidos⁵. O estudo das línguas e literaturas não fugiu à regra sendo influenciado, em maior ou menor intensidade, por esse “rigor” do método científico na busca por firmar suas teorias e constituir-se ciência⁶.

A teoria literária que emergiu nesse contexto parece-nos inclinada a uma erudição histórica, biográfica, filosófica, ligada à tradição Clássica - quando as obras literárias eram estudadas à sombra dos seus autores, numa clara valorização do autor e da obra em detrimento de investimentos do leitor⁷.

Em resposta à essa tradição clássica, no final do séc. XIX e início do séc. XX, o Estruturalismo e o Formalismo (Círculo Linguístico de Moscou) emergem como propostas metodológicas para estudo das línguas e literaturas,⁸ utilizando de métodos de análise basicamente descritivo e morfológico, visando o conhecimento da obra como organização artística, mediante uma descrição exaustiva dos seus elementos componentes e respectivas funções. Os estudos literários deslocam-se da tradição clássica vinculada a história da obra e do seu autor para o texto como estrutura e a descrição dos seus mecanismos de funcionamento, não havendo, nesse contexto, nenhum lugar definido para a atuação do leitor.

⁵ Cf. RIBEIRO JÚNIOR, João. O que é positivismo. São Paulo: Brasiliense, 2003.

⁶ Cf. ZILBERMAN, Regina. Teoria da Literatura 1. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

⁷ Cf. FARIAS, Sônia L. Ramalho de. TENDÊNCIAS DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA: UM ESBOÇO. Graphos. João Pessoa, Vol 10, N. 2, Dez./2008, Vol 11, N. 1, Jun./2009 – ISSN 1516-1536. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4234/3197>. Acessado em: 05/03/2018.

⁸ Para um aprofundamento desses processos de formulações para o estudo da literatura, propomos uma leitura da obra: LIMA, Costa. Teoria da literatura em suas fontes. Vol. 1 e 2.

Foi somente na segunda metade do século XX, que Riffaterre (1971), baseado na teoria de comunicação de Jakobson, acreditou dedicar sua atenção ao receptor (leitor) no processo comunicativo. Segundo sua teoria, o estilo deveria ser entendido como “uma ruptura, um ‘desvio’ em relação a uma norma” (*ibid.*, p. 11), que serviria “como um reforço (emphasis) - expressivo, afetivo ou estético” (*ibid.*, p. 32), com o objetivo de fazer o olhar do leitor convergir “para os pontos nodais do texto” (*ibid.*, p. 50). Através do estilo, entendido como ruptura do contexto, é que o autor, enquanto emissor, exerce um controle da decodificação, utilizando esses pontos nodais no texto como realces para prender a atenção do leitor de forma que este não possa “omiti-los sem mutilar o texto” e não possa “decifrá-los sem achá-los significativos” (*ibid.*, p. 32).

Objetivando refletir o lugar do leitor na teoria literária, sob o postulado de Riffaterre, temos o que ele denominou de ARQUILEITOR. Ainda longe de qualquer possibilidade de uma produção mais subjetiva de sentido, o arquiteitor de Riffaterre se referia à capacidade leitora de se deixar conduzir pelo autor, pelos pontos nodais deixados por ele como marcas de estilo, para uma pretensa apropriação inequívoca dos sentidos pretendidos por ele no texto.

Pensamos que esta proposta de arquiteitor, antes de assinalar uma possibilidade real de leitura, configurava-se numa função do texto, e exigiria, pela necessidade de domínio de todas as fontes de referência possivelmente elencadas pelos autores para a apreciação dos pontos nodais, um leitor onisciente, portanto, inacessível e irreal.

De uma forma geral, a possível crítica a esses modelos teóricos com base na materialidade textual está justamente nas lacunas, nos vazios na produção de sentidos, só passíveis de serem resolvidos com um posicionamento mais ativo do leitor.

Quanto à necessidade de uma mudança de paradigma neste cenário, Jouve (2002) salienta que

[...] o interesse pela leitura começa a se desenvolver no momento em que essas abordagens estruturalistas começam a sofrer certo cansaço. Percebe-se inútil querer reduzir o texto literário a uma série de formas. [...] O valor de uma obra literária não se reduz à utilização desta ou daquela técnica. (JOUVE, 2002, p. 11).

Diante dessa necessária participação do leitor nos processos de leitura do texto literário, Compagnon (2001) aponta para o vanguardismo de Proust, já em 1907, nas *Jornadas de Leitura* e posteriormente com a publicação da obra *O Tempo Redescoberto*. Comentando seu posicionamento, afirma que, para Proust:

[...] Não poderia haver acesso imediato, puro ao livro. [...] Aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância [...] não é o próprio livro,

mas o cenário no qual nós o lemos. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor. (COMPAGNON, 2001, p.143).

Acreditamos que Proust, no início do séc. XX, tenha recebido severas críticas, mas abriu precedentes para a possibilidade de um olhar sobre o leitor também como partícipe na produção dos sentidos.

Jouve (2002) demarca que essa grande virada e abertura para abordagens que incluíssem a participação do leitor na produção dos sentidos só se fez possível com o avanço dos estudos sobre Pragmática:

O que se sobressai dos estudos pragmáticos, portanto, é a importância da interação no discurso. [...] Assim, entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la ao seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar. (JOUVE, 2002, p. 13).

Com sua afirmação, Jouve (2002) chama a atenção para a necessidade de reconhecer a participação do leitor na construção da obra, entendida como sentido do texto literário. Ainda segundo ele, “é a expansão da pragmática que vai levar os estudiosos da literatura a se interessar pelos problemas da recepção”. (*ibid.*, p.12).

É a Escola de Constância (Alemanha), origem dos postulados da estética da recepção, segundo Jouve (2002), a primeira grande tentativa de renovação dos estudos literários ao propor o deslocamento das abordagens focadas na relação texto-autor para uma análise agora da relação texto-leitor, ou seja, um estudo dos processos de leitura.

Compagnon (2001), tratando das colaborações de Jauss e Iser, afirma que suas propostas teórico-metodológicas se dedicaram à recepção da obra, ora por sua aceitação pública (resposta coletiva), ora pelo efeito produzido no leitor individual.

Sobre as colaborações de Jauss, Jouve (2002) comenta:

Jauss constata o seguinte: a obra literária – e a obra de arte, em geral – só se impõe e sobrevive por meio de um público. A história literária, portanto, é menos a história da obra do que a de seus sucessivos leitores. A literatura, atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais. (JOUVE, 2002, p.14).

Refletindo sobre o comentário de Jouve (2002), ele aponta para um deslocamento paradigmático efetuado pela teorização de Jauss: de uma história literária da obra para um estudo da obra enquanto adesão dos seus leitores.

Em seu ensaio “O prazer estético e as experiências fundamentais de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”, publicado na década de 1970, Jauss recupera essa dimensão da recepção estética ao distinguir trabalho e prazer como historicamente opostos; à noção de prazer ele relaciona a

experiência estética afirmando que, “à medida que o prazer estético libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais ao cotidiano, funda uma função social, que sempre caracterizou a experiência estética” (JAUSS, 1979, p.95), em outras palavras, a produção escrita, desvinculada de uma função objetiva, converte-se em experiência estética, experiência esta compreendida em sua dimensão social pela adesão de um público leitor.

Iser (1996) por sua vez, deixando de lado essa dinâmica da amplitude social da recepção estética de uma obra e seus desdobramentos, reflete a experiência estética da recepção como experiência individual, que ele designou estética do efeito.

Sobre o processo de leitura, Iser (1996) enfatiza que nele “se realiza a interação entre a estrutura da obra e seu receptor” (*ibid.*, p. 50) de modo que “a obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor” (*ibid.*, p. 50); por consequência, o texto só existe como tal “através da constituição de uma consciência receptora” (*ibid.*, p. 51), sendo a obra “o ser constituído do texto na consciência do leitor” (*ibid.*, p. 51). Tais reflexões de Iser (op. cit) apontam para uma mudança de paradigmas: a concepção de obra como texto objetivamente escrito para obra como o resultado, construção subjetiva na mente do leitor, da relação texto-leitor.

Iser (1979) define essa relação do leitor com o texto como um jogo, onde o jogo do texto assegura certos papéis ao leitor, que o habilitam a realizar o cenário apresentado no universo ficcional da literatura. Sobre essa interação, aponta que:

O jogo encenado no texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. Pois o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor, que, ao realizá-lo de seu modo, produz um “suplemento” individual, que considera ser o significado do texto. (ISER, 1979, p.116)

Nas observações de Iser (op. cit.), temos o texto como não completo em si mesmo, permeado pelo que define como vazios a serem preenchidos pelo envolvimento de um leitor ativo que produz, a seu modo, suplementos que vão constituir os sentidos da obra, permeando dimensões de referência intra e extra textuais, do mundo do leitor e do universo proposto pela obra. Segundo Iser, é “o espaço vazio do texto que põe o jogo em movimento” (ISER, 1979, p. 108), ou seja, que incita o leitor a atuar na produção dos sentidos.

Com base nesses “espaços vazios do texto”, Iser criticou a possibilidade de existência de um LEITOR IDEAL que, na produção dos suplementos para os vazios, supostamente deveria dominar o mesmo código, o mesmo sistema de representações do autor, de forma a poder ser

capaz de realizar todo o potencial de sentido do texto, não sendo essa condição alcançada nem por críticos literários e filólogos, descritos apenas como leitores refinados pelo volume de obras lidas, mas incapazes de compor todas as exigências pretendidas por essa proposição idealizada de leitor. (ISER, 1996)

São ainda os espaços vazios do texto, ou as brechas na referenciação, que levam Iser a construir seu próprio postulado de leitor. O texto literário cria uma realidade ficcional, só cognoscível pela utilização de elementos simbólicos do mundo real dos leitores, mas numa proposta de reordenamento e criação de uma realidade ficcional referenciada no próprio texto. Iser (1996) vem dizer que o texto “programa” esse reordenamento, assumindo um caráter instrucional, criando um ponto comum de referências que precisam ser assumidas pelo leitor para que a recepção individual do texto se torne acessível à intersubjetividade.

Sob este prisma, Iser (1996) afirma que a concepção de LEITOR IMPLÍCITO designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor, não se configurando num substrato empírico, por não ter existência real, mas materializando um conjunto de preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis.

Semelhante a Iser (1996), a abordagem semiótica de Umberto Eco, também do final da década de 1970, concebe uma condição cooperativa na produção dos sentidos do texto assim definida:

O texto está, pois, entremado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu (ECO 1988, p.37)

Esta afirmação de Eco (op. cit.) também aponta para a não completude do texto literário, com espaços para a atuação do leitor, descritos como espaços em branco, que estimulam a iniciativa interpretativa do leitor, que atua de modo cooperado na produção dos sentidos do texto.

Eco (1988), tendo por base essa dinâmica de cooperação, afirma que “o texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa” (*ibid.*, p. 37), afirma-o também como “um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo”. (*ibid.*, p. 39). Acrescenta ainda que:

Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta do que "conhecimento de códigos") que confirmam conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente. (ECO, 1988, p. 40)

Nisso, ele inscreve seu postulado de LEITOR MODELO - como potencial receptor hipotético capaz de responder às solicitações das estruturas textuais atualizando-as segundo a programação do texto.

Vale salientar que a abordagem de Eco impõe limites à interpretação, reconhecendo a função reguladora da própria estratégia de imanência de um leitor modelo. Tal estratégia deveria delimitar, inclusive, [...] “até que ponto deve controlar a cooperação do leitor e onde esta é provocada, para onde é dirigida, onde deve transformar-se em livre aventura interpretativa”. (ECO, 1988, p. 42).

Embora semelhantes, apresentados como componentes da estrutura dos textos, os leitores implícito e modelo de Iser e Eco se diferenciam, entre outras circunstâncias, por sua dimensão metodológica: Iser dedicou-se a mostrar, além de como uma obra orienta a leitura, também o modo como o leitor reage a essas orientações; enquanto Eco apresentou uma proposta de análise de como o texto programa sua recepção e as respostas de um leitor modelo (o que deveria fazer um leitor modelo) para corresponder às estruturas textuais. (JOUVE, 2012)

A crítica mais objetiva a essas abordagens sobre o leitor nos vem de Michel Picard, no final da década de 1980, quando aponta incoerentes as análises de leituras teóricas operadas por leitores abstratos. É com base nessa crítica que Picard, segundo Jouve (2012, p.15), defende a ideia de um leitor real, afirmando ser tempo de “acabar com essas leituras hipotéticas (que talvez nunca existiram) para estudar a única leitura verdadeira: a leitura concreta do leitor real”.

Esse LEITOR REAL, “diferente dos modelos desencarnados de Iser e Eco, [...] apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente”. (JOUVE 2012, p.15). Ele “não é passivo, opera um trabalho produtivo, reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos.” (PETIT, 2009, p.28)

Tomando por base as colocações de Jouve e Petit (op.cit.), o leitor real, como o nome sugere, não tem sua atuação definida pelo texto; na produção dos sentidos, coloca em cena suas expectativas, projeções conscientes e inconscientes, emoções, valores sociais e culturais. Em

uma atuação ativa e construtiva, não se limita às determinações do texto, subverte-o, propõe novas possibilidades de sentido, o reescreve como obra única.

Assim, o leitor real, antes de uma determinação, uma função do texto, imprime sobre os signos no papel seu olhar singular, suas experiências, sua forma de dar sentido às coisas. Quanto a isso, Bayard (1998, p.128 *apud* ROUXEL 2013, p.198) aponta que “cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma maneira diferente”, ou seja, com seu olhar subjetivo singular.

Sem intenção de aprofundar tradições literárias, trouxemos para reflexão, dentre outras conceituações, os leitores ideal, arquiteitor, implícito e modelo, chegando ao leitor real, intentando, além de suas definições, abordar as condições sócio históricas e a gama de referências teórico-filosóficas que os deu origem. Revendo esse quadro teórico-histórico temos, em cada uma dessas definições de leitor, respostas dos teóricos da literatura às inquietações próprias de cada tempo, e porque não dizer possíveis a cada momento histórico-social.

Essa ação de encarnar, dar rosto, voz e vez ao leitor, de conceder-lhe condições reais de produção e processamento dos sentidos dos textos literários, traz a leitura para um campo de produções concretas: a leitura cansada, no ônibus entre o trabalho e a casa depois do expediente; a leitura concreta em voz alta para as crianças antes de dormir; a leitura de cabeceira nunca finalizada, sempre vencida pelo sono...

Estudar os processos de leitura concreta produzida por leitores reais é dar a esse leitor direitos, ditos “imprescritíveis” segundo Pennac (1992), entre os quais destacamos os de ler em qualquer lugar, qualquer coisa, pular páginas, reler, não terminar um livro e até de não ler⁹.

É o leitor real quem interessa, objetivamente, a este estudo.

2.4 A LEITURA SUBJETIVA E OS MECANISMOS DE ADESÃO DO LEITOR AO TEXTO

Para resumir o percurso analítico que propomos, utilizamo-nos das palavras de Annie Rouxel e Gérard Langlade na apresentação do livro *Leitura Subjetiva e ensino de literatura* (2013), obra que fundamentará as discussões desta seção:

A atividade do leitor está hoje reabilitada, promovida e até mesmo consagrada por numerosos teóricos da literatura e da recepção literária. Entretanto, o leitor assim convocado aparece sempre – ainda que em graus diversos – como um leitor virtual, “implícito” ou “modelo”, instituído pelas obras, pelas estratégias autorais e as codificações literárias. O interesse é mais pelo leitor enquanto instância textual do que

⁹ Cf. PENNAC, Daniel. Como um Romance. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

pelas reações e inferências interpretativas dos leitores empíricos, julgados demasiadamente aleatórios, demasiadamente contingentes. (*ibid.*, p. 19-20)

Da afirmação, se ressalta que a participação ativa do leitor foi reabilitada pelas teorias da literatura, mas numa atuação pré-definida pelo texto, pelo autor. Tais teorias deixam de fora as construções de sentido produzidas pelos leitores reais, julgadas demasiado aleatórias.

A ideia de interação no discurso orienta práticas didáticas na escola, mas ainda se apresenta restritiva, segundo a crítica de Rouxel (2013):

[...] a comunicação literária não pode ser reduzida ao esquema de Jakobson. O autor não conhece os leitores de sua obra e estes constroem a imagem do autor após a leitura. Não há interlocução, não há regulação da comunicação como acontece na linguagem oral, mas autor e leitor são, um em relação ao outro, somente virtualidades, construções do pensamento. (ROUXEL, 2013, p. 193).

Trazendo as colocações de Rouxel (*op.cit.*) para o campo das práticas didáticas em sala de aula, temos uma participação do leitor na produção dos sentidos do texto reconhecida como virtualidade, como estratégia do texto apenas, numa liberdade vigiada. Sob esta perspectiva, a escola, socialmente instituída como mediadora das experiências de leitura, atua como reguladora, uma governanta rigorosa que tolhe investimentos pessoais, emocionais, subjetivos no processo de leitura em detrimento de uma leitura de natureza procedimental carregada de forte influência do formalismo e estruturalismo, onde “o gosto de ler desaparece sob o ato de aprender e [...] o exercício escolar apresenta-se, pois, como um mal entendido, como o fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor” (ROUXEL 2013, p.191).

Rouxel (2013) e Langlade (2013) criticam essas atividades de leituras fundamentadas na visão mecanicista, afirmando que, indiferentemente ao que se pretenda com elas, ninguém permanece impune quando exposto ao contato com obras literárias: as leituras geram ressonâncias subjetivas e não raro são notadas exclamações, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, que manifestam discretamente reações subjetivas dos leitores reais.

Langlade (2013) amplia sua crítica ressaltando que tais manifestações subjetivas, por mais ativas que sejam, costumam ser encaradas como desvios e descartadas e, assim sendo, lançadas para fora do campo de atuação da teoria literária:

[...] por mais presentes e ativos que sejam, em toda a experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias e mesmo vinculações espontâneas, que tem suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos pelo indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de

uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p.25)

Rouxel (2013), também critica esse “lançar fora do campo da literatura” as experiências subjetivas e, citando Bayard, apresenta a subjetividade como essencial para o processo de elaboração semântica:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam projetar-se. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma forma diferente (BAYARD, 1998, p.128, *apud* ROUXEL, 2013, p 198)

Bayard (*op.cit.*) é enfático ao afirmar não existir texto literário cuja produção de sentidos não seja efetuada por uma subjetividade, ressaltando ainda a multiplicidade de possibilidades como esses sentidos se processam, dado cada leitor fazer isso de uma forma diferente.

Em consonância, Langlade afirma que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor (LANGLADE, 2013, p.31). Ele vai além e acrescenta a esta reflexão um questionamento fundamental: “Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam esses os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor?” (*Ibid*, p.26)

Nas afirmações supracitadas de Langlade, estão duas das colaborações conceituais que sustentam a fundamentação de uma leitura subjetiva:

A primeira: ao evocar as emoções, o vivido, enraizados na personalidade profunda, na história pessoal do indivíduo que lê, ele retira o leitor de um patamar imagético e o encarna, individualiza; já não o trata mais como uma instância coletiva, com um suposto grau de regularidade, mas lhe confere rosto, história, direito à emoção; emerge assim o conceito de *sujeito leitor*. Conceito em consonância com o de leitor real.

A segunda: levando em conta esse sujeito leitor como ser singular, aponta também para uma produção de sentidos singulares que, por sua vez, singulariza também o texto. Ampliando essa compreensão, ele alerta que, se admitimos por característica de uma obra literária seu inacabamento, somos levados a pensar que “ela só passa realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter das personagens etc.” (LANGLADE, 2013, p.35). Com essas palavras, atrela a atuação do leitor como condição para a real existência da obra.

Langlade (2013) afirma ainda:

De meu ponto de vista, essa leitura participativa, antes de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular. (*ibid.*, 2013, p.37)

Sob esta perspectiva, esse investimento subjetivo do sujeito leitor faz com que a obra passe a existir e, levada em consideração a condição singular do seu leitor, se produza em uma obra singular, realização textual autêntica – *o texto do leitor*.

Tratando dos efeitos de uma didática que leve em conta as reações subjetivas que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura, Langlade (2013) salienta que essa participação efetiva, pessoal, subjetiva, de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela” (*ibid.*, p.35), e que “levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente no ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas”. (*ibid.* p.37)

Jouve (2013), também colabora com o desenvolvimento de uma didática para a leitura subjetiva. Ao tratar das inferências emocionais no exercício da leitura, propõe que, o conhecimento de mundo (enciclopédico) precisa ser completado pelo conhecimento de si pelo leitor. Segundo ele, os planos afetivo e intelectual acionados no ato da leitura são afetados pela subjetividade do leitor, que atua, inclusive, na percepção das estruturas de coerência e coesão. A subjetividade é implicada, no processo de leitura (entendida como produção de sentidos) em dois vieses: a subjetividade necessária e a acidental.

A subjetividade necessária seria aquela diretamente relacionada à participação do leitor na construção da obra, atuando nos espaços deixados pelo autor para a participação do leitor nesse jogo comunicativo. Por exemplo, ao mencionar um quarto de dormir no texto, o autor deixa uma brecha que é preenchida pelas representações subjetivas do leitor do que ele entende de quarto, emprestando ao quarto descrito pelo texto, cor, textura, iluminação e características da representação de quarto que ele construiu com suas experiências pessoais, cuja lembrança retorna espontaneamente na leitura. Esta subjetividade está ligada diretamente ao texto, é evocada por ele, que não lhe limita, mas sugere rumos.

Já sobre a subjetividade acidental, ele diz que:

[...] Se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista no texto. Às configurações necessariamente subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. (JOUVE, 2013, p. 57)

Seguindo o seu raciocínio, é justamente a impressão dessa subjetividade acidental, no extrapolar das solicitações do texto, arriscando inferências que não se justificam no texto, que produz o que, *a grosso modo*, pode se denominar “leituras erradas”. Entretanto, segundo ele, é justamente nesse extrapolar do texto, afastando-se dele, que o leitor revela mais de si, fazendo disso um exercício de promoção da sua identidade. Quanto a isso, ele ressalta:

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. (JOUVE, 2013, p.53)

Tomando as contribuições de Langlade (2013), Rouxel (2013) e Jouve (2013), apontamos que, embora, tradicionalmente, as práticas de ensino da literatura encarem o investimento subjetivo, às emoções emanadas na prática da leitura, como desvios, erros e subterfúgios, essas emoções são, ao contrário disso, componentes ativas da produção dos sentidos do texto literário, assim, uma prática que leve em conta as emoções, o investimento subjetivo na leitura, os estados singulares de realizações textuais autênticas realizadas por sujeitos leitores, leitores reais, antes de promover afastamento, marca a adesão dos leitores à obra e que esse suposto afastamento não é desvio, é retorno, retorno a si, leitura do leitor sobre ele mesmo depois de tocado pela obra literária, formação de sua identidade.

3 A LITERATURA COMO FORMATIVA E O LEITOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO: AS COLABORAÇÕES DOS PONTOS DE VISTA NARRATIVOS

Há quem acredite a leitura do texto literário como um passatempo apenas; outros encaram o texto literário como materialidade para uma experiência estética com o belo, restringindo a isso sua “função”; outros ainda o encaram como possuidor de um poder instrucional sobre a vida o qual ele não possui, pelo fato de não ser possível prever todas as possíveis inclinações subjetivas que alguém “adquire” ao ler uma obra literária.

Não se pode atribuir uma função única e específica ao texto literário. As experiências dos leitores reais com a literatura são multifacetadas: passam pelo entretenimento; lhes possibilitam experiências estéticas de contato com o belo nas mais diversas formas de elaboração e proposta de sentidos dos textos; e, mesmo sem possuir um poder injuntivo, instrucional, possibilitam reflexões sobre a realidade concreta, tanto nas formas ficcionais de reelaboração da realidade e das personagens que oferecem rosto e emoções a esse vivido ficcional, como no acesso à cultura humana acumulada e exposta nos textos.

Nesta sessão, propomos um breve olhar sobre a leitura do texto literário como acesso à cultura humana acumulada, passando por uma apresentação dos contos maravilhosos como gênero que reflete esse acúmulo cultural, às personagens como instâncias que oferecem sentidos ao vivido ficcional e se oferecem como parâmetros passíveis de identificação e adesão dos leitores aos textos, chegando aos pontos de vista narrativos, apresentados como estratégia de ampliação dos acessos aos sentidos do texto em vias da formação do jovem leitor literário.

3.1 A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL HUMANA

Se os jovens leem, por que não os deixar lerem o que lhes desperta o interesse? Por que insistir no ensino de obras clássicas?

Refletido o desinteresse dos jovens leitores do Brasil pela leitura (seção 1.1), observamos que ele diz respeito justamente ao desinteresse pelos textos ofertados na escola, crise gerada pela forma de acesso aos sentidos dos textos literários no ambiente escolar, responsável pela aproximação desses jovens/alunos com os bens imateriais acumulados pelas sociedades humanas nas obras literárias.

Respondendo à indagação, a de deixar os jovens lerem as obras de seu interesse, não há nisso algo a ser mudado, ao contrário, precisam mesmo ser estimulados a continuar selecionando e lendo as obras contemporâneas a eles. As reais questões são: e as obras produzidas pelas sociedades humanas anteriores não teriam nada a acrescentar à visão do mundo dos alunos/leitores? Por que insistir na leitura dos clássicos?

Como comentamos na introdução desta sessão, não se pode atribuir uma “função” ao texto literário. Em se tratando das condições de sua produção, Bakhtin (2011) afirma que “o texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, manifestação de um indivíduo livre, e não determinada pela necessidade empírica” (*Ibid.*, p, 311), em outras palavras, não tem funcionalidade prática a não ser o exercício da liberdade criadora. O fato que emana desta concepção é que ao texto literário, diferente de outras produções sociais escritas, não se pode atribuir uma função, por isso, inevitavelmente, precisamos aderir à definição genérica de Eco (2003) para quem a obra literária existe *gratia sui*, pelo gosto de criar a si mesma.

No entanto, mesmo concordando com Bakhtin e Eco ao refletirem a produção literária como um exercício criador livre, não podemos deixar de pensar que o ser que exercita sua liberdade criadora, inevitavelmente, é um ser social, construído cultural e historicamente, até certo ponto determinado pelo seu meio e a comunidade humana (da particular à global) da qual faz parte. No tocante a isto, Laraia (2009) afirma que “o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam” (*Ibid.*, p. 45).

Assim, esse exercício livre de produção literária reflete, de certo modo, a identidade ferida do seu produtor – usamos a expressão identidade ferida na conotação do sentido emocional de sensibilizada diante das realidades sociocultural e históricas nas quais está inserido – no contato com a realidade que o cerca. No exercício livre de sua criatividade, sensibilizado pela realidade concreta, o produtor/autor experimenta novas possibilidades de articulação da realidade fazendo uso da produção literária ficcional. Quanto a isto, Bastazin (2007) afirma que:

[...] para alterar esse fato *duro*, concreto, determinado que é a realidade só nos resta como alternativa realizar a subversão: caminhar no sentido de edificação de uma outra realidade – a ficcional –, arma inevitável e quase todo poderosa para superar o impasse que coloca o homem e a natureza como entidades, por vezes, complementares, por outras, paradoxalmente opostas. (*Ibid.*, p.16 – grifo da autora)

Segundo a afirmação de Bastazin (2007), a literatura é um experimentar da subversão do real em outras realidades possíveis. E Antônio Candido (2014) amplia essa discussão ao afirmar ser essa uma vocação humana, a de imaginar, apresentar possibilidades de articulação para o caos humano.

Desta forma, a produção literária se mostra como uma resposta à uma demanda social, histórica e cultural, e essa resposta, embora em sua essência seja livre de uma vinculação direta, por seu caráter ficcional, inevitavelmente será produzida lançando mão de símbolos, estereótipos, disponíveis, acessíveis ao produtor em determinados momentos histórico-culturais.

Jouve (2012), diante desta prerrogativa, vem dizer que “o desafio dos estudos literários é, por tanto, identificar – nos planos cultural e antropológico – o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje” (*Ibid.*, p.137).

Esta afirmação de Jouve (2012) está na base de suas reflexões sobre os objetivos do ensino da literatura. Segundo ele, o estímulo à leitura do texto literário está para além do prazer estético:

[...] as obras literárias não existem apenas como realidades estéticas. Elas são também objetos da linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (*Ibid.*, p.135 – grifos do autor)

Fica evidenciada, na afirmação de Jouve (2012), a necessidade de reconhecer nas obras literárias, para além do seu caráter estético, também seu valor cultural. Na continuação das suas reflexões, esclarece:

Os estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta “provar” (supondo-se que seja possível) que um poema é belo: é preciso provar que ele enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos. (*Ibid.*, 2012, p. 139)

Nas afirmações de Jouve (*op. cit.*), temos ressaltadas as obras literárias como vinculadas à cultura, expressando uma relação com o mundo e que, em se tratando de estudo literário, uma aproximação delas precisa levar em conta o que revelam e a forma como enriquecem nossa compreensão sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Italo Calvino (2007) aponta que “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que

deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (*Ibid.*, p.11) e que o rendimento máximo de sua leitura advém justamente da possibilidade de alterná-la com leituras atuais.

Todorov (2012) colabora com a ampliação dessa reflexão ao afirmar que um mergulho nessa cultura humana acumulada na Literatura “amplia o nosso universo, incitando-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (*Ibid.*, p.23). E ainda que “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. (*Ibid.*, p.24)

Neste ponto da reflexão, acreditamos poder apontar para uma das concepções de formação do jovem leitor pretendida por este estudo em específico: a formação do humano.

Entendemos e ressaltamos a compreensão do universo ficcional presente na literatura como formador do “humano em nós”, não no sentido do senso comum de “mais humano” como bons, cordiais e outras acepções benfazejas associadas e essa expressão, mas formador do “humano em nós” como “identidade humana”, na concepção sociológica de Stuart Hall (2006):

[...] A identidade, na concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11-12 – grifos do autor)

Sobre esta formação do humano, Antônio Candido (2014) aponta que “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”. (*Ibid.*, p.24)

Calvino (2007) corrobora essa noção das leituras do texto literário como fundadoras: “no sentido que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”. (*Ibid.*, p.10)

Alinhando as concepções de Candido (2014) e Calvino (2007), temos na literatura um acumulado cultural e, no contato com ela, a possibilidade de projetar de nós nela e, inversamente, a possibilidade de internalizar os significados e valores presentes nela: modelos, esquemas, paradigmas de beleza, como o que confere à Literatura seu papel formativo.

De forma ainda mais enfática, Candido (2014), diante da prerrogativa da Literatura como formadora da identidade humana em nós, em sua obra *O direito à Literatura* afirma que ela:

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, e portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO 2014, p. 35)

Nas palavras de Candido (*op. cit.*), mais do que uma experiência estética, o contato com as propostas de articulação da realidade e com as mais diversas personagens nos ajuda a dar forma aos nossos sentimentos, à nossa visão sobre o mundo e as coisas e que um não acesso à essa experiência mutilaria a humanidade em nós.

Sob esta prerrogativa, cabe à escola o papel institucionalizado de ofertar aos alunos, como seres em formação, essa imersão no universo simbólico acumulado na Literatura, oferecendo-lhes modelos de organização da realidade que lhes permitam olhar para a realidade contemporânea onde estão inseridos de forma a poderem compreendê-la e compreender a si mesmos nela.

Quanto a isto, Jouve (2012) comenta que, para além do prazer estético, para além dos gostos dos alunos, o papel do professor está em tornar acessíveis também obras cuja linguagem se tornou opaca, recuperando – nos planos cultural e antropológico – o que a obra exprime sobre o humano.

Acreditamos, mesmo que de modo breve, poder assim demonstrar o exercício da leitura literária como acesso à cultura humana acumulada, e esse acesso, além de produtor de sentidos nas obras, também ampliador de sentidos para a contemporaneidade do sujeito leitor que, além de sujeito ativo na produção de sentidos das obras, é também sujeito ativo de sua própria história: no contato com a literatura, transforma-se a si mesmo e a realidade que o cerca.

Concebemos a relação leitor-texto como ambivalente: o sujeito leitor adentra o texto, coloca em jogo seus valores pessoais em oposição ou consonância com os valores expressos na ficção, e ao voltar a si, nesse retorno, também se relê, e nessa releitura se questiona, questiona a realidade que o cerca produzindo movimentos de transformações intra e extra pessoais, reformulando sempre suas percepções sobre si e sobre os outros, com identidade e alteridade constantemente construídas e reconstruídas.

Fazendo uma síntese das colocações até este ponto elencadas, ressaltamos a produção literária como um exercício livre, não refletindo nenhuma necessidade empírica, mas o resultado do olhar, do posicionamento de um ser, histórico e socialmente definido pelo meio onde se socializou, sobre a realidade. Esse olhar é imagético, uma forma de lidar com o fato duro da realidade, que é continuamente recriada, reinterpretada através do ficcional, materializada através da linguagem. Esta materialização se dá fazendo uso de imagens,

símbolos, conceitos, estereótipos, disponíveis a cada época de produção. Assim, a leitura do texto literário precisa levar em conta o que as obras representaram em sua época de produção e o que representam hoje, revelando os processos de transformação cultural e humano, enriquecendo compreensões sobre o mundo, sobre a realidade do leitor e ampliando a compreensão dele de si mesmo.

À literatura não atribuímos uma função transformadora, mas ressaltamos o seu poder transformador. Tomando-a como formativa e o sujeito leitor como agente ativo no contato com ela, passamos a apostar no poder transformador do encontro TEXTO-LEITOR: transformador do olhar sobre a realidade, sobre si e sobre o outro.

Assim, cabe a escola o papel fundamental de estimular esse acesso aos bens culturais presentes nas obras literárias, produzindo e ofertando ferramentas que potencializem nos alunos esse papel ativo, tanto na produção dos sentidos do texto como na transformação e reformulação de si, do seu conceito sobre o outro e o mundo que o cerca.

Para a promoção de uma experiência cultural e também transformadora com a literatura, propomos uma didática de leitura que toma os contos maravilhosos como gênero, pela relação cultural e folclórica que encerram e, em sua leitura, propomos uma metodologia com base nos PDV - Pontos de vista Narrativos em Rabatel (2016), diversificando os mecanismos de identificação e estimulando movimentos transformadores da (re)formulação da identidade e estímulo a alteridade no sujeito leitor.

3.2 A LEITURA DOS CONTOS COMO IMERSÃO NA EXPERIÊNCIA CULTURAL HUMANA ACUMULADA

Dentre os textos que refletem esse acúmulo simbólico cultural, escolhemos, para este estudo, os contos. Resultado da tradição oral, os contos são excelentes compêndios culturais que fixaram olhares, valores sociais anteriores aos contemporâneos. De modo muito particular, nos dedicamos ao estudo dos contos de caráter maravilhoso, por revelarem também símbolos do folclore e do imaginário popular que lhes deu origem, e por sua ampla divulgação entre os jovens leitores, especialmente no período da infância, fazendo com que esses símbolos e estereótipos estejam na base das suas formações humana-cultural, bem como na base da sua formação como leitores.

Analisando as biografias dos mais divulgados contistas, percebe-se que, de um modo ou de outro, quando decidiram registrar os contos da tradição oral, foram motivados pela

necessidade de fazê-lo por sua contribuição cultural: os irmãos Grimm coletaram e registraram, entre outros gêneros, contos maravilhosos de origem alemã, para preservação dos traços da língua; Charles Perrault fez exercício semelhante, registrando contos maravilhosos da tradição oral francesa; e Joseph Jacobs também o fez, mas recolhendo contos da tradição britânica para preservar seu legado folclórico¹⁰.

Semelhante ao que os irmãos Grimm fizeram na Alemanha, Perrault na França e Jacobs na Inglaterra, Propp reuniu contos maravilhosos da tradição russa. Com base nos contos russos, propôs uma estruturação morfológica para os contos, e ainda um aprofundamento através das dimensões folclóricas e antropológicas. Por essa razão, a de ampliar o estudo da estrutura morfológica com uma busca de raízes históricas, optamos por Propp (2001/2002) nas reflexões sobre contos que apresentamos.

Lançando mão de métodos de análise combinados: sincronia e diacronia, morfologia e genética, comparativismo e indução, ele apresenta, em duas obras, um duplo viés para a compreensão do que também denomina “conto de magia”: *Morfologia do Conto Maravilhoso* (2001) e *As raízes históricas do conto maravilhoso* (2002). Apresentamos, brevemente, seus estudos:

3.2.1 A morfologia dos contos maravilhosos

Tomando por *corpus* para análise 100 contos russos, Propp (2001) sugere, inicialmente, a construção de uma morfologia do conto maravilhoso através da observação do que denomina “grandezas constantes” (*Ibid.*, p. 17). Como resultado da observação dessas constantes, chega à conclusão de que o enredo dos contos é constituído através das funções das personagens, compreendidas como “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”. (*Ibid.*, p.17)

Em linhas gerais, Propp define que o enredo dos contos é determinado pela função que as personagens ocupam dentro da obra, entre oposições e auxílios, sendo as principais funções ser o herói/a heroína, o/a antagonista e o doador do elemento mágico.

Propp (2001) afirma que essa “sequência das funções é sempre idêntica” (2001, p.17), embora salogue sua afirmação de eventuais críticas ao restringi-la aos contos com base no folclore, ficando fora dessa afirmação “os contos criados artificialmente” (2001, p.17), ou seja, a partir de outro arcabouço que não o da cultura acumulada nas manifestações do folclore.

¹⁰ Para o leitor interessado em conhecer as biografias, ver: *CONTOS DE FADAS*: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Embora seu *corpus* de análise sejam os contos russos, sua proposta morfológica acaba também por contemplar contos com base folclórica em outras nacionalidades.

Ainda tratando das funções da sequência, ele afirma que, “no que concerne ao agrupamento, antes de tudo, é necessário dizer que nem todos os contos maravilhosos apresentam todas as funções. Mas isto não modifica de forma alguma a lei da sequência. A ausência de algumas funções não muda a disposição das demais” (2001, p.17).

Correndo o risco de ser redundantes, acreditamos caber aqui um resumo das funções esquematizadas por Propp para designação do gênero conto maravilhoso, e ele mesmo o faz:

[...] Gênero de contos que começam por um dano ou prejuízo causado a alguém (raptos, exílio), ou então pelo desejo de possuir algo [...] e cujo desenvolvimento é o seguinte: partida do herói, encontro com um doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico munido do qual poderá encontrar o objeto procurado. Seguem-se: o duelo com o adversário, [...] o retorno e a perseguição. Frequentemente essa composição torna-se mais complexa. [...] Mas ele consegue retornar, passa por uma prova cumprindo tarefas difíceis, torna-se rei e se casa, em seu reino ou no do sogro. (PROPP, 2002, p.4)

Após essa esquematização morfológica, Propp se lança em busca das raízes históricas dos contos maravilhosos na tentativa de criação de um panorama mais amplo sobre eles.

3.2.2 As raízes históricas dos contos maravilhosos

Sob influência Marxista, Propp (2002) produz suas análises sobre a premissa de que os processos sociais, políticos e culturais são condicionados ao meio de produção. Segundo sua percepção, o conto maravilhoso não fugiria a essa regra. Analisando os contextos presentes nestes contos, encontram-se cenários feudais: camponeses e camponesas, reinos com seus castelos, príncipes e princesas, reis e rainhas, florestas, bruxas, magos e todo um universo de superstição mágica próprios do Medievo. Contudo, segundo Propp (2002), o conto maravilhoso é mais antigo que o feudalismo, assim, “não está ligado à base econômica de produção em curso no início do século XIX, quando se começou a registrá-lo” (*Ibid.*, 2002, p.7), portanto, “é com a realidade histórica do passado que devemos confrontar o conto e ali procurar suas raízes” (*Ibid.*, 2002, p.7).

Para encontrar essas raízes históricas, lançou mão de estudos etnográficos e do folclore; para ele, o folclore tem origem comum entre os povos e passa por sucessivos estágios de evolução, configurando-se no lugar propício para que se encontre a pré-história da literatura.

Em suas reflexões, Propp (2002) retorna a organizações sociais primitivas onde não existiam classes sociais. Nesses grupos humanos, as religiões eram constituídas a partir das imagens fantásticas presentes nas mentes dos participantes, reflexos das forças misteriosas da natureza que passaram a assumir forma e forças sobrenaturais.

Essa dinâmica religiosa, de relação com a natureza e seus mistérios, se dava através de ritos e costumes, sendo os ritos uma dinâmica cognitiva “e expressar-se em dogmas e doutrinas, [...] maneiras de explicar o mundo” (*Ibid.*, p.10), e os costumes “atos e ações cuja finalidade é agir sobre a natureza e subjugar-la” (*Ibid.*, p.10).

Para Propp (2002), o conto teria conservado numerosos vestígios de ritos e costumes, mas reinterpretados, adaptados à dinâmica de desenvolvimento das sociedades, quando alguns ritos esmaeceram ou perderam seu valor como tal:

Por reinterpretação deve-se entender a substituição, pelo conto, de um elemento (ou vários elementos) do ritual, que se tornou inútil ou obscuro devido a modificações históricas, por um outro elemento mais compreensível. (PROPP, 2002, p.10)

Sobre essa reinterpretação narrativa, apresentada como conversão do rito em conto, ela só pôde ocorrer com o declínio da função social dos ritos e os costumes que motivavam. Por exemplo: no tempo em que estava em vigor o sacrifício de uma jovem ao rio como condição para a abundância da colheita, um libertador que a salvasse de tal condenação seria considerado um perigoso infiel que, com sua atitude, colocava em risco o bem-estar da comunidade. Quando essa estrutura social entra em declínio, o costume, antes sagrado, passa a ser inútil, ou até repugnante, e o jovem ímpio que perturba a cerimônia do sacrifício e salva a pobre moça de um destino cruel passa a ser o herói do conto. (PROPP, 2002)

Com essa exemplificação, Propp acredita provar “que o assunto surge não como um processo de evolução simples e de reflexo direto da realidade, mas na negação dessa realidade” (PROPP, 2002, p.13). Acreditamos, com base nessa premissa, poder afirmar que os contos assumiram também o papel social de estimular a manutenção ou erradicação de alguns costumes.

Propp aponta ainda uma outra dessas manifestações religiosas a ser considerada na base de origem dos contos - o mito. Ele define o mito como “toda narrativa sobre os deuses e os seres divinos em cuja realidade um povo acredita fielmente” (PROPP, 2002, p.15). Os contos e mitos teriam uma base comum sujeita a uma amplitude tão grande de possibilidades de estudo etnográficos e folclóricos que muitas vezes os mitos são chamados de contos.

Delimitando seu campo de atuação, Propp salienta que seu estudo não trata de interpretações dos ritos, mitos e contos, mas de remetê-los à sua causa histórica, causa essa que apresentamos de modo breve e sucinto.

Após um percurso de estudos folclóricos dos ritos e mitos, Propp (2002) identifica, na origem dos contos, um conjunto de personagens míticas primitivas, a quem convencionou chamar, por suas semelhanças, por um título único: a Baba-Yagá. Sem desconsiderar suas inúmeras variações, em linhas gerais, a Baba-Yagá estava relacionada a uma força da natureza com características femininas bem acentuadas que a ligam a um estágio social onde a fecundidade era considerada um atributo apenas feminino. Não era a mãe dos seres humanos, mas era a mãe e tinha domínio sobre os seres da mata. Um grupo de imagens a qual relacionamos, na cultura hodierna à mãe natureza, a Gaia.

Propp (2002) aponta que, nos contos, a imagem da Baba-Yagá está relacionada a concepções de morte e que estas concepções estavam intimamente ligadas aos ritos de iniciação dos jovens no momento da puberdade. Sobre a iniciação comenta que era “uma instituição própria do regime tribal. Esse rito ocorria no momento da puberdade. Ao cumpri-lo o jovem era introduzido na sociedade tribal, da qual se tornava membro investido de plenos direitos, ao mesmo tempo que adquiria o direito de se casar”. (2002, p.57)

Acreditava-se, com tal rito, que o iniciado morria e ressuscitava um “homem novo”, numa espécie de morte momentânea; a morte e a ressurreição se davam após o encontro da criança com um animal monstruoso que a engolia e depois regurgitava. Para o rito, as crianças eram levadas, na maioria das vezes por seus pais, para as partes mais densas da floresta onde eram deixadas para uma experiência de sobrevivência ou ainda eram construídas casas em forma de animal onde ocorriam torturas como dedos cortados, dentes arrancados, etc.; ou ainda as mais variadas provas com o uso do fogo. (PROPP, 2002)

Segundo Propp (2002), “todo esse sistema de colocação à prova reflete concepções muito antigas, segundo as quais, da mesma forma que magicamente se pode provocar a chuva e obrigar a caça a vir ao encontro do caçador, pode-se também forçar a entrada para o outro mundo” (*Ibid*, p.83). Historicamente, passar por essas provas exigiria antes de tudo força, mas a evolução das organizações sociais teria atribuído à superação dessas provas o caráter de virtude. Após o retorno deste exílio:

O ressuscitado recebia um novo nome, imprimiam-lhe marcas na pele ou outros sinais reveladores do rito a que se submetera. Recebia uma instrução menos ou mais longa e rigorosa. Transmitiam-lhe técnicas de caça, segredos religiosos, conhecimentos históricos, regras e normas da vida social, etc. Ensinavam-lhe a caça e a vida em

sociedade, as danças, os cantos, tudo o que era considerado indispensável para a existência. (PROPP, 2002, p.54)

Depois de fazer uma travessia pelo mundo dos mortos, o iniciado estava pronto para a vida adulta, o que incluía participação na provisão (caça, pesca, trabalho, promoção da sobrevivência através de recursos) e também se casar.

3.2.3 Dialogando raízes históricas e morfologia

Depois de apresentá-los separadamente, apresentamos aqui um quadro de relações entre os símbolos históricos e a morfologia dos contos relacionando nas obras de Propp (2001/2002) que tomamos como referência para esta seção.

No resumo das trinta e uma funções apresentadas como elementos da metodologia do conto maravilhoso, Propp (2002) assim define o quadro introdutório: “começam por um dano ou prejuízo causado a alguém (rapto, exílio), ou então pelo desejo de possuir algo” (2002, p.4). Ainda tratando desse dano ou prejuízo, acrescenta que “a ocorrência da desgraça e a reação a ela provoca determinado assunto” (2002, p.41). Assunto aqui compreendido como enredo.

A partir do “assunto” introdutório através de uma “desgraça”, o “desenvolvimento é o seguinte: partida do herói, encontro com um doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico munido do qual poderá encontrar o objeto procurado” (2002, p.4).

Essa partida do herói faz referência ao rito de iniciação: o personagem deixa seu lugar de origem, assim como as crianças eram retiradas do seu lugar de convívio. Como já comentado, essa retirada da criança era feita, na maioria das vezes pelo pai que a levava para a floresta. “Posteriormente, quando o rito começou a declinar, a opinião pública teve de se modificar. Os benefícios ligados ao ato de iniciação tornaram-se incompreensíveis, e a opinião pública, mudando de rumo, começou a condenar esse ato horrível” (PROPP, 2002, p.88). No conto, a retirada da criança para a floresta, embora termine bem, configura um ato hostil e passa a ser incompatível com os ideais familiares que vão se reconfigurando e “surge assim no conto a madrasta, cujo papel histórico é assumir essa ‘hostilidade’ que outrora coubera ao pai. Ela é a principal instigadora do confinamento das crianças na floresta, casa de Yagá, etc.” (PROPP, 2002, p.88 – grifo do autor).

E por falar em Yagá, é com ela o encontro na floresta. Retomando a definição do gênero, Propp (2002) diz que, após o exílio, ocorre o “encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico” (2002, p.4) que o auxilie no “duelo com o adversário” (2002, p.4). Yagá assim pode assumir três possíveis configurações nos contos: a Yagá doadora – que

oferece o recurso mágico; a Yagá raptora, a que prende as crianças e promete assá-las no forno, por exemplo; e a Yagá-guerreira, que entra no duelo a favor do herói ou heroína. (PROPP, 2002)

Após o duelo, acontece o retorno, também chamado por Propp de “travessia”, que corresponde, no encontro com as concepções primitivas de morte e renascimento após o encontro com Baba-Yagá, a passagem pelo mundo dos mortos. Sobre a influência da travessia na morfologia dos contos, Propp afirma que:

A Travessia para outro reino é uma espécie de eixo do conto e ao mesmo tempo sua metade. Basta motivar a travessia com a busca da noiva, de uma raridade, de um pássaro de fogo, etc., ou com uma viagem de negócios, e dar ao conto o final correspondente (a noiva é encontrada, etc.), para se ter o arcabouço o mais genérico, por enquanto ainda pálido, simples, mas mesmo assim perceptível, à base do qual se constituem os diversos enredos. (PROPP, 2002, p.241)

Após essa travessia, acrescentam-se ainda “uma provação cumprindo tarefas difíceis” (PROPP, 2002, p.4). Também relacionada ao rito de iniciação, as tarefas, provas de sobrevivência faziam parte da passagem para a vida adulta e testava a força dos iniciados, o que depois passou a se chamar “virtude” ao serem acrescidos ao elemento força, características psicossociais consagradas como virtuosas.

Por fim, afora a complexidade das provas, o herói/heroína “consegue retornar, [...] torna-se rei e se casa”. (PROPP, 2002, p.4)

O final do conto corresponde justamente ao papel social assumido pelos jovens após sua iniciação: tornam-se aptos a casar, a assumir um reino, etc.

Refletindo o conto como gênero, Propp afirma que:

A nova função social do assunto, sua utilização puramente *estética* estão ligadas ao desaparecimento do regime que o gerou. Exteriormente, o início desse processo de transformação do mito em conto se faz sentir quando o assunto e o próprio ato de narrar desprendem-se do ritual. O momento desse desligamento do ritual é o início da história do conto, enquanto o seu sincretismo com o rito constitui sua pré-história. (PROPP 2002, p.444 – grifo do autor)

Começamos o ponto 2.1.2 comentando que o estudo de Propp se faz sob influência marxista, cuja base teórica, em linhas gerais, vincula a organização social ao modo de produção. Concluindo estas reflexões sobre os contos maravilhosos, temos que suas origens históricas estão em mitos e ritos próprios de agrupamentos humanos ditos “primitivos”. A partir de então, a diversidade de formas criadas “pode ser analisada como consequência da deposição de camadas mais tardias sobre outras mais primitivas [...] provocada por uma alteração nas formas

de produção” (PROPP, 2002, p.257). Como exemplo dessas mudanças, das camadas adicionadas pelas mudanças socioeconômicas, o próprio Propp comenta que:

Com o aparecimento da agricultura e da religião agrícola, toda a ‘religião da floresta’ torna-se mera impureza, o grande mago transforma-se no feiticeiro mau, a mãe e senhora dos animais torna-se a feiticeira que atrai as criancinhas para devorá-las de forma nem um pouco simbólica. (PROPP, 2002, p.124)

Embora advindo da tradição oral, ao longo de séculos de cultura humana, remontando padrões folclóricos das primeiras comunidades, os contos maravilhosos tradicionais, como os conhecemos fixaram em sua textualidade os padrões do modo de produção feudal, tempo quando começaram a ser registrados por escrito. É desse período também a forte influência religiosa cristã na cultura, satanizando mitos primitivos e os símbolos ligados a eles, fazendo surgir nos enredos a personagem da bruxa e do feiticeiro, por exemplo.

Seguindo tal premissa, caso só tivessem sido registrados algum tempo depois, já sob égide do modo de produção capitalista, teríamos outros enredos e, provavelmente, alterações na morfologia fixada. Assim, pensamos que as reflexões de Propp indiretamente autorizam atualizações dos contos maravilhosos em versões mais contemporâneas ou, na menor das hipóteses, na atualização dos contos maravilhosos sob a forma singular de realização de texto do leitor.

Para finalizar, sobre o conjunto da obra exposta, Propp afirma que:

[...] o conto, que perdeu suas funções religiosas, não é em si alguma coisa inferior ao mito do qual se origina. Ao contrário, liberto dos laços de convencionalismo religioso, movido agora por outros fatores sociais, ele irrompe no espaço livre da criação artística e começa a levar uma vida rica de conteúdo. (PROPP 2002, p.257)

A leitura dos contos maravilhosos consiste justamente no estímulo a uma imersão nesse universo “rico de conteúdo” e significados, contrastando os símbolos histórico e culturais que encerram com os símbolos que fazem parte do mundo do leitor.

Propp define a morfologia dos contos maravilhosos pelas “funções das personagens” na construção do enredo. São muito significativas para a produção dos sentidos os papéis de protagonistas e antagonistas, mocinhos e mocinhas *versus* malfeitores, vilões e vilãs. A forma singular como cada leitor real se relaciona com os perfis das personagens se faz fundamental para uma apropriação subjetiva da obra e também para a construção das noções de ponto de vista onde pretendemos chegar. Por essa razão, na seção que segue, adentraremos no universo

da personagem da ficção e os processos de empatia e identificação na produção de sentidos das obras.

3.3 AS PERSONAGENS DA FICÇÃO: UM BANQUETE PARA DEGUSTAÇÃO DE EMOÇÕES

Propp (2001), como demonstrado, afirma que os contos maravilhosos são definidos pelas funções das personagens, pelo jogo de ações que elas protagonizam construindo um assunto (enredo). Não obstante, quando falamos em narrativas ficcionais, cremos ser possível ampliar a importância da presença e ação das personagens, para além dos contos, a outros gêneros ficcionais da ordem do narrar. Grande número de obras literárias se fixa na memória coletiva como a “história” de alguém, esse alguém sendo uma personagem. Quando os próprios nomes das personagens principais não vêm intitulado as obras como: João e Maria, Romeu e Julieta, por exemplo, os títulos dão lugar a expressões como: a história de Phileas Fogg – para se referir à obra “A volta ao mundo em 80 dias – de Júlio Verne”, ou ainda: a história de Peri e Ceci – para se referir à obra “O guarani – de José de Alencar”. Muitas outras obras poderiam ser citadas ilustrando esse modo de ver. O que se sobressai mesmo dele é que as narrativas ficcionais, na maioria das vezes, se fixam na memória dos leitores como histórias das personagens.

Na obra *A personagem de ficção* (2014), Candido (*et.al.*) apresenta sua compreensão sobre as personagens num contraponto com as pessoas reais. Desta obra é possível depreender que as pessoas reais, assim como a realidade concreta, possuem um grau elevado de determinação, ou seja: rosto, voz, traços de personalidade, definidos por uma série de predicativos que podemos colher, mas com um acesso limitado às dimensões cognitivas, emocional, espiritual, etc.. “A nossa visão da realidade em geral, e em particular dos seres humanos individuais, é extremamente fragmentária e limitada” (CANDIDO *et.al.*, 2014, p.32). Em contrapartida, as personagens da ficção possuem um grau de indeterminação que possibilitam um maior investimento do leitor. Por mais que características psicofísicas as descrevam, há sempre o que ele chama de “zonas de indeterminação” que permitem ao leitor dar rosto, vida às personagens, de forma muito particular e individual. Assim, embora a obra seja a mesma, as possibilidades de concretização das personagens mudam, e é isso que possibilita a “vida” da obra literária.

Para o autor, diferente dos seres humanos reais, na ficção, em se tratando das personagens, é a única ocasião onde “os seres humanos se tornam transparentes à nossa visão,

por se tratar de seres puramente intencionais sem referência a seres autônomos” (*Ibid.*, p.35). No entanto, ele atribui à “obra de arte literária” uma condição de opacidade dessa transparência – desmantelando algumas expectativas – como o que aproxima as personagens da condição humana e causa esse magnetismo entre elas e os leitores:

Como seres humanos, encontram-se [os personagens] integrados num denso tecido de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral, político-social e tomam determinadas atitudes em face desses valores. Muitas vezes debatem-se com a necessidade de decidir-se em face da colisão de valores, passam por terríveis conflitos e enfrentam situações em que se revelam aspectos essenciais da vida humana: aspectos trágicos, sublimes, demoníacos, grotescos ou luminosos. (CANDIDO *et. al.*, 2014, p.45)

Da afirmação, podemos depreender que as personagens inserem os leitores na tessitura da obra; além de dar-lhes rosto e voz, com elas, os leitores experimentam conflitos que colocam em cheque valores, convidam a experiências contrastantes entre o ordinário e o sublime, o amor e o ódio.

Ainda segundo Candido (*et.al.*, 2014), comentando essa dinâmica da relativa transparência das dimensões metafísicas das personagens e da imersão em seus conflitos pelos leitores, ele diz que:

São momentos supremos, à sua maneira perfeitos, que a vida empírica, no seu fluir cinzento e cotidiano, geralmente não apresenta de modo tão nítido e coerente, nem de forma tão transparente e seletiva que possamos perceber as motivações mais íntimas, os conflitos e as crises mais recônditos na sua concatenação e no seu desenvolvimento. (*ibid.*, p.45)

Em resumo, os leitores interagem na produção dos sentidos da obra numa imersão no vivido ficcional das personagens através do acesso às suas dinâmicas emocionais e cognitivas, aos valores que norteiam suas ações quando, na vida real, os conflitos não aparecem assim tão bem delimitados. Deste modo, ao adentrar a obra literária, “o leitor *contempla* e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar” (CANDIDO *et. al.*, 2014, p.46 – grifos do autor).

Essa observação de Candido, a de que, na relação com as personagens, o leitor “vive” e contempla possibilidades humanas que a vida talvez não lhe permita em plenitude nos remete, embora sem pretensão de enveredar pelo caminho psicanalítico do prazer, à relação estabelecida por Jauss (1979) entre as teorias da recepção e as teorias psicanalíticas ao afirmar que, através das personagens, o leitor lida com emoções normalmente silenciadas e entregasse de peito aberto a elas, na segurança de saber que se trata de um jogo cênico que não pode causar dano à sua segurança pessoal. E completa: “O prazer estético da identificação possibilita participarmos

de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes”. (JAUSS, 1979, p.99)

Pedrossian (2008) define esse mecanismo de identificação na teoria psicanalítica como: “processo psíquico pelo qual o indivíduo apreende os atributos do outro e modifica-se, total ou parcialmente, conforme o modelo introjetado – é de vital importância, pois o eu se constitui mediante as identificações que o indivíduo estabelece no decurso de sua vida: tornar a si o outro” (PEDROSSIAN, 2008, p.418)

É justamente o processo de identificação que faz com que o que na textualidade é alheio, passe a ser do leitor, próprio do mundo do leitor que lhe dá sentido e enriquece, que faz da experiência do texto sua experiência pessoal. Quanto a isso, diz Poulet (1975):

O que é próprio do texto é que ele nos incita não somente a constatar e a destacar de fora suas características objetivas, como também a nos tornar por nossa vez, o que ele é, a nos confundir pela operação do espírito com sua própria substância. O Fenômeno essencial que o marca nas suas relações conosco é o fenômeno da identificação. (POULET, 1975, p. 66-67, *apud* JOUVE, 2002, p.120)

Sobre as formas como essa identificação se processa, elas não são lineares e objetivantes, do contrário, são constructos subjetivos construídos e alimentados no interior do leitor. Rouxel (2013) afirma que a identificação: “pode ser íntima, leve, apenas aflorando, ou então plena e lúcida; ela pode ser adesão ou projeção; ela pode ser simultânea ou se suceder à leitura, segundo a disposição e a experiência do leitor” (*Ibid.*, p. 76), e que esses processos “se conjugam a cada vez de modo particular” (*Idem*).

Na base do processo de identificação com as personagens (e o texto como um todo) estão as emoções: sentimentos vinculados a elas como alegria, euforia ou tristeza se produzem por meio de imagens, construídas através da linguagem, que só ganham sentido quando o leitor empresta a essas imagens suas emoções reais do que sejam alegria, euforia ou tristeza, já que é em sua subjetividade que se produzem.

Vigotski (2001, *apud* TOASSA, 2011, p.67), comenta a experiência estética e emocional de contato com a arte. Tomando seu ponto de vista e concebendo o texto literário também como arte, ousamos depreender que o texto literário produz no leitor uma reação estética que suscita emoções vivenciadas com toda realidade e força; tal reação tem como descarga a atividade da fantasia. Na base da produção dos sentidos estariam assim as emoções e a fantasia.

Goodman (1990) corrobora o conceito da teoria vigotskiana ao dizer que “na experiência estética *as emoções funcionam cognitivamente*” (*ibid.*, p.290 *apud* JOUVE, 2012,

p.99). Sob estas perspectivas, não são as emoções apenas um estado de sentir, mas também um estado de criar e compreender; conclusão que nos parece brilhantemente ilustrada por Jouve (2012) ao afirmar que “em literatura, todo conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz parte das informações transmitidas pela obra” (*ibid.*, p.101).

É Jouve (2012) ainda quem distingue, nessa dinâmica de investimentos emocionais, as emoções manifestas e as sentidas. Para o autor, a emoção manifesta, como o nome sugere, é aquela expressa na obra, emoções a que a obra se refere, podendo ser identificadas pelo leitor sem necessariamente ser compartilhada por ele. Assim a ilustra: “Um romance pode pôr em cena personagens tristes, angustiados ou jubilosos sem suscitar no leitor alegria, angústia ou júbilo. [...] o narrador pode qualificar determinado acontecimento de ‘horrendo’ ou ‘admirável’ sem provocar horror nem admiração” (*Ibid.*, p.101 – grifos do autor). Já a emoção sentida, diferente daquela que o texto exprime e denota, é aquela que o leitor experimenta na leitura, “ela depende menos do texto do que daquele que o lê” (*Ibid.*, p.101).

Esse processo de percepção das emoções, entre as emitidas pelo texto e as experimentadas pelo sujeito leitor é dinâmico: as emoções denotadas na tessitura do texto podem ser as mesmas experimentadas pelo leitor, fazendo congruirem e até se confundirem as emoções manifestas e sentidas; ou serem independentes – o terror de um narrador pode fazer o leitor sorrir ou a angústia de uma personagem ser-lhe completamente indiferente – ilustra Jouve (2012).

Dessa dinâmica de emoções, o que se sobressai é que “a emoção gerada [...] tem seu valor próprio: ela nos esclarece sobre a relação afetiva particular que nós (leitores) mantemos com uma ideia, um pensamento ou um objeto do mundo” (*Ibid.*, p.102), constituindo-se assim também em “um índice que nos permite entender como a obra significa”, nas palavras de Jouve (*Ibid.*, p.99), e acrescentamos também um índice de como nos vinculamos empaticamente com as personagens.

As emoções no texto literário narrativo têm rostos, têm vozes, têm histórias as mais diversas. As personagens são catalizadoras de emoções. Elas oferecem forma para as mais variadas emoções, e é justamente nesse cardápio de emoções que o leitor se banqueteia, degusta cada história, cada emoção, das mais doces às mais amargas, colocando-se no lugar das personagens, emprestando a cada uma sua emoção particular.

Para uma expansão desse cardápio de emoções e empatias, apresentamos a leitura através dos pontos de vista narrativo.

3.4 PONTOS DE VISTA NARRATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DOS ACESSOS AOS SENTIDOS DO TEXTO

Refletindo os contos maravilhosos como estruturas narrativas tem-se, em linhas gerais, que os enredos são resultado de diferentes posicionamentos, ora em oposição, ora em colaboração, entre as personagens; e que estas são parâmetros para um processo de identificação, de inter-relação emocional e cognitiva onde estas duas instâncias atuam juntas na produção dos sentidos das obras literárias pelo sujeito leitor.

A leitura do conto costuma ser orientada sob a perspectiva de uma personagem principal. Quanto a isso, Rabatel (2016) salienta que: “A ideia de identificar um [personagem] principal é muito útil, pois ele fornece um ponto de apoio à necessária hierarquização dos enunciadores que estão em cena”. (RABATEL, 2016, p.85) No entanto, embora os enredos narrativos sejam construídos sob a perspectiva das personagens principais, isso não minimiza, ou não deve minimizar, a importância das personagens secundárias.

Apostando em uma leitura que dá importância a todas as personagens, acreditando serem possíveis processos de identificação com o antagonista e não com o protagonista, ou com aquela personagem que tem atuação tímida no enredo, mas que dá forma, responde a uma indagação ou inquietação do leitor, apresentamos a possibilidade de valorização e reconhecimento de cada personagem como centros de perspectiva para além da principal. Reconhecer cada personagem como centros de perspectiva diz respeito a se adotar uma postura de leitura com múltiplos focos, estimulando o leitor a promover um deslocamento do eixo principal em outras leituras possíveis.

Para endossar essa abordagem metodológica que defendemos, que promova esse deslocamento, temos a afirmação de Rabatel (2016) para quem: “Multiplicar os centros de perspectiva, mostrar seu papel na construção dos percursos interpretativos é multiplicar, enriquecer, complexificar as vias de acesso aos textos”. (*Ibid.*, p.45)

É Rabatel (2016) quem propõe, tomando por base as perspectivas interacionista e pragmática das narrativas, uma abordagem enunciativa/referencial dos Pontos de Vista (PDV). Esclarecendo essa perspectiva interacionista e pragmática, ele afirma que os sentidos da obra não preexistem ao ato da leitura, que são resultados de uma práxis dialógica entre o texto e o leitor, onde o primeiro apresenta indicações de natureza procedimental que orientam o leitor a como se apropriar dos sentidos, a partir de quais centros de perspectiva, e o segundo, por sua vez, responde a essas indicações em escolhas de empatização, fazendo emergir um sentido coconstruído. A partir desta perspectiva interacionista, ele aponta para as relações enunciativas

em dois vieses: às relações de enunciação e coenunciação entre o texto e o leitor, e também as relações enunciativas internas à narrativa, que se processam entre o narrador e as personagens: “Os discursos são sempre atravessados pela fala dos outros, construídos com e contra eles, no dialogismo interlocutivo e interdiscursivo”. (RABATEL, 2016, p.87)

Assim, as personagens, além de centros de perspectiva, compreendidos como individualização do olhar de cada personagem dentro da mimese ficcional, são também fontes enunciativas que expressam esse olhar individualizado em pontos de vista – PDV. Nesta perspectiva, adota-se uma definição do ponto de vista pela fonte enunciativa do conteúdo proposicional, e não mais apenas pelo conteúdo proposicional, em outras palavras, deixa de ser levado em conta apenas o que é dito, mas também quem diz e porque o diz.

Na produção de sentidos de um texto narrativo, em um contexto interacional, “[...] todos os enunciadores não se equivalem. Alguns são mais importantes que outros, conforme seu grau de atualização no discurso, a natureza dos fenômenos da responsabilidade enunciativa e as reações dos interlocutores” (*Ibid.*, p.86). Sob esta perspectiva, a personagem principal não é autoproclamada como o tal, ela passa a ocupar esse espaço por sua função na orientação do discurso, ou seja, ela precisa ser ratificada numa interação com os demais interlocutores. Os enunciadores secundários são, por sua vez, também “[...] verdadeiros centros de perspectiva, visto que agregam, em torno de si, um certo número de conteúdos proposicionais que indicam o PDV de enunciador intradiscursivo sobre tal evento, tal estado, tal noção etc” (*Ibid.*, p.87).

Das afirmações de Rabatel (*op.cit.*), ressaltamos que, em um contexto geral, a atuação de um personagem principal orienta o encadeamento na interação com os interlocutores secundários, no entanto, se tomamos isoladamente eventos, noções, internos ao enredo, temos os personagens secundários agregando, em torno de si, um conjunto de conteúdos proposicionais que revelam PDV particulares que podem ser reconhecidos.

Sobre os benefícios de uma metodologia de leitura com esses múltiplos deslocamentos de perspectiva e reconhecimento dos diversos PDV em cena, Rabatel (2016) afirma que:

[...] uma abordagem enunciativa/referencial dos PDV permite ao leitor, ainda, penetrar, o mais próximo possível, os jogos dramáticos, os conflitos éticos e as belezas estéticas da obra, adotando todas as perspectivas (as dos diferentes personagens, assim como a do narrador) e estando mais próximo possível das fontes enunciativas, e dos desafios que resultam dessas formas de sentir, falar, agir ou narrar. (RABATEL, 2016, p.45)

A teoria do PDV oferece, assim, ao leitor, instrumentos privilegiados para lhe permitir (re)tecer, por seu turno, os fios do texto, pela possibilidade de adentrar o interior da obra, colocando-se no lugar de cada personagem cujos pontos de vista é capaz de reconstruir.

Estando ao mesmo tempo dentro e fora, essa mobilidade lhe permite recuperar sentidos, a partir do interior da obra e, de fora, fazer a “síntese do heterogêneo”. (RABATEL, 2016)

Ainda ressaltando os benefícios de uma metodologia de leitura com base na teoria do PDV, Rabatel (2016) afirma a multiplicação e a diversificação dos PDV como fenômenos cruciais: para além de convidar a se colocar no lugar desse ou daquele personagem ou do narrador, por se basearem em modalidades diversas e, em geral, complementares de PDV, tal abordagem incita o leitor a tirar partido de todas as informações do texto:

[...] inclusive as mais “banais”, as mais fracamente “miméticas”, conforme dão indicações sobre as personagens, sobre o drama e permitem ao leitor não estar prisioneiro de um só ponto de vista, e até mesmo compreender que os PDV são construídos, e que ele tem um papel a desempenhar nessa construção, para a compreensão da obra assim como para compreensão de si. (p.46)

Assim, apresentamos a teoria dos PDV como proposta metodológica por possibilitar uma dupla possibilidade de formação decorrente da leitura: a “compreensão da obra”, como produção dos sentidos da obra literária num processo dinâmico de leitura; e a “compreensão de si”, como resultado de uma leitura formativa que promove a atualização do leitor como ser no mundo.

Acreditamos que a formação do jovem leitor literário deva ser o resultado pretendido e a ser perseguido por toda e qualquer proposta teórica, didática ou metodológica de leitura, por isso, passamos agora a apresentar um intercruzamento das teorias que justificam nossas escolhas no percurso teórico-reflexivo feito até aqui.

3.4.1 P.D.V. e a formação do jovem leitor literário

Quando pensamos a formação do jovem leitor literário, o fazemos em dois caminhos: um, que diz respeito a munir o leitor de ferramentas de leitura que o possibilitem ser “um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentido a suas leituras”. (LEBRUN, 2013, p.137); e um outro, menos objetivo e não menos importante, a formação da identidade humana no contato com literatura.

Essa formação da identidade humana está atrelada à possibilidade de ter acesso a múltiplas formas de emoções, entre positivas e negativas, identidades, valores, desvalores, conflitos éticos e morais que possibilitam ao leitor, na aceitação ou rejeição/oposição, formar sua própria identidade: “De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.? [...] A leitura não é

somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si”. (ROUXEL, 2013, p.62)

Aderimos às propostas das teorias da leitura subjetiva por acreditar já não poderemos aceitar como leitor(es), professor(es), haver leitura de fato, em toda profundidade e complexidade que a leitura encerra, se não por esse caminho dialógico entre o texto e o leitor; processo no qual o leitor possa imprimir de si na leitura, tirar proveito de todas as marcas textuais, de todo o colorido emocional que o texto lhe suscite para a produção dos múltiplos sentidos, desde os que dizem respeito à obra diretamente como aos que dizem respeito a ele mesmo como ser no mundo.

Jouve (2013) assim ressalta essa mão dupla de trânsito frenético que se processa entre o texto e o leitor ao dizer que: “Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo” (*Ibid.*, p.53). Ele ainda completa dizendo que: “a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si”. (*Ibid.*, p.62)

Em suas colocações, Jouve (op.cit.) ressalta a implicação do leitor no processo da leitura, dando sentido à obra e sendo interpelado sobre si no contato com ela, precisando fazer um inventário de valores, posicionar-se contra ou a favor dessa ou daquela personagem, revendo assim sua atuação no mundo.

A imagem de leitor que melhor contempla esse duplo viés formativo é a do Alterleitor de Xypas (2018). Utilizando-se da significação do prefixo *alter* como *outro*, a autora dá sentido à transformação que a leitura produz no leitor: este experimenta o texto com toda sua integridade subjetiva, emocional, cognitiva e, ao retornar a si, já não é mais o mesmo, é um outro leitor. E ela não apresenta o Alterleitor como mais uma variação para a forma de se conceber o leitor na teoria literária, mas como um dos processos internos experimentados pelo leitor real – único, na teoria literária, que transcende a ideia de virtualidade, de função do texto, para a realidade, assim, único capaz de produzir identidade.

Em linhas gerais, o texto é um constructo linguístico imagético, uma virtualidade e, sendo assim, para ter acesso a ele, minimamente, se faz necessário o compartilhamento de um mesmo código entre o texto e o leitor. No entanto, apenas o código não é suficiente para a produção do sentido profundo do texto: no processo de formação do leitor, se vão interiorizando marcas textuais, recursos estilísticos, figuras de linguagem que, processualmente, vão transformando o leitor em uma escala de proficiência. Assim, a cada leitura, o leitor agrega ao seu repertório, novas estruturas, novos símbolos, novos recursos estilísticos de forma a

reconhecê-los e processá-los na produção de sentidos em leituras futuras. Sob este ponto de vista, a cada leitura, numa dinâmica de ampliação do repertório pessoal de leituras, o leitor, por excelência, torna-se um alterleitor, um novo leitor, com mais ferramentas para a elaboração dos sentidos em suas novas leituras.

De modo semelhante ao que se processa cognitivamente, a cada leitura, o leitor tem acesso ao que Candido (2014) define como uma proposição de sentido para o caos humano, tem acesso a novas formas de dar sentido à realidade, às emoções, e, consciente ou inconscientemente, tira proveito dessa experiência na formação da sua identidade. No processo de interiorização do texto e retorno a si, constrói-se como outro leitor, novo leitor.

Deste modo, o processo de formação do alterleitor aponta para as constantes transformações que ocorrem na construção da experiência leitora do leitor real, tanto no âmbito cognitivo, de formação de um repertório de estratégias de/para leitura, como no âmbito pessoal, subjetivo, de formação e reformulação da sua identidade. “A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino”, afirma Jouve (2013, p.61).

De modo particular, neste estudo, como proposta de formação do jovem leitor literário, defendemos o processo de identificação com as personagens como forma de adesão ao texto e, para complexificá-lo, ampliando as possibilidades dessa identificação, apresentamos a abordagem dos pontos de vista narrativos em Rabatel (2016), individualizando cada personagem como centro de perspectiva cujo ponto de vista deve ser reconhecido e levado em conta. Tal reconhecimento dos PDV, mesmo que numa dimensão ficcional, possibilitará ao leitor a assunção do seu próprio ponto de vista:

O ponto de vista, antes de ser um conjunto linguístico, é, primeiramente, uma proposta cognitiva e psicossocial, que leva o indivíduo a se colocar no lugar do outro, até de todos os outros, para poder melhor retornar ao seu, e até para melhor construir um ponto de vista comum que não é nem escrito com antecedência, nem soma dos PDV particulares. (RABATEL, 2016, p.29)

A estratégia de leitura com ênfase nos PDV, assim, corresponde à didatização da leitura subjetiva e formação do alterleitor, por retirar o leitor da postura de conforto de expectador apenas, estimulando-o a uma imersão na subjetividade de cada personagem, reconhecendo e tomando partido em cada PDV assumido pelas personagens, para construir seu próprio PDV e “melhor construir um ponto de vista comum que não é nem escrito com antecedência, nem soma dos PDV particulares” (*op.cit.*), e, se não escrito com antecedência, novo, outro.

Por fim, ainda fazendo uso do prefixo *alter*, acreditamos e apostamos que uma metodologia de leitura subjetiva com ênfase nos PDV, estimulando a ação de levar em consideração o PDV particular de cada personagem e poder criar processos de identificação com elas, além do retorno a si na construção do próprio ponto de vista, pode, dentre outros possíveis acréscimos formativos, formar, no jovem leitor, alteridade.

Quanto a isso, Rouxel (2012) afirma que “a leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor. Por meio da identificação, o sujeito descobre a alteridade que está nele mesmo. (*Ibid.*, p. 17).

Das palavras de Rouxel (op. cit.) compreendemos que, colocando-se no lugar de cada personagem, dando-lhes voz, por similaridade ou oposição, o sujeito leitor se autoafirma, constrói sua identidade e, não só, também exercita uma potencial alteridade que está dentro dele.

Por alteridade, tomamos aqui sua concepção filosófica como o olhar ético para o outro no reconhecimento dessa intrínseca inter-relação de responsabilidade: “O Eu (Moi) diante do Outro é infinitamente responsável” (LÉVINAS, 2009, p.53). Assim, formar a identidade é também ser responsável por respeitar e dar voz ao outro, reconhecer a identidade do outro.

Acreditamos que levar o leitor aos seus limites e fronteiras, convidá-lo a uma interação subjetiva com o texto, convidá-lo a um mergulho nele com lentes que o possibilitem olhar cada encenação discursiva sob múltiplos pontos de vista, dar-lhe condições de melhor formar o seu ponto de vista e possivelmente se tornar mais altruísta, mais responsável eticamente pelo outro, são mecanismos que conferem à leitura do texto literário, e a Literatura, seu poder transformador.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa pautada na metodologia de pesquisa-ação, procedimento metodológico definido por Michel Thiollent como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada para [...] a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

A opção por este procedimento metodológico se justifica pela necessidade de interação direta do pesquisador e jovens leitores (participantes representativos da situação) na investigação dos processos subjetivos na leitura do texto literário. O posicionamento do pesquisador é o que distingue a pesquisa-ação dos demais métodos de pesquisa, posto que este não se coloca como um observador apenas, afastado do objeto investigado, mas atua diretamente, intervém com ações e integra-se aos membros envolvidos na pesquisa.

Sobre esta interação na pesquisa-ação, Dionne (2007, p.69), salienta que “a associação entre pesquisadores e atores está no centro do processo de pesquisa-ação, mas ela só terá valor se tiver efeito de mudança e se puder alimentar a própria ação e o engajamento dos participantes na própria ação”. Como forma de garantir este efeito de mudança, Dionne propõe, com base no modelo de resolução de problemas, uma ação metodológica orientada por 4 etapas: 1 - Identificação da situação; 2 – Projetação de soluções; 3 - Implementação de soluções; 4 - Avaliação do procedimento (DIONNE, 2007, p. 70). É esta a orientação metodológica que esta pesquisa assume:

4.2 IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO

Nossa experiência pedagógica diária, como professor/pesquisador nos faz reconhecer uma resistência dos jovens leitores diante das propostas de leituras dos clássicos literários, sobretudo quando essa proposta é de uma leitura na íntegra da obra. Fundamentando esse desinteresse, encontramos em Rouxel (2013) bases para afirmar que ele tem, como uma das suas possíveis causas, o trato com a leitura literária escolar, dada em atividades estanques de

compreensão e interpretação objetivas e neutras, em detrimento de qualquer investimento pessoal do leitor.

Assim, aderindo à reflexão de reconhecer esse tipo de prática de leitura escolar como causa para o desinteresse, fica evidenciado o desafio de “reformular a relação com o texto reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido” (ROUXEL, 2013, p.14).

Compreender os mecanismos dessa reintrodução da subjetividade na leitura deu razão à necessidade de **apresentar as teorias da Leitura Subjetiva**, um dos objetivos desta pesquisa cumprido e apresentado na sessão 1.

Essa reintrodução da subjetividade na leitura é respaldada por Langlade (2013); Jouve (2013); Rouxel (2012/2013) e Xypas (2018) como Leitura Subjetiva, apresentada, em linhas gerais, como procedimento de leitura que viabiliza uma participação ativa do leitor na construção dos sentidos do texto por intermédio de investimentos emocionais que possibilitam a apropriação do texto por parte do dele e, conseqüentemente, colaborando para sua formação e gosto pela leitura literária.

4.3 PROJETAÇÃO DE SOLUÇÕES

Para promover essa reintrodução da subjetividade na leitura do texto literário optamos, como recurso didático-metodológico, por uma leitura com ênfase nos Pontos de vista (PDV) - segundo Rabatel (2016).

Como *corpus* literário para essa leitura com ênfase nos PDV, elencamos contos, em particular os contos maravilhosos, pela amplitude simbólica que encerram em si, mas também por fazerem parte das experiências de práticas leitoras dos jovens, ora em casa, ora na escola, fazendo parte também do seu arcabouço afetivo. Afora ser uma escolha com base simbólica, os contos maravilhosos são também referenciados como gênero literário para 7º anos (ano escolhido para atuação desta pesquisa) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) e reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), na habilidade de leitura do campo artístico literário “EF67LP28” (BRASIL, 2017, p. 167)

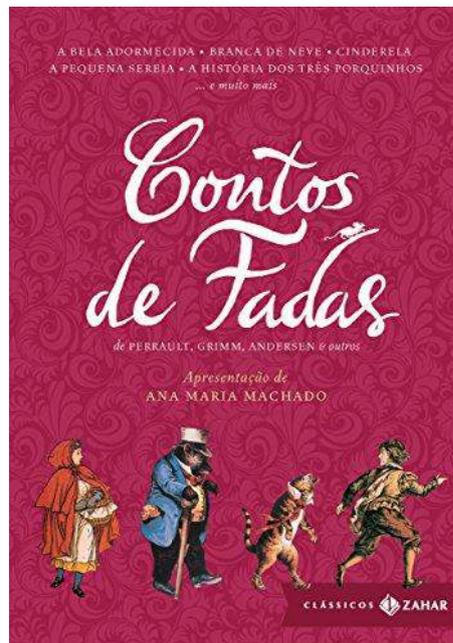
Da amplitude de títulos do gênero conto maravilhoso, com a intenção de sair do eixo de títulos que versam sobre príncipes, princesas e seus amores – já amplamente experimentados em diversas versões e popularizados em adaptações fílmicas, optamos por **Joãozinho e Maria**,

dos Irmãos Grimm; **João e o pé de feijão**, de Joseph Jacobs; e **A roupa nova do imperador**, de Hans Christian Andersen como *corpus* literário para as atividades de leitura.

Para uma ampliação das reflexões sobre os contos maravilhosos, apresentamos, no percurso de reflexões teóricas da sessão 2, colaborações de Propp (2001/2002), pelo resgate histórico que faz das raízes históricas e folclóricas dos contos de magia/maravilhosos.

Estudando versões, adaptações, em busca de textos que se propusessem a uma aproximação dos textos originais, chegamos à obra intitulada “Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros, da editora Zahar (2010), com tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, sendo os textos apresentados nesta obra, os escolhidos para as atividades interventivas de leitura.

Figura 1 – Capa do livro “Contos de Fada (2010)”, editora Zahar.

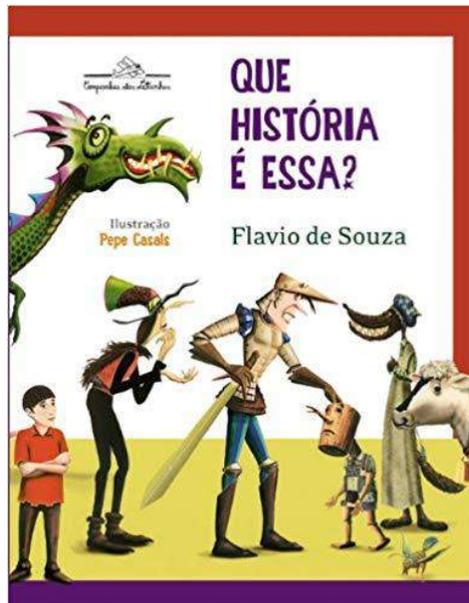


Para a reintrodução da subjetividade no exercício de produção de sentidos dos textos, propusemos questões (disponíveis em ANEXO) que refletem as situações que dão base ao surgimento desse e não daquele PDV das personagens inseridas nos discursos (entre principais e secundários); além de propor aos alunos/leitores o uso das emoções e dos valores pessoais na reflexão das ações de cada personagem (em particular) e seu papel decisivo na construção dos enredos.

Para uma metodologia com ênfase nos pontos de vista narrativos, propusemos um deslocamento e reordenação nas noções de personagens principais e secundários em novas leituras na obra “Que história é essa?”, de Flavio de Souza, Companhia das Letrinhas (1995).

Nesta obra, as personagens secundárias dos textos clássicos são apresentadas em versões onde elas são as protagonistas de sua própria história: **O passarinho** (Joãozinho e Maria); **A vaca** (João e o pé de feijão); **O menino** (A roupa nova do imperador).

Figura 2 – Capa do livro “Que história é essa? (1995)”, editora Companhia das Letrinhas.



Para o planejamento e criação das atividades didáticas, tomamos por referência a proposta didática de Jouve (2013) procedimentos de leituras com aproximações das obras literárias em 3 (três) etapas, sendo a etapa da pré-leitura inspirada toda em Genette (2009):

Pré-leitura: com análise dos elementos paratextuais (GENETTE, 2009) da obra: capa, quarta capa, tipografia, ilustração...); Também, para além da análise do elementos paratextuais, intentamos, através deles, criar um universo prévio de expectativas com relação às obras, também estimulando relatos de reminiscências do contato com a obra em sua história de leitor, conhecimento prévio sobre a versão do texto que teve contato etc, intentando uma preparação dos alunos para a leitura das obras.

A **leitura** propriamente dita: com estímulo a uma análise de como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Que características afetivas e morais as personagens apresentam? Se há identificação com elas? O que compreendem do texto? O que consideram mais relevante? Com a intenção de estimular nos leitores a produção de sentidos tendo como base os dados textuais e também suas percepções subjetivas, de forma a poder observar quais configurações subjetivas dizem respeito ao texto, agregando-lhe sentido, e as que se processam fora do texto.

Pós-leitura: com respaldo nas etapas anteriores, esta etapa intenta propor novas possibilidades de sentido. Nela, os leitores são estimulados a explicitar de forma escrita livre, em seus diários de leitura, suas percepções das obras como um todo, revelando detalhes singulares de construção de sentidos que cada obra ganhou ao se tornar obra de cada leitor.

A opção pela proposta didática acima descrita corresponde ao objetivo de **apresentar os pontos de vista narrativos como alternativa para a ampliação de sentidos e liberação de emoções na leitura dos contos.**

Quanto à implicação prática de uma proposta fundada nos PDV, Rabatel (2016) ressalta que:

Em contexto narrativo, o PDV cria um fenômeno qualitativamente novo, fazendo, do personagem, um centro de perspectiva. Quando o procedimento aplica-se para personagens diferentes, permitindo ao leitor entrar em suas visões, em suas razões, o PDV favorece que a complexidade do mundo seja levada em conta. Essa dimensão é fundamental, no plano antropológico, e deve estar sempre presente no espírito, a fim de liberar os jogos interpretativos das marcas formais. (*Ibid.*, p.109)

Tal proposta interventiva se inscreve também nos objetivos da BNCC (2017) para o Ensino Fundamental no tocante às habilidades pretendidas para o eixo leitura, nas práticas de linguagem do campo artístico-literário, no tocante aos objetivos das práticas de leitura, que devem levar o aluno/leitor a:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e **receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura**, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 157 – grifos nossos)

Além do mais, defendemos que tal didática de acesso aos textos literários podem desencadear emoções de retorno a si e reconhecimento do outro (ROUXEL, 2013), movimentos subjetivos entendidos por nós como essenciais à formação do jovem leitor.

4.3.1 Estrutura e formulação das atividades didáticas

As atividades didáticas de leitura foram organizadas, como descrito, em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura sob orientação teórica, em linhas gerais, das teorias de leitura subjetiva em Langlade (2013); Jouve (2012/2013); Rouxel (2013) e Xypas (2018) e abordagem com ênfase nos PDV em Rabatel (2016), cumprindo o objetivo metodológico de **elaborar**

atividades didáticas para desenvolver a leitura subjetiva do texto literário com ênfase nos pontos de vista narrativos.

Apresentamos, a seguir, a descrição da formulação de algumas questões com fundamentação orientadora específica:

Todo o conjunto de textos para leitura e atividades foi apresentado aos alunos/leitores num compêndio encadernado (Ver o ANEXO) e com o título: **Leitura do texto literário**. Nele, a capa, lombada e contracapa das obras selecionadas são apresentadas na íntegra e em cores, bem como suas páginas internas onde se encontram os contos escolhidos com as gravuras próprias de cada edição. A opção por esta formatação foi feita de acordo com Genette (2009) em cuja obra *Paratextos Editoriais*, faz um inventário dos elementos, como o nome sugere – para além do texto – que compõem uma obra literária em sua apresentação física ao público em forma de livro. Longe de ser uma escolha aleatória, os paratextos são produzidos por intencionalidades e elas, direta ou indiretamente, produzem indícios para a produção de sentidos. No caderno de leituras, às seções de questões de estímulo à produção de sentidos da leitura são intitulados: **mergulhando no texto**, e as questões que sugerem novos sentidos são intituladas **ampliando sentidos**.

A primeira atividade apresentada, correspondendo a uma **etapa geral de pré-leitura** e abertura do ciclo de leituras, foi orientada, em linhas gerais, por um resgate da história do leitor (Rouxel, 2013), suas reminiscências afetivas no contato com o gênero contos maravilhosos, suscitando memórias dos primeiros contatos com o gênero, relação afetiva com os mediadores dessas primeiras leituras etc, tentando criar o que Feres (2010) define como “estado de aceitação favorável” a fim de estimular os alunos/leitores a se deixarem afetar interiormente pelos textos.

Abaixo, como exemplo, algumas das questões que exemplificam esta atividade introdutória:

- ✓ Você se recorda da PRIMEIRA VEZ QUE OUVIU CONTOS MARAVILHOSOS? Se não lembrar da primeira, use, para as respostas, a mais antiga lembrança da qual se recorda:

Onde foi? Assinale:

- () Em casa.
- () Na escola.
- () Livraria ou biblioteca
- () Evento ao ar livre.

Comente um pouco do que se recorda dessa experiência:

- ✓ Quem contou? Que relação afetiva você tinha com essa pessoa: era seu avô, sua avó, mãe, pai, irmão, parente próximo, professor, bibliotecário?
- ✓ A pessoa que contou usava um livro como referência ou a contava utilizando-se apenas da memória (tradição oral)?
- ✓ Quais os contos maravilhosos que você mais gosta dentre os que já leu ou ouviu?

As atividades de pré-leitura são, como já apresentado, fundamentadas em Genette (2009) e tem seu foco em como uma leitura da capa, da lombada e da quarta-capa preparam a leitura da obra e age na criação do horizonte de expectativas. Como os seis (6) títulos selecionados estão agrupados em duas obras físicas, o estudo dos elementos paratextuais de cada uma delas serviu como pré-leitura para as 3 leituras subsequentes.

Na análise de pré-leitura da obra “Contos de Fadas”, foi feita a opção por questionamentos mais genéricos, que visaram a percepção do conjunto: capa, lombada e quarta-capa como um todo:

Estas são a quarta-capa, lombada e capa do livro que leremos. Observe com atenção os elementos que as compõem e depois responda:

- ✓ O que primeiro chamou sua atenção?
- ✓ Por que se sentiu atraído por esse elemento em particular? Comente:
- ✓ Quais personagens ilustrados na capa e quarta-capa você reconhece?
- ✓ Acha que se sentiria atraído(a) para este livro se o encontrasse numa prateleira de biblioteca ou livraria? Comente um pouco da sua resposta:
- ✓ Dos itens listados abaixo, quais você NÃO COSTUMA PRESTAR ATENÇÃO quando escolhe um livro para ler?

() Título da obra.

() Autores.

() Editora.

() Contracapa.

() Ilustrações.

- ✓ PENSE UM POUCO: Por que acha que desconsidera este(s) elementos da capa e/ou contracapa?

Já na pré-leitura da segunda obra “Que história é essa?”, acreditando numa gradação de aprendizagens, ou seja, já tendo sido proposto um reconhecimento dos elementos paratextuais como um todo na primeira atividade de pré-leitura, foram apresentadas, para a segunda obra, questões sobre os sentidos despertados por elementos paratextuais específicos, como nos exemplos abaixo:



Fonte: SOUZA, Flavio de. Que história é essa? Ilustração Pepe Casals. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

- ✓ Quando você lê o título “**QUE HISTÓRIA É ESSA?**”, que ideias lhe vêm à cabeça sobre as histórias que vai encontrar? Comente:
- ✓ Pense um pouco e registre sua opinião: Para que servem as ilustrações em um texto?
- ✓ Você prefere ler textos com ou sem ilustrações? Por quê?
- ✓ Ainda na primeira capa (frente) encontramos uma outra inscrição, que é a editora do livro.

Observando a logomarca, responda:



Fonte: SOUZA, Flavio de. Que história é essa? Ilustração Pepe Casals. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

QUE PÚBLICO ESSA EDITORA PRETENDE ATINGIR? COM BASE EM QUE VOCÊ CHEGA A ESSA CONCLUSÃO?

Após as atividades de pré-leitura se sucederem, na etapa correspondente à **Leitura**, as leituras propriamente ditas dos textos em sua integralidade e, após elas, atividades que objetivaram propor possibilidades de sentidos em seções intituladas **mergulhando no texto**.

As questões produzidas para estas seções foram orientadas:

- Para produção dos sentidos provenientes de elementos estéticos e estruturais do texto, com base em Todorov (2012), para quem as atividades de análise literária não são fim, mas meios de acesso que, “ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra.”(*Ibid.*, p.32), e em como esses elementos auxiliam na formação dos diversos PDV das personagens. Abaixo exemplos:

- ✓ Qual é o cenário inicial, a situação problema que cria as condições para a construção do conto?
- ✓ Mas a casa tinha dona. Como a personagem dona da casa é inicialmente descrita?
- ✓ Na sequência, o conto dá uma guinada (ou seja, tem uma reviravolta, uma mudança) e a descrição da personagem dona da casa muda, ficando claras sua real personalidade e suas intenções. Como ela é descrita agora?
- ✓ Quando o homem tenta explicar a natureza mágica dos feijões, escuta: **“Verdade?” falou João. “Não diga?”**. Quando você lê esse trecho, compreende a fala de João como:

() Espanto.

() Ironia.

() Infantilidade.

() Ampliação da sua atenção. Comente sua escolha:

- ✓ Na sua percepção, reescrever a história numa linguagem mais contemporânea, mais próxima da que lidamos no nosso dia-a-dia, alteraria ou não faria diferença na compreensão do tempo e do contexto apresentados pela obra?
- ✓ Façamos um pequeno jogo: assinale a opção que melhor representa as palavras destacadas levando em conta o sentido com que aparecem no texto:

- | | | | |
|----|----------------------|------------|--|
| A) | Naco (p.256) | () | Fazer uma trouxa, semelhante a que costuma-se fazer com roupas – trouxa de roupas. |
| B) | Entrouzar (p.256) | () | Sem controle. |
| C) | Esgueirar (p.257) | () | Pequeno pedaço. |
| D) | Cabecear (p.257) | () | De forma sutil, semelhante a um gato. |
| E) | De gatinhas (p. 261) | () | Perder o controle da cabeça por causa do sono. Diz-se também: pescar. |
| F) | Desatinada (p. 262) | () | Esconder-se, sair cautelosamente sem ser visto. |

• Para a utilização das experiências prévias, repertório de memórias, emoções e valores na produção dos sentidos em Langlade (2013), Jouve (2013) e Rouxel (2013). Abaixo alguns exemplos:

- ✓ Você concorda com a ideia que o Imperador faz dele mesmo? Será que estava mesmo seguro como acreditava? Comente:
- ✓ Também você já descobriu estar errado e sentiu dificuldades de voltar atrás? Por quê?

João e Maria se saem bem da primeira vez que são levados e deixados na floresta. Já na segunda vez, as crianças não conseguem voltar para casa.

- ✓ Que emoções você acha que Joãozinho e Maria experimentaram nessa ocasião? Comente:
- ✓ Você já deve ter ficado sozinho e se sentido desamparado em algum momento. Relembre uma dessas ocasiões e comente um pouco de como se sentiu, o que pensou, o que fez:
- ✓ As emoções que atribuiu a João e Maria no item “a” são semelhantes às suas? Comente:
- ✓ Que emoções/sentimentos você acredita que Orlando experimentou nesse encontro?
- ✓ Que sensações/emoções esse texto lhe desperta?

• Para uma experiência de apreciação dos variados pontos de vista com base em Rabatel (2016). Exemplificam tal escolha teórica as questões:

- ✓ Se fosse você um dos adultos personagem deste conto, vivendo o mesmo cenário adverso, passando pelos mesmos problemas, o que faria? Que estratégia utilizaria para resolver a questão?

Maria e Joãozinho reencontram o pai:

- ✓ Segundo o texto, ele teria se arrependido do que fez aos filhos? Fale um pouco sobre isso:
- ✓ Joãozinho e Maria não parecem ter guardado mágoas do pai. O que você acha disso? Por que perdoaram o pai?
- ✓ Se a madrasta ainda estivesse ali entre eles, você acha que o conto teria terminado do mesmo jeito? Comente:
- ✓ Sobre o tema, Orlando precisa lidar com os pontos de vista de três personagens. O que deve acontecer com quem conta mentiras segundo:

a) O pai

b) A mãe

c) A vó

- ✓ No fragmento: “*‘O que vamos fazer? O que vamos fazer?’ perguntava a viúva, torcendo as mãos*”. O que o ato de **torcer as mãos** revela sobre o estado emocional da personagem? Que sentimentos pode estar expressando?

- ✓ Com base no texto:

a) O que você que a vaca entendia por felicidade?

b) Ela parece ter descoberto uma felicidade maior do que desejava. O que fez com que as expectativas de felicidade dela fossem alteradas? Comente:

c) Mas e você, como imagina seu FUTURO FELIZ?

Se faz importante salientar que as questões foram aqui elencadas para efeito de exemplificação. Nas atividades, entendidas como um todo, elas são organizadas dentro de uma sequência de proposta de sentidos onde uma questão dá base à compreensão da outra, o que amplia seu efeito de produção de sentidos.

As etapas de **Pós-leitura** foram desenvolvidas após cada etapa de leitura, em seções denominadas **Ampliando Sentidos**. Seguem, em linhas gerais, a mesma orientação teórica das atividades de leitura, sendo agora dedicadas à proposta de sugerir novas possibilidades de sentido, bem como, ampliar sentidos já evocados.

Vale, no entanto, citar, para além das referências anteriores, Calvino (2007) ao comentar que o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém da possibilidade de alterná-la com leituras atuais. Essas leituras atuais referenciadas por Calvino são, para esta pesquisa, além da leitura compreendida como produção de sentidos de um texto, também a leitura de mundo do

sujeito leitor e sua leitura de si (JOUVE, 2013). Apresentamos algumas questões que exemplificam as escolhas dessas seções:

Observe essas duas imagens:



Fonte: <https://br.freepik.com>

- ✓ Qual é a mãe e qual é a madrasta?
- ✓ Que critérios você utilizou para fazer esta seleção?
- ✓ Esses critérios são fixos e podem sempre ser usados, sem risco de erros ou equívocos, para caracterizar mães e madrastas? Comente um pouco:

As percepções sobre as Bruxas: suas características físicas, morais, suas verdadeiras intenções, o lugar que habitam, foi sendo alterado com o passar do tempo. Observe com atenção as imagens abaixo:



Fonte: <https://br.pinterest.com>

- ✓ Qual delas simboliza o perfil de bruxa que mais lhe agrada? Por quê? Utilize a numeração para classificar e justifique:
- ✓ Qual o perfil de bruxa necessário para a compreensão do conto? Por quê?
- ✓ Comparando o perfil de bruxa que lhe agrada e o perfil dela necessário para atribuir sentidos ao conto, o que há de diferente entre eles?

A personagem principal do conto que lemos diz gostar muito de uma história contada por sua mãe:

- ✓ A que história ele se refere?
- ✓ Por que você acha que o passarinho se identifica tanto com a outra personagem?

A maioria das crianças gosta de brincar usando a imaginação e agindo como se fosse sua personagem preferida. É bem provável que você tenha, dentre os muitos contos que já leu, sua personagem preferida também, aquela com quem mais se identifica, ou gosta mais. E, caso nunca tenha pensado sobre isso, essa é a hora:

- ✓ Qual sua personagem preferida entre as histórias de contos de fadas que conhece?
- ✓ Por que acha que essa personagem desperta tanto sua atenção?

Quando João chegou em casa apenas com os feijões em troca da vaca, sua mãe teve uma atitude que o texto assim descreve:

*“Será que você foi idiota a ponto de entregar minha Branca Leitosa [...] em troca de um punhado de reles feijões? **Tome! Tome! Tome!** [...] Por esta noite, **não tomará nenhuma sopa, não engolirá nenhuma migalha.**”*

- a) Quando diz: **Tome! Tome! Tome!**, o que você acredita que está acontecendo com o João?
- b) Que aos pais cabe a educação dos filhos, não há do que discordar. Mas como seria vista em nossos dias a atitude da mãe de João? Comente:

- ✓ Ela parece ter descoberto uma felicidade maior do que desejava. O que fez com que as expectativas de felicidade dela fossem alteradas? Comente:
- ✓ Mas e você, como imagina seu FUTURO FELIZ?

Após cada atividade proposta, os alunos/leitores foram convidados a registrar suas impressões, descobertas, emoções, aprendizagem, seus registros livres em diários de leitura, respaldados por Rouxel (2012), como: [...] uma forma privilegiada de explorar o processo de leitura, observar como se dá a lógica associativa, como se elabora, por afirmação de si ou por questionamentos, a construção identitária. (*Ibid.*, p.20)

São, assim, os diários de leitura, espaços onde os alunos/leitores poderão registrar, com a maior liberdade de expressão possível suas percepções, emoções, descobertas, acumuladas ao longo do processo de leitura.

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DE SOLUÇÕES

As atividades pedagógicas, depois de produzidas, compuseram as etapas da proposta de intervenção didática, etapa metodológica compreendida pela pesquisa-ação em Dionne (2007) como Implementação de Soluções.

4.4.1 Campo de Pesquisa

Como campo de pesquisa para as experiências práticas de leitura, foi escolhida a Escola Municipal Professor Kermógenes Dias de Araújo. Localizada na rua Maria Tereza, S/N, no bairro Vassoural, Caruaru – PE, CEP: 55030140. A escola é uma das unidades da Rede de Educação Municipal da Cidade de Caruaru – PE, e, com base no censo escolar 2018¹¹, atende a 1174 alunos no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano e EJA, com funcionamento em três turnos.

As atividades interventivas no referido campo de pesquisa aconteceram, desde o recrutamento até o encerramento das atividades de leitura, no intervalo de 23 de julho de 2018 a 31 de agosto do mesmo ano, no contra turno das atividades de aulas regulares.

4.4.2 Sujeitos de pesquisa

Dos anos que compõem o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, foi selecionado para esta pesquisa o 7º ano, dada a estrutura curricular que o rege: o estudo dos contos maravilhosos é referenciado na estrutura curricular do 6º ano com subsequente estudo de outras modalidades de contos no 7º ano. Esta proposta didática sugere uma reaproximação dos contos maravilhosos Clássicos no 7º ano, quando o estudo de narrativas é ampliado.

A Escola escolhida como campo de pesquisa atende 4 turmas de 7º anos no período vespertino, num total de 170 alunos.

¹¹ Disponível em: www.censobasico.inep.gov.br

O recrutamento de alunos para participação na pesquisa se deu após aprovação no CEP (UFPE) – Conselho de Ética em Pesquisa da proposta de intervenção onde questões como riscos, benefícios e propostas para gestão de constrangimentos, foram consideradas contempladas segundo resolução 466/12 do CNS – Conselho Nacional de Saúde.

O critério de inclusão como participante na pesquisa dizia respeito a estar cursando o 7º ano no regime regular e responder livremente ao convite de se submeter às atividades de leitura.

Embora a meta fosse a formação de um grupo de jovens leitores com 15 membros, 17 alunos responderam livremente ao convite de participação, o que fez com que o grupo fosse ampliado em mais dois participantes.

Figura 3 – Alunos assinando seus TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

4.4.3 Perfis dos informantes

Após as assinaturas dos termos de assentimento do CEP, com todos os alunos/leitores vinculados à pesquisa, em um primeiro encontro, todas as possíveis dúvidas restantes foram esclarecidas e os jovens leitores foram apresentados aos seus diários de leitura (exemplo com formatação do diário em anexo). No interior dele, depois de identificarem os diários como seus, preencheram um breve questionário com a finalidade de criar seu perfil como leitores.

Para efeito de preservação das suas identidades, são apresentadas as iniciais dos seus nomes nos quadros que seguem. Para um possível efeito de identificação para além das iniciais dos seus nomes, foram convidados a definir também um traço pessoal que melhor os descrevesse.

QUADRO 3 - Perfil dos participantes por traço pessoal, sexo e idade.

ALUNOS/LEITORES		TRAÇO PESSOAL	SEXO	IDADE
1	ALSM	O DA ESQUEDA	M	12
2	EASF	TÍMIDA	F	12
3	EHA	SEM AMIGOS	M	13
4	EJS	EXTROVERTIDA	F	13
5	ETC	ANTISSIONAL	F	13
6	GVSO	ESTUDIOSO	M	13
7	ICBL	SEM PACIÊNCIA	F	14
8	IEO	SILENCIOSA	F	13
9	IVS	ESTUDIOSA	F	12
10	LBSO	VAIDOSA	F	12
11	MASN	CASEIRA	F	12
12	MGL	LEGAL E COMPANHEIRA	F	12
13	MJS	AMIGO	M	13
14	MJSS	ENGRAÇADA	F	12
15	RR	FALANTE	M	13
16	TVG	COMPANHEIRO	M	13
17	YLM	AMIGA	F	12

Fonte: criação do autor

Como resultado deste primeiro quadro, temos um grupo de jovens leitores com 17 membros, sendo 6 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades entre 12 e 14 anos.

Perguntados sobre se gostavam ou não de ler, apenas TVG - COMPANHEIRO respondeu que (+ ou -), todos os outros 16 participantes respondendo que sim, que gostam de ler.

Sobre o lugar onde costumam comumente ler, se em casa ou na escola, assim se posicionaram:

QUADRO 4 – Sobre o lugar de leitura

ALUNOS/LEITORES		COSTUMA LER EM CASA OU NA ESCOLA?
1	ALSM - O DA ESQUEDA	CASA/ESCOLA
2	EASF – TÍMIDA	CASA/ESCOLA
3	EHA – O SEM AMIGOS	CASA/ AS VEZES NA ESCOLA
4	EJS – EXTROVERTIDA	CASA/ESCOLA
5	ETC – ANTISSIONAL	APENAS NA ESCOLA
6	GVSO – E STUDIOSO	CASA/ESCOLA
7	ICBL – SEM PACIÊNCIA	CASA/ESCOLA
8	IEO – SILENCIOSA	CASA/ESCOLA
9	IVS – ESTUDIOSA	CASA/ESCOLA
10	LBSO – VAIDOSA	CASA/ESCOLA
11	MASN – CASEIRA	CASA/ESCOLA
12	MGL – LEGAL E COMPANHEIRA	CASA/ESCOLA

13	MJS – AMIGO	ESCOLA
14	MJSS – ENGRAÇADA	CASA/ESCOLA
15	RR – FALANTE	CASA/ESCOLA
16	TVG – COMPANHEIRO	NA ESCOLA
17	YLM – AMIGA	CASA/ESCOLA

Fonte: criação do autor

De um total de 17 leitores, 13 afirmaram ler em casa e na escola, 03 apenas na escola e 01 respondeu ler em casa e, às vezes, na escola.

Questionados se costumam ir à biblioteca da escola espontaneamente para pegar livros para leitura pessoal, assim se posicionaram:

QUADRO 5 – Sobre idas espontâneas à biblioteca

ALUNOS/LEITORES		COSTUMA IR À BIBLIOTECA DA ESCOLA ESPONTANEAMENTE PARA PEGAR LIVROS PARA LEITURA PESSOAL?
1	ALSM - O DA ESQUEDA	NÃO
2	EASF – TÍMIDA	NÃO
3	EHA – O SEM AMIGOS	NÃO
4	EJS – EXTROVERTIDA	SIM
5	ETC – ANTISSOCIAL	NÃO
6	GVSQ – E STUDIOSO	ÀS VEZES
7	ICBL – SEM PACIÊNCIA	SIM
8	IEO – SILENCIOSA	SIM
9	IVS – ESTUDIOSA	SIM
10	LBSO – VAIDOSA	MUITAS VEZES
11	MASN – CASEIRA	NÃO
12	MGL – LEGAL E COMPANHEIRA	SIM
13	MJS – AMIGO	NÃO
14	MJSS – ENGRAÇADA	MUITAS VEZES
15	RR – FALANTE	ÀS VEZES
16	TVG – COMPANHEIRO	NÃO
17	YLM – AMIGA	MUITAS VEZES

Fonte: criação do autor

Sobre a ida espontânea à biblioteca, 03 participantes fizeram a opção pela formulação “Muitas vezes”, 05 responderam objetivamente que “sim”, 01 que “às vezes” e 07 categoricamente que “não”.

Por fim, questionados sobre seus gêneros de leitura preferidos, assim o fizeram:

QUADRO 6 – Gêneros de Leitura Preferidos.

ALUNOS/LEITORES		O QUE PREFEREM LER?
1	ALSM - O DA ESQUEDA	NARRATIVAS DE AVENTURA
2	EASF – TÍMIDA	CONTOS, POEMAS, NARRATIVAS DE AVENTURA E ROMANCE.
3	EHA – O SEM AMIGOS	AÇÃO
4	EJS – EXTROVERTIDA	NARRATIVAS DE AVENTURA
5	ETC – ANTISSOCIAL	CONTOS DE TERROR E FICÇÃO CIENTÍFICA.
6	GVSO – E STUDIOSO	MANGÁ E HQ – histórias em quadrinhos
7	ICBL – SEM PACIÊNCIA	NARRATIVAS DE AVENTURA
8	IEO – SILENCIOSA	CONTOS MARAVILHOSOS /HQ – histórias em quadrinhos
9	IVS – ESTUDIOSA	NARRATIVAS DE AVENTURA
10	LBSO – VAIDOSA	CONTOS MARAVILHOSOS E NARRATIVAS DE AVENTURA
11	MASN – CASEIRA	CONTOS, NARRATIVAS DE AVENTURA
12	MGL – LEGAL E COMPANHEIRA	ROMANCE, SUSPENSE, AÇÃO
13	MJS – AMIGO	CONTOS MARAVILHOSOS
14	MJSS – ENGRAÇADA	CONTOS MARAVILHOSOS, LENDAS E FÁBULAS.
15	RR – FALANTE	NARRATIVAS DE AÇÃO E AVENTURA
16	TVG – COMPANHEIRO	CONTOS DE TERROR
17	YLM – AMIGA	CONTOS E LENDAS

Fonte: criação do autor

Narrativas de aventura e contos maravilhosos foram os gêneros mais apontados como os preferidos, gêneros estes presentes do currículo do 6º ano, aparecendo também, em menor quantidade, as histórias em quadrinhos e as lendas, e o que descreveram livremente como: poemas, romance, suspense, contos de terror, ficção científica.

O que se sobressai deste breve perfil dos alunos/leitores participantes da pesquisa é que a escola ainda é a principal fomentadora de leituras e que, principalmente para os que não têm o hábito de ir em busca de obras para leitura de forma espontânea, as preferências enumeradas apontam, em sua maioria, para gêneros ofertados em situação didática na escola.

4.4.4 Encontros para leitura

As atividades de leitura produzidas na etapa metodológica anterior foram organizadas numa previsão de 12 encontros de 2h/a (duas horas-aula) de duração cada, ocorridos na escola escolhida como campo para a pesquisa-ação. Adicionadas às duas horas do encontro inicial de apresentação do projeto, entrega e preenchimento dos termos de adesão, as atividades didáticas de leitura teriam um total de 26 h/a. Na experiência prática, surgiram necessidades de marcação

de novos encontros. Assim, no final das atividades de leitura, foram experienciados um total de 15 encontros em 29 h/a..

- 02/08 – Momento introdutório (duração prevista: 2h/a)

Como já mencionado, foi o momento de apresentar a proposta didática em linhas gerais, apresentar o calendário de atividades a ser seguido, estimular a presença, entregar os diários, preencher os perfis de estudantes e socializar estes perfis. Embora sendo um grupo pequeno, criou-se um clima de descontração, com muitas risadas na apresentação dos perfis. O encontro no contra turno, sem fardamento, pareceu imprimir um ar menos formal à atividade, o que foi valorizado, já que a pretensão era de fazer emergir leitores reais, em todas as suas vicissitudes.

- 07/08 – Encontro inicial geral de pré-leitura (duração prevista: 2h/a)

Os alunos/leitores foram estimulados, através de atividades escritas, à resgatar suas memórias como leitores, trazendo à tona lembranças relativas aos lugares onde ouviram/leram as primeiras histórias, quem as contou, que relação afetiva tinham com o contador, suas experiências com os contos maravilhosos, os preferidos, os que se recordam de ter ouvido em versões diferentes das clássicas etc.

Após responderem as atividades em seus cadernos de leitura, foram convidados a uma socialização oral das memórias. Três dessas memórias se sobressaíram: a relatada por YLM - AMIGA, que recordou um conto que costumava ouvir da sua vó onde a personagem engoliu um caroço de jaca e, depois de algum tempo, surgiram galhos saindo pelas orelhas, narrativa seguida de muitos risos pelos outros alunos; em outra, o desabafo entristecido de IVSA - ESTUDIOSA, que dizia ter ouvido suas primeiras histórias da bisavó, mas que não conseguia recordar o conteúdo delas como gostaria; por fim, o relato de MJS - AMIGO, que disse ter tido seu primeiro encontro com os contos ao “matar aula” para ir à praça com os amigos e serem surpreendidos por vários livros disponíveis para leitura numa garagem aberta para quem quisesse ler.

Por fim, fizeram seus registros no diário de leituras.

- 08/08 – Encontro de Pré-leitura 1 (duração prevista: 2h/a)

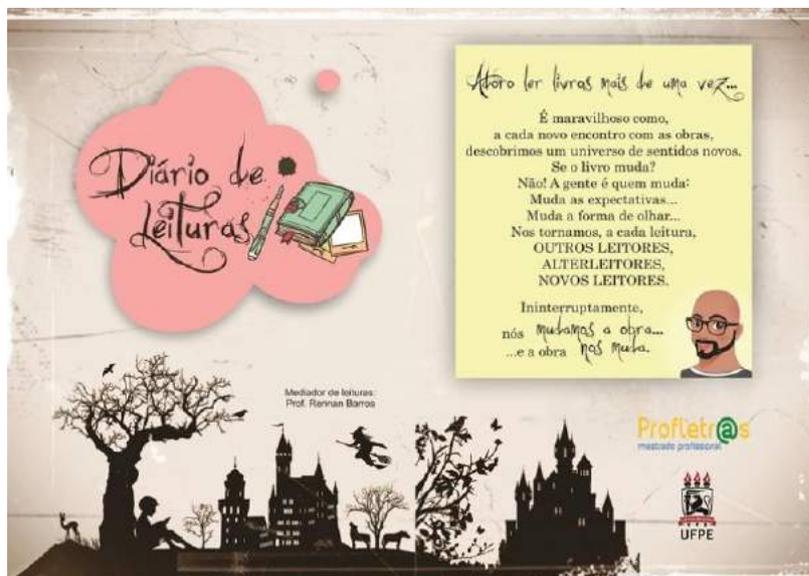
Depois de acolhidos, os alunos foram convidados a analisar a capa, quarta-capa e lombada da obra “Contos de fadas”. Durante a análise, fizeram observações orais as mais diversas sobre o que iam encontrando livremente em seu processo de observação.

A seguir, foram convidados a se deixarem orientar, nessas observações, por uma atividade monitorada que chamava a atenção para os paratextos editoriais, bem como para as expectativas com a observação desses paratextos.

Após as atividades concluídas, os leitores foram convidados a tecer alguns comentários livres sobre a experiência em curso na atividade de pré-leitura. Na ocasião, pediram para analisar os elementos paratextuais da capa e quarta-capa do diário de leituras. Esta análise não havia sido prevista, mas a solicitação pareceu apontar para uma abertura e ampliação do interesse por esse tipo de análise.

Realizadas as análises, registraram suas impressões no diário de leituras.

Figura 4 – Capa e quarta-capa do diário de leituras.



Fonte: Criação do pesquisador.

- 09/08 – Encontro de Leitura 1 (duração prevista: 2h/a)

Essa foi a primeira atividade de leitura tendo por base o texto literário. O primeiro selecionado foi *João e Maria*, dos Irmãos Grimm.

Depois de acolhidos, os alunos/leitores foram estimulados a folhear as páginas do caderno de leituras onde se encontravam cópias em cores das páginas do livro físico original. O livro físico foi ofertado também para manuseio e folheio.

A aluna MGL – LEGAL E COMPANHEIRA, ao folhear o caderno de leituras, o cheirou, sendo reprimida por outros alunos e, ao se defender, afirmou querer saber se tinha o

mesmo cheiro de livro novo, confirmando a experiência multissensorial que envolve o ato da leitura (JOUVE, 2002).

Essa leitura primeira, para uma experiência também prosódica, foi uma leitura em voz alta proferida pelo mediador/pesquisador.

Após a leitura, os leitores foram convidados a responder a atividade com propostas de estímulo à produção de alguns dos possíveis sentidos do conto lido.

Convidados a socializar oralmente suas respostas, faziam isso de modo desordenado, fazendo necessárias novas orientações para que o pretense distanciamento do excesso de monitoramento das aulas regulares, ao invés de solução, não viesse a se tornar um problema. Após controlado o burburinho, os relatos versaram, em sua maioria, sobre a personagem Maria, defendida por alguns e execrada por outros.

Por fim, registraram suas experiências com aquela leitura em seus diários.

- 10/10 – Encontro de pós-leitura 1 (duração prevista: 1h/a)

Este encontro não estava previsto inicialmente. Foi agendado dada a necessidade de mais tempo para a atividade de pós-leitura.

Após o acolhimento, os alunos foram estimulados a fazer uma retrospectiva oral dos momentos mais relevantes, em suas percepções, do conto lido (João e Maria) e das atividades de leitura.

Na sequência, foram convidados a uma atividade de pós-leitura, cujo objetivo é propor novos sentidos ou a ampliação de sentidos já evocados durante a atividade de leitura.

Dos comentários mais relevantes, temos o de ICBL – A SEM PACIÊNCIA que, exaltada, dizia que sua madrasta “é ruim”, mas que conhece muitas madrastas boas e que “aquilo era uma injustiça com as madrastas”, sendo o “aquilo” o lugar designado para as madrastas nos contos.

Após breve socialização oral das respostas, foram feitos os registros nos diários de leitura.

Nessa ocasião, foi feita uma primeira análise dos registros nos diários. Os objetivos não estavam sendo atingidos, porque os registros estavam sendo feitos como relatórios: lemos, fizemos atividades, conversamos, sem que fossem feitos registros pessoais. Os alunos menos disciplinados davam pequenos indícios de pessoalidade em seus registros, mas os alunos mais disciplinados eram fieis ao modelo de relatório. Tal equívoco se justifica pelo ineditismo, para eles, daquela proposta, por isso, novas orientações foram dadas sobre como registrar nos diários de leitura.

- 14/08 – Encontro de Leitura 2 (duração prevista: 2h/a)

O segundo conto escolhido para leitura foi *João e o pé de feijão*, de Joseph Jacobs.

O procedimento didático para a atividade de leitura 2 foi o mesmo adotado na leitura 1: acolhimento, folheio das páginas contendo o conto, leitura em voz alta, convite a responder as atividades da seção “mergulhando no texto”, socialização oral, registro no diário de leituras.

A única diferença foi registrada na prática da leitura em voz alta que, ao invés de ser feita pelo monitor/pesquisador, foi feita pelos alunos/leitores, em sequência, como um jogral.

Durante a concentração na resolução das atividades escritas o silêncio foi quebrado por TVG - COMPANHEIRO ao relatar espantado: “Vocês já pararam pra pensar que Maria e João do pé de feijão tem um homicídio nas costas?”. Aquela observação, com marcas de linguagem dos telejornais e do contato, na periferia que compõe a comunidade escolar, com notícias como aquela, pareceu alavancar os demais leitores de uma relação ainda tímida de envolvimento com o texto para uma relação de sentidos que poderia incluir suas experiências, das mais positivas às mais negativas. Logo se ouviram frases de confirmação da constatação vindas de vários leitores ao mesmo tempo, até que MGL – LEGAL E COMPANHEIRA advertiu: “Maria não tem homicídio nenhum nas costas. Ela matou a bruxa em legítima defesa”. Foi complicado conter o burburinho que surgiu depois desses comentários e estimular os alunos a cumprirem as atividades previstas.

Pudemos, com tal acontecimento, observar o quanto experiências partilhadas de leitura podem ser proveitosas, porque um sentido não evocado por um leitor pode ser apresentado por outro e, além da experiência pessoal de produção de sentidos na leitura, em um grupo de leitores, há também a experiência de produção de sentidos co-construída. Ainda tratando dessa interação, achamos importante registrar que os alunos criaram um grupo em um aplicativo de mensagens, para facilitar as comunicações e, como disseram eles: “para acordar uns aos outros”, alegando não terem o hábito de acordar cedo.

Após as atividades de leitura, foram feitos registros nos diários de leitura.

- 15/08 – Encontro de Pós-leitura 2 (duração prevista: 1h/a)

O encontro de pós-leitura 2 seguiu a mesma sequência do de pós-leitura 1 com o intuito de criar um ordenamento de atividades que pudesse ser compreendido pelos jovens leitores e passasse a ser executado de forma autônoma: Levantamento oral espontâneo e socializado dos momentos mais relevantes do conto lido. Relato das experiências mais marcantes nos momentos de socialização. Convite a responder as atividades da seção “ampliando sentidos”. Socialização oral das novas experiências e registro no diário de leituras.

Um das questões propostas na atividade comentava a existência de outra versão para o conto de *João e o pé de feijão* apresentada por Benjamin Tabart, em 1807, que diz que uma fada conta a João que o gigante matou seu pai e se apoderou de bens que pertenciam a ele e à sua mãe.

TVG - COMPANHEIRO, o mesmo a apontar João como “assassino”, foi o primeiro a se pronunciar dizendo: “é... mas... ele podia ter conversado com a mulher do gigante que foi até amiga dele...”. Outros passaram a dizer que João então estava certo em buscar o que era seu, mas TVG não se mostrou muito inclinado a tal ideia e a rever seu ponto de vista sobre João.

Os leitores foram se mostrando mais à vontade com a proposta. Conheciam agora o livro de atividades, os passos metodológicos de cada encontro, seja de leitura ou pós-leitura. O desafio era fazer emergir, nos diários, os sentidos mais diversos que traziam à tona oralmente.

- 16/08 – Encontro de Leitura 3 (duração prevista: 2h/a)

O conto trabalhado, neste terceiro encontro de leitura, foi *A Roupas Nova do Imperador*, de Hans Christian Andersen.

Como este conto não figura em nenhuma releitura fílmica e é menos popular que os outros dois, achamos por bem perguntar qual dos leitores o conhecia. Foram unânimes em dizer que não o conheciam. Ao serem convidados a folhear o caderno, no contato com as ilustrações, foram surgindo comentários do tipo “é a história do rei que mandou fazer uma roupa invisível”; e logo os demais leitores começaram a dizer conhecer o conto, que só não conseguiram recordar pelo título. Um único aluno, EHA – SEM AMIGOS, manteve a afirmação de não o conhecer.

A estrutura didática do encontro de leitura 3 seguiu a mesma sequência das atividades de leitura anteriores.

O conto “A roupa nova do Imperador” foi o que menos gerou discussões durante a leitura e as atividades propostas. Levantamos três hipóteses para a reflexão deste fato: ou o conto não agradou tanto; ou já dominavam o processo de forma a o seguirem sem muitos arroubos; ou estavam ficando cansados de uma rotina quase diária de leituras no contra turno. A resposta só poderia vir, possivelmente, nos encontros ainda por vir, ou em registros nos diários de leituras.

- 17/08 – Encontro de Pós-leitura 3 e retrospectiva das experiências de leitura até ali vividas. (duração prevista: 2h/a)

O encontro de pós-leitura do conto “A Roupas Nova do Imperador” seguiu o roteiro já conhecido e incorporado pelo grupo.

Diferente de uma anormal passividade apresentada no encontro do dia anterior, as atividades de pós-leitura trouxeram novo ânimo aos jovens leitores. Convidados, na atividade, a pensar o Imperador nos dias de hoje, soltaram a falar, sem parar, comentando coisas do tipo: “ele seria um blogueiro com muitos seguidores nas redes sociais”; ou “teria um *closed* cheio de roupas e sapatos”, e assim por diante. Comentaram também parâmetros de vaidade pessoal, quantidades de *selfies* nos celulares e assim por diante.

Depois de concluídas as atividades e os registros nos diários de leitura, foi proposta uma retrospectiva para que comentassem, em socialização oral, o que estavam achando da proposta, o que mais lhes tinham chamado a atenção, de qual dos três contos clássicos lidos mais haviam gostado, que coisas, para além dos textos, lhes tinham vindo à cabeça...

O leitor EHA – SEM AMIGOS, o que afirmou não conhecer o conto “A roupa nova do Imperador” foi o primeiro a se pronunciar, afirmando ter gostado muito do conto novo (que para ele era novo) e que ficou com vontade de conhecer novos contos maravilhosos. O leitor MJS – AMIGO comentou ter gostado muito do Imperador do conto, por ter encontrado alguém vaidoso como ele próprio. A leitora EASF - TÍMIDA comentou que nunca tinha parado para prestar atenção nas editoras dos livros e que, depois das atividades, chegou em casa e descobriu que tinha três livros de uma mesma editora sem nem imaginar. A leitora MGL – LEGAL E COMPANHEIRA comentou que, quando o livro não tem ilustrações “me sinto perdida no meio das letras como Maria na floresta” e que “por falar nisso, Maria é minha personagem preferida, porque todo mundo pensa que ela é idiota, mas ela não é, assim como eu”. O aluno/leitor TVG – COMPANHEIRO disse que seu personagem preferido seria João do pé de feijão se ele não fosse um ladrão. E a leitora IVSA - ESTUDIOSA relatou ter se recordado muito, por causa do conto de João e o pé de feijão, de uma vaca que sua família tinha, mas que vendeu para comprar uma outra propriedade e, morando poucos dias na propriedade, se mudando posteriormente para a cidade, segundo ela “venderam a vaca em vão”; terminou seu relato dizendo que a vaca que João trocou pelos feijões era sua personagem preferida, observação acolhida com risos pelos amigos. Intervimos, ressaltando a importância do respeito às lembranças e emoções despertadas na leitura por cada leitor. E aproveitamos para instruir, dizendo que era justamente o que eles comentaram, a forma individual como cada um pensava, que deveria ser registrada nos diários de leitura.

Das questões levantadas no encontro anterior, a respeito dos motivos de uma maior calma na leitura do conto “A roupa nova do Imperador”, não conseguimos chegar a nenhuma conclusão exata, posto que houve quem dissesse ter gostado sobremaneira dele. Contudo, se comparar este aos demais contos, é o único que não tem uma personagem criança/jovem e cujo

enredo versa sobre valores mais adultos, como ser ou não considerado apto para exercer um cargo; acreditamos assim que o próprio universo de sentido do conto tenha proporcionado uma postura de maior seriedade.

- 21/08 – Encontro para atividade de Pré-leitura 2 (duração prevista: 2h/a)

Diferente da atividade de pré-leitura 1, mais ampla, as atividades de pré-leitura do livro “Que história é essa?” de Flávio de Souza propuseram um olhar mais apurado para com elementos paratextuais específicos como: a logomarca da editora e sua relação com o público alvo da edição; os nomes que aparecem na capa e sua função para o leitor; a sinopse na quarta-capa e o que antecipa da obra; bem como ilustrações internas. O aluno/leitor ALSM – O DA ESQUERDA, ao perceber o mapa mundi nas malhas da vaca, exclamou muito empolgado: “Que máximo! Que máximo! Que máximo!”. Também geraram muitas hipóteses e expectativas os “enigmas” formados pelos nomes confusos que precedem os títulos dos contos.

Após as análises, foram feitos registros, como de costume, nos diários de leitura.

- 22/08 – Encontro para atividade de Leitura 4 (duração prevista: 2h/a)

Seguindo a mesma sequência de eventos dos encontros de leitura anteriores, neste encontro foi lido o conto “Ao roã meija ou O PASSARINHO”.

Diferente da leitura dos Clássicos, esses novos contos trazem personagens secundários como protagonistas da sua própria história, contada agora sob seu ponto de vista.

Para a leitura, foi solicitada a participação de 4 voluntários que a fizeram em voz alta. Após a leitura, que acabou por revelar a dinâmica dos contos da obra de Flávio de Souza, quando aberta à socialização das primeiras experiências, foram ouvidas observações, que podem ser resumidas na exclamação de EHA – SEM AMIGOS: “Por isso o livro se chama ‘que história é essa?’, é pra gente descobrir a história original!”.

Após a leitura, responderam as atividades da seção “mergulhando no texto”.

Com as atividades respondidas, foi feita a socialização oral das respostas e, diferente das leituras anteriores, mais longas, para os encontros de leitura da nova obra, as atividades de ampliação de sentidos se deram imediatamente às de leitura.

Se faz importante também salientar que, de forma ainda mais incisiva, nas atividades de leitura e pós-leitura foram exploradas questões de estímulo a uma leitura que evocasse as emoções do leitor. Essa pessoalização, sem desconsiderar o fato de irem se adaptando à proposta, passou a ter reflexo direto nos registros dos diários de leitura que, de relatórios, passaram a registros individuais de leitura.

- 28/08 – Encontro para atividade de Leitura 5 (duração prevista: 2h/a)

Nesse encontro, após acolhida como de costume, e experiência de folhear e analisar as gravuras na obra, foi lido o conto “Opão jéfe e doe jiã ou A VACA”. Antes mesmo da leitura começar, recordando os comentários sobre a vaca ser sua personagem preferida feitos por IVSA - ESTUDIOSA, muitos comentários foram feitos do tipo: “Olha, é a sua vaca!”, ou ainda “Você vai se emocionar de novo”.

Para a prática de leitura, foi sugerido, para este conto, uma leitura individual silenciosa.

Após a leitura, a atividade da seção “mergulhando no texto”, segundo sua orientação de criação, propôs acessos a dimensões do texto viabilizadas pela linguagem, a estrutura narrativa sem falas etc. A aluna/leitora YLM - AMIGA, após as atividades de leitura, disse: “Esse, com certeza, não foi o meu conto preferido!”.

O conto lido apresenta peculiaridades como frases bem curtas e repetitivas, ausência de diálogo, pouca exploração subjetiva das personagens, e isso parece ter causado bastante estranhamento nos leitores: “Nunca vi um conto sem diálogo”, comentou a leitora MGL – LEGAL E COMPANHEIRA.

As atividades de leitura foram seguidas das atividades de pós-leitura. Nela foi proposto um olhar sobre um personagem subentendido, que visitava a vaca e passou a não mais aparecer. A descoberta desse personagem, os motivos para o seu sumiço e as consequências para o desenvolvimento dos enredos, tanto do Clássico como do, para eles, inédito, parece ter ampliado o conto para além das próprias dimensões previstas pelos enredos. A aluna/leitora YLM - AMIGA, que havia declarado não ter gostado do conto, parecia a mais empolgada após a atividade de ampliação de sentidos: “Agora não sei se deveria ter lido o conto Clássico primeiro para poder entender esse ou lido esse para entender melhor o Clássico; mas se não conhecesse o Clássico não entenderia esse, estou confusa”.

O desfecho do conto, quebrando a linearidade da personagem vaca, produziu também uma alteração nas expectativas, sugerindo uma ampliação do que a personagem entendia por felicidade, o que pareceu questionar também os jovens leitores sobre o que eles entendiam particularmente sobre felicidade. Esses questionamentos evocados pelo texto e estimulados nas atividades de ampliação de sentidos apareceram com muita intensidade na partilha oral e nos registros dos diários de leitura: “Acho que preciso parar e olhar um pouco mais para a minha vida”, disse a aluna/leitura MASN - CASEIRA.

- 29/08 – Encontro para atividade de Leitura 6 (duração prevista: 2h/a)

O encontro para a sexta leitura começou com reclamações quanto ao fim do ciclo de leituras: “Quando ‘o projeto’ de leitura terminar, vou voltar a ficar em casa sozinha, só no celular”, MASN - CASEIRA.

A proposta didática do encontro de leitura seguiu o *script* das leituras anteriores. O último conto lido foi “Arrua o peno vodía ou O MENINO”. Além da própria proposta da obra, de construir o enredo sob a perspectiva de uma personagem secundária, neste conto também são apresentados pontos de vista das personagens familiares do menino para com sobre a mentira, por isso o deixamos propositalmente para o final, fechando com “chave de ouro” esta proposta de leituras com ênfase nos PDV.

Assim como na primeira, essa leitura foi feita em voz alta pelo professor/pesquisador.

Logo que a leitura foi finalizada, o aluno/leitor EHA – SEM AMIGOS observou: “mas quem disse que o rei estava nu não foi uma menina?”. Questionado por nós sobre a base de tal construção, ele respondeu, voltando à página do conto clássico e mostrando uma ilustração: “olha aqui!”. Imediatamente, a leitora MGL – LEGAL E COMPANHEIRA entrevistou: “O texto original só dizia que foi uma criança, mas não dizia se foi um menino ou uma menina”. E o aluno/leitor TVG – COMPANHEIRO completou: “o pintor fez a imagem e pintou uma menina, porque achava que a criança era uma menina. Como não ‘tava’ claro no texto, ele é livre, né?”. O leitor EHA, que propôs a questão, pareceu convencido sem a necessidade de uma nova intervenção, só precisamos atuar como mediadores na discussão.

Foram feitas as atividades das seções “mergulhando no texto” e “ampliando sentidos”. Questões da atividade de pós-leitura propunham um olhar sobre os membros participantes do desfile da realeza. A aluna/leitora YLM - AMIGA, ao falar de como imaginava a marquesa, descrita usando uma calda de penas de pavão, comentou “eu imaginei a marquesa negra, como nos desfiles de carnaval”, deixando transparecer as referências diretas ao mundo do leitor na produção dos sentidos da leitura.

Após as atividades, se criou nova discussão: “Se fosse eu que visse o rei nu, fazia o maior escândalo”, disse a aluna/leitora ICBL – SEM PACIÊNCIA. Já a aluna/leitora IEO - SILENCIOSA disse que não falaria nada por medo de ser recriminada, que esperaria alguém dizer. Fizeram também comentários sobre a repercussão que isso teria nos dias de hoje, com o imperador nu aparecendo ridicularizado em todas as redes sociais, fazendo clara referência à proposta de atualização sugerida na atividade de pós-leitura do conto clássico, o que aponta para a possível incorporação dessa estratégia de produção de sentidos aos seus repertórios pessoais.

Por fim, como de costume, foram feitos registros nos diários de leituras.

4.5 AVALIAÇÃO

Seguindo a proposta de Dionne (2007), finalizada a etapa de implementação de soluções, segue-se a etapa de avaliação, fundamental para o reconhecimento da eficácia das etapas anteriores e dos pontos a serem revistos. A etapa de avaliação foi compartilhada pelos alunos/leitores, agentes diretos nesta pesquisa, em um encontro na sequência das atividades de leitura:

- 30/08 – Encontro para atividade de avaliação (duração prevista: 2h/a)

Após acolhidos, os alunos/leitores foram convidados a responder uma atividade de pós-leitura geral sobre a obra de Flávio de Souza e a fazer uma avaliação escrita respondendo questões sobre a linguagem empregada nas questões, a importância da mediação, o tempo para as leituras etc.

Após a socialização oral das impressões, foram feitos registros nos diários de leitura.

Na sequência, foi combinado, para o encerramento, uma atividade festiva com filme e pipoca.

- 31/08 – Atividade festiva de encerramento (duração prevista: 3h/a)

Para a atividade de encerramento, foi feita uma sessão de cinema para a apreciação do filme: SETE MINUTOS DEPOIS DA MEIA-NOITE (2016). O filme escolhido apresenta um enredo desenvolvido em torno de histórias contadas por uma árvore monstro ao jovem Conor; a árvore, além de contar suas histórias, pede que o menino também conte a história dele. Os contos narrados pela árvore milenar, com a estrutura própria dos contos maravilhosos, apresentam o diferencial de propor um novo olhar para com os estereótipos já estabelecidos de bons e maus, mocinho e vilões, refletindo que ninguém é sempre bom ou sempre mal e que essas dimensões são próprias das personagens de ficção e também de nós humanos, o que alinha sua temática à esta proposta de intervenção, por também propor novas formas de olhar para as personagens por diferentes pontos de vista. No final do filme, a personagem “Árvore Monstro” revela-se como uma criação do jovem Conor que usa os contos para melhor lidar com a iminente perda da mãe em estado terminal.

As alunas leitoras IEO - SILENCIOSA, IVSA - ESTUDIOSA, YLM - AMIGA e MASN - CASEIRA solicitaram a devolução dos seus diários de leitura, já recolhidos, para fazer registros sobre o filme e o encerramento das atividades de leitura.

Como pesquisadores, acreditamos terem sido três os principais desafios enfrentados na etapa interventiva: **o primeiro**, a dificuldade em se encontrar um espaço, na estrutura física da escola, para as atividades de leitura – a biblioteca, tendo sido mudada para o bloco principal da escola, teve benefícios em visibilidade e acessibilidade, mas perdeu dimensões ficando inapropriada para mediações de leitura com grupos numerosos – por causa disso, ocupamos vários lugares diferentes, sendo a sala que esperava por equipamento de informática o lugar onde mais desenvolvemos as atividades de leitura, usando também uma outra sala empoeirada onde esperava-se montar um laboratório de matemática e ciências e, para o encerramento, uma sala de aula cujos alunos estavam em atividade externa; **o segundo desafio**, diante de uma proposta de personalização de leitura, foi a mediação – falantes por natureza, os alunos/leitores, convidados a expor suas impressões e leituras, produzem situações muito desafiadoras no sentido de acolher essas subjetividades sem tolhê-las em benefício da disciplina, mas também de manter a disciplina, condição imprescindível para que as experiências de leitura sejam compartilhadas; **e o terceiro**, os registros nos diários – se a relação com os diários não for mediada com atenção, pode degenerar em relatórios impessoais contendo o registro de sequências das atividades práticas executadas.

Quanto aos aspectos positivos, o que mais se sobressaiu, em nossa avaliação, foram os benefícios de uma leitura socializada – a partilha de experiências faz com que mecanismos pessoais de leitura de um leitor em particular possam ser compreendidos e incorporados pelos demais leitores do grupo numa experiência co-construída de produção de sentidos, bem como a compreensão da leitura como uma experiência pessoal, ao serem observadas diferenças na comparação com os sentidos evocados nas leituras por cada leitor em particular.

4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após concluídas as atividades interventivas, retomando o objetivo desta pesquisa de investigar os processos subjetivos dos alunos na leitura, para dar cabo do objetivo específico de **analisar as reações desencadeadas com a leitura dos contos maravilhosos com ênfase nos pontos de vista narrativos**, apresentamos agora os procedimentos de coleta e análise e interpretação dos dados.

4.6.1 Procedimento de coleta de dados

Foram tomados, como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, os diários de leitura. Produto resultante da interação no processo de intervenção através das atividades didáticas, os diários se compuseram no *corpus* de dados para análise.

Rouxel (2012), sobre a utilização dos diários de leitura em atividades de pesquisa, salienta que: esses escritos, onde se pode observar a complexidade irreduzível da relação com o texto na leitura, são também um objeto privilegiado para os pesquisadores. (*Ibid.*, p.20)

Na fala de Rouxel (*op. cit.*) ressaltamos a possibilidade de poder observar, nos registros nos diários, o que al define como “a complexidade irreduzível da relação com o texto na leitura”, compreendido por nós como o que se sobressaiu na memória dos leitores na sua relação com os textos.

4.6.2 Procedimento de análise e interpretação de dados

Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizada a proposta metodológica de categorização de Xypas (2018), construída com base nas formulações de Langlade (2013), que apresenta os marcadores subjetivos “como as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura” (LANGLADE, 2013, p.26). Xypas (2018) propõe a organização das impressões subjetivas dos leitores em 5 categorias de marcadores subjetivos assim descritos:

- 1 – **Sobre o texto:** reunindo comentários que apontem o texto como referência;
- 2 – **Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos:** reunindo representações que utilizem de um vocabulário amoroso para qualificar as impressões, os sentimentos do leitor em relação ao texto, a experiência, situações textuais, personagens e etc.;
- 3 – **Evocação de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:** reunindo comentários que evoquem momentos da vida e ou da representação do mundo do leitor como também histórias lidas em outros textos literários;
- 4 – **A identificação do sujeito leitor com as situações vividas pela personagem/narrador:** reunindo memórias evocadas pelos textos e relatos de identificação direta ou indireta com as personagens/narrador.
- 5 – **Representação de si:** reunindo relatos que transcendam a textualidade e indiquem uma reflexão do leitor sobre si mesmo.

Também com base em Langlade (2013), para efeito desta pesquisa em particular, acrescentamos ao quadro de categorização proposto por Xypas (2018) uma 6ª categoria de marcadores subjetivos que intitulamos:

6 – **Ecos de Alteridade:** reunindo também relatos que apontem para o reconhecimento da importância do outro como ser cujo ponto de vista precisa ser reconhecido e valorizado.

5 ECOS SUBJETIVOS DOS ALUNOS/LEITORES

Quando Langlade (2013), ao tratar dos mecanismos interiores ao leitor no contato com o texto literário, define os marcadores subjetivos como as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura, *de pronto* nos vem à mente esse espaço interior como fragmentado e multicompartimentado. Assim, as reações subjetivas desencadeadas na leitura não se produzem em uníssono, mas produzem ecos ao adentrarem esses compartimentos interiores. Acreditando esse espaço interior como irrepetível em cada leitor e em constante transformação, suas leituras produzirão sempre diferentes ecos, revelando sua forma particular de produzir sentidos sobre o texto e sobre si mesmo. Por essa razão, ao nos dedicarmos a uma análise das experiências individuais de cada leitor com o objetivo de compreender os processos subjetivos em ação em suas leituras, intitulamos essa sessão de ecos subjetivos dos alunos/leitores, que é o que pretendemos revelar.

Quando falamos em leitura subjetiva, ocorre-nos imediatamente dois questionamentos: Como registrar os processos subjetivos em ação no ato da leitura? – e – Sob que parâmetros interpretar esses processos?

Em resposta à primeira pergunta, elegemos os diários de leitura como instrumento para esses registros subjetivos, sem a pretensão de encontrarmos registrados neles toda a demanda de processos subjetivos evocados pelas leituras. Esses processos são tantos, em tantas direções e tão variados que seria demasiado pretencioso acreditar um instrumento capaz de registrar todos. No entanto, concebemos, nessa perspectiva, os diários de leituras, nos permitindo o uso da metáfora, como a parte que emerge do iceberg na superfície, uma pequena parte do todo que permanece oculto, sendo essa parte visível aquilo que se sobressaiu, que ficou em evidência entre todos os processos evocados na leitura à ponto dos jovens leitores acharem que merecia ser registrado. Acreditamos assim que os registros nos diários revelam os processos subjetivos mais relevantes para cada leitor na sua experiência de leitura, o que, para nós, ressalta tal instrumento de coleta de dados, por permitir-nos acesso a esses processos de forma a compreender como cada leitor realiza suas leituras e o que relevam subjetivamente no seu contato com elas.

É fato que, não tendo o grupo de alunos/leitores selecionados para esta pesquisa o hábito de fazerem registros em diários de leitura, havia, de antemão, o risco de resistência e que, por isso, fossem feitos registros pífios, com formação de dados irrisórios para análise, o que não aconteceu, embora tenham precisado ir se adaptando ao processo, os alunos leitores aderiram

com entusiasmo à proposta dos diários, fato que já nos aponta para uma primeira reflexão: os jovens leitores em formação estão abertos e são ávidos por novas propostas metodológicas de leitura.

Já em se tratando do segundo questionamento, sob que parâmetros interpretar os processos subjetivos em ação no ato das leituras, se, como falamos há pouco, eles são múltiplos e variados, não há como checar a todos, sendo necessário elencar quais processos serão averiguados de cada vez.

No decorrer desta pesquisa, nos questionamos muito sobre o processo avaliativo da leitura subjetiva, e é esse um campo desafiador que pretendemos continuar pesquisando. No entanto, acreditamos que, elegendo parâmetros para análise, estamos diante de um processo avaliativo: distante do critério de certo ou errado, elencar processos a serem estimulados e averiguar quais possivelmente ganharam evidência entre os leitores à ponto de merecerem registro, é já uma forma de avaliação.

Para os resultados que aqui apresentamos, tomamos como referência a categorização de processos subjetivos produzida por Xypas (2018), acrescentando a ela uma sexta categoria de análise (Ecos de alteridade) em resposta à nossa proposta metodológica de evocação da alteridade nos leitores com uma leitura que se pauta pelos diversos pontos de vista em cena nos enredos dos contos maravilhosos.

Dada a estrutura física desta dissertação, em se tratando da quantidade de páginas, diante da inoperância de apresentar aqui as análises dos registros sobre seis leituras em dezessete diários de leitores, elegemos, como amostra representativa, os registros feitos por três dos alunos/leitores. Para uma apreciação do contexto onde são encontrados os marcadores subjetivos que nos dedicamos a assinalar, apresentaremos os registros feitos pelos alunos leitores em seus diários na íntegra, transcritos com a máxima fidelidade possível aos textos originais (disponíveis para apreciação em anexo), seguidos da identificação dos marcadores subjetivos e devidos comentários.

Ainda, para uma averiguação dos processos vindos à tona diante da proposta de diversificação do olhar sobre todas as personagens em ação nos enredos com a proposta de leituras com ênfase nos pontos de vista, apresentaremos os registros sobre as obras (livros) separadamente, sendo o primeiro grupo de registros os que dizem das leituras dos contos clássicos e o segundo dos registros sobre os contos em suas releituras.

5.1 LIVRO: CONTOS DE FADAS DE PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS (2010)

A referida obra apresenta os contos “João e Maria”, “João e o pé de feijão” e “A roupa nova do imperador”.

5.1.1 Leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA

09/08 – *Que história foi essa?! Eu conhecia o João e o pé de feijão bem diferente! Notei que não é o ganso que bota ovos de ouro e sim uma galinha; eu também sempre via em histórias de João e o pé de feijão que a mulher do ogro nem o via, e que ela também era um ogro.*

15/08 – *Eu gostei bastante da história a roupa nova do imperador. Achei ele um pouco burro (um pouco não, muito!). Quem já se viu não ver uma coisa e falar que viu!?*

Eu também aprendi que não devemos mentir, até porque ele se deu mal, acreditou em quem nem conhecia e ainda foi “roubado”, pegaram os fios de ouro e de seda dele. Ele foi muito trouxa. Eu aprendi lições de vida, como mentir é feio, etc. Gostei bastante. Só achei que a história é sem graça, porque termina com o rei virando um trouxa.

Já fiz um escândalo porque minha prima tinha pegado meu celular sem ter me falado e eu pensava que tinham roubado [...], chorei bastante, de repente ela chegou com ele e todo mundo ficou olhando pra mim pensando, tipo, “que menina louca!”.

16/08 – *Eu acho que os contos maravilhosos, depois que eu os li no sentido original, não são nada parecidos com os contos maravilhosos da Disney.*

Gosto de conto João e o pé de feijão, pois o João é bem esperto.

Gostei de Maria, do conto João e Maria, porque todo mundo pensa que eu sou trouxa, mas eu não sou.[...] Me identifiquei com Maria.

Eu gostei bastante de não só ler a superfície do texto e sim mergulhar nele. Senti, ao ler os contos, tristeza, tensão, ansiedade, etc. Amei essa fase de ler contos maravilhosos, já me encantou, imagina o que está por vir.

Os registros da leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA começam e são permeados por referências **sobre o(s) texto(s)**, as principais delas apontando diferenças entre as versões dos contos que já faziam parte do seu repertório pessoal e os então lidos, como em: “*Que história foi essa?! Eu conhecia o João e o pé de feijão bem diferente!*”; e ainda “*Eu acho que os contos maravilhosos, depois que eu os li no sentido original, não são nada parecidos com os contos maravilhosos da Disney.*” Tais observações só são possíveis pela **evocação de outras leituras literárias** anteriormente experimentadas pela leitora.

Esse processo de percepção de diferenças entre os contos já conhecidos e os agora lidos parece ter rompido com algumas expectativas, fato expresso na indagação exclamativa “*Que história foi essa?!*”. Contudo, os **estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos** apontam para uma recepção positiva tanto dos textos ofertados, como da proposta metodológica para as leituras: “*Eu gostei bastante da história a roupa nova do imperador*”; “*Gosto de conto João e o pé de feijão*”; “*Gostei de Maria, do*

conto *João e Maria*”; e ainda “*Eu gostei bastante de não só ler a superfície do texto e sim mergulhar nele*”; “*Amei essa fase de ler contos maravilhosos, já me encantou...*”.

Nas palavras utilizadas para expressão dos sentimentos: *gostei, amei, me encantou*, temos uma gradação ascendente que termina com o encantamento, apontado como resultado da *fase de ler contos*; compreendemos esse estado, o do encantamento, para além do gosto ou não gosto como manifestação da sensibilização do universo lúdico pessoal do leitor.

A **relação de identificação** com as personagens é bem centrada nos protagonistas. Em: “*Gosto de conto João e o pé de feijão, pois o João é bem esperto.*”, a leitora, da gama de predicativos atribuíveis a João, parece eleger sua esperteza como o que lhe confere maior relevância no processo de empatia. Já sobre o Imperador, comenta: *Achei ele um pouco burro (um pouco não, muito!). Quem já se viu não ver uma coisa e falar que viu!?[...]ele se deu mal, acreditou em quem nem conhecia e ainda foi “roubado”, pegaram os fios de ouro e de seda dele. Ele foi muito trouxa.* O conjunto da composição sobre a personagem expressa desapontamento com ênfase nas palavras *burro e trouxa*.

A relação estabelecida com a personagem Maria, do conto *João e Maria*, diferente das expressas sobre o imperador e João (do pé de feijão), aponta para uma maior implicação da leitora no processo de retorno a si durante a leitura: “*Gostei de Maria, do conto João e Maria, porque todo mundo pensa que eu sou trouxa, mas eu não sou.[...] Me identifiquei com Maria*”. Embora na tessitura do comentário a comparação não apareça explicitamente, podemos compreender que, embora Maria tenha parecido *trouxa* para a leitora em algum momento da narrativa, em um outro, essa condição foi alterada, gerando um processo de identificação íntima e pessoal: semelhante à Maria, *todo mundo pensa que eu sou trouxa, mas eu não sou*.

Em um trecho do diário não contemplado por esta análise, essa identificação pessoal da leitora com as personagens dos irmãos João e Maria volta a aparecer, valendo aqui seu registro: “*Eu detesto quando o livro não tem ilustrações porque eu fico tonta, fico perdida, igual João e Maria, numa floresta de letras*”. Nesta fala, a leitora parece se apropriar do ponto de vista dos irmãos perdidos para dar sentido à sua própria experiência com textos sem ilustrações.

Por fim, a leitura do conto “*A roupa nova do Imperador*” evocou na leitora a **representação de si** em um episódio que protagonizou: “*Já fiz um escândalo porque minha prima tinha pegado meu celular sem ter me falado e eu pensava que tinham roubado [...], chorei bastante, de repente ela chegou com ele e todo mundo ficou olhando pra mim pensando, tipo, ‘que menina louca!’*”. A vinculação de tal episódio com o conto parece estar representada na fala imediatamente anterior: “*Só achei que a história é sem graça, porque termina com o rei virando um trouxa.*”; possivelmente, uma relação do tipo: também já agi como tal.

5.1.2 Leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL

14/08 – *Quando li João e Maria pela primeira vez, odiei a personagem Maria, pelo simples fato de ela chorar muito e piorar a situação que já estava ruim. Mas, ao passar dos anos, comecei a gostar dela, e fui achando ela mais esperta. Mas ainda é chorona.*

14/08 – *Hoje eu me identifiquei bastante com João por ele ser idiota (como sua mãe disse) e egoísta, por querer sempre mais e mais de algo. Só achei uma certa diferença entre a história do livro e um filme que assisti sobre João e o pé de feijão que, quando João pega o machado para cortar o pé de feijão, o gigante morre (óbvio) e, um tempo depois, a mulher do gigante desce ao reino a procura do João para matá-lo, igual o que ele fez com seu marido. E eu senti uma certa “emoção” lendo a parte em que o gigante morre.*

15/08 – *Aprendi muito hoje sobre antigamente. No tempo que ainda tinha imperadores [havia] um rei muito vaidoso. Em algumas partes me identifiquei com ele por ele ser burro em acreditar que o “tecido” estava realmente ali.*

16/08 – *Eu acho que os contos maravilhosos servem, muitas vezes, para nos passar uma lição de vida. Gosto do imperador, porque gosto da personalidade dele: idiota, burro, vaidoso, etc.. O que me faz mergulhar no texto e entender melhor o conto é a situação inicial. Experimentei [no decorrer das leituras] emoções como raiva, alegria e, às vezes, tristeza. Eu refleti muito sobre as merdas que eu fiz, os vacilos que dei com as pessoas, etc.. Assim, né, estou e não estou animada para as próximas leituras, porque...*

Na etapa de identificação dos diários de leitura, solicitamos aos alunos/leitores que se denominassem com as características pessoais que melhor lhes descrevessem, elegendo, por fim, uma que os representasse.

Começamos esta análise pela recordação desse procedimento metodológico porque ele aponta para algo determinante na composição das interpretações dos processos subjetivos desta leitora: ao se descrever como antissocial ela, talvez sem deliberada intenção, acabou apontando para a sua forma de ver o mundo, e essa forma diversa de olhar, presente no prefixo *anti*, se faz presente também na forma como dá sentido às suas leituras.

Se sobressai, na leitura dos seus registros, os seus processos de **identificação com as personagens**. Em: *“Hoje eu me identifiquei bastante com João por ele ser idiota (como sua mãe disse) e egoísta, por querer sempre mais e mais de algo.”*; e *“Em algumas partes me identifiquei com [o imperador] por ele ser burro em acreditar que o “tecido” estava realmente ali.”*, os parâmetros para empatia e identificação são os predicativos *idiota*, *egoísta* e *burro*, que para outros leitores, provavelmente, seriam parâmetros de não identificação.

Ainda sobre empatia e identificação, temos o relato sobre a personagem Maria, cujo processo de empatia parece estar constantemente sendo colocado à prova: *“Quando li João e Maria pela primeira vez, odiei a personagem Maria, pelo simples fato de ela chorar muito e piorar a situação que já estava ruim. Mas, ao passar dos anos, comecei a gostar dela, e fui achando ela mais esperta. Mas ainda é chorona.”* Como acreditamos que são registrados nos diários aquilo que mais se sobressai das evocações subjetivas na leitura dos contos, sendo esse

o único registro sobre o conto João e Maria, nos inclinamos a acreditar que, mesmo com a resistência expressa em *mas ainda continua chorona*, a leitura foi pautada pela inclinação à uma revisão do olhar sobre esta personagem em particular.

Semelhante à leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA, a leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL situa os parâmetros **sobre o texto e evocação de outras leituras** numa breve comparação que faz entre o conto e uma versão fílmica que já conhecia: *Só achei uma certa diferença entre a história do livro e um filme que assisti sobre João e o pé de feijão que, quando João pega o machado para cortar o pé de feijão, o gigante morre (óbvio) e, um tempo depois, a mulher do gigante desce ao reino a procura do João para matá-lo, igual o que ele fez com seu marido.*

Ainda **sobre o(s) texto(s)**, registra sua reflexão sobre os contos com: *Eu acho que os contos maravilhosos servem, muitas vezes, para nos passar uma lição de vida.*

Para a expressão de um **vocabulário rico de sentimentos**, a leitora assim o registra: *Quando li [...] pela primeira vez, odiei a personagem Maria [...] mas, ao passar dos anos, comecei a gostar dela ;* na transposição de odiei para gostei, uma transformação positiva de sentimentos. Em: *E eu senti uma certa “emoção” lendo a parte em que o gigante morre – a expressão uma certa seguida de emoção* entre aspas expressa um estado emocional o qual a leitora, naquele instante, não consegue descrever. E ainda, mesmo que sem uma vinculação as passagens dos textos, comentando sua visão global, a leitora dá nomes aos seus sentimentos: *Experimentei [no decorrer das leituras] emoções como raiva, alegria e, às vezes, tristeza.* Por fim, na descrição dos seus sentimentos para com a próxima etapa de leituras, ela opta pela construção ambígua: *Assim, né, estou e não estou animada para as próximas leituras, porque...*

Já mencionamos a reflexão da leitora sobre os contos, de que *servem, muitas vezes, para nos passar uma lição de vida.* Parece atrelada a essa reflexão o retorno a si e a **representação de si** que expressa em: *Eu refleti muito sobre as merdas que eu fiz, os vacilos que dei com as pessoas, etc..* Nesse registro, além de se autorreferenciar como “aquela que vacilou”, a leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL também produz **ecos de alteridade** ao trazer para a questão as pessoas que supostamente teria magoado.

5.1.3 Leitora E.A.S.F. – TÍMIDA

09/08 – Hoje lemos João e Maria. [...] me recordei de dois momentos memoráveis na minha vida: quando me perdi no mercado e quando me escondi no guarda-roupa com medo, e foi legal lembrar esses momentos, partilhar com meus colegas e, no final, poder rir de um momento de aflição e medo meu.

14/08 – Hoje começamos a ler João e o pé de feijão então, em uma questão da atividade, me recordei de uma aula de religião que tivemos no dia passado sobre ética e relacionei isso a outras coisas.

15/08 – *Hoje lemos sobre um imperador muito vaidoso. Me recordei de algumas pessoas quando li sobre esse personagem. Gostei do conto; achei o imperador meio bobinho, mas gostei do conto. Gostei [também] das respostas dos meus colegas, mesmo sendo um pouco diferentes das minhas. Na última questão, eu imaginei o imperador de outro modo, e foi muito legal. A parte que eu mais gostei foi quando eu imaginei o imperador ultimamente, nos dias de hoje.*

16/08 – *Eu aprendi mais, então é um assunto que conheço mais e descobri mais, então estou gostando muito dos contos, estou achando muito divertido.*

Gostei [do conto] João e Maria, pois me recordei mais das minhas próprias memórias, e gostei muito da versão sem adaptação. Gostei também porque tem uma casa de doces.

Gosto de Maria pois ela era bem bobinha e chorona, mas depois, no final, ela foi uma das heroínas da situação.

O imperador me fez refletir sobre o quanto a sociedade acha tão importante quanto você paga pela sua roupa, e não se importa se é bonita ou não. Não posso negar que também já me influenciei pelo preço das coisas. Estou animada para a próxima leitura pois quero aprender novos métodos de leitura.

De forma diferente das leitoras anteriores, a leitura e produção dos sentidos dos contos parece conectar a leitora E.A.S.F. – TÍMIDA consigo mesma e com as pessoas à sua volta. Nos seus registros, se sobressai o processo de **representação de si**, de retorno a si, em expressões como nos comentários sobre a leitura do conto João e Maria: “*me recordei de dois momentos memoráveis na minha vida: quando me perdi no mercado e quando me escondi no guarda-roupa com medo, e foi legal lembrar esses momentos, partilhar com meus colegas e, no final, poder rir de um momento de aflição e medo meu.*”; a leitura do texto literário aqui é usado como gatilho para a evocação de experiências pessoais e, inversamente, usado para dar sentido ao que experimentaram as personagens João e Maria quando estiveram perdidas e sentiram, por sua vez, *aflição e medo*, o que vincula o registro também aos processos de **identificação com as situações vividas pelas personagens**.

Essa representação de si, em alguns momentos, se constrói em oposição aos outros, não em um sentido negativo de oposição, talvez diferenciação seja a melhor qualificadora para este processo, onde se registram também ecos de alteridade no reconhecimento positivo das opiniões dos outros: *Hoje lemos sobre um imperador muito vaidoso. Me recordei de algumas pessoas quando li sobre esse personagem. [...] Gostei [também] das respostas dos meus colegas, mesmo sendo um pouco diferentes das minhas. Na última questão, eu imaginei o imperador de outro modo, e foi muito legal.*

Comentávamos há pouco que as leituras parecem gatilhos para a evocação de si e das experiências pessoais, e acrescentamos a esta reflexão também à vinculação que a leitora consegue fazer entre os contos e suas **leituras de mundo**, quando relaciona suas reflexões sobre o conto a conceitos de ética nas aulas de religião: *Hoje começamos a ler João e o pé de feijão então, em uma questão da atividade, me recordei de uma aula de religião que tivemos no dia*

passado sobre ética e relacionei isso a outras coisas. Embora sem aparecer explicitamente na tessitura do registro no diário, a leitora faz referência a uma questão de proposta de produção dos sentidos das leituras onde é questionado se é correto, na opinião do leitor, o que João fez ao retirar da casa do gigante a galinha que botava ovos de ouro.

Esse olhar ético, produto das leituras de mundo da leitora E.A.S.F. – TÍMIDA, também parece ser o motivador do registro: *O imperador me fez refletir sobre o quanto a sociedade acha tão importante quanto você paga pela sua roupa, e não se importa se é bonita ou não. Não posso negar que também já me influenciei pelo preço das coisas.* De forma muito significativa, neste fragmento, além da reflexão cultural/social que a leitura do conto evocou, no retorno a si, temos a formação da identidade em “*Não posso negar que também já me influenciei pelo preço das coisas*”, o que ressalta o papel formador da leitura do texto literário.

Nesta etapa de leituras, são poucos os registros que fazem menções diretas **sobre o(s) texto(s)**. Em: *Gostei [do conto] João e Maria, pois me recordei mais das minhas próprias memórias, e gostei muito da versão sem adaptação. Gostei também porque tem uma casa de doces,* temos uma breve referência aos contos clássicos, onde a leitora acredita ler a versão original, sem adaptações e, na sequência, uma alusão objetiva ao cenário no conto João e Maria, ao referenciar a *casa de doces*.

Ainda falando dos processos de **identificação com as personagens**, no fragmento “*Gosto de Maria pois ela era bem bobinha e chorona, mas depois, no final, ela foi uma das heroínas da situação*”, temos o processo de empatia estimulado pela quebra de expectativas sobre a personagem Maria, de uma mudança significativa de olhar sobre ela: de uma menina *bobinha e chorona* para *uma das heroínas da situação* ao empurrar a bruxa no forno e libertar João.

Por fim, salientamos o registro permeado de expressões de **um vocabulário rico de sentimentos**. Em: *foi legal relembrar esses momentos [...] poder rir de um momento de aflição e medo meu,* temos as emoções expressas pelas memórias evocadas na leitura. Já em: *Gostei do conto; achei o imperador meio bobinho, mas gostei do conto. [...]eu imaginei o imperador de outro modo, e foi muito legal. A parte que eu mais gostei foi quando eu imaginei o imperador ultimamente, nos dias de hoje,* temos as emoções evocadas na experiência de leitura em si. E ainda em: *Estou animada para a próxima leitura pois quero aprender novos métodos de leitura,* a leitora revela empolgação e criação de expectativas positivas quanto à etapa de leituras seguintes.

5.2 LIVRO: QUE HISTÓRIA É ESSA? DE FLAVIO DE SOUZA (1995)

Esta obra foi usada para a proposta de deslocamento do olhar sobre as personagens principais por apresentar os contos “João e Maria”, “João e o pé de feijão” e “A roupa nova do imperador” recontados sobre o ponto de vista e protagonismo de personagens antes secundários: “O passarinho”, “A vaca” e “O menino”.

5.2.1 Leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA

22/08 – *Achei legal a fala do passarinho quando ele diz sobre a casa da bruxa, que ele fala que tinha uma velha toda descabelada e com cara de má. Gostei desse tipo de história mais ainda, pois agora conheço várias versões. Gostei, pois acho que temos que ver a história do outro. Quando João e Maria jogam pedaços de pão na floresta, para não se perder, ninguém vê o lado do passarinho, por que ele fez aquilo, ninguém quer saber a história dele, o porquê de ter feito aquilo. Agora nós sabemos.*

23/08 – *A vaca era um pouco sonsa (eu acho), porque quem já se viu uma pessoa só comer e beber e achar a vida muito boa, muito alegre? Mas depois ela ficou menos sonsa, até porque viu que a felicidade não era só isso.*

Na segunda questão do “mergulhando no texto” eu acho que confundi um pouco essa história com a original, porque nessa história a vaca não tem nome, e em vez de colocar que ela não tem nome, eu coloquei Branca Leitosa, o nome dela na história original.

30/08 – *No dia de hoje ouvi muitas histórias dos meus colegas e percebi que várias histórias são parecidas com as minhas histórias. Gostei bastante do conto de hoje. Eu achei bem legal as histórias que lemos, pois cada personagem secundário tem a sua vida. Mesmo eu não me importando muito com o que os outros sentem ou vivem, gostei desse ponto de vista de cada história.*

Em seu primeiro registro, a leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA, no contato com o conto “o passarinho”, revela a forma como a proposta de deslocamento foi acolhida por ela em: *Quando João e Maria jogam pedaços de pão na floresta, para não se perder, ninguém vê o lado do passarinho, por que ele fez aquilo, ninguém quer saber a história dele, o porquê de ter feito aquilo. Agora nós sabemos.*

Em seu comentário: *Gostei desse tipo de história mais ainda, pois agora conheço várias versões. Gostei, pois acho que temos que ver a história do outro, usando palavras do seu dicionário de sentimentos, afirma que gostou mais ainda dos contos com exercício de alteração dos pontos de vista, e justifica: pois acho que temos que ver a história do outro, indício da formação de **ecos de alteridade** sobre o outro e suas histórias. Em outro momento reafirma seu olhar sobre a proposta dizendo: *Eu achei bem legal as histórias que lemos, pois cada personagem secundário tem a sua vida. Mesmo eu não me importando muito com o que os outros sentem ou vivem, gostei desse ponto de vista de cada história;* no processo de retorno a si e formação/revisão de valores e formação da identidade, a leitora se analisa diante da*

novidade de valorar a história do outro e, na **representação de si**, comenta: *Mesmo eu não me importando muito com o que os outros sentem ou vivem.*

Esse convite a olhar para o outro, na oposição e semelhança a si, na experiência da leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA, parece ultrapassar a relação com o texto e ser processada também na forma como passou a olhar para as partilhas orais das leituras e experiências de vida dos seus colegas: *No dia de hoje ouvi muitas histórias dos meus colegas e percebi que várias histórias são parecidas com as minhas histórias*, o que ressalta o papel formador do contato com a leitura do texto literário.

Em seus registros, retoma elementos do cenário **sobre o texto** clássico, como que emprestando seu olhar ao passarinho, revendo os elementos já conhecidos do cenário e das personagens em: *Achei legal a fala do passarinho quando ele diz sobre a casa da bruxa, que ele fala que tinha uma velha toda descabelada e com cara de má.* Essa outro olhar sobre a bruxa, o do passarinho, parece mais próximo do que a própria leitora havia concebido da bruxa, ressaltando um tênue processo de **identificação**, processo esse inverso na relação com a personagem vaca, sobre a qual comenta: *A vaca era um pouco sonsa (eu acho), porque quem já se viu uma pessoa só comer e beber e achar a vida muito boa, muito alegre?;* mesmo diante de uma primeira impressão não amistosa, a leitora parece ter sido convidada pelo enredo a rever seu olhar sobre a personagem, fato expresso em: *Mas depois ela ficou menos sonsa, até porque viu que a felicidade não era só isso.*

Embora tentando singularizar os contos recontados, pelo compartilhamento dos mesmos cenários e de algumas das personagens, a leitora revela certa confusão ao ser questionada na etapa de pós-leitura: *Na segunda questão do “mergulhando no texto” eu acho que confundi um pouco essa história com a original, porque nessa história a vaca não tem nome, e em vez de colocar que ela não tem nome, eu coloquei Branca Leitosa, o nome dela na história original.*

Todo o relato é permeado por palavras do **vocabulário rico de sentimentos**, como em: *Achei legal a fala do passarinho; Gostei desse tipo de história mais ainda; Gostei bastante do conto de hoje. Eu achei bem legal as histórias que lemos;* o que aponta para uma recepção positiva, tanto dos contos – entendidos como o universo simbólico ficcional que apresentam, como da proposta de deslocamento do ponto de vista.

5.2.2 Leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL

22/08 – Li um conto de um passarinho bem pequenininho, que se assemelhava com Milena por ser pequeno e frágil. Essa história me despertou um sentimento de indignação, pois na primeira vez que eu o vi, achei muito estranho, porque parecia uma galinha misturado com um dinossauro e uma abelha – é muito estranho.

23/08 – *O que eu quero para o meu futuro para ele ser feliz, além de paz, é poder ter a chance de viajar o mundo e conhecer vários lugares paradisíacos e tirar várias fotos. Um lugar que eu desejo muito ir é ao Sri Lanka, é uma ilha (ou país) bem desconhecido, mas é muito bonito lá.*

Sobre o texto da vaca, achei incrível como ela pode ser feliz com tão pouco, que hoje em dia é raro você ser feliz com coisas simples. O povo liga mais para coisas materiais, e não se importa com as coisas que realmente deveriam dar importância, igual ao caráter das pessoas.

Enfim, amei o conto!

30/08 – *Achei o conto do menino muito legal. Não me identifiquei muito com Orlando porque, quando eu era criança, eu mentia muito e era muito danada. Gostei muito da personagem Miranda, por ela ser meio doidinha. O que eu gosto também nela é por ela ser bem extrovertida e alegre. Orlando parece ser meio fechado, mais obediente aos pais quando lhe disseram que não era para mentir.*

Amei o conto.

Pós-leitura – Aprendi a dar importância aos personagens secundários dos contos, pois nem sempre os personagens principais da história fazem o conto realmente acontecer, para entender algo, é preciso prestar mais atenção nos máximos detalhes, para entender bem a história.

Eu particularmente acho incrível quando um conto faz referência a outro, pois nem sempre as pessoas pegam alguma referência: para entender um é preciso ler o outro, e por aí vai.

Para a vida aprendi que nem sempre você deve se juntar com pessoas só porque são “populares”. Toda vez tem alguma pessoa secundária que é 1000 vezes mais legal.

Nas análises sobre as leituras dos contos clássicos da leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL, dizíamos poder criar um parâmetro entre o qualificador antissocial que escolheu para si e sua forma de processar **identificação com as personagens**; podemos comentar o mesmo sobre o processo de identificação nos enredos recontados. Em sua fala: *Não me identifiquei muito com Orlando porque, quando eu era criança, eu mentia muito e era muito danada. Gostei muito da personagem Miranda, por ela ser meio doidinha. O que eu gosto também nela é por ela ser bem extrovertida e alegre. Orlando parece ser meio fechado, mais obediente aos pais quando lhe disseram que não era para mentir, na representação de si*, diz que era danada e mentia muito, como justificativa para não poder se identificar com Orlando, dito fechado e obediente, só podendo, por essas razões, identificar-se com Miranda, descrita *doidinha, extrovertida e alegre*, sendo essas características o que a leitora afirma *mais gostar nela*.

Já a experiência estética de construção da personagem passarinho parece ter sido influenciada pelo contato com a ilustração de Pepe Casals: *Essa história me despertou um sentimento de indignação, pois na primeira vez que eu o vi, achei muito estranho, porque parecia uma galinha misturado com um dinossauro e uma abelha – é muito estranho. O sentimento de indignação da leitora parece ter origem na formulação de expectativas para a leitura na observação dos elementos paratextuais: aquele ser ilustrado que parecia uma galinha misturado com um dinossauro e uma abelha*, provavelmente, para ela nada teria a ver com o passarinho do conto que leu na sequência.

Ainda em se tratando do processo de leitura e construção das personagens, no contato com a personagem vaca, esse contato colocou em cena **as leituras de mundo e da vida** da leitora, que afirma: *achei incrível como ela pode ser feliz com tão pouco, que hoje em dia é raro você ser feliz com coisas simples. O povo liga mais para coisas materiais, e não se importa com as coisas que realmente deveriam dar importância, igual ao caráter das pessoas.* Para além da experiência estética, do exercício lúdico de construção das personagens, para essa leitora, contrastando a personagem vaca com as pessoas da vida real, parece *incrível* ela poder ser feliz com pouco, quando as pessoas atrelam a felicidade a bens materiais. A leitora, nesse relato, revela também o que lhe parece mais digno de valorização: *o caráter das pessoas.*

Na produção dos sentidos estimulada nas questões de leitura e pós-leitura, diante do que para a vaca é ou não felicidade, foi proposto aos leitores que também revisitassem seus próprios ideais de felicidade; a leitora trouxe para o diário essa experiência de pessoalização da leitura ao comentar: *O que eu quero para o meu futuro para ele ser feliz, além de paz, é poder ter a chance de viajar o mundo e conhecer vários lugares paradisíacos e tirar várias fotos. Um lugar que eu desejo muito ir é ao Sri Lanka, é uma ilha (ou país) bem desconhecido, mas é muito bonito lá.*

Nas expressões que fazem uso do **vocabulário rico de sentimentos** temos: *Li um conto de um passarinho bem pequenininho; Essa história me despertou um sentimento de indignação; achei incrível como ela pode ser feliz com tão pouco; Enfim, amei o conto!; Eu particularmente acho incrível quando um conto faz referência a outro.* Para além do gostar e não gostar, o vocabulário de sentimentos da leitora revela quebra de expectativas, indignação, perplexidade, o que ressalta a atuação dos sentimentos na construção dos sentidos dos textos no ato da leitura.

Por fim, a leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL revela sua recepção da proposta de deslocamento e leitura com base nos PDV dizendo: *Aprendi a dar importância aos personagens secundários dos contos, pois nem sempre os personagens principais da história fazem o conto realmente acontecer, para entender algo, é preciso prestar mais atenção nos máximos detalhes, para entender bem a história. Eu particularmente acho incrível quando um conto faz referência a outro, pois nem sempre as pessoas pegam alguma referência: para entender um é preciso ler o outro, e por aí vai.* Em seu comentário, salienta sua compreensão **sobre o(s) texto(s)**, falando de referência e da relação que os textos estabelecem entre si e aponta para a necessidade de dar atenção aos detalhes que compõem o enredo, pela importância que, para ela, esses detalhes passaram a ter na produção dos sentidos na leitura.

Termina dizendo: *Para a vida aprendi que nem sempre você deve se juntar com pessoas só porque são “populares”. Toda vez tem alguma pessoa secundária que é 1000 vezes mais*

legal. Se retomarmos os registros sobre os contos clássicos, neles esta leitora afirma acreditar que os contos trazem ensinamentos para a vida; parece manter a mesma concepção ao começar sua formulação dizendo: *para a vida aprendi*. E sobre essa aprendizagem, revelando seus **ecos de alteridade**, relaciona as personagens principais às pessoas populares, apontando para a necessidade de não só olhar para elas, mas também para as *personas secundárias* que, sob sua nova ótica, podem ser *1000 vezes mais legais*.

5.2.3 Leitora E.A.S.F. – TÍMIDA

22/08 – *Hoje li um conto muito legal, que mistura dois contos: o passarinho e alguns detalhes de João e Maria. No final do conto foi divertido. No começo, relatei o passarinho com uma colega, por ela e o passarinho serem pequenos, aí envolvi mais o meu emocional no texto. Também faz referência ao patinho feio.*

Em relação aos meus sentimentos, como já havia comentado, envolvi mais o meu emocional, senti muitas emoções, recordei de alguns contos, fiquei feliz e triste por esse conto, e também surpresa em algumas partes. Achei muito legal um personagem que não tinha muita importância em um conto virar o principal. É divertida essa junção de dois contos.

23/08 – *Hoje a “aula” foi muito legal e divertida. Me recordei das minhas primas, e gosto muito delas. Me lembrei delas pois sou eu que conto as histórias para elas e não gostam de histórias longas e clichês. Então é muito legal poder apresentar esse mundo para elas também.*

Falei como me vejo no futuro mas, como já tinha comentado, não gosto de pensar nisso. O tempo passa, os pensamentos mudam, e a vida é decepcionante, entende? Então, mas esqueci de comentar que, se eu fosse escolher agora, talvez escolhesse escritora.

Como já havia comentado, gosto muito desses contos que misturam dois em um e de o personagem secundário ganhar voz e poder contar seu lado da história. No começo, não me interessei muito, antes do exercício “ampliando os sentidos”. Pela personagem principal ser uma vaca, me lembrei de algumas amigas.

30/08 – *Eu gostei muito do conto por finalmente ter conhecido mais sobre a criança que gritou que o rei estava nu. Tinha achado que era uma menina, pelas ilustrações que vi, e finalmente descobri que foi um menino, o Orlando.*

Foi muito interessante conhecer mais sobre esse personagem que no conto anterior só tinha uma fala.

Foi muito legal! Fiquei torcendo para que Orlando e Miranda ficassem juntos no final. Pode não estar no conto, mas acho que os dois deram umas beijocas (#oranda), mas tudo bem.

Gostei muito dos pontos de vista dos meus colegas, pois percebi que a grande maioria tinha uma perspectiva diferente, e foi legal ter tantas opiniões diferentes sobre a mesma coisa. Sobre a opinião de um dos meus colegas, que falou que os cidadãos poderiam ter falado, pois não poderiam ser inaptos, eu acho que, naquele tempo, era tudo mais reprimido e obrigados todos a ter uma mesma opinião, então seriam chamados de burros, e a imagem de cada um era muito mais importante do que hoje em dia.

Pós-leitura – Gostei de todos os contos que lemos. Aprendi mais sobre cada um ter sua opinião pessoal e também a ter um pouco de alteridade, me pôr no lugar do outro. Gostei muito mesmo desses últimos contos que contam como se sentiu aquele personagem dos contos clássicos. Achei muito legal poder dividir a minha opinião com os outros e também me recordei de muitos momentos bons na minha vida, e foi muito bom partilhar minhas histórias com colegas do grupo de leituras.

Vou levar esses momentos para a minha vida inteira, tanto os novos amigos como os aprendizados. Foi bom aprender novos jeitos de ler o mesmo conto.

Começando nossa análise pelo marcador subjetivo **sobre o(s) texto(s)**, temos as inscrições: *Hoje li um conto muito legal, que mistura dois contos: o passarinho e alguns detalhes de João e Maria; Também faz referência ao patinho feio; Eu gostei muito do conto*

por finalmente ter conhecido mais sobre a criança que gritou que o rei estava nu. Tinha achado que era uma menina, pelas ilustrações que vi, e finalmente descobri que foi um menino, o Orlando. Foi muito interessante conhecer mais sobre esse personagem que no conto anterior só tinha uma fala. Semelhante ao que aconteceu nos registros das leituras dos contos clássicos, também nos recontados a leitora E.A.S.F. – TÍMIDA faz poucas referências aos textos. Nos trechos selecionados, onde essa referência aos textos é feita, comenta que o conto “o passarinho” tem *alguns detalhes de João e Maria* e que também faz referência *ao patinho feio*, vinculando à sua leitura atual seu repertório de leituras literárias anteriores. No tocante ao seu comentário sobre o conto “o menino”, expressa contentamento por, em suas palavras, *finalmente conhecer mais sobre esse personagem que no conto anterior só tinha uma fala.*

Ainda, comparando os processos de leituras das duas obras em separado, dizíamos, nas análises feitas dos registros dos contos clássicos, que a leitora E.A.S.F. – TÍMIDA usava a leitura como gatilho para evocação de memórias e do seu olhar sobre o mundo. Nos registros dos enredos recontados, ela repete essa mesma experiência pessoal de dar sentido às suas leituras, unindo marcadores subjetivos de **representação de si** e **evocação de leituras da vida e do mundo**. Em: *Me recordei das minhas primas, e gosto muito delas. Me lembrei delas pois sou eu que conto as histórias para elas e não gostam de histórias longas e clichês. Então é muito legal poder apresentar esse mundo para elas também*, temos a leitura evocando a representação de si como contadora de histórias, como aquela que seleciona e conta histórias para as primas por quem declara afeto. Já em: *Falei como me vejo no futuro mas, como já tinha comentado, não gosto de pensar nisso. O tempo passa, os pensamentos mudam, e a vida é decepcionante, entende? Então, mas esqueci de comentar que, se eu fosse escolher agora, talvez escolhesse escritora*, temos a expressão da tentativa de não criação de expectativas sobre o futuro pautada num olhar aparentemente pessimista revelado no vocabulário de sentimentos *decepcionante*. E por fim, usando de sarcasmo, faz trocadilho entre as amigas e o uso pejorativo do vocábulo vaca dizendo: *Pela personagem principal ser uma vaca, me lembrei de algumas amigas.*

Esse sair do texto para a vida, forma como a leitora dá sentido às suas leituras, parece se dar em movimentos cíclicos: durante a leitura seus processamentos cognitivos, lúdicos, afetivos parecem projetá-la para fora do texto e de fora para dentro do texto ininterruptamente. Para validar essa afirmação, temos o registro: *No começo, relacionei o passarinho com uma colega, por ela e o passarinho serem pequenos, aí envolvi mais o meu emocional no texto. [...]Em relação aos meus sentimentos, como já havia comentado, envolvi mais o meu emocional, senti muitas emoções, recordei de alguns contos, fiquei feliz e triste por esse conto,*

e também surpresa em algumas partes. Note-se que a leitora, num processo metacognitivo, relata que a saída promovida pela leitura na evocação de uma amiga, trazida à mente por se assemelhar às características da personagem passarinho, promoveu um retorno à leitura com mais envolvimento emocional com o enredo. No relato, continua ressaltando que esse maior investimento emocional a fez sentir alegria, tristeza, surpresa e, vinculando o emocional ao cognitivo, que teria trazido à mente também outros contos.

Outro processo importante a ser mencionado na forma como esta leitora produziu os sentidos das suas leituras está no fragmento: *Fiquei torcendo para que Orlando e Miranda ficassem juntos no final. Pode não estar no conto, mas acho que os dois deram umas beijocas (#oranda), mas tudo bem;* para ela o conto não termina com o último ponto final, ela se permite ir além e fazer uso das suas expectativas e criatividade imaginando uma continuidade para o enredo, mesmo sabendo que isto não está no conto: *Pode não estar no conto, mas acho que os dois deram umas beijocas.* E ainda, fazendo uso do seu universo pessoal nessa continuidade, registra uma *hashtag*: (*#oranda*), misturando as palavras Orlando e Miranda, provavelmente como deve fazer com casais de amigos em sua cotidianidade.

Analisando o **vocabulário rico de sentimentos**, encontramos expressões como: *Hoje li um conto muito legal, que mistura dois contos; No final do conto foi divertido; fiquei feliz e triste por esse conto, e também surpresa em algumas partes; Achei muito legal um personagem que não tinha muita importância em um conto virar o principal. É divertida essa junção de dois contos; Hoje a “aula” foi muito legal e divertida; gosto muito desses contos que misturam dois em um e de o personagem secundário ganhar voz e poder contar seu lado da história; Foi muito interessante conhecer mais sobre esse personagem; Foi muito legal! Gostei de todos os contos que lemos. Foi bom aprender novos jeitos de ler o mesmo conto.* Em mais de uma vez a leitora repete seu contentamento por poder conhecer mais sobre as personagens, sobre a proposta de olhar os contos por um outro ponto de vista, o que aponta para uma recepção positiva e não linear das propostas de ênfase nos PDV e deslocamento que, em suas palavras, em alguns momentos, lhe causou *surpresa*.

Comentávamos há pouco que a leitura parece produzir *links* entre o mundo ficcional e o mundo pessoal/real da leitora, revelando, em muitos momentos, sua **leitura de mundo**, como em: *Gostei muito dos pontos de vista dos meus colegas, pois percebi que a grande maioria tinha uma perspectiva diferente, e foi legal ter tantas opiniões diferentes sobre a mesma coisa. Sobre a opinião de um dos meus colegas, que falou que os cidadãos poderiam ter falado, pois não poderiam ser inaptos, eu acho que, naquele tempo, era tudo mais reprimido e obrigados todos a ter uma mesma opinião, então seriam chamados de burros, e a imagem de cada um era*

muito mais importante do que hoje em dia. A diferença de opiniões sobre aspectos da leitura não parece incomodá-la, ao contrário, expressa contentamento por poder ver pontos de vista diferentes sobre a mesma coisa, fato que nos faz pensar que está leitora não é adepta de uma leitura unívoca, aceitando todas as possibilidades de sentidos. Contudo, mesmo valorizando a diversidade de sentidos, ela singulariza o seu próprio olhar ao fazer uma leitura pessoal do tempo em que se passa o enredo: concebe, nessa construção, as pessoas mais reprimidas e obrigadas a ter uma mesma opinião, mais vinculados à imagem, não a física mas a social, que nos dias atuais.

Em suas reflexões finais, que parecem abranger todo o processo, encontramos: *Aprendi mais sobre cada um ter sua opinião pessoal e também a ter um pouco de alteridade, me pôr no lugar do outro. Gostei muito mesmo desses últimos contos que contam como se sentiu aquele personagem dos contos clássicos. Achei muito legal poder dividir a minha opinião com os outros e também me recordei de muitos momentos bons na minha vida, e foi muito bom partilhar minhas histórias com colegas do grupo de leituras. Vou levar esses momentos para a minha vida inteira, tanto os novos amigos como os aprendizados. Foi bom aprender novos jeitos de ler o mesmo conto.* Entre suas descobertas e aprendizagens, a leitora E.A.S.F. – TÍMIDA afirma ter aprendido, como estratégia de leitura, a pensar *como se sentiu* cada personagem. Produz ainda seus **ecos de alteridade** categoricamente afirmando ter aprendido sobre a necessidade de ter mais alteridade, entendida como experiência empática de se colocar no lugar do outro, ser responsável pelo outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos
interrompidos antes de terminar... Portanto, devemos: Fazer da interrupção
um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...*

Fernando Pessoa

Escolhemos começar as considerações finais por esta epígrafe de Fernando Pessoa porque ela sintetiza bem o conjunto de reflexões finais que emergem após o “fim” deste trabalho de pesquisa, a primeira: *A certeza de que estamos sempre começando...*

Finalizado este estudo, olhamos para o horizonte, diante dos poucos passos dados, e vemos muito ainda por andar no que se refere à inserção da leitura subjetiva na escola brasileira. Essa é uma teorização consideravelmente nova, embora células de reflexão comecem a surgir, tanto em debates na universidade como em práticas em sala de aula. Ainda há muita resistência da academia em se enveredar pelo caminho multifacetado da subjetividade humana. No entanto, não há resistência dos alunos leitores em exprimi-la, o que indica que teremos muito material para estudo pela frente, o que nos dá *a certeza de que precisamos continuar...*

Se a academia é resistente nesse enveredar pela subjetividade humana, imaginamos o quanto parecerá demasiado desafiador para os professores, com quarenta, cinquenta alunos em cada sala, conseguir estimular e acolher tanta subjetividade. É bem mais prático recorrer a univocidade interpretativa, às “respostas corretas”, aos apontamentos normativos, é fato. Mas acreditamos no potencial dessa proposta de leitura subjetiva, não só pelos seus resultados, mas principalmente pelo prazer dos processos.

Para nós não foi menos desafiador! Mediamos leituras para um grupo de dezessete alunos, e como eles pareceram ávidos por ser ouvidos, por exprimir suas impressões, suas memórias. O texto literário estimula movimentos cíclicos de entrada no texto e retorno a si constantes. Canalizar toda essa efusão é, de fato, desafiador! No entanto, a novidade da experiência dá lugar a uma tomada de posse do processo que, quando dominado, faz o trabalho de mediação mais tranquilo.

Os jovens leitores do ciclo de leitura criado mostraram-se abertos à novidade, prontos para responder a ela. Também demonstraram ter seus gostos por gêneros literários atrelados aos gêneros ofertados para aprendizagem na escola. Esses dois fatos juntos, o da abertura dos jovens para a novidade e a responsabilidade da escola em ajudar a formar esse gosto pela leitura nos fazem esbarrar na afirmação de Rouxel (2012), tão evocada em todo o trabalho, de que o

desinteresse também emerge na escola, na forma como a leitura é apresentada. A conclusão a que chegamos é a de que se faz urgente rever as práticas de leitura na escola; que o interesse ou desinteresse por leitura são dois lados de uma linha muito tênue tensionada pela escola, e que o fator decisivo será, sem dúvidas, o caminho metodológico a ser adotado.

De modo muito particular, concordando com Rouxel (2012), optamos, como caminho metodológico, pela abertura para uma leitura onde foram bem vistas as emoções, as experiências de vida dos leitores, da forma como dão sentido as coisas, a forma como habitam e vivem as histórias, a forma como retornam à realidade munidos das descobertas feitas sobre si e sobre os outros durante as leituras... como o que “confere alma à rotina”, intentando, além da produção dos sentidos do texto, a dupla formação do leitor: em habilidades de leitura e em sua formação humano/cultural.

Escolhemos os contos maravilhosos, por seu valor cultural e por seu papel na história de leitura de cada leitor, posto ser um gênero muito presente nas experiências de alfabetização e educação infantil. Revisitamos esses contos munidos da teoria dos PDV de Rabatel (2016), dando voz a cada personagem em particular, analisando o cenário e as condições que fizeram surgir cada ponto de vista em particular. E, para uma ampliação da experiência com os pontos de vista, propusemos um deslocando do protagonismo dos personagens principais para os secundários, que então assumiram o protagonismo em suas próprias histórias.

Agora, ao fim, refletindo a proposta e sua execução, fica claro que, em se tratando de experiência monitorada, de experiência didática, a leitura precisa de metodologia, de estratégias a serem experimentadas, objetivos a serem atingidos, portanto, de planejamento. O planejamento se faz essencial a qualquer proposta metodológica de leitura. O nosso foi estimular emoções em uma leitura que levasse em conta o PDV de cada personagem em cena no enredo, não só dos protagonistas, mas de todos, ressaltando a importância de cada um na trama e, assim, estimulando múltiplos movimentos de identificação e empatia para além das personagens principais. No deslocamento e alteração no protagonismo, na leitura dos contos sob outros PDV, ressaltar novos centros de perspectiva e estimular a alteridade, a compreensão de que todas as vozes precisam ser ouvidas, que cada um, se olhado com atenção, é protagonista da sua própria história.

Como critério avaliativo, tomando três alunos leitores como referência e seus diários de leitura, nos dedicamos a analisar os processos no método de análise proposto por Xypas (2018), acrescidos da busca por ecos de alteridade. O resultado não poderia ter sido mais elucidativo: três leituras totalmente diferentes, processos empáticos também diferentes, bem como percepções de alteridade diferentes.

Tal fato aponta para o texto singular do leitor, para o modo singular e pessoal como cada leitor significa o texto, as personagens, e ressignifica a si mesmo na reformulação constante da sua identidade.

Em linhas gerais, os processos subjetivos evocados na leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA disseram de um olhar para si no contato, em especial, com a personagem Maria, do conto João e Maria, fazendo-a rever o perfil da personagem e, nisso, a si mesma, terminando, no final de todo o ciclo de leituras com a afirmação de que, mesmo não se importando muito com os outros, achou proveitoso pensar que cada um tem seu ponto de vista.

Já a leitora E.T.C. – ANTISSOCIAL, leu-se antes de começar as leituras: denominando-se antissocial, nos permitiu entender melhor seus processos de identificação com as personagens que apresentavam “desvalores” para alguns critérios sociais, mas valorosos em suas formulações de critérios pessoais. A leitora afirmou ter percebido nos contos lições de vida, o que a teria feito pensar nas coisas que fez e em quem magoou.

E a leitora E.A.S.F. – TÍMIDA pareceu experimentar de forma muito intensa o movimento que a leitura promove de inserção no texto ficcional e retorno a realidade. Orientou sua leitura por um olhar social, construído, além de sua sensibilidade, por concepções sobre o outro aprendidas em aulas de religião, o que a fez afirmar, categoricamente, que as leituras lhe despertaram alteridade, a necessidade de olhar para o outro.

A análise de tais leituras nos mostra que cada um lê com o que é, com o que sente, com o que pensa sobre o mundo, com os valores que lhe parecem dignos, contrastam as histórias com suas histórias pessoais, mostrando que a leitura do texto literário é também leitura de si. E que, como pretendido no planejamento prévio da leitura, é possível estimular pensamentos e reflexões, como o olhar sobre o outro em pensamentos de alteridade.

Se faz importante também ressaltar a importância dos diários de leitura na captação dos registros singulares de cada leitor. Uma possível crítica aos diários é justamente toda a gama de sutilezas, de processos, de emoções, de sorrisos desperto no ato da leitura em si, que acabam ficando fora dos registros, já que são feitos após todo o processo. De fato, tal crítica é bem fundamentada, mas concebemos o diário de leituras, já o dissemos mas voltamos a afirmar, como a ponta do *iceberg*, como a pequena parte visível de uma infinidade que permanece submerso, mas que essa pequena parte é justamente aquilo que mais se sobressaiu, que ficou em evidência na memória, entre todos os processos, a ponto de serem eleitos como o que mais merecia ser registrado, fato que, para nós, ressalta a importância dos diários como mecanismos de registro subjetivo.

Retomando a epígrafe com a qual começamos estas conclusões, temos o desejo de continuar levantando questionamentos sobre como desenvolver a leitura subjetiva em sala de aula, o desejo de sermos nós mesmos os mais ferrenhos críticos dessa teoria para estarmos sempre prontos para repensá-la, o que nos dá *a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...*

No entanto, sentimos esse fluxo, o de dar voz e vez ao leitor, como um caminho sem volta: para além de pesquisadores, como professores da rede pública brasileira de educação, já não somos capazes de olhar para o processo de leituras do mesmo jeito, de planejar atividades de leitura do mesmo jeito, de mediar leituras do mesmo jeito.

Temos, ao fim, a alegria de oferecermos, de colocar à disposição dos educadores do Brasil estes passos metodológicos de leitura, passíveis de serem alterados, ajustados a cada realidade país afora, como nossa colaboração para que as práticas de leitura que privilegiem uma atuação de leitores reais cheguem às salas de aula.

Sobre os desafios à pesquisa e à prática, sabemos que *devemos: Fazer da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...*

Um encontro da escola com os resultados que almeja... um encontro dos professores com mediações de leitura que lhes dê prazer... um encontro dos alunos /leitores com o prazer da leitura do texto literário... um encontro dos leitores com os universos fantásticos repletos de possibilidades que a literatura abre... UM ENCONTRO DO LEITOR COM O TEXTO... UM ENCONTRO DO LEITOR CONSIGO MESMO... UM ENCONTRO AMISTOSO ENTRE O EU E OS OUTROS...

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John L. Quando dizer é fazer – Palavras e Ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BASTAZIN, Vera. **Literatura e construção do conhecimento**. In: FURTADO, Anna Garzone, Bastazin, Vera (orgs.) Literatura Infantil: uma proposta interdisciplinar. São Paulo: Ed do Autor, 2007

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 01 outubro 2018.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio (et. al.) **A Personagem de ficção**. 13 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____ **O direito à literatura**. In: LIMA, Aldo (org.). O direito à literatura. 2ª ed. Recife-pe: Editora Universitária da UFPE, 2014.

CEREJA, William Roberto, COCHAR, Tereza. **Português: linguagens**. 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2001.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local**. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. 1ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____ **Sobre a Literatura.** Tradução de Eliana Aguiar. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERES, Beatriz dos Santos. Competência para ler com emoção. In: (Org) MENDES; MACHADO **As emoções no discurso.** Vol II. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais.** Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ISER, Wolfgang. **O Jogo do texto.** In: JAUSS, Hans Robert. et.al. A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ **O ato da leitura. Vol.1.** Tradução de Johannes Kretscmer. São Paulo: e. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. et al. **A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção.** Tradução de Luiz Costa Lima. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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

_____ A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático:** um (quase) manual de usuário. In: MEC, Livro didático e qualidade de ensino. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23ª Ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. 3ªed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009

PEDROSSIAN, D.R.S. **O mecanismo da identificação: uma análise a partir da teoria freudiana e da teoria crítica da sociedade**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 417-442, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5275/4692>. Acessado em: 09/10/2018.

PENAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PROPP, Vladimir. **As Raízes Históricas do Contos Maravilhoso**. Tradução de Rosemary C. Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____ **Morfologia do Conto Maravilhoso**. CopyMarket.com, 2001

PETIT, Michèle. **Os Jovens e a leitura**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**. São Paulo: Cortez, 2016.

RIFFATERRE, Michael. **Estilística Estrutural**. Tradução de Anne Arnichand e Álvaro Lorencini, São Paulo: Cultrix, 1971.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. Revista Criação & Crítica, n.9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistausp.br/criacaoecritica>. Acessado em 23/05/2017.

_____ Autobiografia do leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOASSA, Gisele. **As emoções e vivências em Vigotski**. Campinas-SP: Papyrus, 2011.

TODOROV, Tzvetan. A Literatura em Perigo. Tradução Caio Meira. 4ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino da literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

**APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE QUESTÕES QUE TEM COMO BASE O
TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DE 6º AO 9º ANO DA COLEÇÃO PORTUGUÊS:
LINGUAGENS DE WILLIAM CEREJA E TEREZA COCHAR (2015)**

OBJETIVO: Fazer um inventário de questões que tem como base o texto literário nos livros de 6º ao 9º ano da coleção Português: linguagens.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Questões que façam referência direta ou indireta a textos literários. Vale salientar ainda que, em questões de múltiplos questionamentos tipo a), b), c), contabilizamos cada tópico como questão, já que suscitam questionamentos distintos, em detrimento da questão geral que lhes dá origem, ou seja, não contabilizamos a questão, e sim os múltiplos questionamentos.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: Não fazem parte deste levantamento questões que façam referência aos textos literários presentes nas aberturas de unidades nem os da seção “Passando a limpo...”, bem como questões que façam referência aos textos literários em fragmentos muito pequenos, descontextualizados, e/ou alterados para fins pedagógicos. Também foram excluídas deste levantamento as seções de “Linguagem do texto”, porque se dão imediatamente após a produção de sentidos – estrutura que entendemos coerente segundo a orientação metodológica que defendemos: que as análises linguísticas e estruturais não suplantem a produção dos sentidos do texto, mas ajam de forma à colaborar com elas.

QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR: compreende as questões que solicitam uma implicação pessoal do leitor na produção dos sentidos do texto, como nas formulações:

- “Como você caracteriza...?”
- “Na sua opinião, ...?”
- “Para você...”
- “Você concorda com...?”
- “Levante hipóteses...”
- “Ponha-se no lugar da personagem e responda...”

- “Que sentimentos podem ser depreendidos de...?”
- “Que sentimentos podem tê-lo feito agir assim?”
- “Que reflexões lhe desperta...?”

1 - QUESTÕES QUE TEM COMO BASE O TEXTO LITERÁRIO NAS SEÇÕES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO:

6º ano			
PÁG	TÍTULO/AUTOR(A)	COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	
		QUESTÕES COM PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
13-14	As três penas (Jacob Grimm)	16	0
32-34	O patinho bonito (Marcelo Coelho)	14	2
76-77	O menino da cidade (Paulo Mendes Campos)	18	2
99-100	A mala de Hana (Karen Levine)	16	4
140-142	Banhos de mar (Clarice Lispector)	18	4
202-203	Tuim criado no dedo (Rubem Braga)	15	4
TOTAIS	7 TÍTULOS	97	12

7º ano			
PÁG	TÍTULO/AUTOR(A)	COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	
		QUESTÕES COM PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
12-14	Asclépio (Heloísa Pietro)	20	2
51-52	Carta aberta ao Homem-Aranha (José Paulo Paes)	18	0

74-75	Memórias de um aprendiz de escritor (Moacyr Scliar)	18	1
98	Texto 1 – O poeta (Sebastião da Gama)	10	0
99	Texto 2 – Emergência (Mário Quintana)		
99	Texto 3 – Para ler em silêncio (Bartolomeu Campos de Queiroz)		
138-139	Bruxas não existem (Moacyr Scliar)	15	2
200-201	Robson Crusoe (Daniel Defoe)	13	2
216-218	Vinte mil léguas submarinas (Júlio Verne)	15	2
TOTAIS	9 TÍTULOS	109	9

8º ano			
PÁG	TÍTULO/AUTOR(A)	COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	
		QUESTÕES COM PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
12-13	O menino (Chico Anysio)	20	2
35-36	Sopa de macarrão (Domingos Pellegrini)	19	0
82-83	Porta de Colégio (Affonso Romano de Sant'Anna)	17	0
144-145	A cara vida moderna (Walcy Carrasco)	14	2
163	Ao shopping center (José Paulo Paes)	10	1
204-206	O assalto (Luis Fernando Veríssimo)	20	4
TOTAIS	6 TÍTULOS	100	9

9º ano			
PÁG	TÍTULO/AUTOR(A)	COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	
		QUESTÕES COM PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
70-71	Felicidade clandestina (Clarice Linspector)	17	2
107-108	A visita (Walcyr Carrasco)	15	1
130-131	A crueldade dos jovens (Walcyr Carrasco)	14	4
177-179	Para Maria da Graça (Paulo Mendes Campos)	24	5
204-205	Psicopata ao volante (Fernando Sabino)	20	0
244-245	No trânsito, a ciranda das crianças (Ignácio de Loyola Brandão)	17	4
TOTAIS	6 TÍTULOS	107	16

2 – QUESTÕES QUE TEM COMO BASE O TEXTO LITERÁRIO NAS DEMAIS SEÇÕES PARA ALÉM DAS DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO:

Na leitura do tópico dois: QUESTÕES QUE TEM COMO BASE O TEXTO LITERÁRIO NAS DEMAIS SEÇÕES PARA ALÉM DAS DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO, entenda-se por:

- GERAL – questões diversas que tomem o texto literário como referência para a produção dos sentidos ou como base para análise linguística.
- SENTIDOS – questões que se dediquem à produção dos sentidos do texto.
- LEITOR – questões relativas a “QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR”.
- SEM PROPOSTA DE SENTIDOS – Textos postos para leitura sem nenhuma formulação de questão ou sentidos.

- ILUSTRATIVO DO CONTEÚDO – texto sem nenhuma questão de proposta de sentidos, utilizados, assim, apenas para ilustrar os conteúdos de análise linguística.

6º ano					
PÁG	TÍTULO/AUTOR(A)	QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO			
		GERAL	SENTIDOS	LEITOR	OBS
37	O leão e o rato (Esopo)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
55	A cigarra e a formiga (La Fontaine)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
108-109	Os animais e a peste (Monteiro Lobato)	6	-	-	-
123	Lavradores do rio Weichuan (Wang Wei)	14	3	-	-
130	Descoberta (Paulo Netho)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
145	Boca Livre I (Carlos Queiroz Telles)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
163	20 de outubro de 1994 (Janina Bauman)	17	11	2	-
166	Menino de Engenho (José Lins do Rego)	11	3	1	-
171	Amizadão (Ulisses Tavares)	5	1	-	-
172	VI (Mario Quintana)	16	4	1	-
175	Zigue-zague (Elias José)	3	3	-	-
190	Gato no mato (Sebastião Nunes)	6	-	-	-
191	As proezas de João Grilo (João Ferreira de Lima)	4	-	-	-
209	A conclusão do príncipe Wu (Liu Xiang)	9	-	-	-
212	Eu ia trabalhar (Richard le Gallienne)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo

219	Todo munpo, alguém, qualquer um e ninguém (Autor desconhecido)	5	1	-	-
222	O Vento e o Sol (Esopo)	10	2	1	-
261	Máquina do tempo (Roseana Murray)	7	1	0	-
263	O melhor (Luis Fernando Veríssimo)	2	-	-	-
TOTAIS	19 títulos	115	29	5	-

7º ano					
PÁG	TÍTULO/AUTOR	QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO			
		GERAL	SENTIDOS	LEITOR	OBS
19-20	Heróis, deuses e monstros da mitologia grega (Bernard Evslin)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
24	Texto 1 – A menina que fez a América (Ilka Brunhilde)	4	-	-	Ilustrativo do conteúdo
25	Texto 2 – Pollyanna (Eleanor H. Porter)				
29	Canção de junto do berço (Mário Quintana)	8	1	-	-
31	Sem saída (Ulisses Tavares)	3	1	-	-
35	Biografia (Ulisses Tavares)	6	1	-	-
41	Era uma vez Dom Quixote (Miguel de Cervantes)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
44	Trova (Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona)	2	-	-	-
46	Poema de Leminski	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
48	Menina, menina (Elias José)	14	5	1	-
57	Lisboa: aventuras (José Paulo Paes)	9	1	1	-
61	História na janela nº2 (Heinz Manz)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
79	Transformação (Luiz Otávio Oliani)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
79	Canção do exílio (José Paulo Paes)	13	4	-	-
83	Dois mais dois: quatro (Ferreira Gullar)	-	-	-	Sem proposta de sentidos

83	Sensações (Elias José)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
84	Identidade (Carlos Queiroz Telles)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
84	Mãe (Gilberto Mendonça Teles)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
90	Noite de São João (Roseana Murray)	8	-	-	-
91	Hortelã (Paulo Netho)	16	2	-	-
93	Trovão-coração (Maria Cândida Mendonça)	9	-	-	-
102	O barato da barata (Chico Salles)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
103	Aprendendo a cordelizar (Chico Salles)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
104	A seca do Ceará	-	-	-	Sem proposta de sentidos
108	O cão, o galo e a raposa	13	1	-	-
116	Pêndulo (E.M. de Melo e Castro) Velocidade (Ronaldo Azevedo) 11 de setembro (João Grando) (p)fluvial (Augusto de Campos)	9	9	1	
117	Café (Fábio Sexugi) Terra (Décio Pignatari) Lua na água (Paulo Leminski)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
121	O tigre na sombra (Lya Luft)	7	7	1	-
124	Meus oito anos (Casimiro de Abreu)	2	-	-	Ilustrativo do conteúdo
125	Amigo (Alexandre O'Neill)	19	3	1	-
143	Além da imaginação (Ulisses Tavares)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
150	A toupeira (Esopo)	1	-	-	Ilustrativo do conteúdo
155	Rosas (Lalau e Laurabeatriz)	16	2	-	-
157	Cabeludinho (Manoel de Barros)	21	11	1	-
157	Chão de vento (Flora Figueiredo)	10	3	-	-
170	Trovas (Margarida Ottoni)	10	3	-	-
183	O escularápio (Millôr Fernandes)	11	1	-	-
184	Pintor de Fantasmas (Hans Feizi)	13	-	-	Ilustrativo do conteúdo

205	Robison Crusoe (Afonso Arinos de Melo Franco)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
212	Autoapresentação (Elias José)	18	7	2	-
214	Texto 1 - A raposa e o tigue (Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz)	12	-	-	Ilustrativo do conteúdo
214	Texto 2 – As aventuras de Tom Sawyer (Mark Twain)				
227	Outono (Flora Figueiredo)	5	-	-	Ilustrativo do conteúdo
232	Declaração de bens (José Paulo Paes)	8	3	1	-
244	Veranico (Mário Quintana)	10	4	1	-
TOTAIS	50 títulos	283	69	10	-

8º ano					
PÁG	TÍTULO/AUTOR	QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO			
		GERAL	SENTIDOS	LEITOR	OBS
17	Um fantasma camarada (Helen Louise Miller)	13	4	1	-
25	Dois Velinhos (Dalton Trivisan)	6	1	-	-
29	Retrato de família (Carlos Drummond de Andrade)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
30	Texto futuro (Afonso Romano de Santana)	15	-	-	Ilustrativo do conteúdo
40	Coquetel (Luis Fernando Veríssimo)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
43-44	A complicada arte de ver (Rubem Alves)	6	-	-	Ilustrativo do conteúdo
46	O cachorrinho tem telefone? (Samia Mazzucco)	1	-	-	Ilustrativo do conteúdo
50	Rápido e rasteiro (Chacal)	11	1	-	-
52	Tem tudo a ver (Elias José)	8	-	-	Ilustrativo do conteúdo
67	O açúcar (Ferreira Gullar)	18	4	-	-
91	Perguntas (Carlos Queiroz Telles)	9	3	-	-
92	Meu povo, meu abismo (Ferreira Gullar)	11	2	-	-

100-101	Saturação (Elias José)	9	9	3	-
103	Dona do nariz (Elias José)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
104	Minha querida dona (Moacyr Scliar)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
106	Cavalo de fogo (Mário Quintana)	8	3	-	-
119	A informação veste hoje o homem de amanhã (Carlos Eduardo Novaes)	11	3	1	-
123	Ternura (Vinícius de Moraes)	6	2	-	-
125	O poeta (Vinícius de Moraes)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
127	A viagem (Mário Quintana)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
128	Lunar (Mário Quintana)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
130	Cãostatação (Millôr Fernandes)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
150	Charada (Sergio Capparelli)	5	-	-	Ilustrativo do conteúdo
165	Olhar de anúncio (Carlos Drummond de Andrade)	12	7	1	-
173	Realidade (Ulisses Tavares)	8	5	-	-
187	Sexa (Luis Fernando Veríssimo)	5	3	-	-
189	A bola (Luis Fernando Veríssimo)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
192	Coitadinho (Paulo Mendes Campos)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
192	Pontuação (Elias José)	16	5	-	-
194	Teia (Roseana Murray)	2	-	-	Ilustrativo do conteúdo
214	Canção para um homem e um rio (Marina Colasanti)	7	5	1	-
237	O nome da namorada (Elias José)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
239	Boca livre II (Carlos Queiroz Telles)	1	1	-	-
261	Corinthians (2) vs. Palestra (1) (Alcântara Machado)	11	1	-	-
263	Irmãos (Clarice Linspector)	9	-	-	-
TOTAIS	35 títulos	214	59	7	-

9º ano					
PÁG	TÍTULO/AUTOR	QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO			
		GERAL	SENTIDOS	LEITOR	OBS
23	Saudades (Elias José)	9	4	1	-
27	Beija-flor (Roseana Murray)	4	3	1	-
36	Natural retorno (Ulisses Tavares)	3	2	-	-
43	Bem-querer benquerendo (Felipe Stucchi de Souza)	7	3	-	-
58	Se o poeta falar num gato (Mário Quintana)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
59-60	Poema acumulativo (Affonso Romano de Sant'Anna)	11	1	-	-
77	Menino (Lygia Fagundes Telles)	8	-	-	Ilustrativo do conteúdo
82	Fico cheio de tremeliques (Sérgio Capparelli)	2	1	-	-
86	Ainda que mal (Carlos Drummond de Andrade)	11	3	-	-
92	Soneto de fidelidade (Vinícius de Moraes)	10	9	1	-
93-94	Pausa (Moacyr Scliar)	7	7	1	-
101	UAU! (Ulisses Tavares)	15	2	1	-
111-112	O homem que gritou em plena tarde (Ignácio de Loyola Brandão)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
116	Soneto de fidelidade	5	-	-	Ilustrativo do conteúdo
117	O mundo é grande (Carlos Drummond de Andrade)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
135-136	Ser é tolerar a dor de saber-se (Artur da Távola)	-	-	-	Sem proposta de sentidos
142	O amor é fogo que arde sem se ver (Luís de Camões)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
146	Anfiguri (Vinícius de Moraes)	5	2	1	-
150	Seu metaléxico (José Paulo Paes)	-	-	-	Ilustrativo do conteúdo
170	Papo de índio (Chacal)	13	5	-	-
208	Eu sei, mas não devia (Mariana Colasanti)	12	5	1	-
224	Para fazer o Sol nascer (Carlos Rennó)	15	8	-	-

255	O morto-vivo da colina verde (Leo Cunha)	3	-	-	Ilustrativo do conteúdo
TOTAIS	35 títulos	149	55	7	-

3 – VISÃO GERAL

Catalogados os textos literários tomados para leitura nestas seções, analisadas as questões que se dedicam à produção de sentidos, e quais/quantas sugerem uma implicação pessoal do jovem leitor na produção desses sentidos, chegamos a este quadro geral:

QUADRO 1 – Das questões de produção de sentidos

ANO	TEXTOS LITERÁRIOS	QUESTÕES PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
6º	7	97	12
7º	9	109	09
8º	6	100	09
9º	6	107	16
TOTAL	28	413	46

Fonte: criação do autor

Dos dados levantados, tem-se que, em toda a coleção, foram elencados para atividades de leitura e produção de sentidos um total de 28 textos literários, cujos sentidos foram estimulados através de 413 questões, onde apenas 46 delas evocam uma implicação pessoal dos jovens leitores na produção dos sentidos. Ou seja, 88,9% das questões de sentido estão fundamentadas na textualidade e apenas 11,1% na percepção de sentidos pelo jovem leitor.

Analisada a presença de textos literários nas demais seções dos livros, foi este o quadro ao qual chegamos:

QUADRO 2 – Do texto literário como pretexto

ANO	TEXTOS LITERÁRIOS	QUESTÕES GERAIS	QUESTÕES PROPOSTAS DE SENTIDOS	QUESTÕES COM IMPLICAÇÃO DO LEITOR
6º	19 títulos	115	29	5
7º	50 títulos	283	69	10
8º	35 títulos	214	59	7
9º	35 títulos	149	55	7
TOTAL	139	761	212	29

Fonte: criação do autor

Enquanto no primeiro quadro udemos observar, em toda a coleção, 28 textos literários submetidos a atividades de leitura e produção de sentidos, fora da seção de “compreensão e interpretação”, salvos os excetos, foram levantados 139 textos literários utilizados como pretextos para estudos diversos. Diante das mais variadas propostas de estudo para as quais os textos literários foram utilizados como ilustração, foram produzidas 761 questões; delas, apenas 212 estavam vinculadas à produção dos sentidos do texto; e das que se propunham a produção de sentidos, apenas 29 sugeriam uma implicação do sujeito leitor. Ou seja, em números percentuais, para atividades que incluíam os textos literários fora da seção destinada a interpretação, 72,2% das questões utilizavam o texto literário como pretexto para análises diversas, enquanto apenas 27,8% se propunham à produção dos sentidos dos textos e das que se propunham à produção dos sentidos, apenas 13,6% evocavam uma implicação pessoal do sujeito leitor na produção dos sentidos.

Em números gerais, em toda a coleção, das questões propostas que tem os textos literários como referência, apenas 16,8% propõem a produção dos sentidos dos textos em detrimento de 83,2%, que utilizam o texto literário como pretexto para análise, principalmente linguística. Dos 16,8% das questões que privilegiam os sentidos do texto, apenas 12% sugerem uma implicação pessoal do leitor na produção desses sentidos.

Acreditamos que tal levantamento nos possibilita sim, uma adesão à formulação de Rouxel (2012): também nós, na educação brasileira, utilizamos o texto literário como pretexto; também nós fazemos da leitura do texto literário na escola uma rotina sem alma por não estimularmos nos nossos alunos/leitores uma participação mais ativa, mais viva, na produção dos sentidos que as obras literárias nos abrem. Naturalizamos a tal ponto, como professores, em nossas práticas pedagógicas diárias, um ensino sob tais parâmetros, castrativos e limitadores da atuação dos alunos/leitores no acesso aos sentidos das obras, que parecemos não enxergar o que, agora, se evidencia – a necessidade de uma leitura que privilegie um acesso aos sentidos

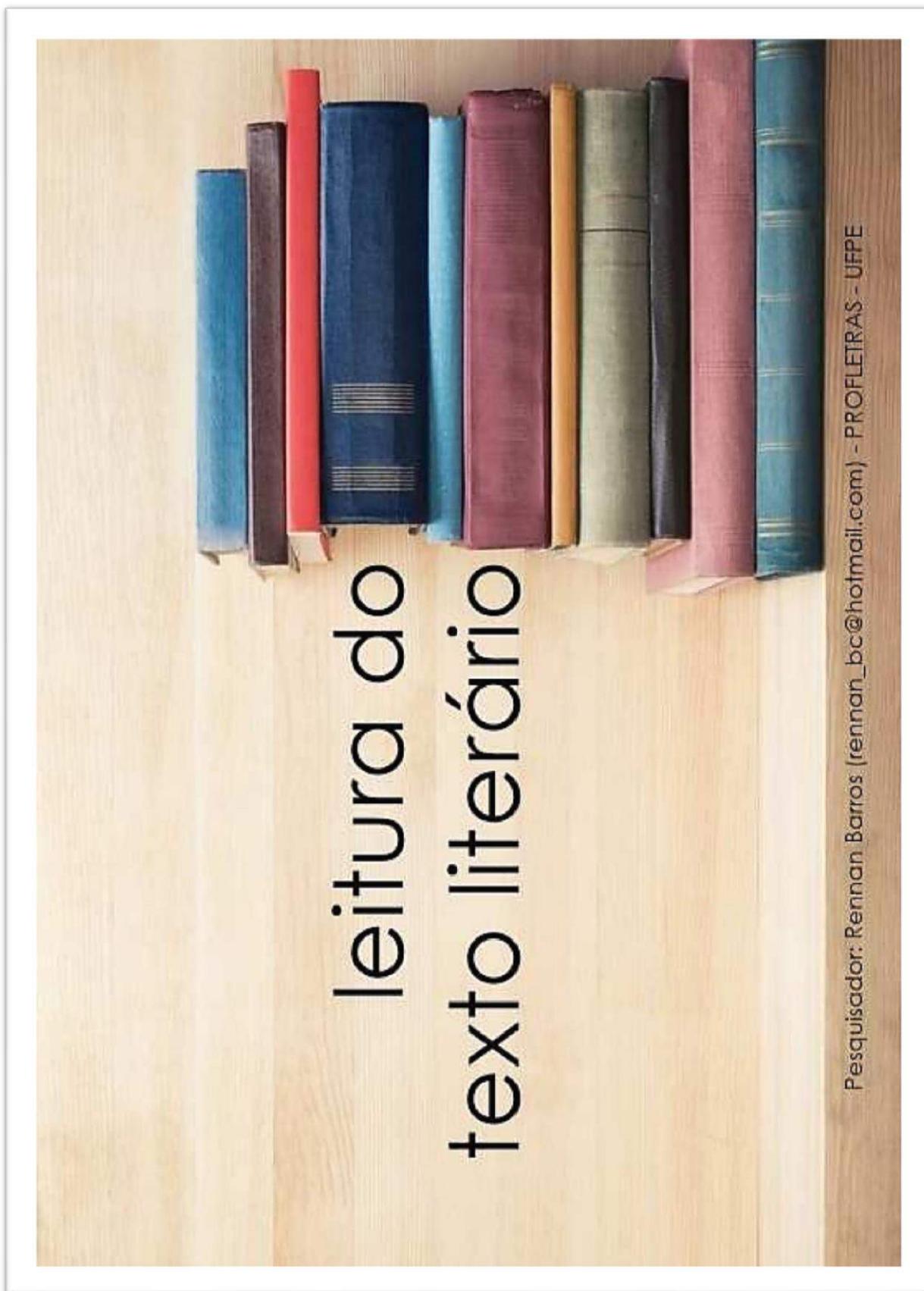
da obra literária através de uma maior implicação do leitor, como promotora do gosto e adesão dos jovens leitores à leitura.

Não queremos, com tal afirmação, apontando o texto literário como pretexto para análises, principalmente análises linguísticas, desconsiderar a importância dessas análises serem feitas de forma contextualizada. Longe disso, queremos ressaltar a importância de que, antes de qualquer proposta de análise, sejam levados em conta os sentidos que as obras literárias abrem.

REFERÊNCIAS

CEREJA, William Roberto, COCHAR, Tereza. **Português: linguagens**. 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

**APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA DO TEXTO
LITERÁRIO**



Contos Maravilhosos



ATIVIDADE 1

- 1 – Quando falamos em CONTOS MARAVILHOSOS, também popularmente conhecidos como CONTOS DE FADAS, qual a primeira coisa, a primeira imagem que vem à sua mente? Registre essa primeira imagem em poucas palavras, em APENAS UMA se possível:
-

1

- 2 – Você se recorda da PRIMEIRA VEZ QUE OUVIU CONTOS MARAVILHOSOS? Se não lembrar da primeira, use, para as respostas, a mais antiga lembrança da qual se recorda:

a) Onde foi? Assinale:



() Em casa.



() Na escola.



() Livraria
ou Biblioteca.



() Evento ao ar livre.

Comente um pouco do que se recorda dessa experiência:

b) Quem contou? Que relação afetiva você tinha com essa pessoa: era seu avô, sua avó, mãe, pai, irmão, parente próximo, professor, bibliotecário?

c) A pessoa que contou usava um livro como referência ou a contava utilizando-se apenas da memória (tradição oral)?

d) Quais os contos maravilhosos que você mais gosta dentre os que já leu ou ouviu?

3 – Você gosta de ler o gênero **CONTOS MARAVILHOSOS**? Observe os **emoticons** ao lado e **CIRCULE** aquele(s) que melhor representa(m) o que você acha desse gênero, dando um nome para a emoção que a imagem representa:



Agora comente sua(s) escolha(s): Por que escolheu esse(s) emoticon(s) para representar o que você acha dos contos maravilhosos? O que essa(s) carinha(s) representa(m) para você?

Como é bom mexer no baú das nossas memórias, não é? Para não esquecê-las, registre suas emoções e impressões no seu diário de leitura...

ATIVIDADE 2

Estas são a capa, a lombada e a quarta capa do livro que leremos.

Este pequeno livro reúne todas as mais famosas histórias infantis de Grimm, Perrault e Andersen, entre outros, em suas versões originais, sem adaptações.

Chapeuzinho Vermelho • O Gato de Botas • A Bela e a Fera
O Pequeno Polegar • A Bela Adormecida • João e Maria
O Patinho Feio • João e o pé de feijão • e outros clássicos!

São ao todo 20 contos de fadas, bruxas, princesas, encantamentos e finais felizes! E mais: inclui biografia dos autores e 90 pinturas e desenhos, muitos deles raros, de ilustradores célebres como Arthur Rackham, Gustave Doré e Walter Crane.

Uma charmosa edição de bolso, para acompanhar pais e filhos pelo resto da vida!

"Conhecer os contos de fadas é importante para nos conhecermos. E, como este livro comprova, é uma forma de encantamento literário."

ANA MARIA MACHADO, na Apresentação

Leia também:

ALICE
Lewis Carroll



CLASSICOS ZAHAR



Contos de Fadas

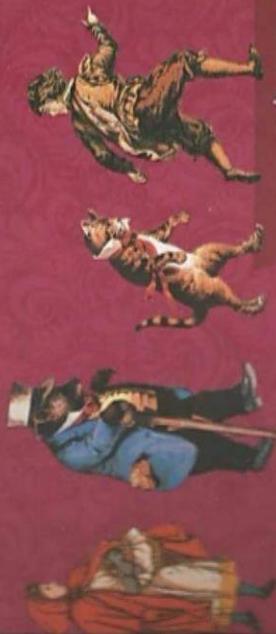
CLASSICOS ZAHAR

A BELA ADORMECIDA • BRANCA DE NEVE • CINDERELA
A PEQUENA SEREIA • A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS
... e muito mais

Contos de Fadas

de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros

Apresentação de
ANA MARIA MACHADO



CLASSICOS ZAHAR

Observe com atenção os elementos que as compõem e depois responda:

a) O que primeiro chamou sua atenção?

b) Por que acha que seus olhos foram atraídos por esse elemento em particular? Comente:

c) Quais personagens ilustrados nas capas você reconhece?

d) Acha que se sentiria atraído(a) para este livro se o encontrasse numa prateleira de biblioteca ou livraria? Comente um pouco da sua resposta:

e) Dos itens listados abaixo, quais você NÃO COSTUMA PRESTAR ATENÇÃO quando escolhe um livro para ler?

- () Título da obra.
- () Autores.
- () Editora.
- () Contracapa.
- () Ilustrações.

f) PENSE UM POUCO: Por que acha que desconsidera este(s) elemento(s) das capas?

g) Qual é o título da obra?

h) Qual (quais) o(s) autor(es) citados?

i) Você já ouviu falar de algum deles? Se sim, qual (quais)?

j) Qual a editora?

Leitura I

5

JACOB GRIMM (1785-1863)

WILHELM GRIMM (1786-1859)

Com seu irmão Wilhelm, o linguista e escritor Jacob Grimm, fundador da filologia alemã, dedicou-se a recolher contos populares de regiões de língua alemã. Publicada em dois volumes, em 1812 e 1815, a coletânea *Contos da infância e do lar* trazia piadas, lendas, fábulas, anedotas e narrativas tradicionais de toda sorte. Além, é claro, dos contos de fadas que associamos aos irmãos Grimm – como *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel e João e Maria*. De início, o projeto dos irmãos era erudito: queriam preservar impressa a cultura oral “pura” do povo alemão, ameaçada pela urbanização e industrialização. Mas, ao longo dos anos e das várias edições que a compilação teve, o público-alvo foi mudando: a edição compacta, publicada em 1825, reunindo apenas cinquenta das histórias, já era voltada para as crianças, e tinha cunho educativo.

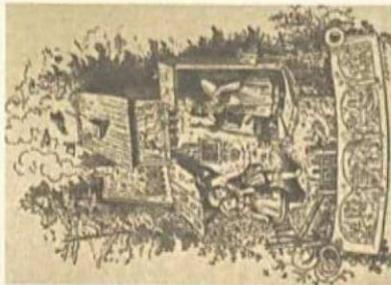
João e Maria

PERTO DE UMA GRANDE FLORESTA, vivia um pobre lenhador com sua mulher e dois filhos. O menininho chamava-se João e a menina chamava-se Maria. Nunca havia muito o que comer na casa deles, e, durante um período de fome, o lenhador não conseguiu mais levar pão para casa. À noite ele ficava na cama aflito, remexendo-se e revirando-se em seu desespero. Com um suspiro, disse para sua mulher: “O que vai ser de nós? Como podemos cuidar de nossos pobres filhinhos quando não há comida bastante nem para nós dois?”

“Ouça-me”, sua mulher respondeu. “Amanhã, ao romper da aurora, vamos levar as crianças até a parte mais profunda da floresta. Faremos uma fogueira para elas e daremos uma crosta de pão para cada uma. Depois vamos tratar dos nossos afazeres, deixando-as lá sozinhas. Nunca encontrarão o caminho de volta para casa e ficaremos livres delas.”

“Oh, não!” disse o marido. “Não posso fazer isso. Quem teria coragem de deixar essas crianças sozinhas na mata

Jacob e Wilhelm Grimm



Ludwig Richter, 1842

quando animais selvagens vão com certeza encontrá-las e es-traçalhá-las?"

"Seu bobó", ela respondeu. "Nesse caso vamos os quatro morrer de fome. É melhor você começar a lixar as tabuas para os nossos caixões."

A mulher não deu ao marido um minuto de sossego até que ele consentiu no plano dela.

"Mesmo assim, sinto pena das pobres crianças", ele disse.

As crianças também não tinham conseguido dormir, porque estavam famintas, e ouviram tudo que a madrastra dizia ao pai. Maria chorou inconsolavelmente e disse a João: "Bem, agora estamos mortos."

"Fique sossegada, Maria", disse João. "Pare de se preocupar. Vou descobrir uma saída."

Depois que os dois adultos tinham adormecido, João se levantou, vestiu seu paletozinho, abriu a parte de baixo da porta e escapuliu. A lua resplandecia e os seixos brancos em frente à casa cintilavam como moedas de prata. João se abaixou e pôs tantos quanto pôde no bolso do paletó. Foi então até Maria e disse: "Não se aflija, irmãzinha. Vá

162

João e Maria

dormir. Deus não haverá de nos abandonar." E voltou para a cama.

Ao raiar do dia, pouco antes do nascer do sol, a madrastra se aproximou e acordou as duas crianças. "Levantem, seus preguiçosos, vamos à floresta apanhar um pouco de lenha."

A madrastra deu a cada criança um pedaço de pão duro e disse: "Aqui está alguma coisa para o almoço. Mas não comam antes da hora, porque não terão mais nada."

Maria pôs o pão no avental, porque João tinha o bolso do paletó cheio de seixos. Partiram todos juntos pela trilha que penetrava na floresta. Depois que tinham caminhado um pouco, João parou e olhou para trás na direção da casa, e vez por outra fazia isso de novo. Seu pai disse: "João, por-que a toda hora você para e olha? Preste atenção e não se esqueça de que tem pernas para andar."

"Ah, pai", João respondeu. "Estou olhando para trás para ver meu gatinho branco, que está sentado no telhado tentando me dizer adeus."

A mulher disse: "Seu bobó, aquilo não é o seu gatinho. São os raios do sol refletindo na chaminé."

Mas João não tinha olhado para nenhum gatinho. Ti-nha pegado os seixos cintilantes de seu bolso e deixado-os cair no chão. Ao chegarem no meio da floresta, o pai falou: "Vão catar um pouco de lenha, crianças. Vou fazer uma fo-gueira para vocês não sentirem frio."

163

João e Maria juntaram uma pequena pilha de gravetos e fizeram fogo. Quando as chamas estavam altas o bastante, a mulher disse: "Deitem-se junto do fogo, crianças, e procurem descansar um pouco. Vamos voltar à floresta para cortar alguma lenha. Assim que acabarmos, viremos buscá-los."

João e Maria sentaram-se perto do fogo. Ao meio-dia comeram suas crostas de pão. Como podiam ouvir os golpes de um machado, estavam certos de que o pai andava por perto. Mas não era um machado que estavam ouvindo, era um galho que o pai prendera numa árvore morta e que o vento fazia bater para cá e para lá. Ficaram sentados ali por tanto tempo que seus olhos se fecharam de exaustão, e adormeceram profundamente. Quando acordaram, estava escuro como breu. Maria começou a chorar, dizendo: "Nunca vamos conseguir sair desta floresta!"

João a consolou: "Espere um pouquinho, a lua vai nos ajudar. Então vamos encontrar o caminho de volta."

Sob a luz do luar, João pegou a irmã pela mão e foi seguindo os seixos, que tremeluziam como moedas novas e apontavam o caminho de casa para eles. Caminharam a noite inteira e chegaram à casa do pai exatamente ao romper da aurora. Bateram à porta, e quando a mulher abriu e viu que eram João e Maria, disse: "Suas crianças malvadas! Por que ficaram dormindo esse tempo todo na mata? Pensamos que nunca voltariam."

O pai ficou radiante, porque não gostara nada de ter abandonado os filhos na floresta.

Pouco tempo depois, cada cantinho do pais foi castigado pela fome, e uma noite as crianças ouviram o que a mãe dizia a seu pai quando já estavam na cama. "Já comemos tudo que tínhamos de novo. Só sobrou a metade de um pão, e quando isso acabar estamos liquidados. As crianças têm que ir embora. Desta vez, vamos levá-las para o coração da floresta, de modo que não consigam encontrar uma saída. Caso contrário, não há esperança para nós."

Tudo aquilo deixou o coração do marido apertado, e ele pensou: "Seria melhor que você partilhasse a última códega de pão com as crianças." Mas a mulher não dava ouvidos a nada que ele dizia. Não fazia outra coisa senão ralhar e censurar. Cesteiro que faz um cesto, faz um cento, e como ele cedera na primeira vez, teve de ceder também numa segunda vez.

As crianças ainda estavam acordadas e ouviram a conversa toda. Depois que os pais adormeceram, João se levantou e quis ir catar uns seixos como fizera antes, mas a mulher tinha trancado a porta e ele não pôde sair. João consolou a irmã, dizendo: "Não chore, Maria. Trate só de dormir um pouco. O bom Deus vai nos proteger."

Bem cedo na manhã seguinte a mulher veio e acordou as crianças. Cada uma ganhou um pedaço de pão, desta vez

menor ainda que da outra. No caminho para a mata, João amassou o pão em seu bolso e, volta e meia, parava para espalhar migalhas no chão.

"João, por que está parando tanto?" perguntou o pai. "Não pare de caminhar."

"Estava olhando para o meu pombinho, aquele que está pousado no telhado e tentando me dizer adeus", João respondeu.

"Seu bobo", disse a mulher. "Aquilo não é o seu pombinho. São os raios do sol da manhã refletindo na chaminé."

Aos pouquinhos, João havia espalhado todas as migalhas pelo caminho.

A mulher levou as crianças ainda mais para o fundo da floresta, para um lugar onde nunca tinham estado antes. Mais uma vez fez-se uma grande fogueira, e a madrastra disse: "Não se afastem daqui, meninos. Se ficarem cansados, podem dormir um pouco. Vamos entrar na floresta para cortar um pouco de lenha. À tarde, quando tivermos acabado, viremos pegá-los."

Era meio-dia e Maria dividiu seu pão com João, que havia espalhado as migalhas do dele pelo caminho. Depois adormeceram. A tarde passou, mas ninguém foi buscar as pobres crianças. Acordaram quando estava escuro como breu, e João consolou a irmã dizendo: "Espere um pouquinho, Maria, a lua vai nos ajudar. Então vamos poder ver

as migalhas de pão que espalhei pelo caminho. Elas vão apontar o caminho de casa para nós."

Sob a luz do luar, os dois partiram, mas não conseguiram encontrar as migalhas porque os milhares de pássaros que voam por toda parte na floresta e pelos campos as tinham comido. João disse a Maria: "Vamos encontrar o caminho de casa." Mas não conseguiram encontrá-lo. Caminharam a noite inteira e depois o dia seguinte inteiro, desde a manhãzinha até tarde da noite. Tudo em vão: não acharam um caminho para sair da floresta e foram ficando cada vez com mais fome, pois não encontraram nada para comer além de umas amoras espalhadas pelo chão. Como suas pernas estavam bambas de tanto cansaço, deitaram-se embaixo de uma árvore e adormeceram.

Fazia três dias que tinham deixado a casa do pai. Comeram a andar de novo, mas só faziam se embrenhar cada vez mais na mata. Se não conseguissem uma ajuda logo, com certeza morreriam. Ao meio-dia, viram um lindo pássaro, branco como a neve, empoletrado num galho. Cantava tão docemente que pararam para ouvi-lo. Terminado seu canto, o pássaro bateu asas e foi voando à frente de João e Maria. Eles o seguiram até que chegaram a uma casinha, e o pássaro foi pousar lá no alto do telhado. Quando chegaram mais perto da casa, perceberam que era feita de pão, e que o telhado era de bolo e as janelas de açúcar cintilante.

Jacob e Wilhelm Grimm



Anônimo, s/d

"Vamos ver que gosto tem", disse João. "Que o Senhor abençoe nossa refeição. Vou provar um pedacinho do telhado, Maria, e você pode experimentar a janela. Só pode ser doce." João ergueu o braço e quebrou um pedacinho do telhado para ver que gosto tinha. Maria debruçou-se sobre a janela e deu uma mordidinha. De repente, uma voz suave chamou lá de dentro:

"Ouço um barulhinho engraçado.

Quem está roendo o meu telhado?"

As crianças responderam:

"É o vento, leve e ligeiro,

Que sopra no seu terreiro."

Continuaram comendo, sem a menor cerimônia. João, que gostou do sabor do telhado, arrancou um grande pedaço dele, e Maria derrubou uma vidraça inteira e sentou-se no chão para saboreá-la. De repente a porta se abriu e uma mulher velha como Matusalém, apoiada numa muleta, saiu coxecendo da casa. João e Maria ficaram tão apavorados que deixaram cair tudo o que tinham nas mãos. A velha sacudiu

168

João e Maria



Jessie Willcox Smith, 1919

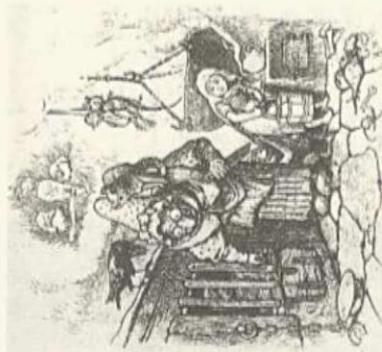
a cabeça e disse: "Olá, queridas crianças. Digam-me, como conseguiram chegar até aqui? Mas, entrem, entrem, poderão ficar comigo. Nada de mal vai lhes acontecer na minha casa."

Pegou-os pela mão e levou-os para dentro de sua casinha. Uma bela refeição de leite e panquecas, com açúcar, maçãs e castanhas, foi posta diante deles. Um pouco mais tarde, duas bonitas caminhas, com lençóis brancos, foram arrumadas para eles. João e Maria se deitaram e tiveram a impressão de estar no céu.

A velha estava só fingindo ser bondosa. Na verdade, era uma bruxa malvada, que atacava crianças e tinha construído a casa de pão só para atraí-las. Assim que uma criança caía nas suas mãos, ela a matava, cozinhava e comia. Para ela, isso era um verdadeiro banquete. As bruxas têm olhos vermelhos e não conseguem enxergar muito longe, mas, como os animais, têm um olfato muito apurado e sempre sabem quando há um ser humano por perto. Quando sentiu João e Maria se aproximando, a velha riu cruelmente

169

Jacob e Wilhelm Grimm



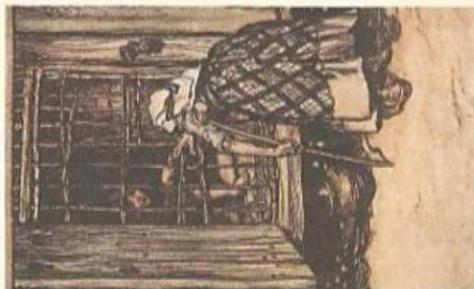
Hermann Vogel, 1894

e ciciou: "Estão no papo! Desta vez não vão escapar!" De manhã bem cedo, antes de as crianças se levantarem, ela saiu da cama e contemplou os dois a dormir tranquilamente com suas macias bochechas vermelhas. Murmurou baixinho consigo: "vão dar um petisco muito gostoso."

Agarrou João com seu braço magricela, levou-o para um pequeno galpão e o trancou atrás da porta gradeada. João poderia gritar o quanto quisesse que não adiantaria nada. Depois foi até Maria, sacudiu-a até que acordasse, e gritou: "De pé, sua preguiçosa. Vá buscar água e cozinhar alguma coisa gostosa para seu irmão. Ele ficará lá fora no telheiro

170

João e Maria



Arthur Rackham, 1909

até ganhar um pouco de peso. Quando estiver gordo e bonito, vou comê-lo."

Maria começou a chorar o mais alto que pôde, mas não adiantou nada. Teve de fazer tudo que a bruxa lhe mandava. A comida mais deliciosa foi preparada para o pobre João; para Maria, só sobram as cascas dos caranguejos. Toda manhã a velha ia furtivamente até o pequeno galpão e gritava: "Mostre o dedo, João, para eu ver se você já está gorducho!"

João então enfiava um ossinho por entre as grades, e a velha, que tinha a vista fraca, acreditava que era o dedo do menino e não conseguia entender por que ele não estava engordando. Depois de quatro semanas e João continuando magrelô como sempre, ela perdeu a paciência e resolveu que não podia esperar mais. "Maria!" gritou para a menina. "Vá apanhar água, e depressa. Pouco se me dá se o João está magro ou gordo. Amanhã vou acabar com ele e depois vou cozinhá-lo."

171



Arthur Rackham, 1909

A pobre irmãzinha soluçou de aflição, as lágrimas correndo pelas faces. "Ó meu Deus, ajude-nos!" exclamou. "Se pelo menos os animais selvagens da floresta nos tivessem comido, teríamos morrido juntos."

"Poupe-me da sua choradeira!" disse a velha. "Nada pode ajudá-la agora."

De manhã cedo, Maria teve de ir encher o caldeirão e acender o fogo. "Primeiro tenho que assar pão", a velha disse. "Já aqueci o forno e sovei a massa."

Então empurrou Maria na direção do forno, que cuspiam labaredas. "Engatinhe até lá dentro", disse a bruxa, "e veja se está quente o bastante para eu enfiar o pão."

172

O que a bruxa estava planejando era fechar a porta assim que Maria se metesse dentro do forno. Depois iria assá-la e comê-la também. Maria percebeu o que ela estava tramando e disse: "Não sei como fazer para entrar ali. Como vou conseguir?"

"Sua pateta", disse a velha. "Há espaço de sobra. Vêja, até eu consigo entrar", e ela trepou no forno e enfiou a cabeça dentro dele. Maria lhe deu um grande empurrão que a fez cair estatelada. Então fechou e afezrou a porta de ferro. Ufa! A bruxa começou a soltar guinchos medonhos. Mas Maria fugiu e a bruxa perversa morreu queimada de uma maneira horrível.

Maria correu para junto de João, abriu a porta do pequeno galpão e gritou: "João, estamos salvos! A bruxa velha morreu."

Como um passarinho fugindo da gaiola, João voou porta afora, assim que ela se abriu. Que emoção os dois sentiram: abraçaram-se e beijaram-se e pularam de alegria! Como não havia mais nada a temer, foram direto para a casa da bruxa. Em todos os cantos havia baús cheios de pérolas e joias. "Estas aqui são melhores ainda que seixos", disse João e meteu nos bolsos o que podia.

Maria juntou-se a ele: "You levar alguma coisa para casa também." E encheu seu aventalzinho.

173

Jacobs e Wilhelm Grimm

"Vamos embora agora mesmo", disse João. "Temos que sair desta floresta de bruxa."

Após andar por várias horas, deram com um rio muito largo. "Não vamos conseguir atravessar", disse João. "Não estou vendo nenhuma ponte."

"Também não há nenhum barco por aqui", notou Maria, "mas ali vem uma pata branca. Ela vai nos ajudar a atravessar, se eu pedir."

Gritou:

"Ajude-nos, ajude-nos, patinha,
Que a sorte nos abandonou.

Não vemos ponte nem canoinha,

Só o seu socorro nos sobrou."

Lá veio a pata, patinando. João subiu nas suas costas e chamou a irmã para se sentar na garupa. "Não", disse Maria, "seria uma carga pesada demais para a patinha. Ela pode nos levar um de cada vez."

Foi exatamente o que a boa criaturinha fez. Depois que chegaram sãos e salvos do outro lado e caminharam por algum tempo, a mata começou a lhes parecer cada vez mais familiar. Finalmente avistaram a casa do pai lá longe. Começaram a correr e entraram em casa numa disparada, abraçando o pai. O homem tinha passado maus momentos desde que abandonara os filhos na floresta. Sua mulher tinha morrido. Maria esvaziou seu avental, e pérolas

174

João e Maria

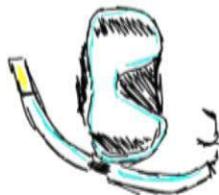
e joias rolaram por todo o piso. João enfiou as mãos nos bolsos e tirou um punhado de joias depois do outro. Suas aflições tinham terminado e eles viveram juntos em perfeita felicidade.

Minha história terminou. Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra.



175

Mergulhando no texto:



4) Temos, no início do conto, a apresentação de 4 personagens. Faça uma descrição dessas personagens usando predicativos (adjetivos) como: é engraçado, triste, malvado, mão-de vaca...

- a) O pai - _____
- b) A mulher do pai - _____
- c) Joãozinho - _____
- d) Maria - _____

5) João e Maria se saem bem da primeira vez que são levados e deixados na floresta. Já na segunda vez, as crianças não conseguem voltar para casa.

a) Que emoções você acha que Joãozinho e Maria experimentaram nessa ocasião? Comente:

b) Você já deve ter ficado sozinho e se sentido desamparado em algum momento. Relembre uma dessas ocasiões e comente um pouco de como se sentiu, o que pensou, o que fez:

c) As emoções que atribuiu a João e Maria no item "a" são semelhantes às suas? Comente:

1) Qual é o cenário inicial, a situação problema que cria as condições para a construção do conto?

2) Quais personagens adultos buscam estratégias para sair dessa situação? Que argumentos usam?

3) Se fosse você um dos adultos personagem deste conto, vivendo o mesmo cenário adverso, passando pelos mesmos problemas, o que faria? Que estratégia utilizaria para resolver a questão?

- 6) Na história, um pássaro chama a atenção dos irmãos e os leva até uma casinha. Como era essa casa? Desenhe utilizando os detalhes que aparecem na sua mente como se estivesse diante dela:



- 7) Mas a casa tinha dona.
- a) Como a personagem dona da casa é inicialmente descrita?
-
-
- b) Na sequência, o conto dá uma guinada (ou seja, tem uma reviravolta, uma mudança) e a descrição da personagem dona da casa muda, ficando claras sua real personalidade e suas intenções. Como ela é descrita agora?
-
-
- 8) O conto nos diz que a velha tinha um objetivo e, passado algum tempo, achou não o ter conseguido:
- a) Que estratégia João utilizou para confundi-la?
-
-
- b) Você fez uma descrição de João na questão 5, lembra? As características de João, diante dessa situação nova, estão de acordo com o que você descreveu dele? Se não, o que mudou?
-
-
- 9) É fato que a velha perdeu a paciência e decidiu continuar com seus planos e foi Maria a dar cabo da bruxa. Ela se salvou e salvou o irmão.



Ampliando sentidos:

- a) O que você pensa dela agora está de acordo com a descrição que você fez dela na questão 5? Se não, o que mudou?

Após a morte da bruxa, João e Maria colocaram, “em seus bolsos e aventalzinho”, pérolas e pedras preciosas encontradas na casa da bruxa, e trataram de sair dali.

- 10) Maria e Joãozinho reencontram o pai:

- a) Segundo o texto, ele teria se arrependido do que fez aos filhos? Fale um pouco sobre isso:

- b) O que aconteceu à mulher do pai? _____

- c) Joãozinho e Maria não parecem ter guardado mágoas do pai. O que você acha disso? Por que perdoaram o pai?

- d) Se a madrastra ainda estivesse ali entre eles, você acha que o conto teria terminado do mesmo jeito? Comente:

- 1) Em que estação do ano provavelmente se passa a história de João e Maria? Converse com seus amigos, repense indícios, responda e justifique:

- 2) Essa pergunta pareceu meio complexa, não foi? É que essa informação não está explícita, precisa de **faro investigativo** para ser encontrada. Pense:

- ✓ O cenário é de fome;
- ✓ Mesmo sem alimentos para cozinhar, as pessoas vão à floresta com frequência pegar lenha. Para que tanta lenha então?
- ✓ Indo à floresta pela manhã, a orientação da madrastra para as crianças é: “deitem-se junto do fogo e procurem descansar um pouco”.

Com base nesses indícios, quais as duas possíveis estações do ano poderiam ser cenário para esse conto?

3) Há abaixo possíveis justificativas para não nos atermos à estação do ano cenário para a história de João e Maria. Assinale aquela que lhe parecer a mais adequada à sua experiência como leitor:

- () Essa informação não é relevante para a compreensão da obra.
- () Aqui no Brasil não temos estações do ano tão bem definidas, e isso colaborou para que eu não percebesse os indícios implícitos do texto.
- () Não acho possível observar todas as questões de um texto. Elas vão se revelando ou não a cada leitura.

4) Observe essas duas imagens:



1.

2.

a) Qual é a mãe e qual é a madrasta? _____

b) Que critérios você utilizou para fazer esta seleção? _____

c) Esses critérios são fixos e podem sempre ser usados, sem risco de erros ou equívocos, para caracterizar mães e madrastas? Comente um pouco: _____

5) As percepções sobre as Bruxas: suas características físicas, morais, suas verdadeiras intenções, o lugar que habitam, foi sendo alterado com o passar do tempo. Observe com atenção as imagens abaixo:



1.



2.



3.



4.

a) Qual delas simboliza o perfil de bruxa que mais lhe agrada? Por quê? Utilize a numeração para classificar e justifique:

b) Qual o perfil de bruxa necessário para a compreensão do conto? Por quê?

c) Comparando o perfil de bruxa que lhe agrada e o perfil de bruxa necessário para atribuir sentidos ao conto, o que há de diferente entre eles?

Agora, depois de ter entrado na floresta com João e Maria, é hora de escrever suas impressões no seu diário de leitura...

JOSEPH JACOBS
(1854-1916)

Folclorista e historiador nascido na Austrália, editor da renomada revista *Folklore* entre 1899 e 1900, lançou coletâneas de fábulas e contos de fadas do mundo todo. Como Charles Perrault fizera na França e os irmãos Grimm na Alemanha, Jacobs reuniu contos de fadas britânicos, com vistas a recuperar esse rico legado folclórico. Para isso, inclusive, contou com os próprios leitores, a quem pediu que lhe enviassem contos. Todo esse esforço resultou em quatro volumes, sendo o primeiro *English Fairy Tales* (1890). Entre os contos mais conhecidos registrados por Jacobs estão *João e o Pé de Feijão* e *A história dos três porquinhos*.

João e o pé de feijão

ERA UMA VEZ uma pobre viúva que tinha apenas um filho, chamado João, e uma vaca, chamada Branca Leitosa. A única coisa que garantia o seu sustento era o leite que a vaca dava toda manhã e que eles levavam ao mercado e vendiam. Uma manhã, porém, Branca Leitosa não deu leite nenhum, e os dois não sabiam o que fazer.

"O que vamos fazer? O que vamos fazer?" perguntava a viúva, torcendo as mãos.

"Coragem, mãe. Vou arranjar trabalho em algum lugar", respondeu João.

"Tentamos isso antes, e ninguém quis lhe dar emprego", disse a mãe. "Temos de vender Branca Leitosa e, com o dinheiro, montar uma lojinha, ou coisa assim."

"Certo, mãe", disse João. "Hoje é dia de feira, daqui a pouco vou vender Branca Leitosa e aí veremos o que fazer."

Assim, ele pegou a vaca pelo cabresto e lá se foi. Não tinha ido longe quando encontrou um homem de jeito engraçado, que lhe disse: "Bom dia, João."



Walker Crane, 1875

"Bom dia", João respondeu, e ficou a matutar como o outro sabia seu nome.

"Então, João, para onde está indo?" perguntou o homem.

"Vou à feira vender esta vaca aqui."

"Ah, você parece mesmo o tipo de sujeito que nasceu para vender vacas", disse o homem.

"Será que sabe quantos feijões fazem cinco?"

"Dois em cada mão e um na sua boca", respondeu João, esperto como o quê.

"Está certo", disse o homem. "E aqui estão os feijões", continuou, tirando do bolso vários feijões esquisitos. "Já que é tão esperto", disse, "não me importo de fazer uma barganha contigo — sua vaca por estes feijões."

"Que tal você ir embora?" disse João.

"Ah! Você não sabe o que são estes feijões", disse o homem. "Se os plantar à noite, de manhã terão crescido até o céu."

"Verdade?" falou João. "Não diga!"

"Sim, é verdade, e se isso não acontecer pode pegar sua vaca de volta."

"Certo", disse João, entregando o cabresto de Branca Leitosa ao sujeito e enfiando os feijões no bolso.

Lá se foi João de volta para casa e, como não tinha ido muito longe, o sol ainda não morrera quando chegou à sua porta.

"Já de volta, João?" perguntou a mãe. "Vejo que não vem com Branca Leitosa, sinal de que a vendeu. Quanto conseguiu por ela?"

"Nunca adivinhará, mãe", disse João.

"Não, não diga isso. Meu bom menino! Cinco libras, dez, quinze, não, não pode ter conseguido vinte."

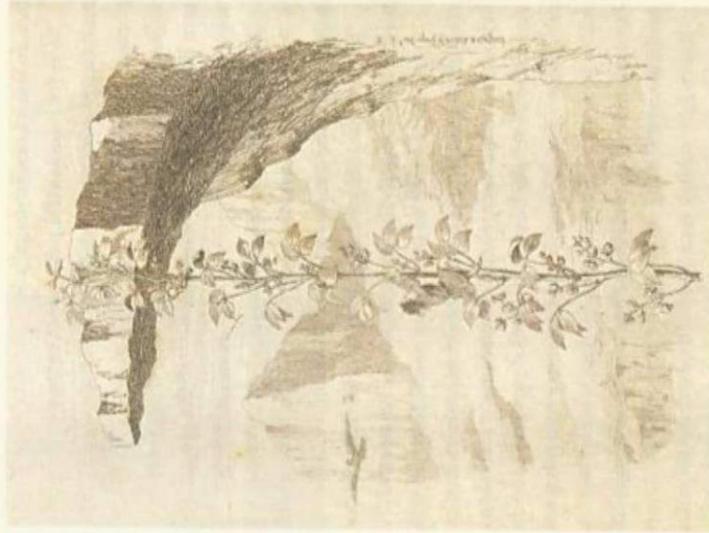
"Eu disse que a senhora não conseguiria adivinhar. O que me diz destes feijões? São mágicos, plante-os à noite e..."

"Quê?" disse a mãe de João. "Será que você foi tão tolo, tão bobalhão e idiota a ponto de entregar minha Branca Leitosa, a melhor vaca leiteira da paróquia, e além disso carne da melhor qualidade, em troca de um punhado de relés feijões? Tome! Tome! Tome! E quanto a seus preciosos feijões aqui, vou jogá-los pela janela. Agora, já para a cama. Por esta noite, não tomará nenhuma sopa, não engolirá nenhuma migalha."

Assim João subiu a escada até seu quarto no sótão, triste e sentido, é claro, tanto por causa da mãe quanto pela perda do jantar.

Finalmente caiu no sono.

Joseph Jacobs



George Cruikshank, 1854

254

João e o pé de feijão

Quando acordou, o quarto parecia muito engraçado. O sol batia em parte dele, mas todo o resto estava bastante escuro, sombrio. João pulou da cama, vestiu-se e foi à janela. E o que você pensa que ele viu? Ora, os feijões que sua mãe jogara no jardim pela janela tinham brotado num grande pé de feijão, que subia, subia, subia até chegar ao céu. No fim das contas, o homem tinha falado a verdade.

Como o pé de feijão crescera quase rente à sua janela, João só precisou abri-la e saltar na planta, que crescia como uma grande escada. Assim, João subiu e subiu e subiu e subiu e subiu e subiu até que por fim alcançou o céu. Ao chegar lá, encontrou uma estrada larga e longa que seguia reta como uma seta. Pôs-se a andar pela estrada, e andou, andou, andou até chegar a uma casa alta, grande e maciça, e na soleira estava uma mulher alta, grande e maciça.

"Bom dia, senhora", disse João, com muita polidez. "Poderia ter a bondade de me servir um café da manhã?" (Pois ele não pudera comer nada na noite anterior, como você sabe, e estava faminto como um caçador.)

"É café da manhã o que você quer, é?" disse a mulher alta, grande e maciça. "É café da manhã que você vai virar se não cair fora daqui. Meu homem é um ogro e não há nada que ele aprecie mais do que meninos grelhados com torrada. Trate de chispar daqui porque ele não demora."

255

Joseph Jacobs



Arthur Rackham, 1918

"Oh! Por favor, senhora, dê-me alguma coisa para comer. Não como nada desde ontem de manhã, verdade verdadeira, senhora", disse João. "Tanto faz ser grelhado quanto morrer de fome."

Bem, no fim a mulher do ogro não era assim tão má. Levou João até a cozinha e lhe deu um naco de pão e queijo e um jarro de leite. Mas João ainda não estava nem na metade da refeição quando tump! tump! tump! a casa inteira começou a tremer com o barulho de alguém se aproximando.

"Misericórdia! É meu velho", disse a mulher do ogro. "Ó céus, o que fazer? Corra e se enfie aqui." E ela entrou e João dentro do forno no instante em que o ogro entrou.

Ele era grandalhão, não resta dúvida. Trazia na cinta três bezerras amarradas pelas patas traseiras. Entrando, desenganchou-os e jogou-os sobre a mesa, dizendo: "Aqui, mulher, faça-me uns dois destes grelhados para o café da manhã. Hum! Que cheiro é este que estou sentindo?"

"Fí-feu-fu-fum,

Farejo o sangue de um inglês.

256

João e o pé de feijão

Esteja vivo ou morto, doente ou são, Vou raspar-lhe os ossos e comer com pão."

"Que bobagem, meu querido", disse a mulher. "Está so-nhando. Ou, quem sabe, está sentindo o cheiro das sobras do garotinho que você comeu com tanto gosto no jantar de ontem. Vamos, vá tomar um banho e se arrumar. Quando voltar, seu café da manhã estará à sua espera."

Assim o ogro saiu e João estava quase pulando fora do forno e fugindo quando a mulher lhe disse para não fazer aquilo. "Espere até que ele adormeça", disse ela. "Ele sempre tira um cochilo depois do café da manhã."

Bem, o ogro tomou seu café da manhã e em seguida foi até um grande baú e de lá tirou um par de sacos de ouro. Depois sentou-se e ficou contando, até que, finalmente, começou a cabecear e a roncar, fazendo a casa toda tremer outra vez.

Então João se esgueirou do forno, pé ante pé, e, ao passar pelo ogro, pegou um dos sacos de ouro de debaixo do braço dele, e pernas para que te quero, até chegar ao pé de feijão. De lá, atirou o saco de ouro, que, é claro, caiu no jardim da sua mãe. Depois foi descendo e descendo até que finalmente chegou em casa e contou tudo à mãe. Mostrando-lhe o saco de ouro, disse: "Está vendo, mãe, eu não estava certo quanto aos feijões? São mágicos mesmo, como pode ver."

Por algum tempo, viveram do saco de ouro, mas um belo dia ele acabou. João resolveu então arriscar a sorte mais

257

Joseph Jacobs



Antonino, s/d

"Bom dia, senhora", disse João, bem atrevido. "Poderia ter a bondade de me dar alguma coisa para comer?"

"Vá embora, meu menino", disse a mulher grande e alta, "senão meu marido vai comê-lo no café da manhã. Mas não é o rapazinho que esteve aqui antes? Sabe que naquele mesmo dia ele perdeu um de seus sacos de ouro?"

"Isso é estranho, senhora", disse João. "Acho que teria algo para lhe contar sobre isso, mas estou com tanta fome que só posso falar depois que tiver comido alguma coisa."

Bem, a mulher grande e alta ficou tão curiosa que o levou para dentro e lhe deu alguma coisa para comer. Mas assim que João começou a mastigar, o mais devagar que podia, tump! tump! ouviram os passos do gigante. Mais que depressa a mulher enfiou João no forno.

258

João e o pé de feijão



Walter Crane, 1875

Tudo aconteceu como da outra vez: o ogro entrou em casa e disse:

"Fi-feu-fô-fum,

Farejo o sangue de um inglês.

Esteja vivo ou morto, docente ou são,

Vou raspar-lhe os ossos e comer com pão",

e comeu três bois grelhados como café da manhã. Depois falou: "Mulher, traga-me a galinha que bota os ovos de ouro." Assim ela fez e o ogro disse: "Bota", e a galinha botou um ovo todo de ouro. Em seguida o ogro começou a cabecear e a roncar até fazer a casa tremer.

259

Então João se esgueirou do forno, pé ante pé, passou a mão na galinha dourada e fugiu como um corisco. Mas dessa vez a galinha cacarejou e acordou o ogro e, assim que saiu da casa, João ouviu-o bradar: "Mulher, mulher, o que você fez com minha galinha dourada?"

E a mulher respondeu: "Por que pergunta, querido?"

Mas isso foi tudo que João escutou, porque mais que depressa ele correu até o pé de feijão e desceu num átimo. Quando chegou em casa, mostrou à mãe a maravilhosa galinha e deu a ordem: "Bota."

Mas João não ficou satisfeito e, não demorou muito, decidiu arriscar a sorte mais uma vez lá no topo do pé de feijão. Assim, numa bela manhã, acordou cedo e subiu no pé de feijão. E subiu, subiu, subiu, até que chegou no alto. Dessa vez, porém, teve a prudência de não ir direto à casa do ogro. Ao se aproximar, esperou atrás de um arbusto até ver a mulher do ogro sair com um balde para apanhar água. Então entrou sorrateiramente na casa e se meteu no caldeirão de ferver roupa. Não fazia muito tempo que estava lá quando ouviu tump! tump! tump! como antes e o ogro entrou com a mulher:

"Fi-feu-fo-fum,

Farejo o sangue de um inglês.

Esteja vivo ou morto, doente ou são,

Vou raspar-lhe os ossos e comer com pão."

E exclamou: "Sinto o cheiro dele, mulher, sinto o cheiro dele."

"Sente mesmo, meu bem?" respondeu a mulher do ogro. "Nesse caso, se é o patifzinho que roubou seu ouro e a galinha que botava ovos de ouro, com certeza se meteu no forno." E os dois correram até o forno. Mas João, por sorte, não estava lá, e a mulher do ogro disse: "Você e esse seu Fi-feu-fo-fum! Ora, com certeza você está sentindo o cheiro do menino que pegou ontem à noite e que acabo de grelhar para o seu café da manhã. Como eu sou esquecida e você é desatento, para não sabermos distinguir entre vivo e morto depois de tantos anos."

O ogro sentou-se então para tomar seu café da manhã, e de fato o tomou, mas vez por outra murmurava: "Eu poderia jurar..." e levantava, e vasculhava a despensa, os armários, tudo. Só não pensou, por sorte, no caldeirão.

Terminado o seu café da manhã, o ogro gritou: "Mulher, mulher, traga-me minha harpa dourada." Assim ela fez e pôs o instrumento na mesa diante dele. Então ele disse: "Toca." E a harpa de ouro tocou belissimamente. E continuou tocando até que o ogro adormeceu e começou a roncar como um trovão.

Então João ergueu a tampa do caldeirão de mansinho, escapuliu como um camundongo e se arrastou de gatinhas até chegar à mesa, onde se agachou, passou a mão na harpa dourada e disparou com ela para a porta. Mas a harpa chamou, bem alto: "Senhor! Senhor!" E o ogro acordou bem a tempo de ver João fugindo com ela.

Joseph Jacobs



João correu o mais depressa que pôde, mas o ogro foi atrás na disparada, e logo o teria agarrado, não fosse por João estar na dianteira, esquivar-se um pouco e saber para onde ia. O ogro não estava a mais de vinte metros de distância quando João chegou ao pé de feijão, e o que ele viu foi João desaparecer e, ao chegar ao fim da estrada, viu João lá embaixo, des-

Arthur Rackham, 1913

cendo numa correria desatinada. Bem, como não gostou da ideia de se arriscar em semelhante escada, o ogro parou e esperou, de modo que João ganhou outra vantagem. Naquele instante, porém, a harpa chamou: "Senhor! Senhor!" e o ogro se pendurou no pé de feijão, que se sacudiu com seu peso. Lá ia João, descendo, e atrás dele descia o ogro. Nessa altura João tinha descido, descido e descido tanto que estava muito perto de casa. Por isso gritou: "Mãe! Mãe! traga-me um machado, traga-me um machado." E a mãe veio correndo com o machado na mão. Ao chegar no pé de feijão, porém, ficou paralisada de pavor, pois dali viu o ogro com suas pernas já atravessando as nuvens.

Mas João pulou no chão e agarrou o machado. Deu uma machadada tal no pé de feijão que o partiu em dois. Sen-

262

João e o pé de feijão



Anônimo, s.d

tindo o pé de feijão balançar e estremecer, o ogro parou para ver o que estava acontecendo. Nesse momento João deu outra machadada e o pé de feijão acabou de se partir e começou a vir abaixo. Então o ogro despencou e quebrou a cabeça enquanto o pé de feijão desmoronava.

João mostrou à mãe a harpa dourada, e assim, exibindo a harpa e vendendo os ovos de ouro, ele e sua mãe ficaram muito ricos, tanto que ele se casou com uma magnífica princesa, e todos viveram felizes para sempre.



263

Mergulhando no texto:



3) Qual a solução encontrada pelas personagens para resolver seus problemas?

João se encarrega da missão e vai até a feira. No caminho, encontra um homem "de jeito engraçado". Pense esse encontro:

4) João é descrito como "esperto". Você também pensa isso sobre ele? Comente:

5) Quando o homem tenta explicar a natureza mágica dos feijões, escuta: "Verdade?" falou João. "Não diga?". Quando você lê esse trecho, compreende a fala de João como:

-) Espanto.
-) Ironia.
-) Infantilidade.
-) Ampliação da sua atenção.

Comente sua escolha:

Embora a linguagem utilizada por João na questão anterior seja bem próxima da que utilizamos em nosso cotidiano, o texto utiliza uma linguagem com expressões e vocabulários antigos.

1) Um fato parece mudar o destino da mulher e do menino, personagens deste conto. Que fato é esse?



2) No fragmento: " 'O que vamos fazer? O que vamos fazer?' perguntava a viúva, torcendo as mãos". O que o ato de **torcer as mãos** revela sobre o estado emocional da personagem? Que sentimentos pode estar expressando?

6) Na sua percepção, reescrever a história numa linguagem mais contemporânea, mais próxima da que lidamos no nosso dia-a-dia:

- a) () Alteraria a compreensão do tempo e do contexto apresentados pela obra.
 b) () Não alteraria em nada a compreensão do tempo e do contexto apresentados pela obra.

7) Façamos um pequeno jogo: assinale a opção que melhor representa as palavras destacadas levando em conta o sentido com que aparecem no texto:

- A) Naco (p.256)
 B) Entrouxar (p.256)
 C) Esgueirar (p.257)
 D) Cabecear (p.257)
 E) De gatinhas (p. 261)
 F) Desatinada (p. 262)

() Fazer uma trouxa, semelhante a que costuma-se fazer com roupas – trouxa de roupas.
 () Sem controle.
 () Pequeno pedaço.
 () De forma sutil, semelhante a um gato.
 () Perder o controle da cabeça por causa do sono. Diz-se também: pescar.
 () Esconder-se, sair cautelosamente sem ser visto.

João aceitou a troca da vaca pelos feijões. Mas ao chegar em casa as coisas não ficaram assim tão boas para ele.

8) Qual foi a reação da mãe? Descreva essa reação:

Mas os feijões eram mesmo mágicos!!! João subiu até uma dimensão sobre as nuvens e encontrou um mundo de possibilidades.

9) Como ele foi acolhido pela esposa do Ogro Gigante?

10) Ao voltar para casa, João levou um saco de ouro. Você considera essa atitude dele como certa ou errada? Comente:

11) Quando o ouro acabou, João voltou à casa do Ogro. A mulher do gigante logo o associou ao dia em que sumiu o saco de ouro do seu marido:

a) Recordando a forma que você descreveu o acolhimento de João pela senhora na questão 7, acha que ele foi honesto com ela nesse retorno?

João pegou, na primeira visita, um saco de moedas de ouro. O conto diz que ele voltou à casa do Gigante quando o "ouro acabou". Na segunda visita, roubou a galinha que botava ovos de ouro. O texto não faz menção a nenhuma outra necessidade de João e sua mãe mas, mesmo assim, ele volta e leva a harpa mágica.

12) Na sua opinião, por que, mesmo com a galinha que podia fornecer ovos de ouro e manter as necessidades da família, João voltou à casa do Gigante?



Ampliando sentidos:

1) Uma das personagens desse conto é um Ogro. ATUALIZANDO O SENTIDO DA PALAVRA, quando dizemos "Fulano é um Ogro", o que estamos querendo dizer com esta expressão?

Quando João chegou em casa apenas com os feijões em troca da vaca, sua mãe teve uma atitude que o texto assim descreve:

"Será que você foi idiota a ponto de entregar minha Branca Leitosa [...] em troca de um punhado de reles feijões? Tome! Tome! Tome! [...] Por esta noite, não tomará nenhuma sopa, não engolirá nenhuma migalha."

2) Quando diz: **Tome! Tome!**, o que você acredita que está acontecendo com o João?

3) Que aos pais cabe a educação dos filhos, não há do que discordar. Mas como seria vista em nossos dias a atitude da mãe de João?

Comente:

Além de tudo, João ainda ficou de castigo sem tomar nenhuma sopa nem engolir nenhuma migalha de pão.

4) Todos nós, num momento ou noutro, acabamos precisando receber umas inevitáveis correções. Para você, qual o castigo que mais lhe surte efeito? Por que você considera esse castigo tão eficaz?

João roubou do Gigante um saco de moedas de ouro, uma galinha que botava ovos de ouro e ainda uma harpa mágica. Você já refletiu essa atitude de João nas questões 8 e 10 da atividade anterior.

Mas atenção para um dado novo:

Numa versão publicada originalmente por Benjamin Tabart em 1807, uma fada conta a João que o gigante matou seu pai e se apoderou de bens que, por direito, pertenciam a ele e sua mãe.¹

- 5) Caso tivesse lido o texto de Benjamin Tabart ao invés do de Joseph Jacobs, essa informação mudaria alguma coisa na forma como você pensa a atitude de João? Comente:

Leia com atenção o texto abaixo:

Comida

Titãs

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida

Diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída
Para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé

A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titãs/91453/> acessado em 05/05/2018.

AGORA PENSE E RESPONDA:

- 6) Você encontra alguma possível relação entre esses textos e o fato de, mesmo já tendo levado a galinha que botava ovos de ouro, João ter levado também a Harpa mágica? Que relação você consegue estabelecer?

- 7) Como João usou a harpa no conto?

**Com o João, você subiu o pé de feijão e foi às alturas.
Chegou a hora de escrever suas impressões no seu diário de leitura...**

¹ PHILIP, Neil. Volta ao mundo em 52 Histórias; tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

HANS CHRISTIAN ANDERSEN
(1805-1872)

Escritor dinamarquês famoso sobretudo por seus *Contos* (1835-1872), considerados obras-primas da literatura infantil. Filho de um sapateiro e de uma lavadeira, seu primeiro contato com contos populares dinamarqueses deu-se no quarto de fiar do asilo onde sua avó trabalhava. Ao contrário de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, Andersen reivindicava a autoria das histórias que contava, mesmo admitindo que algumas eram inspiradas pelos contos que ouvira na infância. Entre suas mais de cento e cinquenta histórias estão *A roupa nova do imperador*, *O Patinho Feio*, *A pequena vendelora de fósforos*, *A Pequena Sereia* e *A princesa e a ervilha*. Escreveu também relatos de viagem, poesia, romances e uma autobiografia ficcional.

A roupa nova do imperador

NA MUITOS E MUITOS ANOS vivia um imperador que gostava tanto de roupas novas e bonitas que gastava todo o dinheiro que tinha com a sua elegância. Não tinha o menor interesse pelo exército, nem dava importância a ir ao teatro ou fazer passeios de carruagem pelo campo, a menos, é claro, que isso lhe desse oportunidade para exibir roupas novas. Tinha trajas diferentes para cada hora do dia, e, assim como se costuma dizer que um rei está na sala do conselho, desse imperador o que sempre se dizia era: "No momento ele está no seu quarto de vestir."

Não faltavam diversões na cidade onde o imperador morava. Estrangeiros estavam sempre chegando e partindo, e um dia lá chegaram dois vigaristas. Afirmaram ser tecelões e disseram saber como tecer o tecido mais deslumbrante que se podia imaginar. Não só as cores e os padrões que criavam eram extraordinariamente atraentes, como as roupas feitas com seus tecidos tinham também a característica singular de se tornarem invisíveis a todos

que eram inaptos para sua ocupação ou irremediavelmente burros.

"Mas que ótimo! Devem ser roupas maravilhosas", pensou o imperador. "Se eu tivesse algumas dessas, poderia dizer quais funcionários não servem para seus cargos, e seria capaz também de distinguir os sensatos dos tolos. Sim, preciso mandar que tecam um pouco desse tecido para mim imediatamente." E pagou aos vigaristas uma grande soma de dinheiro para que pusessem mãos à obra no mesmo instante.

Os vigaristas montaram um par de teares e fingiram estar trabalhando, embora não houvesse coisíssima nenhuma nas máquinas. Astutamente, pediram a seda mais delicada e o mais fino fio de ouro, que prontamente guardaram em suas próprias bolsas. Depois trabalharam até altas horas com os teares vazios.

"Como os tecelões estarão se saindo com seu trabalho?" pensava o imperador com seus botões. Mas um detalhe estava começando a deixá-lo aflito: o fato de que toda pessoa estúpida ou inapta para seu cargo jamais seria capaz de ver o que estava sendo tecido. Não que ele tivesse qualquer temor a seu próprio respeito — sentia-se absolutamente confiante sob esses aspectos — mas, mesmo assim, talvez fosse melhor mandar alguém lá para ver como as coisas estavam progredindo. Todos na cidade tinham ouvido falar do mis-

terioso poder do tecido e estavam sófregos para determinar a incompetência ou a burrice dos seus vizinhos.

"You mandar lá o meu eficiente primeiro-ministro", pensou o imperador. "Ele é escolha óbvia para inspecionar a fazenda, pois tem bom senso de sobra e ninguém é mais qualificado para seu posto que ele."

Assim lá foi o eficiente ministro para a oficina onde os dois vigaristas estavam trabalhando com todo afínco junto a seus teares vazios. "Que o Senhor me abençoe", pensou o ministro, os olhos esbugalhados. "A verdade é que não estou vendo patavina!" Mas teve o cuidado de não deixar isso transparecer.

Os dois vigaristas pediram que olhasse a fazenda mais de perto — não achava as cores e os padrões atraentes? Aparentaram os caixilhos vazios, e, por mais que arregalasse os olhos, o pobre ministro não conseguiu ver nada, pois não havia nada ali. "Misericórdia!" pensou. "Será possível que eu seja um idiota? Nunca desconfeitei disso e não posso admitir essa possibilidade. Será então que sou inadequado para o meu cargo? Não, não convém em absoluto confessar que não consigo enxergar o tecido."

"Oh, mas é encantador! Tão lindamente elaborado!" disse o velho ministro, espianando por sobre os óculos. "Que padreão e que colorido! Comunicarei sem demora ao imperador o quanto ele me agrada."

Hans Christian Andersen

"Ah, nós lhe ficaremos muito agradecidos", disseram os impostores, e descreveram tím-tim por tím-tim as cores e os extraordinários padrões. O velho ministro escutou atentamente para ser capaz de repetir todos os detalhes para o imperador — o que fez muito bem.

Os vigaristas pediram mais dinheiro, mais seda e mais fio de ouro, de que disseram precisar para continuar tecendo. Meteram tudo no bolso — nem um fio foi posto no tear — e continuaram trabalhando com os caixilhos vazios.

Passado algum tempo o imperador mandou um segundo alto funcionário para ver como a tecelagem estava caminhando e saber se o tecido ficaria logo pronto. O que tinha acontecido com o primeiro-ministro também aconteceu com este. Por mais que olhasse, não conseguiu ver nada, já que ali não havia nada além de um tear vazio.

"Veja! Não é um trabalho primoroso?" perguntaram os vigaristas, apontando a beleza do padrão, que nem sequer existia.

"Sei que não sou burro", pensou o homem. "Isto só pode querer dizer que não sou apto para a minha posição. Algumas pessoas vão se divertir com isso, o melhor que eu faço é não demonstrar nada." E assim elogiou o tecido que não podia enxergar e declarou-se maravilhado com suas nuances fascinantes e o belo padrão.

182

A roupa nova do imperador

"Sim, é simplesmente maravilhoso", disse ao imperador ao retornar.

O esplêndido tecido tornou-se o assunto da cidade. E agora o imperador queria vê-lo ele próprio, ainda no tear. Acompanhado de um grupo seleto de pessoas, entre as quais os dois velhos funcionários que já tinham estado lá, saiu para ver o tear. Os dois astutos vigaristas estavam tecendo freneticamente sem usar um centímetro de fio.

"Vejam, não é magnífico?" disseram os dois honrados funcionários. "Vossa Majestade por favor dê uma espiada! Que padrão esplêndido! Que cores gloriosas!" E apontavam o tear vazio, certos de que todos os outros eram capazes de ver a fazenda.

"Mas o que é isto?" pensou o imperador. "Não vejo coisa nenhuma! Isto é assustador. Serei um idiota? Serei incompetente para ser imperador? Essa é a pior coisa que podia me acontecer..."

"Oh, é simplesmente encantador!" disse aos outros. "Tem nossa mais benévola aprovação." E sacudiu a cabeça com satisfação, enquanto inspecionava o tear vazio. Nem lhe passava pela cabeça dizer que não estava vendo nada. Os cortesãos que o haviam acompanhado olhavam o mais atentamente que podiam, mas foram tão incapazes de ver alguma coisa quanto os outros. Apesar disso, todos repetiram exatamente o que o imperador dissera: "Oh, é sim-

183

Hans Christian Andersen

plesmente encantador!" Aconselharam-no a mandar fazer algumas roupas para si daquele esplêndido tecido novo e estreá-las na grande parada que estava prestes a se realizar. "Magnífico!", "Maravilhoso!", "Esplêndido!" foram as palavras pronunciadas. Todos estavam encantadíssimos com a tessitura. O imperador outorgou o título de cavaleiro aos dois vigaristas e deu-lhes insígnias para usarem na lapela, juntamente com o título de "Tecendo Imperial".

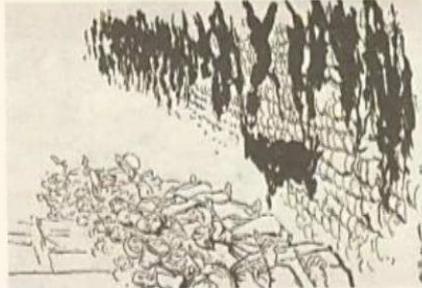
Na véspera da parada, os trapaceiros passaram a noite em claro, trabalhando, à luz de mais ou menos dezesseis velas. As pessoas puderam ver como estavam atarefados, terminando a roupa nova do imperador. Eles fingiram retirar o tecido do tear, deram tesouradas no ar com tesouras enormes e alinhavaram com agulhas sem linha. Por fim anunciaram: "A roupa do imperador está pronta!"

O imperador, com seus cortesãos mais eminentes, foi em pessoa até os tecelões. Os dois estenderam um braço, como se carregando alguma coisa, e disseram: "Veja só estas calças! Aqui está o paletó! Este é o manto." E assim por diante. "São todas leves como teias de aranha. A pessoa tem a impressão de não estar usando nada — esta é a virtude deste tecido delicado."

"Realmente", declararam os cortesãos. Mas não conseguiram ver nada, pois não havia absolutamente nada ali.

184

A roupa nova do imperador



Arthur Rackham, 1911

"Bem, poderia Vossa Majestade Imperial ter a bondade de tirar a roupa?" perguntaram os vigaristas. "Então poderá experimentar suas novas roupas ali diante do espelho alto."

Assim o imperador tirou as roupas que estava usando e os vigaristas fingiram lhe entregar cada uma das peças novas que afirmavam ter feito, e fingiram suspender alguma coisa... era a sua cauda. E o imperador virou-se e revirou-se diante do espelho.

"Céus! Que esplêndido, o imperador em suas roupas novas. Que caimento perfeito!" todos exclamaram. "Que corte! Que cores! Que traje suntuoso!"

O mestre de cerimônias chegou com um aviso: "O baldaquim para a parada está preparado, à espera de Vossa Majestade."

"Estou inteiramente pronto", disse o imperador. "Como estas roupas me assentam bem!", e deu uma última voltinha diante do espelho, pois precisava realmente fazer todos acreditarem que estava contemplando suas belas roupas.

185

Hans Christian Andersen



Arthur Rackham, 1925

Os camareiros que deviam segurar a cauda tearam pelo chão como se a estivessem pegando. Ao andar, maninham as mãos esticadas, não ousando deixar transparecer que não estavam vendo nada.

O imperador entrou na parada sob o belo dossel e todos nas ruas e nas janelas disseram: "Céus! A roupa nova do imperador é a mais bela que ele já usou.

Que cauda maravilhosa! Que caimento perfeito!" Não admitiriam que não havia coisa nenhuma para ver, porque isso teria significado que eram incapazes ou muito burros. Nunca as roupas do imperador haviam causado tanta impressão.

"Mas o imperador está nu!" uma criancinha falou.

"Valha-me Deus! Você ouviu a voz daquela criança inocente?" exclamou o pai. E a observação da criança foi sendo cochichada de uma pessoa para outra.

"Na verdade ele não está vestindo nada! Há uma criança aqui que diz que ele está nu."

186

A roupa nova do imperador



Arthur Rackham, 1932

"Sim, ele não está vestindo nada!" o povo gritou finalmente. E o imperador se sentiu muito embaraçado, pois teve a impressão de que o povo estava certo. Mas, por uma razão ou por outra, pensou: "Agora tenho de levar isto até o fim, com parada e tudo." E se empertigou ainda mais ativamente, enquanto seus camareiros caminhavam atrás dele segurando uma cauda que não estava lá.

187

Mergulhando no texto:



Logo na abertura do conto são apresentadas as características da personagem principal – o Imperador. Diante do que dele o texto comenta, responda:

1) Você é capaz de descrever esse Imperador em uma palavra. Qual seria ela? Comente sua escolha:

2) O conto não diz o NOME PRÓPRIO, apenas o título – IMPERADOR:

a) O que você acha que deve fazer um Imperador?

b) O Imperador do conto correspondia às suas atribuições?

Comente:

c) No Brasil não há imperadores. Quais são os outros cargos de governança que você conhece?

3) Que outra personagem dos contos maravilhosos teria levado sua vaidade às últimas consequências:



- 1. Malévola, do conto "A Bela Adormecida"?
- 2. Mãe Gothel, do conto Rapunzel?
- 3. Rainha Má, do conto Branca de Neve?

Responda comentando a sua escolha:

4) Que característica atribuída pelos vigaristas ao tecido maravilhoso é a mais relevante para o enredo do conto? Por quê?

Analise este trecho:

“Como os tecelões estarão se saindo em seu trabalho?” pensava o imperador com seus botões. Mas um detalhe estava começando a deixá-lo aflito: o fato de que toda pessoa estúpida ou inapta para o seu cargo jamais seria capaz de ver o que estava sendo tecido. Não que ele tivesse qualquer temor a seu próprio respeito – sentia-se absolutamente confiante sob estes aspectos – mas, mesmo assim, talvez fosse melhor mandar alguém lá para ver como as coisas estavam progredindo.

5) Você concorda com a ideia que o Imperador faz dele mesmo? Será que estava mesmo seguro como acreditava? Comente:

6) Nós sabemos que o tecido não existia de verdade. Por que, um a um, os enviados do Imperador diziam ver o tecido?

7) Nem mesmo o Imperador via o tecido, mas resolveu afirmar que o via. Na sua opinião, qual seria o maior medo do Imperador se descobrissem que ela não enxergava o tecido mágico?

Foi uma criança a exclamar: “Mas o Imperador está nu!”

8) Que critério de validação foi dado à esta fala da criança? Por que as pessoas acreditaram nela?

- () Crianças nunca mentem.
 () Dizem tudo o que lhes vem à cabeça.
 () Sua inocência.

9) Mesmo achando que a criança estava correta, o Imperador levou a farsa até o fim. O que você acha dessa atitude?

10) Você já descobriu estar errado e sentiu dificuldades de voltar atrás? Por quê?



**Ampliando
sentidos:**

Nos nossos dias se tornou muito comum o excesso de importância dada à imagem pessoal.

1) Você se considera vaidoso ou vaidosa? Numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), qual seria seu grau de vaidade?

2) Já pensou que gostaria de mudar alguma coisa na sua imagem, no seu corpo? Se sim, baseado em que critério pensou nessa mudança?

3) Você costuma fazer *selfies*? Em que ocasião costuma fazê-las?

4) Quais as finalidades, na sua opinião, para as quais as pessoas em geral tiram *selfies*?

Vamos ler mais um texto que nos ajuda a pensar:

Vamos falar de um assunto muito delicado para esta geração. Você sabia que essa tendência crescente de tirar *selfies* em smartphones está causando novas doenças mentais? O problema é a obsessão, geralmente pelos mais jovens, com a aparência perfeita.

De acordo com o psiquiatra David Veal, dois em cada três pacientes com transtorno dismórfico corporal que o visitam desde a ascensão de telefones com câmera têm uma compulsão por *selfies*.

(Transtorno dismórfico corporal é um problema de saúde mental relacionado à imagem corporal, em que o indivíduo tem uma preocupação exagerada com um ou mais defeitos percebidos em sua aparência.)

Segundo o psiquiatra, o tratamento ajuda o paciente a refletir a real motivação do seu comportamento repetitivo, ensinando-o a moderar.

Parece exagero falar que a *selfie* pode causar doença mental, não é?

Disponível em: <https://www.curapelanatureza.com.br/post/08/2015/sindrome-selfie-cientistas-associam-exagero-em-selfies-vicio-e-disturbio-mental>, acessado em 05/05/2018.

5) A partir de que ponto você considera as *selfies* um exagero?

6) Faça um exercício de atualização: Como seria o dia do Imperador do conto se vivesse nos dias atuais?

Dessa vez você trouxe o imperador para o tempo atual. Que engraçado que foi fazer uma releitura dessa personagem, não foi? Chegou a hora de escrever suas impressões e aprendizados no seu diário de leitura...

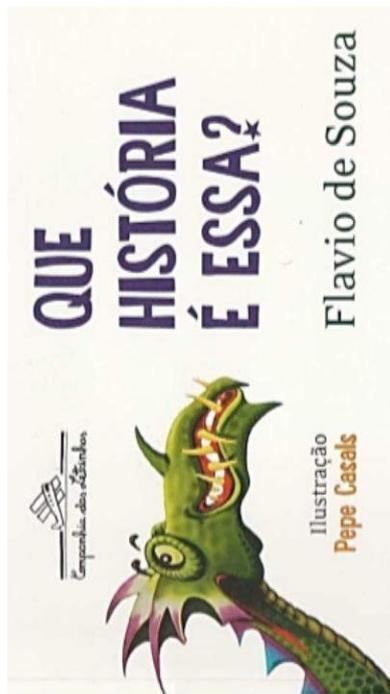
ATIVIDADE 3

Observe, com atenção, a capa e a quarta-capa do novo livro que leremos:



1. À primeira vista, o que mais lhe despertou a atenção?

2. Você reconhece alguma das personagens ilustradas nesta capa e nessa quarta capa? Quais?



3. Quando você lê o título "QUE HISTÓRIA É ESSA?", que ideias lhe vêm à cabeça sobre as histórias que vai encontrar? Comente uma delas:

Ilustração
Pepe Casals

Flavio de Souza

4. Abaixo do título temos dois nomes:

a) Qual deles é o autor? Por que acha que é este o autor?

b) Um dos nomes é o do autor e você já identificou, certo? Mas e o outro nome? Qual a função da pessoa que também tem seu nome registrado na capa?

5. Pense um pouco e registre sua opinião:

a) Para que servem as ilustrações em um texto?

b) Você prefere ler textos com ou sem ilustrações? Por quê?

6. Observe a ilustração abaixo. Ela é uma das ilustrações presentes nesse livro:

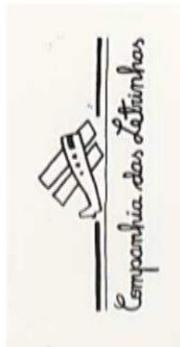


- a) O que essa imagem lhe evoca? Descreva os detalhes:
-
-

- b) É possível então chegar às seguintes conclusões:

- () As ilustrações servem apenas para decorar o texto.
 () São textos de linguagem não verbal que também precisam ser lidos.
 () Servem apenas para atrair a curiosidade das crianças.
 () Ampliam os sentidos do texto auxiliando na compreensão da mensagem.

7. Ainda na capa, encontramos uma outra inscrição, que é a editora do livro.



Observando a logomarca, responda: QUE PÚBLICO ESSA EDITORA PRETENDE ATINGIR? COM BASE EM QUE VOCÊ CHEGA A ESSA CONCLUSÃO?

8. Analisando também a 4ª capa (parte de trás do livro), temos um pequeno texto inscrito. Observe-o e responda com sua percepção:

Quem não conhece a história de Chapeuzinho

Vermelho? Qualquer criança de colo

conhece! Mas quem é que sabe que história

é essa de um dragão que morava na Lua

até que uma feiticeira o convidou para

uma missão na Terra... Você conhece?

E se você soubesse que esse dragão, além

de outros personagens, faz parte de

histórias muito conhecidas, só que

estão contadas neste livro de uma

maneira completamente diferente,

de um jeito que você nunca viu?

Você ficaria com muita vontade

de ler este livro?



O que você acha que podem ser esses primeiros títulos dos textos?

Huummm... É muito legal descobrir novas coisas sobre os livros e seus textos, os muitos sentidos guardados esperando ser revelados, não é mesmo? Chegou a hora de escrever suas impressões e aprendizados no seu diário de leituras...

a) Na sua opinião, qual a finalidade deste texto na parte de trás do livro?

b) Ao ler esta inscrição, você se sentiu mais estimulado(a) a ler a obra? Por quê?

c) No quesito 3º, você escreveu possíveis ideias sobre o que achava poder encontrar no livro. Após ler esta inscrição, é bem provável que você tenha criado novas expectativas, não é mesmo? O que espera encontrar no livro agora?

9. Leremos, do conjunto de títulos deste livro, 3 textos. Observe bem como os títulos são apresentados:

AO RÔÃ MEIJA
OU
O PASSARINHO

OPÃO JÉFE E DOE JOIÃ
OU
A VACA

ARRUIA O PENO VODJIA
OU
O MENINO

Leitura 4

AO ROÃ MEIJA

OU

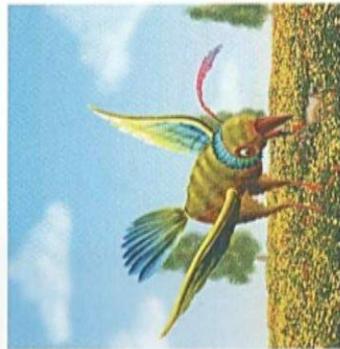
O PASSARINHO

Era uma vez um passarinho. Um passarinho bem passarinho mesmo, porque ele era bem pequenininho. Os irmãos dele eram bem maiores que ele. E quando a mãe trazia minhocaquinhas e outros petiscos para os filhinhos, o passarinho quase sempre acabava com o bico vazio. E em vez de ir crescendo, como os irmãos, ele foi ficando do mesmo tamanho, mas cada vez mais magrinho. Às vezes a mãe até esquecia que ele existia. Porque ela nem via o passarinho no meio dos irmãos dele.

A história que este passarinho mais gostava era "O Patinho Feio". Quando a mãe dele contava essa história, ele ficava todo feliz. Não porque ele fosse feio. Mas era muito pequenininho, coitado. E ele sonhava que um dia ia crescer e ficar forte. Do mesmo jeito que o Patinho Feio fica grande e bonito naquela história.

Um dia os irmãos do passarinho estavam jogando futebol dentro do ninho. E o passarinho estava no gol. Um dos irmãos dele chutou com força a joaninha que eles usavam de bola. O passarinho deu um pulão para tentar pegar a joaninha. E caiu do ninho! E caiu lá no chão, porque ele e os irmãos dele ainda não sabiam voar.

O passarinho ficou um tempão lá no chão. Pensando que a vida dele tinha acabado. Mas aí ele lembrou que os passarinhos voam.



14

41

E tentou imitar a mãe dele batendo as asinhas. Bateu, bateu, bateu. Mas tudo o que aconteceu é que ele ficou cansado. E não conseguiu voar.

Aí apareceu um gato. Lambendo os beiços de vontade de comer um passarinho. Veio vindo para perto do passarinho. Mais perto. E mais perto. E quando estava pertíssimo, o gato deu um pulo. Foi aí que o passarinho descobriu que os passarinhos, além de voar, podem dar aqueles pulinhos com as patinhas juntas. E pulou pra cá, pulou pra lá.

Cada vez que o passarinho dava um pulinho, o gato dava um pulão. Mas não conseguiu pegar o passarinho, que de pulinho em pulinho chegou até o tronco de uma árvore. E se escondeu num buracozinho deste tronco.

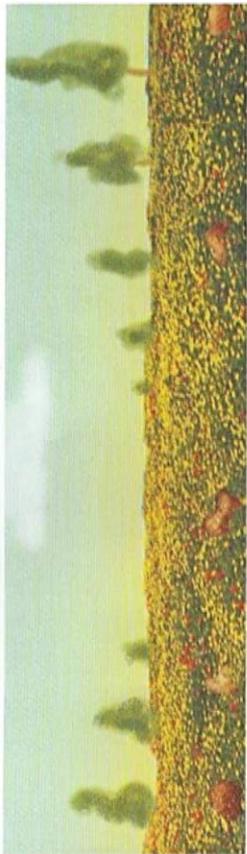
Um buracozinho tão pequenininho que só cabia o passarinho lá dentro. E tão pequeno era este buracozinho que o gato não conseguiu entrar nem a ponta de uma de suas patas lá dentro. E percebendo que não ia conseguir agarrar o passarinho, o gato disse assim:

— Sabe que eu estou com vontade de comer um ratinho? E foi embora.

Aí o passarinho saiu do buraco. E resolveu caçar uma minhocaquinha para comer. Mas logo descobriu que só os passarinhos adultos conseguem caçar minhocas. Porque as minhocas são espretilhas.

O passarinho já estava pensando em fingir que era um esquilo e comer uma aveia que estava ali perto. Mas então aconteceu uma coisa extraordinária!

Um menino e uma menina vieram pelo caminho da floresta de mãos dadas. Este menino e esta menina eram muito parecidos. Tão parecidos, que o passarinho pensou assim: "Eles devem ser irmãos!"



15

O mais interessante é que o menino estava com um pedaço de pão na mão. E o passarinho ficou de boca aberta quando viu o que o menino estava fazendo, e exclamou:

— Mas que coisa! Ele está tirando pedacinhos de pão e jogando no chão! Que sorte a minha!

O passarinho não perdeu tempo e já foi comendo um pedacinho de pão. E outro. E outro. O passarinho seguiu a menina e o menino, aos pulinhos. E assim que o menino jogava um pedacinho de pão, o passarinho abocanhava. Mastigava. Engolia. E ia dando seus pulinhos. E abocanhando. E mastigando. E engolindo.

Muito caminho depois, o pão acabou. Mas o passarinho não ficou triste, porque já tinha abocanhado, mastigado e engolido muitos e muitos pedacinhos.

Foi bem quando o pão acabou que as crianças olharam para trás. E descobriram que os pedacinhos de pão tinham sumido.

— Foi aquele passarinho! — disse a menina.

— Ele vai ver só uma coisa! — disse o menino. E foi logo pegando uma pedra para atirar no passarinho.

Foi aí que o passarinho descobriu que voar era muito fácil para quem tem duas asas. Ele ficou com tanto medo de levar uma pedrada, e se mexeu tanto que, quando percebeu, já estava voando.

A floresta era muito bonita vista lá de cima. O passarinho viu muitos tipos de árvores. Rios, cachoeiras. E uma casa muito esquisita, mas muito bonita, com as paredes marrons e muitos enfeites coloridos. Parecia até que aquela casa era feita de coisas para se comer. Mas o passarinho nem pensou



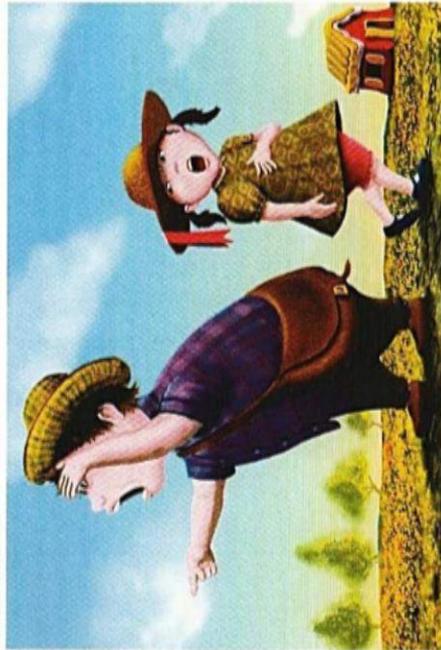
em voar para perto desta casa. Porque ele não estava mais com fome. Porque ele estava com a barriga cheia de pedacinhos de pão. E porque na frente daquela casa tinha uma velha descabelada e com cara de má.

O passarinho voou e voou e conseguiu voltar para o ninho dele. A mãe e os irmãos se admiraram de ele estar vivo. E grande. E forte. E voando!

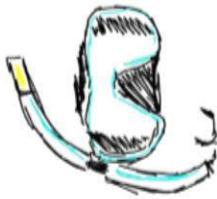
O passarinho se sentiu como o Patinho Feio, quando ele descobre que se transformou num lindo cisne. E ensinou os irmãos dele a voar. E mostrou para eles e para a mãe onde tinha pedacinhos de pão. Porque antes do passarinho começar a seguir as crianças, abocanhando, mastigando e engolindo, o menino e a menina já tinham deixado outros pedacinhos pelo caminho.

E a família dele comeu bastante. E todos abraçaram e beijaram o passarinho. E ele voou bastante. E cresceu bastante. E viveu bastante feliz para sempre. FIM.

▶ QUE HISTÓRIA É ESSA?



Mergulhando no texto:



43

- b) Mas por que este fato, no texto, mereceu ser chamado de extraordinário?

- 5) O texto apresenta duas personagens secundárias, duas crianças:
a) O passarinho pensa: “*Devem ser irmãos*”. Que critério ele usa para construir esse pensamento?

- b) Quem você sugere que sejam essas crianças? E baseado em que faz essa sugestão?

- 6) A continuação do enredo diz que, depois de descobrir que sabia voar, o passarinho viu muitas coisas do alto. Das coisas que ele viu, o que mais chamou a sua atenção?

- 7) As coisas que o passarinho diz ter visto confirmam a sugestão que você fez na letra “b” da 5ª questão?

- 1) Quem é a personagem principal deste conto?

- 2) Com base no que você leu, como descreveria esta personagem?

- 3) Quando você lê a descrição que fez, que sentimentos esta personagem lhe desperta? Comente:

- 4) No 9º parágrafo, o texto diz “*Mas então aconteceu uma coisa extraordinária!*”.
- a) O que de extraordinário aconteceu?



Ampliando sentidos:

- 1) A personagem principal do conto que lemos diz gostar muito de uma história contada por sua mãe:
- a) A que história ele se refere?

b) Por que acha que essa personagem desperta tanto sua atenção?

- 3) Uma personagem no conto lido parece ter semelhanças com outra de uma das fábulas de Esopo. Leia e depois responda:

A Raposa e as Uvas



Chegando uma Raposa a uma parreira, viu-a carregada de uvas maduras e formosas e cobiou-as. Começou a fazer tentativas para subir; porém, como as uvas estavam altas e a subida era íngreme, por muito que tentasse não as conseguiu alcançar. Então disse:

— Estas uvas estão muito azedas e podem manchar-me os dentes; não quero colhê-las verdes, pois não gosto delas assim.
E, dito isto, foi-se embora.

ESOPHO. Fábulas de Esopo. Tradução e adaptação de Carlos Pinheiro. 1ª ed: 2012. Disponível em e-book: <https://erebooks.files.wordpress.com/2012/12/fabulasdeesopo.pdf>

- b) Por que você acha que o passarinho se identifica tanto com a personagem do conto narrado pela mãe? (Para ajudar na sua resposta, retorne às suas respostas nas questões 2 e 3 da atividade “mergulhando no texto”)

- 2) A maioria das crianças gosta de brincar usando a imaginação e agindo como se fosse sua personagem preferida. É bem provável que você tenha, dentre os muitos contos que já leu, sua personagem preferida também, aquela com quem mais se identifica, ou gosta mais. E, caso nunca tenha pensado sobre isso, essa é a hora:

- a) Qual sua personagem preferida entre as histórias de contos de fadas que conhece?

- a) Na sua opinião, que personagem do conto se assemelha à raposa da fábula?

- b) Em que são semelhantes?

- 4) Você se recorda de ter lido um texto que faz referência a outro? Gosta quando isso acontece? Comente:

- 5) Que sensações, emoções, ideias, a leitura do conto "O passarinho" lhe causou?

Impressionante como em um texto tão pequeno uma personagem pode viver tantas aventuras, não é? Chegou a hora de escrever suas impressões e aprendizados no seu diário de leituras...

Leitura 5

OPÃO JÉFE E DOE JOIÃ

OU

A VACA

Era uma vez uma vaca. Com quatro pernas, uma cabeça, dois chifres e todas aquelas outras coisas que as vacas têm. Algumas vacas têm nome. Mimosa é um nome muito usado para vacas. Mas esta não tinha nome. Ela era uma simples vaca, que não queria mais nada do mundo além de água para beber e um chão cheio de coisas verdinhas para comer.

Esta vaca fazia parte de um rebanho. Mas um dia ela foi levada por um homem muito bondoso para um novo lugar, onde não havia outras vacas, bois, touros nem bezerros. Mas a vaca não se sentiu solitária, porque havia dois cachorros, cinco gatos, oito galinhas, seis patos. E um chão cheio de coisas verdinhas, só para ela.

O tempo foi passando. Às vezes chovia. Às vezes o sol brilhava.



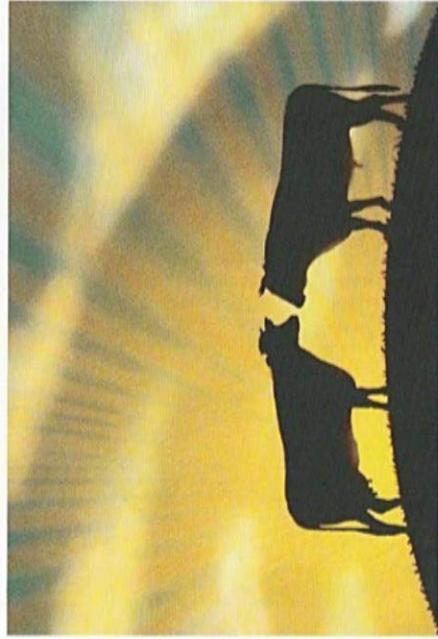
• 49

Fazia frio, fazia calor. E o tempo passava. Um dia a vaca percebeu que os patos não estavam mais por ali. Depois foi a vez das galinhas sumirem. E então, o bondoso homem também não apareceu mais para tirar a vaca do estábulo e levar para o lugar onde tinha água para beber e o chão cheio de coisas verdinhas.

Na casa onde morava o homem bondoso morava também uma mulher que reclamava e um menino de cabelo espetado. Quando o homem bondoso parou de vir buscar a vaca para levar para aquele lugar onde tinha aquilo e aquilo outro, foi o menino de cabelo espetado que passou a vir buscar a vaca para você sabe o quê.

E o tempo foi passando. Às vezes chovia. A mulher reclamava. Às vezes o sol brilhava. O cabelo do menino continuava espetado. Fazia frio. A vaca bebia água. Fazia calor. A vaca comia coisas verdinhas. E o tempo passava.

Um dia o menino veio buscar a vaca no estábulo, mas em vez de levá-la para aquele lugar, ele a levou para uma estrada, puxando-a pela corda que estava sempre amarrada no pescoço dela. Isso depois da mulher que reclamava reclamar bastante lá da porta da casa.



• 50

O menino e a vaca foram andando pela estrada. O menino parou ao lado de um riacho, onde os dois beberam água. Depois o menino parou ao lado de uma árvore, onde o menino comeu um lanche e a vaca comeu coisas verdinhas.

E os dois foram andando pela estrada, até que um homem de barba grande veio da outra direção. O homem de barba grande conversou com o menino. Entregou ao menino três feijões. E o homem de barba grande puxou a vaca pela corda, levando-a para a outra direção.

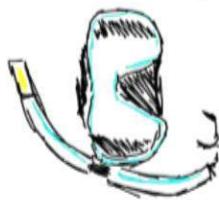
E o menino de cabelo espetado foi voltando para a casa. A vaca olhou para trás e viu o menino dar um tchau, todo contente.

A vaca achou que o menino de cabelo espetado tinha sido enganado pelo homem de barba grande. Ela achou que o menino de cabelo espetado devia ter pedido pelo menos cinco feijões para trocar por ela. Mas o homem de barba grande e a vaca logo chegaram numa outra casa, onde havia um lagozinho, com bastante água, e o chão cheio de coisas verdinhas. E a vaca parou de pensar no menino de cabelo espetado.

O tempo foi passando. Às vezes chovia. Às vezes o sol brilhava. Fazia frio. Fazia calor. A vaca bebia e comia. Algum tempo depois ela conheceu um touro, que morava no terreno vizinho. Algum tempo depois nasceu um bezerrinho. E a vaca descobriu que existia uma coisa tão boa quanto água e coisas verdinhas. FIM.

► QUE HISTÓRIA É ESSA?

Mergulhando no texto:



4) O que acha que revelam sobre a personagem principal?

5) É bem provável que você tenha percebido que a personagem principal deste conto já apareceu em um outro:

a) Em que outro conto a personagem aparece?

b) Com base em que faz essa afirmação? Ponte um trecho do texto que confirme sua sugestão:

6) O conto é curto e simples e não apresenta nenhum diálogo direto. Que sensações isso lhe desperta?

1) Quem é a personagem principal deste conto?

2) Qual o nome dela? Como você a descreveria?

Observe este trecho do conto e responda às questões de 3 a 6.

E o tempo foi passando. Às vezes chovia. A mulher reclamava. Às vezes o sol brilhava. O cabelo do menino continuava espetado. Fazia frio. A vaca bebia água. Fazia calor. A vaca comia coisas verdinhas. E o tempo passava.

3) Essas ações, apresentadas pelo trecho em frases curtas e objetivas, ganham que sentido para você?



Ampliando sentidos:

- 1) É bem provável que você tenha acertado a que conto clássico a personagem do conto faz parte. Leia atentamente o fragmento que segue:

Fazia frio, fazia calor. E o tempo passava. Um dia a vaca percebeu que os patos não estavam mais por ali. Depois foi a vez das galinhas sumirem. E então, o bondoso homem também não apareceu mais para tirar a vaca do estábulo e levar para o lugar onde tinha água para beber e o chão cheio de coisas verdinhas.

- a) Quem é esse bondoso homem a quem o texto se refere?
-

- b) O conto diz que o bondoso homem não apareceu mais... O que acha que teria acontecido para que não mais viesse ao encontro da vaca?
-

- c) O conto não diz exatamente o que aconteceu, mas relata que sumiram os patos, depois as galinhas... Pense um pouco e responda: o que teria acontecido para que os animais fossem sumindo?

- d) Se o conto não diz isso diretamente, em que você se baseou para responder as questões anteriores?
-
-

- e) Que emoções esse acontecimento gerou na vaca, personagem principal do conto?
-
-

- f) Mas e em você: que emoções este trecho lhe desperta?
-
-

- 2) A vaca teve seu final feliz. Releia o trecho que demonstra isso:

O tempo foi passando. Às vezes chovia. Às vezes o sol brilhava. Fazia frio. Fazia calor. A vaca bebia e comia. Algum tempo depois ela conheceu um touro, que morava no terreno vizinho. Algum tempo depois nasceu um bezerinho. E a vaca descobriu que existia uma coisa tão boa quanto água e coisas verdinhas. FIM.

a) Com base no trecho, o que você acha que a vaca entendia por felicidade?

b) Ela parece ter descoberto uma felicidade maior do que desejava. O que fez com que as expectativas de felicidade dela fossem alteradas? Comente:

c) Mas e você, como imagina seu FUTURO FELIZ?

Um texto pode nos despertar as mais variadas emoções... Chegou a hora de escrever suas impressões e aprendizados no seu diário de Leituras...

ARRUA O PENO VODIA

OU

O MENINO

Era uma vez um menino que morava, há muitos e muitos anos, numa cidade que, em vez de ter um prefeito, tinha um rei. Este menino tinha sete anos, e tinha muita vontade de contar uma mentira. Mas ele tinha medo, porque sua mãe disse que é muito feio contar mentiras. E o pai dele disse que quem conta mentiras fica de castigo. E a avó dele disse que no tempo em que ela era criança quem contava mentira levava surra e tinha a boca lavada com sabão.

Então o menino nunca tinha contado uma mentira. Nem uma mentirinha bem pequena. Nem uma mentirzinhinha muito muito pequena mesmo. Porque ele não queria fazer uma coisa feia. Nem ficar de castigo. Nem levar uma surra. E muito menos ter a boca lavada com sabão.

Um dia, ele estava brincando numa praça com outras crianças, antes de ir para a escola, quando apareceu uma menina que ele não conhecia. Esta menina sorriu para o menino e perguntou:

— Oi, como você se chama?

O menino, que se chamava Orlando, não segurou aquela vontade dele de mentir, e disse:

— Vesceslau.

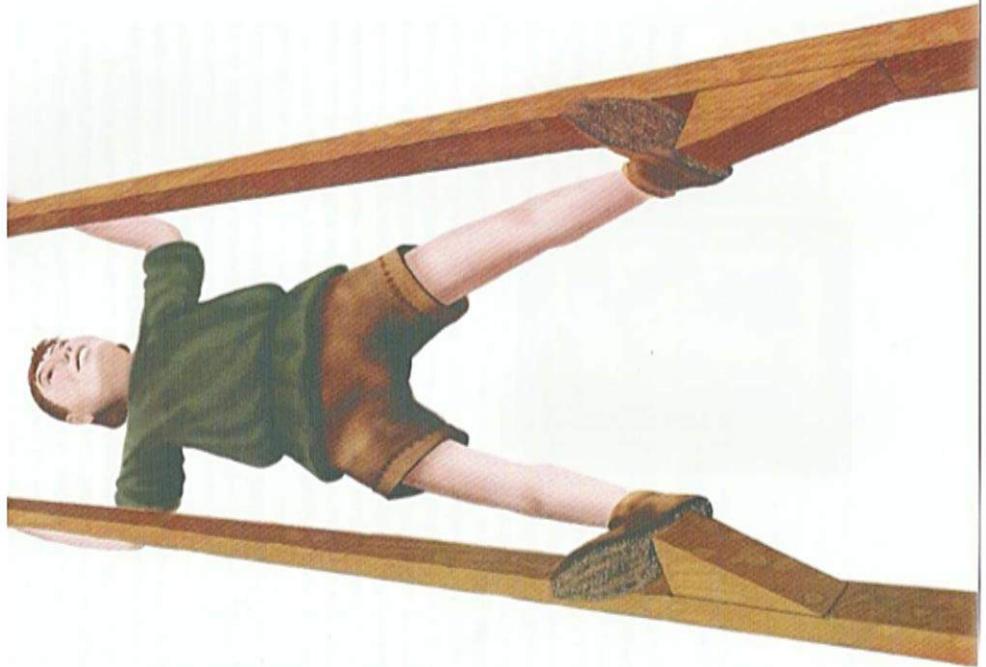
A menina disse que se chamava Miranda, e os dois começaram a brincar. Mas aí a menina percebeu que o menino estava ficando vermelho. Cada vez mais vermelho. Muito vermelho. Vermelhíssimo. E então ela perguntou:

— O que foi, Vesceslau? Você está com dor de barriga ou coisa parecida?

O menino ficou com lágrimas nos olhos, mas segurou a vontade de chorar e respondeu:

— É coisa parecida. Eu estou com vergonha porque menti pra você. Meu nome não é Vesceslau não. É Orlando. Desculpe!

Miranda ficou olhando para o Orlando com os olhos arregalados, e depois deu muita risada, e depois disse assim:



— Mas que coisa! Tudo isso só por causa de uma mentirinha?

Foi a vez do Orlando ficar olhando para a Miranda com os olhos arregalados, e depois dar risada. E os dois riram. E a Miranda disse para o Orlando, entre outras coisas, que ele devia prestar atenção nos adultos, porque eles contam mentirinhas o dia inteiro. Que mentir é feio, mas só quando prejudica uma outra pessoa. E que uma mentirinha, assim, de vez em quando, não faz mal a ninguém.

O menino e a menina combinaram de se encontrar depois da escola e do almoço, para irem juntos para a avenida central da cidade, onde ia passar uma parada, com banda de música, fogos de artifício e o desfile anual da realza.

Na hora do almoço o Orlando se divertiu muito. Primeiro ele viu o pai dizer para a mãe que o frango ensopado estava uma delícia.

Depois, quando a mãe não estava olhando, ele pôs todo o frango que tinha no prato de volta na tigela. Porque o pai do Orlando não tinha gostado do frango. E mentiu só para sua mulher não ficar chateada.

Depois o Orlando viu a mãe dele conversando com a vizinha, pela janela. Ela disse que o novo bebê da vizinha era um anjinho de tão lindo. E depois comentou com a sogra que o bebê da vizinha tinha aquela mesma cara de joelho que todos os bebês têm quando acabam de nascer. A mãe do Orlando mentiu para a vizinha não ficar triste.

E aí a avó do Orlando disse para a mãe dele que não estava com sono, e não precisava dormir depois do almoço. Logo depois o Orlando viu a avó bocejar bastante e piscar os olhos, e ir lavar a cara para espantar o sono. Ela fez isso porque não queria perder a festa que ia acontecer na avenida logo depois. E mentiu porque senão iam obrigá-la a ficar em casa dormindo em vez de sair para ver os fogos de artifício, a banda e o desfile.

O menino pensou que sua avó, apesar de estar bem velhinha, podia ficar sem dormir de tarde. A alegria de sair para passear ia ser melhor para a saúde dela do que um cochilo. E fingiu que não percebeu essas três mentirinhas. Apesar de ter vontade de dizer para a mãe que era feio mentir. E para o pai que ele devia ficar de castigo. E para a avó, que deviam lavar a sua boca com sabão.

As calçadas da avenida já estavam lotadas de gente quando o Orlando se encontrou com a Miranda. Eles tentaram chegar perto da rua, porque se ficassem atrás dos adultos não iam enxergar nada.

Mas estava todo mundo tão perto um do outro, que não deu para eles passarem. As árvores também estavam cheias de rapazes e garotos encarpitados. Tinha gente sentada nas janelas, trepada nos postes, se equilibrando em caixas, e até sobre a garupa de cavalos.

A banda começou a passar, e todos batiam palmas, jogavam confetes, acenavam bandeirinhas. O Orlando já estava ficando nervoso porque não ia enxergar nada, mas a Miranda disse para ele:

— Tive uma ideia! Vem depressa comigo!

Eles correram e logo chegaram a um acampamento que o Orlando achou que era de ciganos, mas logo descobriu que era do pessoal de um circo que tinha acabado de chegar na cidade.

— Você veio junto com o circo! — disse o Orlando.

— É claro que sim! — respondeu a Miranda. — Meu pai é um

engolidor de espadas e cuspidor de fogo, e a minha mãe é malabarista e contorcionista. Mas depois eu conto todas as histórias da minha família. Se a gente não se apressar, vai perder o desfile!

O Orlando descobriu que era mais fácil andar em pernas de pau do que ele pensava. E ele e a Miranda voltaram para a avenida mais altos que o mais alto dos adultos. Quando eles chegaram lá, a banda já estava tocando a "Marcha real", e o desfile da realza estava começando. Desfilou uma marquesa, com uma grande cauda de penas de pavão, e foi muito aplaudida. Desfilou um duque, com botas e capacete de ouro. Todos os que assistiam ao desfile comentaram que este ano este duque provavelmente ia ganhar o prêmio de nobre mais bem-vestido. Mas algumas pessoas não concordaram, porque o rei sempre dava um jeito de ser a grande atração do desfile.

Desfilaram seis princesas, que dançavam juntinhas e atriavam pétalas de flores de todas as cores para os lados. Três barões que marchavam no ritmo de tambores que eles mesmos tocavam. Um visconde que vinha com uma



carrocinha de onde tirava bolos e tortas e distribuía. O comentário geral foi que este visconde estava querendo comprar aplausos com esses doces. Mas aplaudiram mesmo assim, porque os doces eram muito gostosos.

Muitos nobres desfilaram, inclusive um lorde que veio trazendo a taça para o ganhador do prêmio. Já estava começando a anoitecer quando anunciaram que o rei ia entrar na avenida. O Orlando já estava cansado de ficar se equilibrando nas pernas de pau, mas ficou firme, porque não queria perder a maior atração do desfile. Soltaram os fogos de artifício, a banda atacou a "Valsa do imperador".

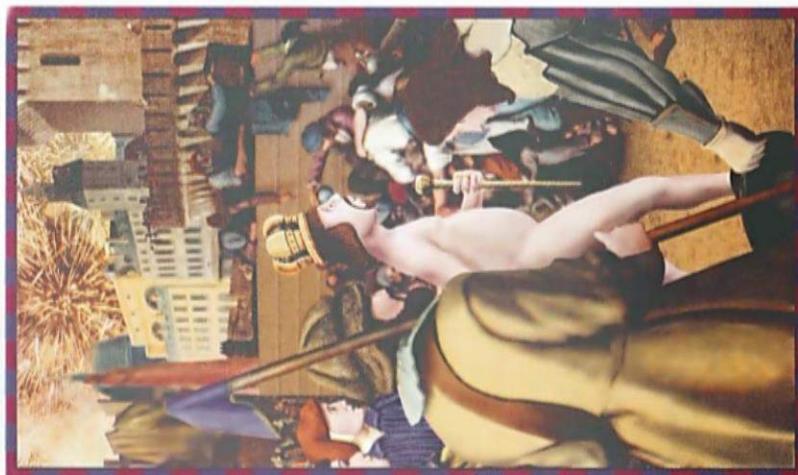
Ninguém que estava lá deixou de comentar que o desfile deste ano estava melhor que nunca. E que estava difícil escolher o vencedor. E que o rei ia arrasar. E que dois costureiros estrangeiros tinham feito uma obra-prima para o rei desfilar. E que só pessoas muito inteligentes iam poder dar valor para esta obra-prima. E que o rei já deve estar entrando na avenida. E lá vem ele. E olha só como ele está lindo e elegante. E que tecido maravilhoso...

O Orlando olhou lá de cima e achou que estava com os olhos cansados, porque ele viu o rei lá longe, desfilando no meio da avenida, mas por mais que se esforçasse ele não podia ver roupa nenhuma. Parecia até que o rei estava... não, não podia ser!

Então o rei veio desfilando e os aplausos eram cada vez mais fortes. Mesmo o rei, que todo ano acabava ganhando o troféu, nunca tinha sido tão aplaudido. E o rei veio vindo. E o Orlando foi vendo cada vez melhor. E o rei veio vindo. E o Orlando foi vendo cada vez melhor. E o rei veio vindo. E então o Orlando teve certeza de que o rei estava vestindo duas botas, a coroa e o cetro! Só!

O Orlando quis comentar com a Miranda, mas ela havia ido para longe e estava conversando com um homem e uma mulher que o Orlando descobriu na hora que eram os pais dela. Ele achou que estava maluco, porque tinha aquele homem ali, no meio da avenida, o rei, e ele estava do mesmo jeito que o bebê da vizinha estava no dia em que nasceu! E ninguém estava vendo o que ele estava vendo?

Aí o Orlando descobriu que todo mundo estava mentindo. Mas ele ficou na dúvida se era uma mentirinha, uma mentira ou uma mentirona. E decidiu que era uma mentirona, porque que história era



essa de só pessoas inteligentes poderem ver uma roupa? É claro que era uma mentira! E uma mentira muito grande. Então o Orlando ficou com vontade de dizer para todo mundo que estava lá que isso era feito. E que eles deviam ficar todos de castigo. E que deviam lavar a boca deles com sabão! E então, ele não se segurou e gritou:

— O rei está nu! O rei está nu!

Ninguém olhou para ele, porque todo mundo continuou olhando para o rei. E todos, ao mesmo tempo, resolveram parar de mentir e começaram a gritar também:

— O rei está nu! O rei está nu! O rei está nu!

E a dar muita risada. O rei, que estava se sentindo a pessoa mais bem-vestida do mundo, sentiu de repente muito frio por todo o corpo. Ficou arrepiado. Correu, catou a taça da mão do lord e correu pela avenida, tentando se tapar com a taça.

Além de rir e continuar gritando que o rei estava nu, a multidão aplaudia e vaiava, e várias pessoas gritaram que o rei tinha perdido o espírito esportivo e tinha roubado a taça antes de sair o resultado do concurso.

Naquela noite, o Orlando levou a Miranda para jantar na casa dele. Os pais e a avó ficaram muito felizes de conhecer a filha de dois artistas do circo. E falaram o tempo todo sobre o desfile e a banda e os fogos de artifício e o vexame que o rei tinha dado e como as pessoas tinham sido bobas de fingir que estavam vendo uma coisa que não estava lá.

— Que coisa, hein! — disse a mãe do menino. — Teve que vir uma criança para abrir os olhos da gente!

— É mesmo! — disse o pai. — Nós estávamos fazendo papel de tolos!

— Nem diga — disse a avó. — E alguém descobriu que menino era aquele?

A Miranda olhou para o Orlando, que piscou, e disse:

— Aquele menino era eu!

Os adultos olharam bem feio para ele e falaram os três ao mesmo tempo:

— Pare de mentir! — disse a mãe. — Você não sabe que é feio?

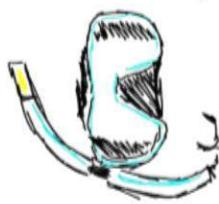
— Que coisa! — disse o pai. — Você merecia ficar de castigo!

— Sabe que no meu tempo de criança... — disse a avó — ... os mentirosos levavam uma surra e tinham a boca lavada com sabão?

O Orlando olhou para a Miranda, que piscou para ele. Os dois pediram licença e foram para o acampamento do circo, onde a Miranda contou muitas histórias e começou a ensinar o Orlando a andar sobre o arame. FIM.

▶ QUE HISTÓRIA É ESSA?

Mergulhando no texto:



c) O pai - _____

4) Ao perceber que os familiares também mentiam, qual foi a postura de Orlando? Assinale e depois justifique a(s) escola(s):

- () Raiva.
- () Desejo de vingança.
- () Naturalidade.
- () Compaixão.
- () Outra. Qual? _____

a) O pai - _____

5) Um momento marcante no conto é o encontro de Orlando com uma personagem:

- a) Qual o nome dessa personagem? _____
- _____
- b) Comente um pouco das características psicológicas dessa personagem segundo sua percepção: _____
- _____
- _____

1) Todo o enredo do conto gira em torno de um tema. Que tema é esse? _____

2) Sobre o tema, Orlando precisa lidar com os pontos de vista de três personagens. O que deve acontecer com quem conta mentiras segundo: _____

- a) O pai - _____
- _____
- b) A mãe - _____
- _____
- c) A vó - _____
- _____

3) Mas parece que os familiares de Orlando dizem uma coisa e fazem outra. O que prova que as personagens se contradizem?

- a) A vó - _____
- _____
- _____
- b) A mãe - _____
- _____

c) Que fato marca esse encontro?

d) Que emoções/sentimentos você acredita que Orlando experimentou nesse encontro?

6) Há um grande desfile da realeza na cidade. Das personagens que fazem parte do desfile, qual delas mais chamou sua atenção e por quê?

7) É bem provável que você já tenha percebido que a personagem principal desse conto faz parte, como personagem secundária, de outro conto. Que conto é esse?

8) Vendo rei despido, Orlando se viu diante de um dilema, uma questão:

a) Que dilema foi esse?

b) A que conclusão ele chegou?

c) Resolvido o dilema, o que ele fez?



Ampliando sentidos:

1) Sobre a mentira, a personagem Miranda expõe seu ponto de vista no fragmento abaixo:

— Mas que coisa! Tudo isso só por causa de uma mentirinha? Foi a vez do Orlando ficar olhando para a Miranda com os olhos arregalados, e depois dar risada. E os dois riram. E a Miranda disse para o Orlando, entre outras coisas, que ele devia prestar atenção nos adultos, porque eles contam mentirinhas o dia inteiro. Que mentir é feio, mas só quando prejudica uma outra pessoa. E que uma mentirinha, assim, de vez em quando, não faz mal a ninguém.

Você concorda com ela ou discorda? Comente seu próprio ponto de vista:

2) A personagem Orlando, depois de resolver consigo mesmo se o comportamento do rei era "uma mentirinha, uma mentira ou uma mentirona", gritou para todo mundo que o rei estava nu, desfazendo a farsa da realeza.

a) Olhando para você mesmo(a), sua personalidade e jeito de resolver as coisas: o que teria feito se estivesse no lugar dele?

b) Analisando a postura de Orlando, você acha que a atitude dele foi:

- () Impensada.
 () Ousada.
 () Corajosa.
 () Desnecessária.
 () Outra. Qual? _____

Justifique sua escolha: _____

3) Parece que dizer uma coisa e fazer totalmente o contrário não é uma característica apenas das personagens familiares de Orlando. Essa atitude, de tão repetida em nosso dia a dia, estimulou a criação de um dito popular. **Se conseguir**

recordar, responda: que dito popular melhor representa a atitude da família?

4) A família de Orlando não acreditou quando ele disse que partiu dele os gritos que teriam desmascarado o rei.

O texto diz que:

O Orlando olhou para a Miranda, que piscou para ele.



a) O que simboliza essa atitude de piscar o olho da personagem?

b) O que essa atitude revela, na sua opinião, sobre a relação entre as personagens Orlando e Miranda?

Quantos pontos de vista são necessários para construir os sentidos de um texto, ufa!!! Chegou a hora de escrever suas impressões e aprendizados no seu diário de leituras...

Agora é com você!



- 1) Será que agora, depois de feitas as leituras, você desvendou o mistério dos títulos dos contos?

AO ROÃ MEIJA
OU
O PASSARINHO

OPÃO JÉFE E DOE JOIÃ
OU
A VACA

ARRUA O PENO VODIA
OU
O MENINO

O que significam os títulos estranhos que iniciam os contos?

- 2) Você já tinha parado para pensar que as personagens secundárias dos contos clássicos, se olhadas individualmente, são protagonistas das suas próprias histórias? Comente um pouco do que sente a esse respeito:

- 3) É possível tirar algum ensinamento disso para o nosso dia a dia? *Se sim*, que ensinamento seria esse?

- 4) Em uma questão, no começo destas atividades de leitura, você foi convidado(a) a escolher um *emoticon* que simbolizasse sua relação com o gênero **CONTOS MARAVILHOSOS**.

É hora de fazer isso de novo:

ESCOLHA EMOTICON(S) QUE REFLITA(M) SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO CONTOS MARAVILHOSOS DEPOIS DE TODAS ESSAS LEITURAS E ATIVIDADES REALIZADAS.

AVALIAÇÃO

Para finalizar, fazendo um (X) no verde para **BOM**, no amarelo para **REGULAR**, e no vermelho para **RUIM**, responda as questões que seguem deixando o registro da sua avaliação pessoal:

a) Como avalia a qualidade do material utilizado nas atividades de leitura?



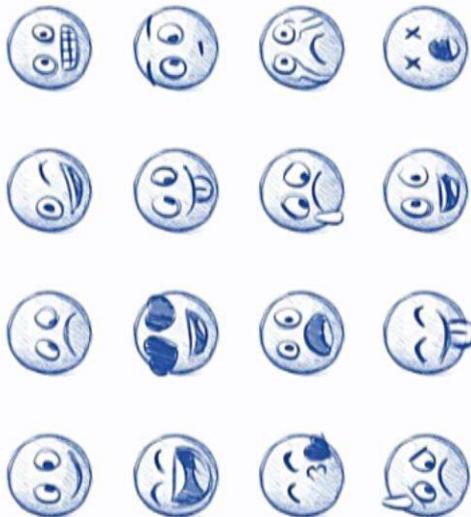
b) A linguagem utilizada nas questões das atividades de leitura, foi clara?



c) O tempo para leitura e atividades foi adequado?



d) A mediação do professor facilitou o contato com os textos?

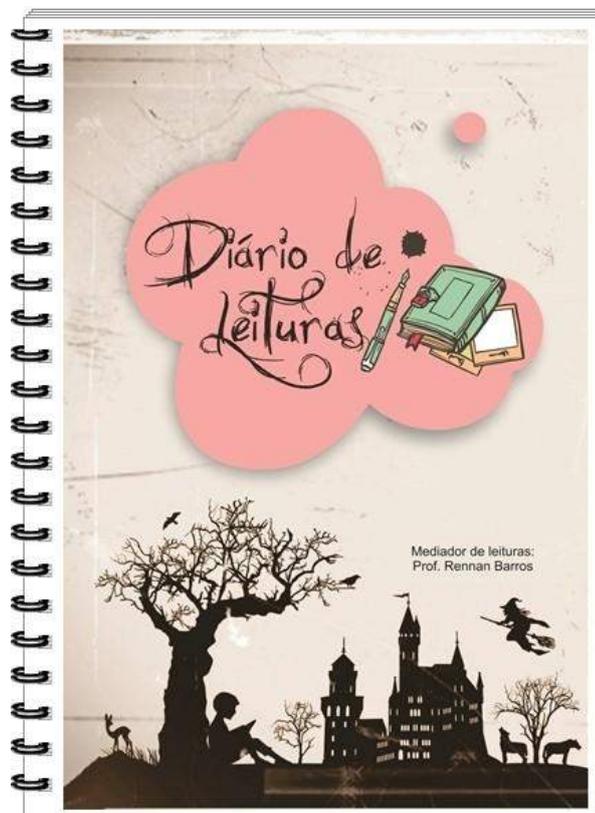


JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA COMENTANDO SUA EXPERIÊNCIA:

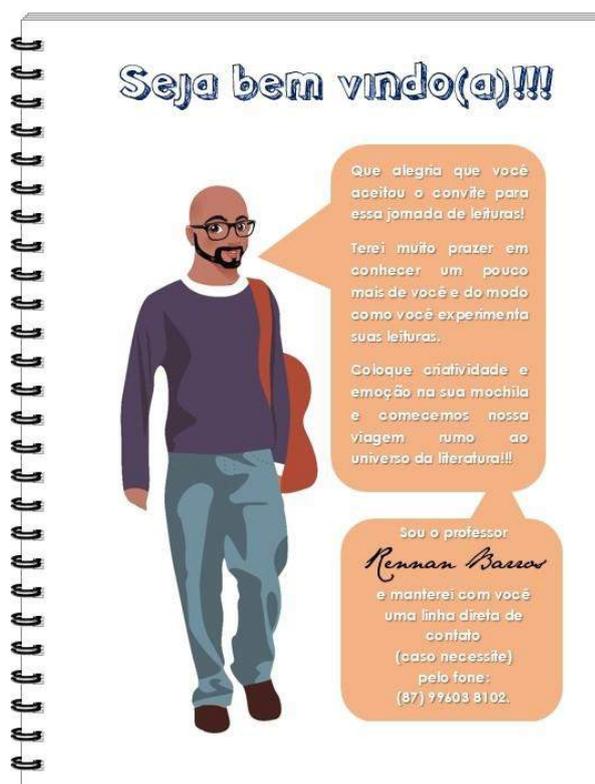
Parabéns por sua dedicação ao longo deste ciclo de Leituras!!! Esta é só mais uma etapa concluída de uma série de outras Leituras que você ainda vai fazer vida afora. Para finalizar, registre seus aprendizados, emoções, ideias, recadinhos... TUDO O QUE DESEJAR NESSE FINALZINHO DE PROJETO no seu diário de Leituras.

APÊNDICE C – LAYOUT DOS DIÁRIOS DE LEITURA

1 – CAPA



2 – APRESENTAÇÃO



3 – PERFIL PESSOAL

Quem é você?

Revele um pouco mais sobre você e o seu perfil como leitor(a)

- Nome: _____
- Idade: _____

• Como se descreve: tímido(a), engraçado(a), estudioso(a), extrovertido(a), amigo(a)...? Use os atributos que melhor definem sua personalidade:

• Dos atributos que usou para se descrever, escolha agora apenas um, aquele que melhor define sua personalidade como um todo: _____



4 – PERFIL COMO LEITOR

- Você é daquelas pessoas que gostam de ler ou das que leem por obrigação?

- Lê em casa e na escola ou apenas na escola?

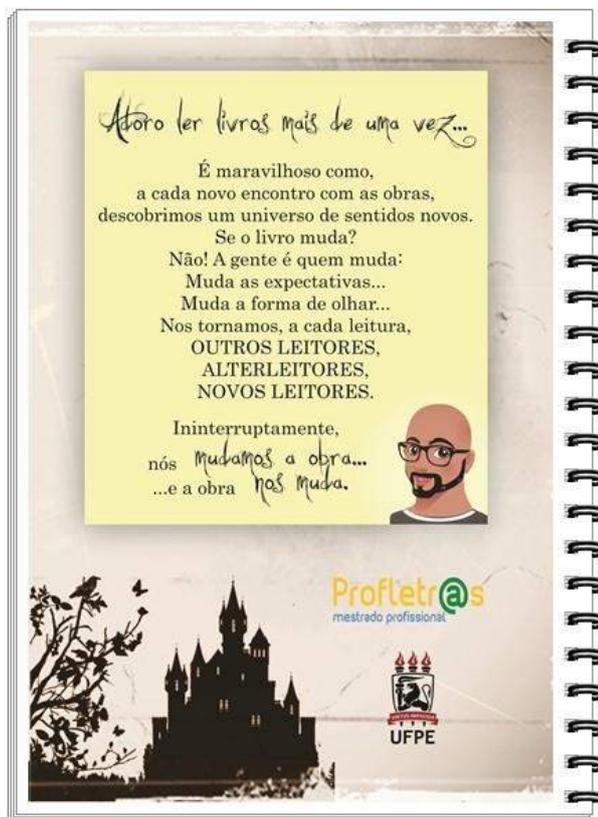
- O que prefere ler? (que gêneros):

- Das obras que já leu, qual você mais gostou?

- Existe um motivo especial para você ter gostado dessa obra? Qual?

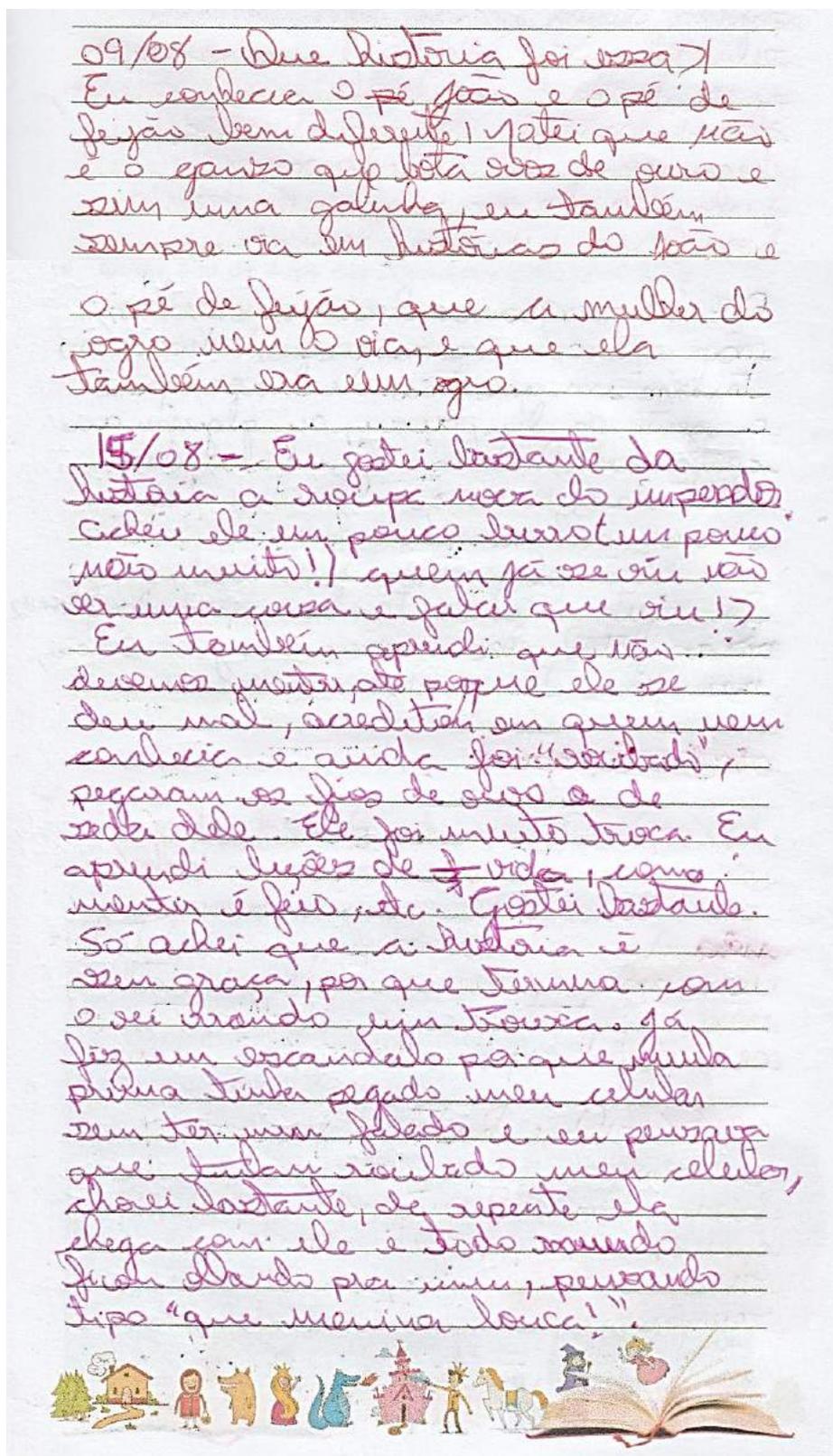
- Você costuma ir à biblioteca da sua escola espontaneamente para pegar livros para sua leitura pessoal? _____
- Por que as pessoas leem? Por que você lê? Já pensou nisso? Comente um pouco:

6 – QUARTA CAPA



APÊNDICE D – REGISTROS NOS DIÁRIOS SUBMETIDOS A ANÁLISES

1 – Leitora M.G.L. – EXTROVERTIDA



mais gostei do dia.

16/08 - Eu acho que os contos maravilhosos depois que eu os li no sentido original, não são nada parecidos com os contos maravilhosos da Disney.

Gosto do conto João e o pé de feijão, pois o João é bem esperto.

Gostei de Maria, do conto João e Maria, por que todo mundo pensa que eu sou travessa mais no fundo eu não sou.

Eu gostei bastante de não só ler a superfície do texto e sim mergulhar nele.

Senti felicidade, tristeza, tensão, ansiedade, etc. Ao ler os contos.

me identifiquei com Maria por que todo mundo pensa que eu sou travessa mais eu não sou.

Comei, esta fase de ler contos maravilhosos já me encantou, imagina o que está por vir.

23/08 - A vaca era um pouco zorra (eu acho), por que quem faz se viu uma pessoa só comer e beber e achar a vida muito boa muito alegre. Depois ela ficou ficando menos zorra, até por que eu que a felicidade não era só isso. A 2ª versão do "maravilhado no texto" eu acho que eu confundi um pouco essa história, com a original. Por que que nessa história da mãe tem nome, e eu sei de um colégio que ela não tem nome e esqueci banca leitora, o nome dela me



♥ História real.

30/08/18 - no dia de hoje
 foi muitas histórias das meus
 colegas e percebi que várias
 histórias são parecidas comigo e
 com as minhas histórias. Ontem
 não tivemos encontro, e foi
 claro pois eu acordei cedo pra
 ficar com a cara pra uma,
 mas se tivesse encontro ontem
 seria bem melhor do que fazer
 nada. O professor me enganou
 pois a história que temos não
 é a do Silvio Santos. Gostei
 bastante da história de hoje.
 Eu acho bem legal as histórias
 que temos pois cada personagem
 secundário tem a sua vida.
 mesmo eu não me importo
 muito com o que os outros sentem
 ou vivem, gostei desse ponto de
 vista de cada história.

2 - Leitora E.T.C. - ANTISSOCIAL

14/08/18

Quando li João e Maria pela primeira
 vez, adorei a personagem Maria pelo simples
 fato de ela chorar muito e piorar a sit-
 uação que já estava ruim. Mas ao passar
 dos anos comecei a gostar dela e fui admi-
 rando ela mais e mais.

Mas ainda é choro ⁱⁱ

Hoje eu me identifiquei bastante com João por ele ser idiota e como sua mãe chiss e exigista por querer sempre mais e mais de algo. Gó achei uma certa diferença entre a história de livro e um filme que assisti sobre João e o Pé de Feijão, que, quando João pega o machado para cortar o pé de feijão o gigante morre (óbvio), um tempo depois a mulher do gigante busca ao reino a procura de João para matá-lo igual o que ele fez com seu marido. E eu senti uma certa "emoção" lendo a parte ~~em~~ em que o ego morre."

15/08/18

Apreendi muito hoje sobre antigamente no tempo que ainda tinha imperadores, um rei muito vaidoso que em algumas partes me identifiquei com ele por ele ser burro em acreditar que o "tecido" estava realmente ali."

16/08/18

Eu acho ~~que~~ que os Contos Maravilhosos servem também muito as vezes para nos passar uma lição de vida.

João e o Pé de Feijão, porque em algumas partes me identifiquei com ele, e também eu amo a parte em que o ego morre.

Gosto de ~~o~~ imperadores, porque eu gosto da personalidade dele, idiota, burro, vaidoso, etc...

O que me fez mergulhar no texto e entender melhor o conto e a situação inicial.

Experimentei emoções de raiva, alegria e às vezes tristeza.

Eu refleti muito sobre as merdas que eu fiz, os vacilos que eu dei com as pessoas, etc...

Arrim me, estou e não estou animada para as próximas leituras, porque

22/08/18

Li um conto de um passarinho bem pequenininho, que se assemelhava com Milena por ser pequeno e frágil. Essa história despertou um sentimento de indignação em mim, pois na primeira vez que eu o vi, achei muito estranho porque parecia uma galinha misturada com dinossauro e uma albatroz é muito estranho.

23/08/18

O que eu quero pro meu futuro para ele ser feliz, além de paz, é poder ter a chance de viajar o mundo e conhecer vários lugares paradisíacos e tirar várias fotos, um lugar que eu desejo muito ir é a Sri Lanka, é uma ilha (ou país) bem desenhado, mas é muito bonito lá.

Sobre o texto da ração, achei incrível como ela pode ser feliz com tão pouco, que hoje em dia é raro você ser feliz com coisas simples. O povo liga mais para coisas materiais, e não se importam com as coisas que realmente deveriam dar importância, igual o caráter das pessoas.

“Enfim amei o conto”

30/08/18

Achei o conto do menino muito legal não me identifiquei muito com Orlando porque, quando eu era criança (pequena não porque ainda sou) eu mentia muito e era muito danada. Gostei muito da personagem Miranda por ela ser meio doidinha, o que eu gosto também nela é por ela ser bem extrovertida e bem alegre. Orlando parece ser meio fechado, mas obediente aos pais quando lhe disseram que não era para mentir.

Amo o conto.

Por
leitura → Aprendi a dar importância aos perso-
nagens secundários das contos pois nem
sempre os personagens principais da histó-
ria fazem o conto realmente acontecer, para
entender algo é preciso prestar atenção nos
menores detalhes para entender bem a his-
tória.

É particularmente acho incrível quando
um conto faz referência a outro, pois nem
sempre as pessoas pegam alguma referência
para entender um precisa ler outro e por ai
vai.

Para a vida aprendi que nem sempre
você deve se juntar com pessoas só porque são
"populares". toda vez tem alguma pessoa secund-
ária que é 1000 vezes mais legal.



3 – Leitora E.A.S.F. – TÍMIDA

09/08/88

Hoje 09/08/88 depois do dia e noite eu
senti uma pequena dificuldade para
relevar as questões e me lembrei
de dois momentos extremamente emocionantes
na minha vida quando eu me lembrei de



no mercado e quando me acordei na quarda - pouca coisa mais e foi legal realmente nos momentos e queria com meus colegas e na final poder vir de um momento de aflição e mais mais.

14/08/13

Hoje terminamos os trabalhos de casa e mais e começamos a ler caso do Pi de Taylor então em uma aula da cidade me lembrei de uma aula de Religião que tivemos no dia Passado sobre o Iluminismo e o racionalismo. Isso a outras coisas lembramos mais não termina outra parte mais nada muito importante.

15/08/13

Hoje lembrei bastante um imitador muito parecido me lembrei de algumas pessoas quando li sobre esse personagem Estli de conto novo e imitador mais diferente mais Estli de conto

este dos pensamentos dos meus colegas mesmo sendo um pouco diferente da minha e na última questão eu imitador e imitador de outras mais e foi muito legal. A parte que mais gostei foi quando eu imaginei e imitador utimamente nos dias de hoje.

22/08/18

Hoje foi um conto muito legal que mistura dois contos. O primeiro é o alguns detalhes de dois e mais no final do conto foi dividido no começo primeiro e segundo com uma coisa por ela e o segundo sobre o primeiro. Oi embolado mais o meu emocional no texto ~~foi~~ também faz referência a o primeiro que em relação aos meus sentimentos parece já está com o de mais o meu emocional senti muitas coisas guardadas de alguns contos fiquei feliz e triste sobre conto e também surrija em algumas partes. Achei muito legal um momento em que não tinha grande importância em um conto sobre a principal e o restante para funções de dois contos.

23/08/18

Hoje a "aula" foi muito legal e divertida me lembrei das minhas primas e gostei muito delas me lembrei delas pip ou eu fui conto as



23/08/38

Histórias Para eles e elas não gos-
 tam de histórias longas e chatas
 então e muito legal poder apresent-
 tar esse mundo para eles também
 falar como me vejo no futuro
 mas como se fosse comentários
 não gosto de pensar nisso e tem-
 po para os pensamentos mudam
 e a vida é ~~diversamente~~
 diferente então mais coloco de
 comentários que se eu fosse des-
 scriber alguma coisa ~~seria~~ seria.
 Gosto muito de história como se
 fosse comentários gosto muito de
 coisas que misturam coisas ~~em~~
 um e um ^{personagem de um livro} ~~com~~ ^{com} uma
 coisa e poder contar um lado
 da história. No início ~~eu~~
 não me interessei muito antes
 de sentir as emoções e sentimentos
 por a literatura principal por
 uma vida em lembranças de algumas
 coisas.



20/08/18

Eu gostei muito do conto por
 ter finalmente conhecido mais sobre
 a esposa que gostei que o rei está
 nú. tinha achado que era uma menina
 na ilustração que vi e finalmente
 descobri que foi um menino o orlado.
 Foi legal conhecer mais sobre esse
 personagem que já no conto anterior, já
 tinha uma fala e foi muito legal ter
 conhecido para que orlado e ~~o~~ miranda
 ficarem juntos no final mais não
 estão no conto mais acho que os dois
 devem ser muito legais mais tudo bem
 mais #caramba. gostei muito das partes
 de vista dos meus colegas pois pensei
 que grande maioria tinha uma perspectiva
 diferente e foi legal para ter tantas
 opiniões sobre o mesmo conto. É
 sobre a opinião de um dos meus
 colegas que sabe que os orlados poderiam
 ter falado pois não poderiam ser
 mortos mais eu acho que naquela
~~que~~ época era tudo mais reprimi-
 do e obrigado a serem todos
 os mesmos ~~os~~ orlados então seriam
 espelhos de ouro e a imagem de
 cada um era muito mais importante
 do que ele em si.



Pós leitura.

Gostei de todos os contos que liamos. Aprendi mais sobre cada um tem sua opinião pessoal e também a ter um pouco de alteridade me foi no lugar de outros e gostei muito mesmo desses últimos contos que contam como se sentiu aquele personagem de conto clássico. Foi muito legal poder dividir minha opinião com os outros e também me lembrei de muitos momentos bons na minha vida e foi muito legal contar minhas histórias com meus colegas do grupo de leitura e vou levar esses momentos pra minha vida inteira tendo novos amigos e aprendizados e foi bom dividir essas coisas de ler o mesmo conto.

