ÉLIDA PASSONE PERRETTI PEREIRA

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
o conto na sala da aula

ASSIS

2019

ÉLIDA PASSONE PERRETTI PEREIRA

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
o conto na sala de aula

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Sant'Anna

Co-orientador: Prof. Dr. Fabiano Rodrigo da Silva Santos

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)
Código de Financiamento 001

ASSIS

2019

P436d

Pereira, Élida Passone Perretti
DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA : o conto na sala de aula / Élida Passone Perretti Pereira. -- Assis, 2019
133 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Marco Antônio Domingues Sant'Anna
Coorientador: Fabiano Rodrigo da Silva dos Santos

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Estratégias de leitura. 4. Conto. 5. Método recepcional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: o conto na sala de aula**

AUTORA: ÉLIDA PASSONE PERRETTI PEREIRA
ORIENTADOR: MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA
COORIENTADOR: FABIANO RODRIGO DA SILVA SANTOS

Faculdade de Ciências e Letras
Seção Técnica de Pós-graduação
UNESP - Câmpus Assis

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Prof. Dr. RODIRLEI SILVA ASSIS
UNIESP / Assis/SP

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Assis, 28 de março de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, ao meu namorado e amigos que sempre permaneceram ao meu lado, me incentivando a continuar e a realizar este sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu força, sabedoria e persistência.

Aos familiares, ao meu namorado e amigos que me incentivaram e estimularam a continuar firme no meu propósito.

Ao meu orientador Dr. Marco Antônio Domingues Sant'Anna pelas contribuições, sugestões, pelas experiências acadêmicas construídas ao longo desta pesquisa, pela motivação e otimismo frente aos meus medos e inseguranças. E pela ajuda constante e paciente para a concretização deste trabalho.

Ao meu co-orientador Dr. Fabiano Rodrigo da Silva Santos pelo apoio no decorrer desse processo de aprendizagem, por socializar comigo saberes importantíssimos à realização desta pesquisa.

Aos professores que participaram do exame de qualificação e da banca de defesa: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Dra. Nerynei Carneiro, Dr. Rodirlei Silva Assis pelas incontáveis contribuições para a efetivação desta pesquisa.

À direção da escola pela gentil recepção da pesquisa e aos professores que me apoiaram e contribuíram com a realização das atividades, em especial a professora Lucimeire Peres Mineguesso da sala de leitura.

Aos alunos que participaram de maneira ativa nas aulas, compartilhando momentos de reflexão e aprendizagem necessários para a realização da pesquisa.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, instituição à qual estendo o agradecimento.

Toda obra literária rompe em mim um tempo novo, me acorda para novas perspectivas diante do mundo. Ela me surpreende, me assusta e me serve pelo que há de inusitado e sensível em sua elaboração. Pelo que há de original, em suas proposições, ela me intriga, me instiga me subvertendo pelo encantamento.

Bartolomeu Campos de Queirós.

PEREIRA, Élida P. P.. **Desenvolvimento de estratégias de leitura:** o conto na sala de aula. 2019. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

O presente trabalho visa a refletir sobre o ensino da competência leitora, pautado no gênero conto, no uso de estratégias de leitura necessárias para a efetivação da compreensão do texto e na recepção de um texto literário. Busca também realizar atividades de leitura capazes de despertar o hábito de ler, aumentar o repertório dos alunos, torná-los leitores autônomos, desenvolver a habilidade de compreensão e interação com o texto, além de compreender o gênero conto. Além disso, objetiva fazer um percurso histórico do gênero, observando sua característica e forma, bem como a recepção e os efeitos de sentidos causados nos leitores. O corpus desta pesquisa é composto pelo texto “O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm, conto popular compilado no século XIX; e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, conto moderno do século XX, objetivando perceber suas semelhanças e diferenças e, a partir disso, compreender melhor o gênero, além de incentivar e aguçar os alunos a lerem. Para tanto, foi feito um estudo dos pressupostos teóricos sobre leitura, pautado nas teorias de Isabel Solé (2012), Cyntia Graziella G. S. Girotto e Renata Junqueira de Souza (2010) e Angela Kleiman (2011); sobre letramento literário com os estudos de Rildo Cosson (2014/ 2016) e Magda Soares (2004); o gênero conto, por meio dos estudos de Nádia B. Gotlib (2006), Vladimir Propp (1928), Nelly Novaes Coelho (1991), entre outros autores; e sobre a Estética da Recepção e Efeito Estético difundida na década de 60, com as pesquisas de Hans R. Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996), com aplicação do Método Recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), objetivando observar como os textos literários capturam seus leitores e os permitem ampliar suas fronteiras.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Estratégias de leitura. Conto. Método Recepcional.

PEREIRA, Élida P. P. **Development of reading strategies:** the tale in the classroom. 2019. 133 p. Dissertation (Professional Master in Languages). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

The current project aims to reflect on the reading skill, focused on the genre tale as well as on the use of reading strategies that are necessary for the effectiveness of the text comprehension and the reception of a literary text. It also aims to develop reading activities that are capable of bringing out the habit of reading, expanding the repertoire of the students, making them independent readers, developing the ability of comprehension and interaction with the text, besides understanding the genre tale. Moreover, it works toward tracing historically the genre, observing its characteristic and form, along with the reception and the effects caused on the senses of the readers. The corpus of this research is composed of the text “The Frog Prince or Iron Heinrich”, by the brothers Grimm, popular tale compiled on the 19th century; also “Clandestine Happiness”, by Clarice Lispector, modern tale of the 20th century, aiming to perceive their differences and resemblances and, from that, better understand the genre, in order to encourage and motivate students to read. To do so, a study on the theoretical assumptions about reading was made, based on the theories of Isabel Solé (2012), Cyntia Graziella G. S. Girotto and Renata Junqueira de Souza (2010) and Angela Kleiman (2011); regarding literary literacy the basis was on the studies of Rildo Cosson (2014/2016) along with Magda Soares (2004); the genre tale, through the studies of Nádia B. Gotlib (2006), Vladimir Propp (1928), Nelly Novaes Coelho (1991), among other authors; and regarding the esthetic of the reception and esthetic effect widespread on the 60’s, through the researches of Hans R. Jauss (1994) and Wolfgang Iser (1996), applying the Reception Method of Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1988), aiming to observe how the literary texts catch their readers and enable them to expand their boundaries.

Keywords: Reading. Literary literacy. Reading strategies. Tale. Reception Method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das respostas sobre quem influenciou a leitura 69
Figura 2 – Distribuição das respostas sobre a frequência de leitura 70
Figura 3 – Distribuição das respostas sobre os gêneros literários..... 71
Figura 4 – Quantidade de livros lidos pelos alunos por bimestre 96
Figura 5 – Quantidade de livros lidos pelos alunos no 1° e 2° bimestres 97
Figura 6 – Quantidade de livros lidos pelos alunos no 3° e 4° bimestres 98
Figura 7 – Quantidade de livros lidos pelos alunos durante o ano de 2018..... 98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1. ESTADO DA QUESTÃO 18
1.1 Metodologia e proposta de intervenção 25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 29
2.1 Teoria da Estética da Recepção 29
2.3 Teoria do Efeito de Wolfgang Iser 33
2.4 Recepção e formação do leitor 36
3. LETRAMENTO LITERÁRIO 41
3.1 Nova visão de leitura: uma perspectiva interativa 43
3.2 O processo de leitura: desenvolvendo estratégias segundo Solé (1998) 45
3.3 Estratégias de leitura segundo Girotto e Souza (2010) 46
4. O GÊNERO CONTO 50
4.1 O conto e sua forma 50
4.1.1 O Conto Maravilhoso ou Conto de Fadas 52
4.2 Do conto maravilhoso (séc. XIX) ao moderno (séc. XX) 55
4.3 Breves considerações sobre o corpus – tecendo analogias 60
5. PROPROPOSTA DE INTERVENÇÃO 67
5.1 A escola 67
5.2 Aplicando o questionário – Perfil do leitor 67
5.3 Atendendo o horizonte de expectativas – Rodas de leitura 74
5.3.1 Atendendo o horizonte de expectativas - Leitura e análise do Conto “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm 77
5.4 Ampliando o horizonte de expectativas - Leitura e análise do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector 84
5.5 Questionamento do horizonte de expectativas: analogias – quadro comparativo dos contos. 91
5.6 Retextualizando contos 94
5.7 Análise dos resultados - Produção do livro – Chá literário 96
CONSIDERAÇÕES FINAIS 101
REFERÊNCIAS 104
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR 112
APÊNDICE 2 – O CONTO “O PRÍNCIPE-RÃ OU HENRIQUE DE FERRO “, DOS IRMÃOS GRIMM COM OS QUESTIONAMENTOS E FICHA DE LEITURA. 114
APÊNDICE 3 - COMPARANDO CONTO E FILME: FAZENDO ANALOGIAS. 120
APÊNDICE 4 - O CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA “, DE CLARICE LISPECTOR COM OS QUESTIONAMENTOS E FICHA DE LEITURA. 121

APÊNDICE 5 – QUADRO: ANÁLISE DOS CONTOS – FAZENDO ANALOGIAS 125
APÊNDICE 6 – LEVANTAMENTO DE LIVROS LIDOS EM 2018 127
ANEXO 1 – CONTO: O PRINCIPE-RÃ OU HENRIQUE DE FERRO, IRMÃOS GRIMM (TRADUÇÃO DE MARIA HELOÍSA PENTEADO) 128
ANEXO 2 – CONTO: FELICIDADE CLANDESTINA, CLARICE LISPECTOR..... 131

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual da educação brasileira, da rapidez das informações e da porcentagem altíssima de brasileiros que não conseguem entender um texto, 71% da população, segundo dados do INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional de 2018[1], buscar maneiras de propiciar a formação do leitor autônomo é uma prioridade.

Além disso, partindo de inquietações sobre uma prática educacional que não motiva e ainda torna o aluno um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem e diante da artificialidade do ensino de leitura e escrita na escola, reflexões e estudos que buscam favorecer um ambiente no qual ocorra aprendizagem significativa e desenvolva a autonomia dos alunos são de extrema importância, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas, por meio de um trabalho com a linguagem que enfatize práticas cotidianas e sociais.

O ensino de leitura é extremamente importante para minimizarem os problemas representados pelo pouco envolvimento e pouco aproveitamento escolar dos alunos. Isso, pois o trabalho com leitura envolve um processo dialógico, no qual um leitor ativo interage com o texto para compreendê-lo.

A Base Nacional da Educação (2016) afirma que

> o objetivo norteador do ensino de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

A leitura, um dos eixos descritos na Base Nacional, compreende, portanto,

> o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário.

De acordo com Solé (1998, p.22), a leitura “é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. É um processo de interação entre o leitor e o

[1] LIMA e CATELLI (Coord.). 2018

texto, no qual o leitor constrói o significado e o entendimento do texto", não se limitando à decifração de signos.

Nesse contexto, surge a importância do letramento na formação de leitores autônomos, agentes, independentes. Segundo Kleiman (2014), o letramento torna-se, na contemporaneidade, um vetor para a construção de um sujeito livre e capaz de contribuir para as mudanças sociais. Conforme Magda Soares (2004), o surgimento do Letramento se dá pela "necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais, na área da leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico". Portanto, "a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão" (Kleiman, 2011, p. 17). O processo de ler é complexo e envolve o engajamento de tarefas, tais como percepção, atenção e ativação dos conhecimentos prévios para se chegar à compreensão.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, "na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada" (1998, p.18).

Dentro da perspectiva interativa, dos norte-americanos, adotada por Solé (1998, p.23), para ler:

> necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Por isso, o letramento surge por meio de uma progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos, de forma a contribuir para a análise, compreensão, levantamento de inferências, hipóteses, informações explícita e implícita, ou seja, proporcionar uma estreita relação entre o leitor e o texto, para que aquele adquira habilidades necessárias para o uso cotidiano nas mais diversas situações comunicativas e para a participação ativa do sujeito na sociedade.

O aprendizado permanente da leitura encontra na literatura um campo muito fértil. É na literatura que se dá a capacidade humana de significar, como afirma

Cosson (2014, p. 49) “por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas”. Por isso, a literatura “é compreendida como competência de fazer o mundo com palavras”, permite compreender o mundo, a sociedade e a si mesmo. Daí a importância do letramento literário para compreender como se dá a leitura e a compreensão de um texto:

> A literatura não só pode atender a demandas muito específicas de leitura como também permite ao leitor calibrar sua leitura de acordo com a capacidade de compreensão, sem que ele perca seu interesse pelo texto [...]. Além disso, o trânsito entre diferentes textos é facilitado pela base comum ficcional e/ou poética que sustenta o discurso literário, de tal modo que, ao mesmo tempo que desafie o leitor, a literatura lhe proporciona meio para enfrentar esse desafio com sucesso (COSSON, 2014, p. 49-50).

Por isso, a leitura literária permite um exercício de imaginação, no qual o leitor se assume como sujeito, podendo exercer uma postura crítica e reflexiva. É por meio de experiências com a leitura literária que o leitor se liberta, sendo essa experiência com a literatura “um modo único de experiência, uma expansão das fronteiras de nossos próprios sentimentos e mundos, vividos por meio de nós”, segundo Rosenblat (1994, apud COSSON, 2014. p. 51).

A literatura é entendida por Antonio Candido (2011, p. 176), como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e é um “instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Logo, Candido (2011, p.182) reafirma o papel humanizador da literatura,

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

Por isso, a literatura promove libertação. Ela é analisada, segundo Candido (2011), por meio de três faces: uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; como uma forma de expressão, ou seja, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e da sociedade; e uma forma de conhecimento. A literatura contribui, portanto, para a organização da mente, da sociedade, dos

sentimentos do indivíduo, pois dá forma aos sentimentos e visão de mundo ao leitor, liberta do caos, desmascara, trabalhando com situações de restrições de direitos.

Desse modo, o letramento literário é um processo de apropriação da literatura como construção de sentidos, como afirma Cosson. Portanto, as aulas de Língua Portuguesa devem ser conduzidas enfatizando a abordagem dos gêneros discursivos nas práticas de ensino de leitura e escrita e também deve ser vista como gênero discursivo, cujo objetivo é ressignificar as práticas pedagógicas, de forma a diminuir a artificialidade do ensino e torná-lo significativo.

Com os estudos de um dos maiores estudiosos da linguagem humana, filósofo e pensador Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) e do psicólogo e pensador Lev Semenovich Vigotsky (1896 - 1934) o ensino de língua materna passa a ser entendido a partir dos usos sociais da linguagem.

As interações humanas são, portanto, viabilizadas por meio dos usos da linguagem e esses atendem aos propósitos sociais. Ou seja, os gêneros discursivos devem promover o "desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da linguagem as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais com escrita e as experiências globais" (STREET, 2003), nas quais os alunos precisam estar situados sócio-historicamente e se apropriarem de esferas sociais diferentes. Por isso, não pode haver um engessamento, uma catalogação que artificializa o uso da linguagem, ou seja, os gêneros não podem se tornar objeto de ensino em e por si mesmos.

Nessa perspectiva enunciativa, na qual a própria aula de Língua Portuguesa é entendida como um gênero discursivo, visto que a interação entre as partes é extremamente importante para que o aluno se torne um agente ativo e participativo, a linguagem é entendida como forma de ação entre indivíduos, a ênfase está no trabalho com as práticas de uso da linguagem. A escola, então, assume o papel de

> ampliar o letramento dos alunos, proporcionando-lhes as condições para que se insiram, com autonomia, em eventos de letramento os mais diversos, que implicam gêneros textuais variados, numa perspectiva de formação cidadã. (MENDONÇA, 2005, p. 120)

Por isso, práticas efetivas de leitura e escrita devem ser inseridas no cotidiano escolar, de forma a favorecer a construção da autonomia do educando e fazê-lo protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

O aumento de leitores, segundo Aguiar (2011), “está diretamente relacionado com a função da escola como promotora da leitura”. É nela que deve ocorrer o compartilhamento e o processamento da leitura.

Nota-se a importância de um trabalho pedagógico que utilize de concepções de ensino e estratégias capazes de colaborar para o desenvolvimento e a construção da autonomia dos educandos, além de lhes permitir conhecer e usar estratégias de leitura para a compreensão do texto.

É importante deixar claro que, como afirma Souza e Girotto (2011, p. 13)

> o aprendizado e desenvolvimento da competência leitora e escritora exige um trabalho sistemático, e o domínio da leitura pressupõe a noção clara de que o leitor está face a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto de estratégias na busca dos sentidos.

Nesse contexto, ainda para as autoras acima mencionadas, o professor assume o papel de mediador cujas ações decorrem de um ensino planejado intencionalmente para a educação literária na perspectiva das estratégias de leitura.

Com base nos pressupostos acima discutidos, a presente dissertação visa a abordar, refletir e desenvolver práticas de leitura na sala de aula, a fim de promover atividades de compreensão, análise e levantamento de inferências, por meio do gênero conto que, por sua natureza, é propício para a formação do leitor, visto que possui uma estrutura aparentemente simples, breve, perceptível ao leitor pouco experiente.

A definição do título “Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto na sala de aula” deu-se a partir da realidade encontrada nas salas de aula dos 6° anos do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Ivo Liboni, de Regente Feijó (SP). A problemática que norteia este trabalho refere-se ao não comportamento leitor dos alunos, sendo alguns questionamentos norteadores para a pesquisa: Por que os alunos não leem? Como despertar o interesse pela leitura? Quais estratégias usar para promover a compreensão do texto? De que modo é possível mediar processos de leitura, tendo em vista a promoção da autonomia do leitor? Como utilizar mecanismos de fruição presentes no conto para formar leitores? Essas questões desestabilizam e proporcionam inquietação e desejo de mudança nas práticas docentes e, por conseguinte, na formação dos alunos.

É como resposta a esses problemas que o trabalho aqui proposto adota o gênero do conto e sua materialização nas obras “O Príncipe-Rã ou Henrique de

Ferro", compilado pelos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, e "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector como referências favoráveis ao desenvolvimento de estratégias de leitura. A escolha dessa perspectiva justifica-se pelo fato de o conto ser um gênero cuja brevidade, estrutura centrada em efeitos de surpresa e ligação com a fluidez da narrativa popular, constitui um gênero aparentemente privilegiado para a formação de leitores pouco experientes.

Além disso, é um texto que migra do repertório popular para a literatura erudita, preservando muito de sua estrutura original, sendo que a reflexão sobre esse gênero (sua natureza e características) são propícias não apenas ao letramento literário via fruição desinteressada, mas também realizada de modo consciente, por meio da familiarização com a estrutura e tradição de um gênero literário. Ambos os contos ainda tocam intimamente em questões relacionadas ao imaginário infantil – seja o universo maravilhoso dos contos de fadas, difundido por tantas mídias a que as crianças têm acesso, como no caso de "O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro"; seja no que se refere à experiência de amadurecimento e autodescoberta que têm, em "Felicidade Clandestina", como mote a experiência da leitura; daí sua pertinência para o trabalho com alunos na faixa etária dos considerados nesta pesquisa.

A escola é o lugar por excelência que deve estimular e desenvolver a competência leitora dos alunos; por isso, os mesmos devem vivenciar práticas de leitura na sala, capazes de ajudá-los no processo de utilização de estratégias que lhes permitam a compreensão e interpretação dos textos (Solé, 1998). Ainda segunda a autora, a leitura é um processo constante de emissão e verificação que leva à compreensão do texto. A leitura é, portanto, um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se expropria dele, de forma significativa.

De acordo com Solé (1998), poder ler efetivamente, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

O trabalho tem como suporte teórico os estudos sobre leitura e as estratégias de leitura de Renata J. de Souza, Cyntia Girotto (2010), Isabel Solé (1998) e Angela Kleiman (2011), a fim de conhecer mais sobre as contribuições que o ensino de

leitura, por meio de estratégias metacognitivas, pode proporcionar para as relações entre leitor e o texto e para a formação do leitor autônomo, ou seja, sujeito ativo que utiliza de seus conhecimentos para obtenção de informações para reconstruir o significado do texto e interpretá-lo. Além disso, conta com os estudos de Rildo Cosson (2014) acerca do letramento literário; de Nádia B. Gotlib (2006), Nelly N. Coelho (1991), Tzvetan Todorov (1975) e Propp (2006) acerca do gênero conto, bem como os estudos de Hans R. Jauss (1994) sobre a Estética da Recepção, Wolfgang Iser (1996) sobre a Teoria do efeito, e Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) acerca do Método Recepcional.

A partir disso, este trabalho foi dividido em cinco partes: o primeiro tópico intitulado Estado da Questão, traz alguns trabalhos pertinentes ao estudo desta pesquisa e a metodologia com a proposta de intervenção. O segundo capítulo é composto pela Fundamentação Teórica e traz reflexões e estudos sobre a teoria da Estética da Recepção de Jauss (1994), e os estudos de Iser (1996) acerca da teoria do efeito e o Método Recepcional e a formação do leitor segundo Bordini e Aguiar (1988). O terceiro capítulo reflete sobre o letramento literário e sua importância para a formação do leitor autônomo, além de trazer estudos sobre o processo de leitura e as estratégias de leitura de Isabel Solé (2012), Renata Junqueira e Cyntia Giroto (2010). O quarto capítulo é composto por reflexões acerca do gênero conto, sua forma e características, além de observar as semelhanças e diferenças entre o conto maravilhoso e o conto moderno. Também há uma breve análise do corpus do trabalho, observando as características, semelhanças e diferenças entre os dois contos estudados - e os efeitos que causam no leitor. O quinto capítulo traz uma Proposta de Intervenção, e aborda a aplicação do questionário perfil do leitor e as atividades de leitura na sala escolhida, de forma a observar e comparar a receptividade dos alunos acerca dos dois contos selecionados, bem como a interação, o envolvimento e as estratégias usadas por eles nas leituras dos contos e, por fim, as considerações finais do trabalho.

1. ESTADO DA QUESTÃO

Com o objetivo de contribuir para uma prática educativa em que o aluno seja um leitor autônomo e utilize estratégias para compreender o gênero conto, esta pesquisa utilizou como corpus os textos “O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, que se encontra no livro também intitulado “Felicidade Clandestina”, publicado em 1981. As estratégias de leitura formuladas por Solé (2012), Souza e Girotto (2010), foram adotadas para se trabalhar os contos mencionados, a fim de se observar a receptividade dos alunos perante ambos os textos, propiciando uma compreensão mais efetiva do gênero.

A escolha dos dois textos pautou-se na importância artístico-literária do gênero conto para público infantojuvenil. Além da importância dos textos para realizar um percurso histórico do gênero conto, partindo dos contos clássicos do início do século XIX, até chegar aos contos modernos do século XX. Nessa trajetória, pretende-se considerar a características e formas que o conto assumiu ao longo dos tempos, atentando-se às semelhanças e diferenças que manifestam em contextos distintos.

O conto “O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro” foi selecionado por apresentar, concentrar as características do conto maravilhoso e por sua relevância junto ao imaginário sobre os contos de fadas, visto haver reminiscências desse conto em inúmeras produções midiáticas a que as crianças têm acesso. Além disso, trata-se de uma narrativa representativa da produção dos irmãos Grimm, nomes fundamentais para o estudo da cultura popular e do próprio gênero conto. Segundo o doutor em teoria da literatura e literatura comparada, Luís Costa Lima (nascido em 1937), o conto clássico, de que “O príncipe Rã ou Henrique de Ferro” é exemplo, propicia a elevação da imaginação, da criatividade e o fascínio, logo “na experiência estética, o sujeito tem a possibilidade de se afastar de si, de seus hábitos e valores cotidianos, para se experimentar na alteridade da obra” (LIMA, 1979, p.22).

Os irmãos Grimm, no início do século XIX, pesquisaram em antigos documentos e, baseados nas histórias que ouviram de camponeses, amigos e parentes, começaram um processo de recolhimento das histórias a fim de preservar a memória e as tradições populares. Fizeram então uma coleta de contos, já que encontraram nos contos populares uma forma de contemplar a demanda daquela

época pela busca das matrizes folclóricas da cultura nacional, em pleno romantismo alemão, e também a educação estética das crianças. Ao ler esses contos, pretendiam os irmãos Grimm, os jovens germânicos tivessem contato com sua cultura nativa e estivessem se familiarizando com arte da narrativa, para que pudessem, no futuro, ler obras mais complexas, como os grandes clássicos da literatura germânica e universal.

Tais contos trabalham a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade e, dessa forma, têm a capacidade de envolver os leitores e surpreendê-los com suas ações.

Alguns trabalhos, dissertações, artigos e teses foram produzidos a partir dos contos dos Irmãos Grimm ou citando-os, e isso colaborou com o estudo e a produção deste trabalho, visto que proporcionaram reflexão, afirmando a relevância destes autores para a produção literária. Cabe, portanto, ressaltar alguns pertinentes ao estudo realizado com essa pesquisa.

O trabalho de conclusão de curso de Ana B. F. da Costa, apresentado à UNESP de Rio Claro, intitulado “As crianças protagonistas dos contos de fadas dos Irmãos Grimm” (2015), tem como objetivo investigar como agem as personagens crianças de alguns contos desses autores do século XIX, a fim de observar como tais comportamentos afetam as crianças do século XXI, além disso, ressalta a importância desses contos para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação, dos valores sociais, etc.

O trabalho apresentado no 8° Congresso de Extensão Universitária da UNESP “A contação de histórias na formação do leitor” (2015), pela Natani F. Gonçalves e Eliane Ap. Galvão Ribeiro, traz reflexões acerca da dialogia na contação de histórias, analisando a recepção dos leitores por meio da estética da recepção, enfatizando a interação autor-obra-público. O corpus desse trabalho é composto por um conto dos Irmãos Grimm e de outros autores.

Camila F. Christofoletti, em seu trabalho de conclusão de curso, cujo título é “Análise comparativa de duas versões do conto de Cinderela: a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm” (2011), ressalta a importância da leitura, refletindo sobre o gênero conto, suas transformações e transmissão de valores, por meio de um estudo comparativo de duas versões de um mesmo conto.

Os irmãos Grimm também são citados na dissertação de mestrado de Eva A. de Oliveira, intitulada “Giambattista Basile e o conto maravilhoso” (2007), no qual faz-se uma análise do conto maravilhoso.

A leitura desses trabalhos contribuiu para reflexão e estudo do gênero conto, bem como para compreender como se dá a recepção do leitor diante da leitura do conto maravilhoso, enfatizando os escritos dos Irmãos Grimm.

Já a escolha da obra “Felicidade Clandestina” como parte do corpus literário se deu por justamente discorrer sobre uma experiência infantil diante da leitura, além da importância da autora – Clarice Lispector – para o cenário literário brasileiro e mundial. Daí a necessidade de conhecer mais sobre essa importante escritora. Clarice nasceu em 10 de dezembro de 1920, na Ucrânia. Em 1922, a família Lispector veio para o Brasil saindo da Rússia, impactada pelas consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), instalando-se em Maceió e depois de três anos em Recife. Em 1930, Clarice, com nove anos de idade, perde sua mãe e após cinco anos muda-se com seu pai e irmãs para o Rio de Janeiro, lugar onde cursou Direito, trabalhou como jornalista e se casou com um diplomata. Por causa da profissão do esposo, Clarice morou em vários lugares no Brasil e em outros países. Passou por dificuldades financeiras na infância e depois da separação do marido.

Sua produção artística é vasta, envolvendo romances, crônicas e contos, sempre originais e provocando renovação à literatura brasileira. Antonio Candido (1977, p. 131) diante do primeiro romance de Clarice afirma: “a intensidade com que sabe escrever e a rara capacidade da vida interior poderão fazer desta jovem escritora um dos valores mais sólidos e, sobretudo, mais originais da nossa literatura”.

Pesquisando em bibliotecas e banco de dados eletrônicos, encontrei uma variedade de artigos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordaram as obras de Clarice Lispector, sejam contos, crônicas ou romances.

Além disso, há um considerável acervo sobre os estudos acerca das estratégias de leitura. Estes subsidiaram a pesquisa, por isso, cabe ressaltar alguns trabalhos de relevância, primeiramente que envolva as obras de Clarice e, em seguida, acerca das estratégias de leitura.

O trabalho de Patricia Mangazone Gonçalves, da Universidade Estadual Paulista – Araraquara, intitulado “Voz narrativa e memória: a busca pela identidade

pelas protagonistas de *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector e *Lives of gilrs and women*, de Alice Munro" (2013), objetiva mostrar como se dá a representação da memória no discurso ficcional das autoras. Os textos trabalham com a memória da infância, e isso possibilita uma reinterpretação dos acontecimentos, colaborando com o aparecimento de novos significados.

"Autobiografia ao correr da máquina: a escrita de si na crônica de Clarice Lispector", de Luana Marques Fidêncio, da Universidade Federal de Uberlândia (2011), é um trabalho que aborda o gênero crônica e as peculiaridades da autora em questão, sua autobiografia e alguns conceitos relativos à escrita de si.

André Leão Moreira (UFMG - Belo Horizonte, 2011), em sua dissertação intitulada "A hora dos animais no romance de Clarice Lispector", analisa a presença da animália nas obras de Clarice, mostrando que a autora desestabiliza a tradição, no qual os bichos não estão no cenário narrativo em função dos humanos, como acontece nas fábulas.

O artigo de Ana Luiza Silva Camarani e Luiz Gonzaga Marchezan, ambos da Universidade Estadual Paulista de Araraquara, cujo título é "O duplo percurso da narrativa de Clarice Lispector", reflete sobre a obra da autora e a ruptura com a forma clássica da narrativa, mesclando traços próprios da prosa com características do poema, analisando o conto "O búfalo", pela perspectiva da teoria do francês Jean-Yves Tadié.

Ferreira e Valente (2013) no artigo "Em busca do sentido: Uma análise das estratégias do processamento textual em 'O milagre das folhas', de Clarice Lispector", elucidam as estratégias de processamento textual que conferem sentido à crônica, partindo do pressuposto de que o sentido não está na tessitura verbal ou imagética, e sim nas significações construídas a partir dos elementos da linguagem que se encontram com o leitor. O estudo da crônica de Clarice se dá por ser plurissignificativa e dialógica.

Maria Elisa de Oliveira em seu artigo "Clarice Lispector: um diálogo entre filosofia e literatura", analisa a produção ficcional de Clarice num âmbito interdisciplinar, por meio de um confronto/encontro entre filosofia e literatura.

A dissertação de mestrado de Sabrina Perpétuo Ferreira, da Faculdade de Letras da UFMG (Belo Horizonte, 2014), "Clarice Lispector: Biografema, o estranho e a letra", aborda as obras de Clarice em especial "Água viva" e "Um sopro de vida",

considerando o biografema como traço que liga a obra à autora, mostrando as marcas de sua criação.

Priscila Berti Domingos (Unesp – Araraquara, 2016) em sua dissertação de mestrado “Clarice Lispector: a escritura e o ofício de escritor em Cartas Perto do coração”, objetiva analisar os componentes literários revelados na criação, na escritura e no ofício do escritor, para tanto o objeto de estudos são as cartas trocadas entre Clarice Lispector e Fernando Sabino.

A tese de doutorado intitulada “Clarice Lispector e o narrar-se”, de Suzana de Sá Klôh, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2009), tem como objetivo principal analisar a presença da autora Clarice Lispector no texto ficcional, a possibilidade da contaminação da ficção pelo autobiográfico, bem como sua visão sobre o processo de escrita e suas motivações. Para tanto, fez-se necessário relatar informações importantes sobre a autora e em seguida analisar suas obras.

Outra tese de doutorado que também estuda obras de Clarice é a de Robson R. Dal Santo Faria, cujo título é “Metalinguagem: o sopro de vida em *Um sopro de vida* de Clarice Lispector”, da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto (2016). Essa pesquisa busca entender qual a função da metalinguagem na construção do livro mencionado acima e sua relação com os elementos estruturais e fabulares que o compõem.

O artigo de Marília Gabriela M. Pinho e Luiz G. Marchezan (2014) “Na teoria e na ficção: a vanguarda em Clarice Lispector”, trata da visão vanguardista de Clarice em seu conto “Os desastres de Sofia”, mostrando Clarice como uma escritora de prosa (poética) filiada à tradição da poesia brasileira moderna.

Élcio Luis Roefero em sua dissertação de mestrado apresentado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - 2006), intitulado “De eros ao abismo: um estudo do desejo em “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector”, utiliza o livro “Felicidade Clandestina” da autora, para investigar o desejo e a construção do sujeito nos contos, bem como seus desdobramentos e frustrações, relações de identidade e alteridade.

A monografia de Patricia Mangazoni Gonçalves, intitulada “Memória, culpa e angústia nas narrativas de Alice Munro e Clarice Lispector”, apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), campus de Araraquara, busca analisar algumas obras dessas autoras, demonstrando o

tratamento comum que ambas dão ao tema da infância, observando o processo mnemônico.

O trabalho “Os significados da infância na vida e na obra de Clarice Lispector” de Rosimery Esperança Leal, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011), objetiva delinear relações entre a vida e obra da autora, partindo do tema da infância e mostrando as diferentes figuras de criança.

Outra tese de doutorado que estuda as obras de Clarice Lispector é “Do dorso à cauda do tigre: trilhando a linguagem de Clarice Lispector”, de Marília Gabriela M. Pinho apresentado à Faculdade de Ciências e Letras/ Unesp de Araraquara em 2016. Partindo do romance “A paixão segundo GH”, o trabalho visa a propor que o ato narrativo possui dimensão mística e apreciação intuitiva e estética.

Desse modo, percebe-se a importância das obras de Clarice, objetos de estudos de muitos trabalhos. Alguns já utilizaram o conto “Felicidade Clandestina”, no entanto, com um foco diferente do abordado nesta dissertação, por isso também a relevância desse conto para a análise.

Diferentemente das pesquisas até agora citadas, cabe ressaltar a importância de algumas para a composição teórica deste trabalho. O artigo de Cyntia Girotto e Vanessa Bataus (2013), intitulado “Leitura literária em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura” é fruto de reflexões, pesquisas e observações de trabalho pedagógico relacionado à leitura, de forma a refletir o modo como a leitura e os livros são trabalhados na escola nos anos iniciais. Partindo de dados concretos, como a pesquisa “A literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa (2006-2010)”, concluiu que apesar de uma grande parcela da produção científica afirmar a importância da literatura infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e os investimentos de políticas públicas em distribuição de livros, ainda não há leitores qualitativamente melhores. As autoras, então, discorrem sobre a importância de trabalhar as estratégias de leitura para a formação do leitor autônomo. Aqui, a grande importância deste trabalho para compor a fundamentação teórica, cujo objetivo também é utilizar as estratégias de leitura, a fim de colaborar para a formação do leitor autônomo e incentivar trabalhos futuros sobre leitura na sala de aula.

Um outro trabalho que aborda as estratégias de leitura é a tese de doutorado de Gislene Ap. da Silva Barbosa, “Sequência didática e estratégias de leitura na

aprendizagem da produção de texto” (2017). A pesquisa busca avaliar como a junção dos procedimentos pedagógicos, sequência didática e estratégias de leitura, favorece a aprendizagem da produção textual do gênero conto. Para tanto, a autora aborda os estudos dos norte-americanos, Isabel Solé, Girotto e Souza sobre estratégias de leitura, dialogando com as etapas da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Por isso esse trabalho será extremamente importante na composição da fundamentação teórica desta dissertação.

O artigo “Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária” de Renata J. de Souza e Cyntia G. G. S. Girotto (2011), introduz a metodologia de estratégias em seus estudos, a partir da perspectiva norte-americana, a fim de atrair e despertar o interesse da criança para a leitura, de forma a compreender o que está lendo.

Outro artigo intitulado “Formação do leitor literário e as estratégias de leitura” de Joice R. M. da Silva, traz reflexões sobre as estratégias de leitura norte-americanas, preconizadas por Pearson (2009) e Harvey e Goudvis (2008) que podem contribuir para a formação do leitor autônomo literário. Ainda da mesma autora (2011), encontramos o trabalho “As estratégias de leitura e a literatura infantil: possibilidades na formação do leitor autônomo” que aborda o processo de ensino de leitura e as relações de texto-leitor, necessária para a compreensão da leitura.

Dentre os trabalhos mencionados acima que discutem a importância das estratégias de leitura para a compreensão do texto e formação do leitor autônomo, nenhum utiliza como corpus o conto de Clarice Lispector “Felicidade Clandestina”. Portanto, utilizei nessa pesquisa todo esse acervo teórico para aplicar atividades com esse texto a fim de contribuir para uma prática docente eficaz. Por isso, debrucei-me para uma pesquisa efetiva, teórica e prática, estudando sobre leitura, estratégias de leitura e a recepção dos alunos frente o texto em uma situação concreta na sala de aula, de forma a refletir sobre a prática docente, bem como contribuir para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Nesse contexto, as perguntas norteadoras desta pesquisa são:

- Como utilizar os mecanismos de fruição presentes no conto para formar leitores?
- Como despertar o interesse pela leitura?

- Quais estratégias usar para promover a compreensão do texto literário?
- De que modo é possível mediar processos de leitura, tendo em vista a promoção da autonomia do leitor?

A partir desses questionamentos, o objetivo principal desta pesquisa é desenvolver a competência leitora dos alunos, ampliando a capacidade de utilizar estratégias e fazer inferências necessárias para a compreensão do texto. Além disso, a realização de atividades de leitura capazes de despertar o hábito de ler, aumentar o repertório dos alunos, torná-los leitores autônomos, desenvolver a habilidade de compreensão e interação com o texto, por meio do gênero conto, além de compreender efetivamente o gênero, fazendo comparações entre ambos os contos e seus respectivos períodos históricos.

1.1 Metodologia e proposta de intervenção

Para o desenvolvimento desta pesquisa será realizado um estudo qualitativo, a fim de observar a qualidade dos fenômenos educacionais, visto que o mesmo pressupõe que ocorra um contato direto entre pesquisador e o ambiente ou situação que está sendo investigada, no qual o objeto de pesquisa sofre influência do contexto no qual se insere. Isso ocorrerá por meio de uma pesquisa-ação, que objetiva investigar a prática e, a partir do problema, propor mudanças, já que segundo Telles (2002),

> o professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula, o pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa.

Portanto, os resultados serão de extrema relevância e importância para a prática pedagógica do professor/pesquisador, bem como a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, descrevendo claramente o caminho percorrido e justificando cada opção.

A pesquisa-ação tem como objetivo,

> compreender a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma intervenção pedagógica ou ainda buscar soluções possíveis para um determinado problema ou respostas de um grupo (professores ou alunos) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola (TELLES, 2002, p.104)

Nesse contexto, o conhecimento construído pelo professor através da sua prática em sala de aula, não é mais visto como ilegítimo ou superficial. A teoria e a prática são extremamente importantes para o desenvolvimento de pesquisas e estudos, já que a prática de sala de aula deve antes ser pensada e refletida.

Logo, a pesquisa busca observar, refletir e favorecer o desenvolvimento do comportamento leitor nos alunos e contribuir para que os mesmos utilizem estratégias necessárias para a compreensão do texto e compreendam melhor o gênero conto, suas características e evolução no decorrer da trajetória histórica do gênero.

O ponto de partida do trabalho será a aplicação de um questionário, a fim de observar o perfil dos alunos no que se refere à leitura, diagnosticando seus gostos e o que costumam ler. Isso confirmará ou não a pertinência da escolha do gênero.

A partir disso, serão propostas as atividades da sequência didática:

- **Etapas da Sequência:**
  - 1° Familiarização com as características do conto (retomada);
  - 2° Leitura de contos diversos, escolhidos pelos alunos (Rodas de leitura), com socialização feita pelos próprios alunos;
  - 3° Estudo das Estratégias de Leitura;
  - 4° Leitura e análise do conto “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, de Irmãos Grimm (Ficha de leitura);
  - 5° Assistir ao filme “A Princesa e o Sapo” (diretor: Ron Clements, John Musker) – comparando-o ao texto “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm.
  - 6° Leitura e análise do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (Ficha de leitura);
  - 7° Fazer analogias (Quadro comparativo dos contos lidos);
  - 8° Bate-papo com a autora Luana Alves (O seu interesse por histórias – a importância da curiosidade – adaptações de histórias – processo de escrita);
  - 9° Escolha de um conto de fadas para criar uma nova versão (em duplas – produção escrita);
  - 10° Correção dos textos feita pelos próprios alunos (troca entre os alunos)

11° Reescrita dos textos;

12° Correção pela professora;

13° Reescrita e digitação dos textos;

14° Produto Final - o livro;

15° Chá Literário (evento) – socialização das produções.

Ao realizar as rodas de leitura e análise dos contos “O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, o objetivo foi observar a receptividade e o envolvimento dos alunos durante as leituras dos contos (conto maravilho do século XIX e outro moderno do século XX), além de levantar as características de ambos os textos, suas semelhanças e diferenças. Nessas atividades foram aplicadas as estratégias de Solé (2012) (antes, durante e depois da leitura), e as de Renata Junqueira e Cyntia Girotto (2010).

Durante a aula, na qual os alunos tiveram um primeiro contato com os contos acima mencionados, foi feito antes da leitura o levantamento se já tinham lido ou tinham ouvido falar sobre eles e seus autores. Em seguida, houve uma apreciação do título, a fim de levantar hipóteses sobre o assunto a ser tratado no texto e isso foi listado com os alunos na lousa. Depois, foram feitos questionamentos sobre, por exemplo, a palavra “clandestina”, do conto “Felicidade Clandestina”, a fim de levantar o que os alunos sabiam, fazendo conexões com os conhecimentos de mundo e com suas experiências.

A leitura de ambos os textos foi compartilhada, na qual todos os alunos tiveram em mãos o texto, para que pudessem utilizar o recurso da marginália em suas folhas, fazendo anotações e sublinhando partes que avaliarem como importantes para o entendimento da história. Durante a leitura foram feitos questionamentos (questões relacionadas aos aspectos específicos do texto que exigem respostas simples, curtas, por meio de informações explícitas; e questões mais profundas, complexas, que permitem mais de uma resposta, dependendo da análise, informações implícitas) em diversas partes do texto (pausas), de forma a esclarecer e localizar informações, desfazer confusões, fazer conexões com outros textos, de forma a fortalecer a habilidade de analisar e deduzir.

Posteriormente à leitura, foi desenvolvida a estratégia de sumarização, para que os alunos organizassem os principais fatos narrados, na ordem em que

apareceram na história para, em seguida, ser proposta aos alunos a criação de imagens mentais por meio da estratégia visualização. Os alunos, então, ilustraram a história, baseados no levantamento feito na estratégia de sumarização.

A etapa seguinte foi a de fazer analogias, momento de grande importância, já que os alunos tiveram que comparar os dois contos, levando em conta o conhecimento que já possuíam sobre o gênero e tudo que foi sendo apreendido durante todo o processo. Eles preencheram um quadro com perguntas – ver apêndice 3, enfatizando as semelhanças e diferenças entre os contos, para assim entenderem a temática, a organização, a forma, a intenção de cada um dos contos lidos.

Além disso, foi proposto o filme “A princesa e o Sapo” para um novo momento de comparação com o conto dos Irmãos Grimm, objetivando deixar clara a dialogia que se estabelece entre os textos diversos, para que a leitura seja mais saborosa e interessante.

Depois desse processo de entendimento, análise e compreensão dos textos e do filme, os alunos, em dupla, escolheram um conto de fadas da sua própria escolha para criar uma nova versão para o mesmo – retextualizá-lo.

> Ao se retextualizar um texto matricial, endereçada a um leitor de outra época e de outro espaço, o autor da retextualização põe em diálogo diferentes discursos, promovendo a interdiscursividade [...] isto é, a retextualização é uma forma de refacção ou reescrita de um texto num processo que evidencia o funcionamento social da linguagem (CORRÊA, 2010, p. 246).

Portanto, o aluno se apropria da história tradicional recontando-a de forma diferente, criando novas versões.

A correção primeira dessas produções foi feita pelos próprios alunos, que tiveram que observar a organização e a sequência dos fatos narrados, erros ortográficos, de pontuação, dando indicações aos colegas de como melhorar o texto e, em seguida, pela professora para que eles reescrevessem fazendo as modificações necessárias. O produto final foi um livro com essas produções que fica na sala de leitura, para que todos possam lê-lo e apreciá-lo. A divulgação do livro e socialização das produções aconteceu no evento intitulado **“**Chá literário – Contando Contos e amarrando pontos”, em parceria com a professora da sala de leitura na escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria da Estética da Recepção

A estética da recepção é uma teoria sobre a leitura que surgiu nos anos de 1960 na Alemanha, período marcado pelas revoltas estudantis e reformas na universidade, com os estudos do filólogo e teórico da literatura, o alemão Hans R. Jauss (1921 - 1997).

Essa teoria muda os estudos da Teoria da Literatura, cujo foco antes no texto, como estrutura imutável e que se sobrepõe ao sujeito como estrutura autossuficiente, passa a ser o leitor, "condição de vitalidade da literatura enquanto instituição social" (ZILBERMAN, 1989, p. 11). Além disso, a estética da recepção tinha como meta a reabilitação da história da literatura, objetivando manter os sentidos de forma a perceber, compreender e interpretar, na qual o principal elo do processo literário é o leitor.

A teoria da literatura, então, parte da

> noção de literatura como forma de comunicação e os conceitos especiais de leitor enquanto entidade coletiva a quem o texto se dirige, leitura como ato resultante dessa troca e experiência estética como seu efeito no destinatário (ZILBERMAN, 1989, p. 16).

Jauss (1974), insere outros princípios à literatura, incluindo a perspectiva do sujeito produtor, a do consumidor e sua interação mútua, pois segundo ele "a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa do seu destinatário" (apud ZILBERMAN, 1989, p. 33).

Para ele, a experiência da recepção desenvolve-se em três momentos que são complementares e simultâneos: *poíesis*, o momento da produção, corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra, mostrando a função comunicativa da arte; *aisthesis*, o ato de recepção, diz respeito ao efeito provocado pela obra; e *katharsis*, a experiência subjetiva, o momento da reflexão sobre a obra, "prazer afetivo resultante da recepção de uma obra e que motiva tanto uma transformação de suas (do recebedor) convicções, quanto a liberação de sua mente" (apud ZILBERMAN 1989, p. 57). Dessa forma, a catarse liberta o espectador e o motiva à ação, podendo ele "percorrer uma escala inteira de atitudes como espanto, a admiração, o choque, a compaixão, a simpatia, o choro ou o riso simpatético, o distanciamento e a

reflexão" (Jauss, apud ZILBERMAN 1989, p. 57). Todos esses momentos dependem do leitor para se concretizarem.

Para tanto, Jauss postula alguns princípios teóricos para essa nova ciência literária. O primeiro afirma que "a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando esta se mostra apta à leitura" (ZILBERMAN, 1989, p. 33), ou seja, há uma relação dialógica entre o leitor e o texto, possibilitando, como resultado da leitura, a atualização da obra. O leitor deve ser aqui entendido como sujeito variável de acordo com suas experiências pessoais e, analisar o leitor depende, conforme Jauss, da

> recepção e o efeito de uma obra no sistema objetivo de expectativas que, para cada obra, no momento histórico de seu aparecimento, decorre da compreensão prévia do gênero, da forma e da temática de obras anteriormente conhecidas e da oposição entre linguagem poética e linguagem prática (1974, apud ZILBERMAN, 1989, p. 34).

A segunda tese trata do conceito de horizonte, visto como parâmetro que mede as possibilidades de recepção, na qual cada leitor reage de uma forma diante de um texto, além de se relacionar com as características do código estético do texto:

> Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio o momento dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares, indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida (JAUSS, 1994, p.28).

Essa ideia é reformulada na terceira tese, em que Jauss enfatiza o caráter artístico da obra "no modo e no grau de sua ação sobre um certo público" (1974, apud ZILBERMAN, 1989, p.35). A relação do público determinará o valor da obra para Jauss (1994, p. 31):

> A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua apreciação, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético.

A quarta tese trata das relações do texto com a época de seu surgimento, "a reconstituição do horizonte e de expectativas diante do qual foi criada e recebida uma obra possibilita chegar às perguntas e resposta" (Idem, p. 36). Isso permite que

o leitor de determinada época possa perceber e compreender a obra, tendo assim, relação com a hermenêutica, relacionando o passado com o presente de uma obra.

A quinta tese aborda o aspecto diacrônico, ou seja, a recepção das obras literárias ao longo do tempo, a história dos efeitos. Isso pode aumentar ou diminuir sua importância no tempo.

A outra tese, por sua vez, trata do aspecto sincrônico, isto é, "mostra o sistema de relações da literatura numa dada época" (Idem, p.37).

A última tese visa a examinar o relacionamento da literatura com a vida prática, ou seja, com a sociedade. A literatura aqui é vista como formadora, que colabora com a compreensão de mundo do leitor, o que repercute no seu comportamento social.

> A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

O objetivo principal da estética da recepção instala-se no horizonte da pergunta e da resposta, partindo do princípio que a obra não é imutável, "sua temporalidade expressa-se na aptidão a oferecer novas respostas ao público" (ZILBERMAN, 1989, p. 48), isto é, ocorre um diálogo entre o texto e o leitor.

Jauss, então, realiza uma inversão metodológica nos estudos da literatura, na qual o foco, como dito anteriormente, passa a ser o "leitor ou a recepção, e não exclusivamente o autor e a produção". O conceito de leitor aqui se baseia em dois aspectos: como horizonte de expectativas - experiências sociais acumuladas - e emancipação - o efeito alcançado pela arte, que confere ao leitor uma nova visão da realidade - já que "a obra se livra de uma engrenagem opressora e, na medida em que recebida, apreciada e compreendida pelo seu destinatário, convida-o a participar desse universo de liberdade" (ZILBERMAN, 1989, p. 54). O objetivo, pois, é conferir ao leitor um papel ativo.

Segundo Jauss, a arte também desempenha um papel ativo,

> ela faz história, porque participa do processo de pré-formação e motivação do comportamento social. Como se comunica com o leitor, passa-lhe normas, que, enquanto tais, são padrões de atuação. Porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação (JAUSS apud ZILBERMAN, 1898, p. 50).

Ao lado da teoria da recepção de Jauss aparece Wolfgang Iser (1926 - 2007), com a teoria do efeito estético, que será melhor aprofundado no item posterior. Partindo também da ideia de que o texto só existe a partir da atuação do leitor, Iser (1996) examina o que classifica como estrutura de apelo do texto, para a qual depende do leitor para a constituição de seu sentido, além disso, confirma a função comunicativa da obra literária.

Com essas duas teorias ocorre a distinção entre duas modalidades de relacionamento entre o texto e o leitor: *a recepção e o efeito*. O primeiro se refere à passagem histórica da obra, "sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes", ancorada nos juízos históricos dos leitores (Jauss); e o segundo se refere ao que a obra provoca no leitor, ancorada no texto (Iser).

Iser afirma que o próprio texto possui uma estrutura apelativa que colabora para o efeito de reação do leitor. Portanto,

> O efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que, em face de suas diversas metas orientadoras, operam como métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teorético-textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais ampla dimensão quando essas metas diversas se interligam (ISER, 1996, p.7).

Jauss se refere e utiliza os estudos de Iser para compor sua teoria. Para ambos a experiência estética proporciona prazer e conhecimento, por meio de uma atividade de comunicação e interação texto e leitor.

Além disso, Jauss examina também a hermenêutica literária, composta por três atividades intelectuais: a *compreensão* - fundamentada na lógica da pergunta e da resposta, com a leitura compreensiva, o texto volta a falar, "se efetiva o intercâmbio produtivo entre sujeito e o objeto estético" (ZILBERMAN, 1989, p. 68). "A tarefa hermenêutica, fundada na compreensão, começa pela percepção estética, cujas possibilidades amplia de maneira crescente" (Idem, p.68); *a interpretação* – corresponde à leitura retrospectiva, pois o leitor pode fazer uma retrospectiva do texto; e *a aplicação* – é o momento da leitura histórica, recuperação da recepção da obra ao longo do tempo. "Isso significa interpretar o texto literário como resposta tanto para expectativas de tipo formal, quanto para as questões de sentido, decorrentes de seu posicionamento diante do mundo e as vivências históricas de seus primeiros leitores". (ZILBERMAN, 1989, p. 69)

Ele apresenta a teoria da recepção articulada a essas três fases e ao plano do efeito de Iser. É importante ressaltar que ao colocar em destaque o leitor, enfatiza-se um trabalho pedagógico cujo centro é professor e aluno.

> São eles que desempenham a função de interlocutores diante da obra literária, representando o interesse provindo do presente e o novo horizonte a questionar a obra pelo confronto estabelecido entre os dois tempos em que ela se situa (ZILBERMAN, 1989, p.110).

Por isso, tais teorias subsidiaram a pesquisa, já que a literatura como formadora age sobre o leitor e "convida-o a participar de um horizonte que, pela simples razão de provir de um outro, difere do seu" (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

> A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. [...] Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

É importante ressaltar ainda de acordo com Jauss (1994) a natureza emancipatória da arte literária, "ela, de algum modo, arranca o indivíduo de sua solidão e amplia suas perspectivas" (apud ZILBERMAN, 1989, p. 110), ou seja, tem a finalidade de alargar horizontes de expectativas, romper com conceitos prévios dos leitores, de forma a emancipá-los.

2.3 Teoria do Efeito de Wolfgang Iser

Wolfgang Iser (1926 - 2007) desenvolve ao lado da teoria da recepção uma teoria do efeito estético, pois acredita que o texto só ganha existência no momento da leitura e as consequências de seus efeitos são fundamentais para poder pensar em seu sentido.

O efeito estético, então, deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação e é motivado pelo texto. Todavia requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, já que "o mundo imaginário representado numa obra se mostra de modo esquematizado, portanto, incompleto e com pontos de indeterminações ou lacunas" (ZILBERMAN, 1989, p. 64). Logo, a construção de sentido depende do leitor para se efetivar, e as reações do leitor são

predeterminadas pelas estruturas de apelo, sendo esse momento denominado de *concretização*, isto é, preenchimento das lacunas e vazio de um texto.

Com essa teoria, a ênfase da análise da literatura não estava mais na significação ou na mensagem, mas sim nos efeitos do texto e sua recepção. Para Iser (1996, p. 10):

> Se os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento, que precisa ser assimilado. [...] 1. Em que medida o texto literário se deixa apreender como um acontecimento? 2. Até que ponto as elaborações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele? Perguntas desse tipo são fundamentais para a estética do efeito.

Para Iser, o texto mostra-se como um processo integral, ou seja, abrange a reação do autor e as experiências feitas pelo leitor. “A estética do efeito compreende o texto como um processo, então a práxis da interpretação, que dele deriva, visa principalmente ao acontecimento da formação de sentido” (ISER, 1996, p.13). Assim,

> uma interpretação da literatura, orientada pela estética do efeito, visa à *função*, que os textos desempenham em contextos, à *comunicação*, por meio da qual os textos transmitem experiências que, apesar de não-familiares, são, contudo, compreensíveis, e à *assimilação do texto*, através da qual se evidenciam a “prefiguração da recepção” do texto, bem como as faculdades e competências do leitor por ela estimuladas (ISER, 1996, p. 13-14).

É durante a leitura que os processos provocados pelo texto acontecem, por isso “o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (Iser, 1996, p. 15), já que o texto literário só produz efeito quando é lido, e o sentido do texto precisa ser construído a partir da consciência imaginativa do leitor. Por isso, o efeito estético deve ser analisado, a partir da relação texto, leitor e sua interação. “Ele é chamado efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (Iser,1996, p.16).

Um dos objetivos da teoria do efeito então, é “ajudar a fundamentar a discussão intersubjetiva de processos individuais de sentido da leitura, bem como a da interpretação” (ISER, 1996, p.17). Para ele os textos literários ativam processos de realização de sentido, por isso “sua qualidade estética está nessa estrutura de realização, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui sentido” (ISER, 1996, p. 62).

Dentro da teoria de efeito, Iser descreve o leitor implícito, aquele que não tem existência real, “pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (ISER, 1996, p. 73), mas que aguça a imaginação do leitor real. Ele é uma estrutura do texto, orientado por uma espécie de jogo que favorece a relação texto/leitor:

> A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele (ISER, 1996, p. 73).

Logo, o leitor implícito, através do ato imaginativo, leva o leitor real a interpretar o texto de diversas formas, “apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma sequência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor” (ISER, 1996, p.79). Essas imagens são afetadas pelas vivências e experiências do leitor. A concepção de leitor implícito, então, “descreve um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação”. (ISER, 1996, p. 79).

O leitor, então, dá respostas às perguntas sobre o acontecimento vivido no momento da leitura, criando assim, significação, dependendo das estruturas objetivas da obra. Em contrapartida, há o leitor explícito, um indivíduo histórico, social que depende das condições subjetivas e sociais.

Percebe-se, então, que o texto apresenta uma estrutura de apelo que existe a partir da atuação do leitor frente à obra. “O texto literário se comporta como um tipo de organismo vivo que se liga ao leitor por um *feedback* e que lhe dá instruções” (Lotman, 1972 apud ISER, 1996, p. 124). Por isso, o texto se relaciona com o leitor e durante a leitura, ocorre um feedback constante de informações sobre o efeito de sentido.

Para Iser (1996), o texto se dá por meio das perspectivas do autor, mas só se realiza por meio do ato, ou seja, do efeito experimentado pelo leitor na produção de sentidos. Por isso, as lacunas do texto serão preenchidas pelo leitor na sua interação com o texto. Logo, o efeito liberado pelo texto, gera um acontecimento, já que traz uma perspectiva para o mundo presente que não estava contida nele - “se

os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento, que precisa ser assimilado" (ISER, 1996, p.10). Isso se dá por meio de dois fatores: seleção e combinação.

Na *seleção*, a referência da realidade se rompe, "toda transformação da referência é um acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação" (ISER, 1996, p.11), ou seja, o texto literário modifica a realidade, "rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas" (ISER, 1996, p.11). Retirando elementos da realidade de referência, o autor indiretamente a transforma, concedendo uma gama de interpretações.

Na *combinação*, por sua vez, os limites semânticos do léxico são ultrapassados, pois ocorre a ligação dos elementos do texto selecionados pelo autor. "O caráter de acontecimento do texto se intensifica pelo fato de que os elementos selecionados do ambiente do texto são por sua vez combinados entre si" (ISER, 1996, p.11).

Através desses dois fatores, "o caráter de acontecimento do texto, que se origina da seleção e da combinação, se comunica ao receptor" (ISER, 1996, p.12).

Diante disso, tais conceitos embasaram a pesquisa, devido ao fato de o foco ser a interação do texto e leitor, responsável pelos efeitos de sentidos construídos durante os processos de leitura.

2.4 Recepção e formação do leitor

"Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo" (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.27).

Após adentrar nos preceitos fundamentais da teoria da Estética da Recepção e da teoria do Efeito, dos alemães Jauss (1994) e Iser (1996), destaco o foco metodológico no Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1988), objetivando fomentar a formação de leitores.

Segundo as autoras, o processo de recepção textual implica a participação ativa e criativa do leitor. Além disso,

> o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil vêm preencher estes

> quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.18).

A partir disso, o professor deve oferecer leituras que agucem a curiosidade dos alunos e ampliem seu universo cultural. A literatura vem ao encontro disso, já que pode suscitar prazer, por meio de um jogo em torno da linguagem, por isso é importante ressaltar o que as autoras afirmam sobre o ato de ler:

> se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o consequente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.26).

Isso também causará prazer e apropriação de novos saberes, rompendo assim, com aquilo que é esperado pelos alunos, além de sair da condição de conformismo e acomodação.

Ler é um processo de instaurar sentido dentro de um contexto histórico, a leitura produz jogos de conotações, exige do leitor articulação entre os sentidos produzidos, revelando a polissemia do texto, ou seja, quanto mais rico o texto for, mais possibilidades de interpretações e sentidos terá, visto que todo texto estético possui muitas lacunas e vazios que devem sem preenchidos pelo leitor. Este durante a leitura trabalha na busca de preencher os vazios que romperam com a continuidade do texto, efetivando assim o momento da concretização, como afirma Bordini e Aguiar (1988).

O método recepcional tem sua base no relativismo histórico e cultural, na concretização da obra, tanto no momento de sua produção como no momento da leitura, ou seja, a obra é repleta de lacunas e a concretização se dá no momento que essas são preenchidas.

Para Ingarden (1973 apud BORDINI; AGUIAR, 1988, p.82):

> O exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressão sensoriais, os quais, no ato de criação ou leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor.

Essa ideia é reformulada e o processo de concretização passa a ser entendido, de forma mais ampliada:

> como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82).

Nessa interação, os espaços em branco do texto devem ser preenchidos e para isso o leitor precisa mobilizar todo o seu imaginário. Além disso, é necessário levar em conta os horizontes históricos em que texto e leitor estão inseridos, para que haja uma comunicação efetiva entre ambos. Jauss denomina de horizontes de expectativas todo aparato estético-ideológico que possibilita a produção/recepção de um texto. Segundo ele, o texto se torna o campo onde os horizontes do autor e do leitor se identificam ou se estranham. Nessa perspectiva, o valor da obra está na alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor, concretizado nas várias reações possíveis -êxito, desprezo, provocação, aprovação, compreensão -

> Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...] Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com o seu sistema de referências vitais. [...] Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 84).

Portanto, o leitor expandirá seu horizonte de expectativas ao ler a “obra difícil”, aquela que foge das regras preestabelecidas e esperadas pelo mesmo, que faz pensar, refletir, indagar, a fim de preencher vazios, proporcionando uma efetiva interação do leitor com o texto. Essa obra quebrará com a monotonia e ampliará as experiências de mundo do leitor.

Partindo disso, é imprescindível destacar os objetivos que constitui o Método Recepcional, de acordo com Bordini e Aguiar (1988):

1. Efetuar leituras compreensivas e críticas;
2. Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem;
3. Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
4. Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

O aluno é visto nesse processo como sujeito participativo e ativo que ao interagir com o texto leva em consideração toda a sua bagagem de experiências linguísticas, sociais e culturais. Essas experiências podem ser transformadas ou ampliadas continuamente, já que a construção do texto “precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 87).

Diante disso, ressalto as etapas do Método recepcional:

1. Determinação do horizonte de expectativas: é o momento em que o professor poderá, a partir de questionários, discussões, observações detectar e elencar as preferências dos alunos acerca da leitura, a fim de prever estratégias de rupturas e transformação.
2. Atendimento do horizonte de expectativas: proporcionar experiências com textos que atendam e satisfaçam a preferência dos alunos, o que gostam
3. Ruptura do horizonte de expectativas: apresentar textos com uma maior exigência aos alunos, com atividades que abalem suas certezas. É necessário que o aluno se perceba dentro de um campo novo, desconhecido, essa etapa deve representar um desafio para ele. É importante ressaltar que as experiências de leitura dessa etapa têm que estar ligadas com a etapa anterior.
4. Questionamento do horizonte de expectativas: Faz-se a análise das duas experiências de leitura vividas pelos alunos, a fim de superar as dificuldades encontradas. É um momento de discussão e análise em grupo.
5. Ampliação do horizonte de expectativas: é o resultado da etapa anterior, no qual os alunos adotam uma postura mais consciente em relação a literatura, amplia-se os conhecimentos e alteram-se, há uma maior quantidade de informações adquiridas.

> Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.91).

Percebe-se, então, que o processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto, levando em conta seu horizonte e, passando por todas as etapas,

constrói-se a hipótese de alargamento desse horizonte, através de uma constante interação do sujeito que, estimulado a refletir, passa por um processo de mudança contínuo.

Portanto, recorrer à Estética da Recepção se faz necessário para romper com as noções de texto como objeto e de leitor como receptor passivo; ao contrário, o que interessa é a dinâmica do processo de leitura, a interação do leitor com o texto.

Para isso cabe ressaltar a importância do texto literário para a formação do leitor, de forma a ir além da simples leitura para a promoção do letramento literário, é o que abordarei no próximo capítulo.

3. LETRAMENTO LITERÁRIO

Segundo Magda Soares (2004), o conceito de Letramento surgiu com a intenção de ampliar o significado de alfabetização e para destacar e configurar os comportamentos e as práticas do uso da escrita, em situações sociais que a leitura e a escrita estejam envolvidas. O letramento é, portanto, o desenvolvimento de competências e habilidades de uso da leitura e escrita em práticas sociais.

As práticas sociais de letramento exercidas nos diferentes contextos da vida vão constituindo novos níveis de desenvolvimento de leitura e escrita, por isso, a importância do contato com as diversas formas de letramento, o que Kleiman (2014) chama de multiletramentos, pois envolve todos os sistemas semiótico-linguísticos, visuais, sonoros, espaciais e digitais. O letramento, então, assume um papel de vetor para a construção do sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais.

Dentro desse contexto e partindo da premissa de que ler um texto literário não é a mesma coisa que ler um cartaz, uma notícia de jornal, ou outro gênero não literário, já que aquele possui elementos estilísticos/linguísticos que o distinguem, é extremamente importante compreender como se dá o letramento literário e a experiência da leitura feita por determinado leitor localizado em um tempo e espaço, como afirma Petit (2000):

> A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências (Petit 2010, apud COSSON, 2014, p. 11).

Para Coelho (1993, p. 8), “Literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social”. Sua matéria é a palavra, a imaginação, o pensamento, as ideias, ou seja, tudo aquilo que define a especificidade do ser humano, daí seu caráter humanizador. De acordo com Soriano (1975, apud COELHO 1993, p. 35), “a literatura é um fenômeno de expressão, é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma experiência (a do autor) e provoca outra (a do leitor)”.

Portanto, os textos literários possibilitam um exercício de imaginação, já que eles “guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados,

desafiando os discursos prontos da realidade" (COSSON, 2014, p. 50), por isso, ao ler, o leitor assume uma posição de sujeito, capaz de se debruçar sobre o modo de dizer e se intera do modo como é dito. A leitura literária, então,

> oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois a experiência da literatura é um modo único de experiência, uma expansão das fronteiras de nosso próprios sentimentos e mundos, vividos por meio de nós mesmos. (RESENBLAT (1994, apud COSSON, 2014, p. 50))

Ler literariamente proporciona a abertura de portas, liberdade e possibilidades de viver e ser de formas únicas e, como já mencionado anteriormente, a literatura é humanizadora.

Percebe-se então que, por meio do letramento literário, o leitor, como afirma Cosson (2014), realiza uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. Isto é, para entender um texto literário é preciso indagá-lo, observar os detalhes e seu contexto de produção. Dessa forma, ocorre um desvelamento das informações, no qual o leitor utilizará estratégias de leitura para atribuir sentido ao texto. Cabe ressaltar o que diz Harvey e Gouvis (2008, apud COSSON; SOUZA, 2011),

> quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido.

A literatura tem a capacidade de formar os indivíduos em leitores e sujeitos da própria leitura, isto é, tem a capacidade humana de significar, "afinal construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser" (Cosson, 2010, apud COSSON, 2014, p. 51).

Zilberman (1986, p. 20) afirma que "a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas". A linguagem literária assume grande importância para os homens desde os primórdios da civilização, já que por meio dela ocorre a transmissão de valores, de natureza social, ética, política, artística, econômica, religiosa, padrões e pensamentos. Além disso, estimula a criatividade, a descoberta de novos valores.

> A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência

> do leitor, sem obriga-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. [...] A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15).

Isso revela novamente a importância do letramento literário para a formação do leitor autônomo, ampliando suas fronteiras.

3.1 Nova visão de leitura: uma perspectiva interativa

Segundo Roxane Rojo (2009, p. 77), a leitura é entendida como “um ato de cognição, compreensão que envolve conhecimentos de mundo, conhecimento de práticas sociais e linguísticos”, cujo foco está na interação do leitor com o texto e com o autor. Nessa abordagem são estratégias de compreensão: Ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais.

A partir dos anos 90 expandiram-se mais os conhecimentos a respeito dos procedimentos e capacidades envolvendo a leitura. Rojo (2009, p. 79) afirma que a leitura passa a ser vista “como um ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos”. Essa visão apoiada no letramento busca envolver o sujeito ao seu contexto social, no uso prático da linguagem em diversas situações de comunicação.

Em virtude das mudanças do mundo contemporâneo, tais como a globalização, a circulação de informações, o acesso às tecnologias digitais, a escola tem o papel de proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas práticas sociais, potencializando um diálogo multicultural, dando voz a todos nesse processo. Ou seja, a escola deve pôr em diálogo os textos/enunciados/discursos das diversas culturas, por meio de letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos, colaborando para que os alunos sejam sujeitos atuantes e participativos da sociedade, isto é, sejam “capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de

sentido” (ROJO, p. 112). Logo, sejam capazes de compreender, selecionar, analisar e comparar os textos, de forma autônoma.

Trabalhar com leitura na escola, então, é trabalhar com os letramentos múltiplos, isto é, a leitura nas mais diversas linguagens e semioses e nas variadas mídias e suportes em que os textos circulam.

Cabe ressaltar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a respeito da leitura:

> trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos (Brasil, 1997, p. 69-70).

A leitura é, portanto, um processo no qual há uma interação entre autor/texto/leitor, ficando evidente que a escola precisa criar situações que possibilitem ao aluno o aprendizado das estratégias, para que o mesmo possa usá-las adequadamente de forma a interpretar e compreender autonomamente os textos. Uma das principais funções da escola, de acordo com Cosson (2014) é constituir-se como espaço onde aprendemos a partilhar, compartilhar e processar a leitura.

“Saber ler, apropriar-se da escrita, [...] dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2014, p. 33). O processo de ler é um diálogo que produz sentidos, no qual o leitor desvenda o texto em sua estrutura, compreendendo o que está nas suas linhas e entrelinhas, ou seja,

> ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. [...] a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na construção de sentidos variados, já que o texto literário é plurissignificativo, dando abertura e liberdade ao leitor para preencher lacunas de acordo com suas experiências no ato de ler.

Ter como corpus o texto literário, então, se justifica pela afirmação de Cosson (2007, p. 28), já que essa inserção nesse tipo de texto “acarreta o efeito de

proximidade, resultante do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros", por isso "o leitor se depara com o prazer que só o olhar da descoberta pode ofertar" (FERREIRA, 2009, p. 320).

3.2 O processo de leitura: desenvolvendo estratégias segundo Solé (1998)

A leitura é um processo necessário para a aquisição de novas aprendizagens, "é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada" (SOLÉ, 1998, p.18), e, é por isso que, por meio da leitura - compreender, interpretar os mais variados textos com intenções diversificadas - o leitor atribui sentido e significado ao texto, contribuindo para a sua autonomia.

O ensino e a aprendizagem da leitura devem se estender por toda a vida escolar do aluno, já que a leitura é um processo interno que precisa ser ensinado e uma importante condição para que isso ocorra é que o aluno veja e entenda como o professor faz para elaborar uma interpretação – processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto, dentro de uma ação significativa e formal.

A leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto, um movimento entre o que se reconhece e o que se retira dele. Para tanto é imprescindível ressaltar as estratégias de leitura de Solé (1998). A autora apresenta um trabalho com leitura dividido em três etapas: o antes, o durante e o depois.

As estratégias de compreensão que se constituem *antes* da leitura são: antecipação do tema ou ideia principal; levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor.

Durante a leitura, é necessário utilizar as seguintes estratégias: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas; localização ou construção do tema ou ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas por inferência ou consulta ao dicionário; formulação de conclusões implícitas, com base em outras leituras, experiências; formulação de hipóteses a respeito do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção

de sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

E por fim, *depois* da leitura, faz-se necessário usar: construção da síntese semântica do texto; utilização de registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do texto.

Essas etapas visam a proporcionar ao aluno “a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência” (KLEIMAN, 2013).

3.3 Estratégias de leitura segundo Girotto e Souza (2010)

As autoras basearam seus estudos na teoria metacognitiva dos norte-americanos, já que a “metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva a compreensão do texto” (Pressley, 2002 apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 46); e ainda abordam a concepção de leitura como sinônimo de atribuição de sentidos (Harvey e Goudivs, 2008)

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 11) “o ensino com as estratégias de leitura ajuda os alunos a refletirem sobre o que leram e os instrumentaliza para um mergulho mais profundo no texto”. Portanto, é imprescindível o estudo de tais estratégias para o desenvolvimento da competência leitora e da compreensão do gênero literário, “conto”.

“Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa que os ajudam a criar sentido para o que leem” (p. 45) e, para tanto, utilizam de forma consciente tais estratégias: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. Estas são ativadas em três momentos: na pré-leitura, durante e depois da leitura; aqui se instala uma intersecção entre os estudos de Solé (1998), já mencionados no item 3.2 e Girotto e Souza (2010).

Antes de conhecer mais sobre as estratégias acima mencionadas, cabe ressaltar a definição de letramento ativo, denominado pelos norte-americanos como

processo em que os alunos “conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 47-48), ou seja, participando ativamente de todo o processo, no dia a dia da escola. O leitor ativo, portanto, “relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações” (p. 51), tudo isso construirá o leitor autônomo.

Partindo do ponto de vista de Vygotsky, no qual a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, o professor é o mediador que cria condições propícias para que o aluno se envolva nas atividades de leitura, começando pela pré-leitura, na observação da obra, por exemplo; durante a leitura, interrompendo a mesma com questionamentos necessários para a compreensão do texto e levantamentos de hipóteses e inferências; e depois da leitura, no processamento das informações, reflexões e conclusões. O professor, então é o responsável por direcionar esse trabalho com texto literário.

> Nesse contexto, o objetivo da aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve se ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual. A partir do que estão lendo (Kleiman, 1989, apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

As rodas, atividades de leitura ou “círculos de leitura” como denominam as autoras, são momentos em que os alunos têm a oportunidade de ler, compartilhar suas leituras, ideias e sínteses dos textos literários.

Passamos agora a entender melhor as estratégias de compreensão no momento da leitura, já citadas anteriormente, explicitando cada uma.

A estratégia considerada pelos norte-americanos como a *estratégia-mãe* ou *guarda-chuva*, por agregar todas as outras, é a de ativar o *conhecimento prévio*. É toda a bagagem cultural que o aluno traz e que é articulado às novas informações.

Conexão é outra estratégia muito importante para efetivar a compreensão de um texto literário. Durante a leitura, “as vivências e conhecimentos prévios abastecem as conexões que fazem” (p.67), os leitores lembram-se de outros textos, livros, filmes ou acontecimentos de sua própria vida, conectando temas, informações, problemas e personagens. Há três tipos de conexões: a *conexão de texto – texto* em que o leitor estabelece conexões de texto para outro texto do mesmo gênero ou não, comparando personagens, temas, situações do enredo, etc.;

conexão texto - leitor, são as relações que fazem do texto lido e os episódios da própria vida; e a *conexão texto-mundo*, relação entre o texto lido e acontecimentos globais, da cidade, do mundo que o cerca.

Logo, “o propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 67-68). Essas conexões são incentivadas por meio de *questionamentos* que o professor deve realizar antes, durante e depois da leitura. Essas questões que podem ser relacionadas a aspectos específicos do texto, com respostas mais simples e curtas, informações explícitas ou referentes à conceitos mais profundos, mais complexos, geralmente abertas e permitem mais de uma resposta), e ajudam a esclarecer dúvidas, localizar informações, desfaz confusões, além de fortalecer a habilidade de analisar e deduzir e induz à pesquisa.

A *inferência* também é uma estratégia necessária para o entendimento, sendo aquilo que chamamos de ler nas entrelinhas do texto. “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, etc.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76). O leitor ao fazer inferências cria expectativas sobre o que vai acontecer no texto ou quais informações vai encontrar no decorrer da leitura.

Outra estratégia é a *visualização,* correspondendo às imagens mentais que o leitor vai fazendo durante a leitura do texto. “Visualizar é, sobretudo, inferir significados, [...] quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, criam cenários e figuras”. (idem, p. 85). Essa estratégia ocorre antes, durante e depois da leitura, permitindo aos leitores fazerem conexões, apreciar o texto, lembrar do que foi lido. Segundo Owocki (2003, apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 87) “a figura em nossa mente nos conecta com o texto ou com o que estamos aprendendo e elas, geralmente, deixam impressões permanentes; leitores que visualizam têm melhores recordações, performances e melhor rendimento”.

A *sumarização* é uma estratégia que ensina o aluno a chegar na essência do texto, ou seja, a selecionar as informações, ideias e acontecimentos principais do mesmo, distinguindo-as das informações auxiliares.

E por fim a estratégia de *síntese*, segundo Girotto e Souza, “sintetizar é mais que resumir, [...] o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto” (2010, p. 103).

De acordo com Harvey e Goudvis (2008, apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 103) “quando leitores resumem informações durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras. Isso os ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos”.

Portanto, é importante ressaltar que a utilização de estratégias colabora com a interlocução do aluno com o texto, para que o mesmo construa significados e compreenda melhor o texto, a realidade e o meio em que vive, além de colaborar para ampliação de seus horizontes, reelaboração de hipóteses e rompimento de conceitos prévios, é importante ressaltar que a partir de uma maior compreensão do texto, surge o leitor estético, crítico e autônomo.

4. O GÊNERO CONTO

4.1 O conto e sua forma

O conto, por se tratar de uma narrativa breve, radicada no tipo de relato espontâneo da cultura popular, parece ser um gênero com grande potencial para estimular, atrair e aguçar o interesse pela leitura, sobretudo junto aos leitores em formação. Diante disso, vale ressaltar o processo histórico desse gênero tão antigo e presente na vida do ser humano, que “tem origens que se perdem na poeira do tempo”, como afirma Ceccantini (2004, p. 159) – professor assistente doutor da FCL de Assis, que realiza vários projetos de pesquisa aplicada, voltados à formação de leitores e ao aperfeiçoamento de professores no contexto do ensino fundamental.

Antes, uma tradição marcadamente oral, depois o seu registro escrito, nesse momento o narrador aparece com a função de contador-criador-escritor de contos, afirmando o caráter literário do conto.

Nas sociedades primitivas, as histórias já reuniam as pessoas para a transmissão de mitos, lendas e ritos, de assuntos e modos de contar diversos. Por isso, estudar as fases de evolução do conto é realizar um percurso pela história de diversas sociedades, já que as raízes do conto se encontram na literatura ocidental e céltica a.C e na Europa, ao longo da Idade Média, e foram sendo transmitidas de geração para geração, com variações e adaptações.

Da oralidade ao registro escrito, a partir do século XIV, o conto passou a ter uma categoria estética. Segundo Gotlib (2006, p.7), nesse momento,

> o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral. E conserva o recurso das estórias de moldura: são todas unidas pelo fato de serem contadas por alguém a alguém.

No século XVII surgem as Novelas de Cervantes e os registros de contos por Charles Perrault. No século XVIII aparece La Fontaine contando fábulas, e no XIX o conto se desenvolve estimulado pelo interesse pela cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, e pela expansão da imprensa, momento em que se é permitida a publicação dos contos nas revistas e jornais. “Este é o momento da criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto”, (GOTLIB 2006, p.7). A força do contar histórias se mantém ao longo dos

séculos, afirmando um modo de narrar próprio de sua natureza – simplesmente contar histórias, essa é a característica primordial do narrar.

O conto, mesmo sujeito às determinações gerais da narrativa, possui suas características específicas que, por sua vez, foram analisadas por muitos estudiosos, mostrando a dificuldade de defini-lo.

Cortázar (1974, p. 150-151) afirma que,

> se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes.

Logo, o conto, como um modo de narrar alguma coisa, ou seja, uma narração oral ou escrita, “consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”, afirma Bremond (1972, p. 114), já que toda narrativa se constitui dessa forma. Unidade de ação aqui é entendida não sendo todos os acontecimentos, mas um único acontecimento significativo.

Bremond (1972) afirma ainda que os acontecimentos agrupados em sequência, engendram a narrativa e, onde não há sucessão de acontecimentos não há narrativa. Além disso, os acontecimentos de uma narração tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada relacionada ao interesse humano.

Coelho (1993) afirma que no conto há uma unidade dramática ou um motivo central, ou seja, um conflito, uma situação, um acontecimento que é desenvolvido por meio de situações breves, de forma condensadas dependentes daquele motivo central.

Gotlib apresenta, então, três aspectos importantes de toda narrativa. São eles: sucessão de acontecimentos (o narrar); interesse humano, que dá significação aos acontecimentos em uma série temporal estruturada; e unidade de uma mesma ação.

O conto não tem compromisso com a realidade, “nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (GOTLIB, 2006, p. 12), por isso, é uma “arte de inventar um modo de se representar algo”.

Há vários recursos, chamados de *criativos* por Gotlib, no trabalho de conquistar e manter a atenção do leitor do conto. A voz do contador colabora para prender a atenção, os gestos, olhares, palavras ou expressões.

Segundo La Fontaine (1664, apud GOTLIB 2006, p.15), o conto é “mais concentrado, com episódio principal, forma remanescente da tradição oral, e frequentemente com elementos da fantasia”, o que denomina de conto popular. O modo pelo qual a história é contada e o papel que cada elemento desempenha na história designa o modo de ser do conto.

4.1.1 O Conto Maravilhoso ou Conto de Fadas

O conto maravilhoso, decorrente do mundo da magia, da fantasia ou do sonho, também conhecido como conto de fadas, ambos por pertencerem ao universo do maravilhoso e do encantamento, acabaram identificados entre si como formas iguais. São narrativas,

> onde tudo escapa às limitações ou contingências precárias da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais. Castelos, palácios, florestas ou bosques encantados; reis e rainhas bons ou maus; princesas belas, venturosas ou infelizes; príncipes heroicos e salvadores; [...] são elementos que povoam esse universo mágico (COELHO, 1993, p. 154).

No entanto, Nelly N. Coelho (1991), afirma haver distinção entre ambos quanto à natureza dos acontecimentos ou aventuras que narram, na problemática motriz de cada conto.

Segundo a autora, o conto maravilhoso tem seu núcleo de aventuras de natureza material, social, sensorial na satisfação do corpo, na busca de riquezas, conquista de poder, nas necessidades básicas, na paixão, do ser humano.

> São narrativas que, sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes, etc) e tem como eixo gerador um problema social (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre de do desejo de autorrealização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material. (COELHO, 1991, p. 14)

O conto de fadas é entendido pela autora como uma narrativa que guarda reminiscências de mitos e cujo conteúdo tem implicações éticas, além de poderem ser compreendidos em chave de investigação existencial.

> Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem – dentro da magia feérica (reis, rainhas,

> príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida, etc.) e tem como como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. (COELHO, 1991 p. 13)

A fabulação dos contos de fadas, então, centra-se nos obstáculos e provas que precisam ser vencidas, - aparecendo aqui a figura dos opositores nas figuras de gigantes, bruxas, feiticeiros - até o herói alcançar seu objetivo e a sua realização existencial, por meio de mediadores mágicos - fadas, talismãs, varinhas mágicas.

Essas diferenças mencionadas acima sobre o conto maravilhoso e o conto de fadas foram esquecidas ou se confundem na trajetória do gênero. Por isso abordei neste trabalho, como equivalentes ambos os rótulos.

De acordo com Coelho (1993), o conto maravilhoso na sua estruturação possui alguns elementos constantes, tais como:

- Metamorfose: encantamentos, transformações de personagens;
- O uso de talismãs ou objetos mágicos - que interferem na sorte das personagens, ajudando ou prejudicando-as;
- A força do destino: tudo parece determinado a acontecer;
- Desafio do mistério: sempre há um desafio, mistério a ser superado;
- A reiteração dos números: repetição de alguns números nas histórias, como por exemplo o 3 e o 7;
- Magia e divindade: intervenção mágica ou milagres, que as vezes se confundem;
- Os valores ideológicos: valores humanistas, com preocupação com a sobrevivência e as necessidades básicas; separação do bem e do mal, certo e errado; a esperteza, astúcia; ambição desmedida; são sempre os mais velhos que detêm o saber, a autoridade, o poder; o indivíduo que consegue vencer as dificuldades, provas, entre outros.

Para definir o conto maravilhoso, Gotlib se pauta na definição de Júlio Casares, para quem conto é como “fábula que se conta às crianças para diverti-las, liga-se mais estreitamente ao conceito de estória e do contar estórias, com personagens não determinados historicamente” (2006, p. 17). É um gênero literário que pode atender ou romper com as expectativas do leitor.

André Jolles (1874 -1946) afirma que o conto possui uma forma simples, ou seja, “uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua forma”, logo o mesmo autor conclui que o conto não pode ser concebido sem seu caráter maravilhoso.

> E o conto obedece a uma “moral ingênua”, que se opõe ao trágico real. Não existe a “ética da ação”, mas a “ética do acontecimento”: as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos é que acontecem como deveriam acontecer. Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com as “próprias palavras”, sem que o seu “fundo” desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma forma simples (apud GOTLIB, 2006, p. 18).

O conto, então, é um gênero literário que por ser fluido, móvel, renovam-se suas transmissões mantendo sua forma e estrutura fundamental: a mobilidade, generalidade e pluralidade.

Proveniente das narrativas populares, por isso considerado por Câmara Cascudo, um dos mais importantes pesquisadores das manifestações culturais e do folclore brasileiro (1898 - 1986) como mais amplo e mais expressivo, revela informações históricas e sociais, considerado, então, pelo autor como o primeiro leite intelectual.

Propp (1928), estruturalista russo que analisou os componentes básicos do conto (1895 - 1970), afirma que para entender esse gênero é necessário se atentar para as suas unidades estruturais, por isso ele cria uma morfologia do conto, isto é, “faz uma descrição do conto segundo as partes que o constituem e segundo as relações destas partes entre si e destas partes com o conjunto do conto” (GOTLIB, 2006, p. 21).

Ao analisar a ação das personagens, Propp define *funções* como “a ação de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga” (Propp 1928, p.60). Essas ações são praticadas por personagens diferentes e formas diferentes. Além disso, ele define os *movimentos do conto*, sendo as passagens de funções realizadas, 31 ações/funções a serem realizadas, tais como: ausência, ordem, engano, punição, proibição, afastamento, cumplicidade, carência, dano, combate, marca do herói, recepção do objeto mágico, deslocamento no espaço, vitória, falsa pretensão, reparação do dano, tarefa cumprida, perseguição, salvamento, castigo, casamento, entre outras. Portanto, de acordo com o autor, nem todas essas funções estão presentes em todos os contos maravilhosos, no entanto,

há uma sequência rígida que orienta o sentido da narrativa: a parte introdutória, o nó da intriga, a intervenção, o retorno do herói.

O conto maravilho é, então para Propp (1928, p.144)

> Podemos chamar de conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta [...], e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento [...] ou em outras funções utilizadas como desfecho.

Assim, o conto sofre transformações propiciadas pela vida real e experiências do leitor que podem reduzir, deformar, inverter, intensificar ou enfraquecer as ações dos personagens.

Cabe ressaltar que entre a coletânea de contos de fadas mais famosos e influentes sobre a cultura ocidental está o trabalho dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que em 1812, apresentam seus contos para crianças e famílias. André Jolles (1976, p.181) afirma que “Jacob Grimm percebeu no conto um fundo que pode manter-se perfeitamente idêntico a si mesmo, até quando é narrado por outras palavras”. Segundo Jolles, os contos de Grimm atestam uma estrutura estável que configuram uma forma particular de gênero.

Diante da importância dos Irmãos Grimm frente ao registro de contos de fadas, visto que redescobriram o mundo maravilhoso da fantasia, seduzindo a imaginação humana, enfatizando o sobrenatural, as metamorfoses, o destino das personagens frente ao que desejam, predominando a leveza dos textos, no qual as fronteiras entre o real do cotidiano e o mistério do imaginário desaparecem. Isto posto, deu-se a escolha do conto “O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro” para compor o corpus desta pesquisa.

4.2 Do conto maravilhoso (séc. XIX) ao moderno (séc. XX)

De acordo com as pesquisas de Propp o conto passa por duas fases. A primeira se refere ao momento em que o conto se confundia com o relato sagrado. Nessa fase havia a forte presença da religião, na qual os mais velhos contavam aos jovens histórias, a fim de dar sentido aos rituais e justificar as proibições.

A segunda fase, segundo Propp, ocorre quando o conto “se liberta da religião e passa a ter vida própria” (*apud* GOTLIB, 2006, p. 24-25). “Livre dos convencionalismos religiosos, evade-se na livre atmosfera da criação artística que

recebe seu impulso de fatores sociais que já são diferentes e começa a viver uma vida exuberante". Nesse momento, os contos passam a ser contados como contos.

Claude Brémond (1972, p. 111) afirma, a partir dos estudos de Propp, que o desenvolvimento de toda narrativa segue três funções: "uma que abre a possibilidade do processo, uma que realiza tal possibilidade e uma que conclui o processo, sob forma de resultado esperado, com sucesso ou fracasso".

Na trajetória histórica do conto o que houve foi uma mudança de técnica, já que a sua estrutura continua a mesma, segundo Bader (1954). Esse processo se dá na evolução do *modo tradicional* para o *modo moderno* de narrar. "Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada" Bader (1954 apud GOTLIB, 2006, p. 29).

Os contos modernos afastam-se de certas ações constantes, mas é importante citar alguns contos da autora Clarice Lispector que segue as três funções citadas por Brémond (1972), "em que há um momento de ordem, um momento de desordem interior e um momento de retorno à ordem primeira, com alguns ganhos e perdas" (apud GOTLIB, 2006, p.28). Portanto nem todo conto moderno foge totalmente dos princípios anteriores, às vezes o que ocorre é a combinação de recurso da tradição com os novos. Daí a seleção do conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, para compor o corpus da pesquisa, a fim de se observar as angústias de uma personagem diante de um problema relacionado aos livros e à leitura.

Tzvetan Todorov (1939) afirma que o maravilhoso parte de um equilíbrio inicial, para um desequilíbrio e essa modificação é causada pelo elemento sobrenatural – transgressão de uma lei – ocorre uma ruptura no sistema de regras preestabelecidas, os acontecimentos sobrenaturais intervêm para romper o desequilíbrio e provocar o segundo equilíbrio, desse modo o leitor se integra no mundo das personagens.

O que antes era preso à obediência à ordem de começo, meio e fim, numa única ação, tempo e espaço, ou seja, numa unidade da obra, muda-se para uma fragmentação, na qual não há mais um ponto fixo e nem uma única forma de representar a palavra. "Cada um representa parcialmente uma parte do mundo que,

às vezes, é uma minúscula parte de uma realidade só dele" (Gotlib, 2006, p. 30). Ocorre, então, uma evolução no enredo "que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos *feelings*, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas..."

Segundo O'Faolain (1972) ocorre uma mudança na natureza do enredo, "passa-se a uma aventura da mente, ao suspense emocional ou intelectual, ao suspense mais estranho, ao clímax a partir de elementos interiores da personagem" (apud GOTLIB, 2006, p. 31).

É imprescindível destacar os estudos de Edgar Allan Poe (1842) acerca do conto. Para ele duas coisas são primordiais e princípios de organização do gênero: a *extensão* e a *reação* que ele provoca no leitor, ou seja, o *efeito de sentido* que a leitura proporciona. Segundo Poe:

> Em quase todas as classes de composição, a unidade de efeito ou impressão é um ponto da maior importância. A composição literária causa, pois, um efeito, um estado de excitação ou de exaltação da alma. E como todas as excitações intensas, elas são necessariamente transitórias. Logo, é preciso dosar a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. Se o texto é longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído (apud GOTLIB, 2006, p. 32).

Portanto, o conto tem a característica da brevidade, o que contribui para o efeito de sentido que o mesmo causa do leitor.

> No conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção (GOTLIB, 2006, p. 34).

Por isso, o conto para Poe é uma obra literária elaborada de forma consciente a partir da intenção de causar um efeito de sentido,

> tendo o contista concebido, com cuidado deliberado, um certo efeito único e singular a ser elaborado, ele então inventa tais incidentes e combina tais acontecimentos de forma a melhor ajuda-lo a estabelecer este efeito preconcebido. Se sua primeira frase não tende á concretização deste efeito, então ele falhou em seu primeiro passo. Em toda a composição não deve haver nenhuma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não esteja a serviço deste desígnio preestabelecido (1842 apud GOTLIB, 2006, p. 35).

Ou seja, o objetivo é atingir o máximo de efeitos com o mínimo de recursos, é o que Poe chama de *economia dos meios narrativos*, e aquilo que não colaborar para que isso aconteça, deve ser suprimido. Além disso, o autor ao escrever já deve pensar qual efeito pretende causar no leitor, e "em seguida buscar combinações

adequadas de acontecimentos ou de tom, visando à construção do efeito" (apud GOTLIB, 2006, p. 36).

Tudo deve ser pensado a fim de fisgar o leitor, inclusive o desfecho da história,

> todo enredo, digno desse nome, deve ser elaborado para o desfecho, antes de se tentar qualquer coisa com a caneta. É somente com o desfecho constantemente em vista que podemos conferir a um enredo seu indispensável ar de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, principalmente, em todos os pontos o tom tendam ao desenvolvimento da tensão (POE,1842 apud GOTLIB, 2006, p.37).

Diante disso, Cortázar (1974) conceituou conto como sendo uma verdadeira máquina literária de criar interesse, e este se dá através do acontecimento, pois "no conto vai ocorrer algo, e esse algo será intenso" (CORTÁZAR, 1974, p.124). Ou seja, "cada palavra deve confluir para o acontecimento, para a coisa que ocorre e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria [...] ou pretexto para generalizações psicológicas, éticas ou didáticas" (CORTÁZAR, 1974, p.122).

Quatro características do conto são destacadas por muitos estudiosos, inclusive Poe: unidade de construção; efeito principal no meio da narração; forte acento final; e o plano ou design, pois o conto é uma construção.

Diante dos questionamentos sobre os efeitos de sentido de que trata Poe e da conclusão que o texto não provoca um efeito único, Tchekhov propõe em seus estudos que além de *tensão* (causada pelo efeito*)*, há a *condensação*, *concentração* ou *compactação.*

> Assim o texto deve ser claro – o leitor deve entender, de imediato, o que o autor quer dizer. Deve ser *forte* – e ter a capacidade de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção, não deixando que entre uma ação e outra se afrouxe este laço de ligação. O excesso de detalhes desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções. E deve ser *compacto* – deve haver condensação dos elementos. Tudo isso, com objetividade: quanto mais objetivo, mais forte será o efeito (TCHEKHOV (1966 apud GOTLIB, 2006, p. 42).

Segundo ele, o autor deve se desfazer dos excessos e estar atento àquilo que realmente irá prender a atenção do leitor. A partir dos contos de Tchekhov, abrem-se as portas para os contos modernos, nos quais não há muitas ações e parece que nada acontece, rompendo com a característica dos grandes acontecimentos e com a construção tradicional que exigia uma ação, desenvolvimento, clímax e desenlace. Nessa perspectiva o conto é visto "como um modo narrativo propício a flagrar um

determinado instante que mais o especifique" Tchekhov (1966 apud GOTLIB, 2006, p. 50).

No entanto, são vários os instantes diferentes entre si, por isso que James Joyce chama um dos momentos especiais de *epifania*, isto é, "uma manifestação espiritual súbita, em que um objeto se desvenda ao sujeito" (apud GOTLIB, 2006, p. 51).

Outros elementos são necessários para que um conto se torne significativo, de acordo com Cortázar (1974, p.153),

> um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.

O autor vai nos aproximando lentamente do texto, o que Cortázar chama de tensão, além disso, os fatos narrados "saltam sobre nós e nos agarram", denominado pelo autor de "intensidade" (CORTÁZAR, 1974, p. 157).

Percebe-se, então, a essência da mudança do conto popular para o conto moderno. A ação, nos contos modernos, não se liga às aventuras no sentido estrito, como as viagens, a fuga da miséria, o confronto com os vilões, como nos contos populares, mas à aventura da mente, os eventos curiosos do cotidiano, a ação circunscrita ao pequeno universo individual.

O conto moderno também denominado conto de atmosfera, "estrutura-se em torno de personagens e através de sua psicologia desenvolve-se" (Holhlfeldt, 1988, p. 137), ou seja, há uma atmosfera, um clima que envolve toda a narrativa e todos as personagens se envolverão nessa mesma atmosfera.

De acordo com Holhlfeldt (1988), no conto de atmosfera há sempre quatro momentos: (a) a personagem é disposta numa determinada situação bastante cotidiana; (b) há a preparação de um incidente ou de um evento que é pressentido apenas discretamente; (c) ocorre o evento ou o incidente que vai iluminar a vida da personagem; (d) desfecho em que se mostra ou se considera a situação da personagem após o evento ou incidente. Isso ocorre a partir de tensões existentes entre duas personagens.

Clarice Lispector, exemplo de escritora de contos de atmosfera é analisada por vários críticos. Hohkfeldt (1988) cita o crítico Álvaro Lins, que notava nela a apresentação da realidade num caráter de sonho, de super-realidade.

> A realidade não fica escondida ou sufocada, porém é elevada para seus planos mais profundos, mais originais, na fronteira entre o que existiu de

> fato e o que existiu pela imaginação, fixando um elemento que se tornaria com o passar dos anos uma espécie de marca registrada [...] surgia a surpresa das coisas (HOHLFELDT, 1988, p. 138).

Ou seja, momento de epifania, característica dos contos modernos, na qual uma súbita revelação da verdade ocorre. Além disso, ainda segundo o mesmo crítico, percebe-se nas obras de Clarice um monólogo interior, cuja estrutura narrativa se dá por meio de "combinações de vocábulos, pelo jogo imprevisto entre certas palavras com o fim de revelar imagens altamente novas, inesperadas e belas" (Hohlfeldt, 1988, p. 139). Isso marca a exuberância verbal, com o uso abundante de adjetivos.

Vale ressaltar os dizeres de Antonio Candido acerca de Clarice:

> Clarice Lispector aceita a provocação das coisas à sua sensibilidade e procura criar um mundo partindo das suas próprias emoções, da sua própria capacidade de interpretação. Para ela, como para outros, a meta é, evidentemente, buscar o sentido da vida, penetrar no mistério que cerca o homem (HOHLFELDT, 1988, p. 141).

É importante dizer que toda essa teoria sobre o gênero embasou o trabalho e as atividades de leitura, de forma a observar os efeitos de sentidos provocados, a características dos dois contos escolhidos, bem como suas semelhanças e diferenças. Daí a escolha de um conto maravilhoso dos Irmãos Grimm, que segue as características da estrutura tradicional e um conto moderno de Clarice Lispector, que utiliza um conjunto de recursos narrativos tanto da tradição quanto dos tempos modernos.

A partir disso justifica-se mais uma vez a importância do estudo das teorias que abordam os efeitos de sentido que o texto acarreta no leitor.

4.3 Breves considerações sobre o corpus – tecendo analogias

A análise do corpus deste trabalho é de extrema importância para o entendimento da sequência didática proposta; daí a relevância de realizar um estudo comparativo entre os contos "O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro", dos Irmãos Grimm (Anexo 1) e "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (Anexo 2), de forma a se depreender os procedimentos narrativos de cada um deles e o modo como ambos abordam um tema que parece lhes ser comum, a saber, o tema do amadurecimento.

O conto de fadas “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm, centrado numa unidade de efeito, possui uma experiência simbólica de amadurecimento que recorre ao maravilhoso e materializa-se, por isso, em perspectiva de encantamento. As personagens são planas, já que o foco está centrado nos eventos vivenciados pelas personagens que, por seu turno, apresentam baixo grau de densidade psicológica.

A princesa ao perder sua bola em uma fonte encontra uma Rã que fala e se disponibiliza a ajudá-la em troca de sua amizade e companheirismo, já que a Rã era um príncipe enfeitiçado por uma bruxa e precisava da princesa para se desencantar. As relações travadas pelas personagens, seus diálogos, e as implicações dos compromissos por elas estabelecidos apresentam-se como fenômenos exteriores, sem se considerar as implicações psicológicas desses eventos, sua ressonância na camada interior da consciência das personagens.

Percebe-se aqui uma grande diferença entre o conto citado acima e o conto moderno “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

No conto de Clarice há a presença da personagem redonda ou esférica, que ao contrário da anterior, vive um alto grau de densidade psicológica, visto que seu ser é prenhe de conflitos, tensões e contradições, caracterizado pela epifania, vai gradativamente traçando suas características – angústias e subitamente ocorre a percepção da realidade em que vive, revelação da verdade e surpreendendo o leitor no decorrer da narrativa. É perceptível nos trechos do conto: “Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.”

> No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo (LISPECTOR, 1981, p. 8-9).

É nítida a angústia e o sofrimento vivido pela personagem e a relação de poder que a personagem antagonista - dona do livro - exerce sobre a narradora que, sofrendo humilhações silenciosas, busca conseguir seu objeto de grande valor, o livro.

Um outro aspecto que diferencia os contos é o espaço em que se dá a aventura. Em contos de fadas, como “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, a

aventura ocorre no espaço concreto, mas com conteúdo simbólico; no caso do referido conto, têm-se o castelo que evoca a ideia de familiaridade, floresta sombria, que se associa ao desconhecido, a fonte que remete aos mistérios do subterrâneo, espaços ocupados pela magia, metamorfoses e encantamentos:

> Num tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas (...) destacando a magia, a metamorfose, o encantamento, “o castelo real ficava ao lado de uma floresta sombria, na qual embaixo de uma frondosa tília, havia uma fonte” (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p. 10).

Já em “Felicidade Clandestina”, como é comum em contos modernos, percebe-se a aventura da imaginação, na qual a experiência individual é mais importante e acontece num espaço concreto, as ruas de Recife, que cujas impressões são filtradas pela vida interior da protagonista:

> ainda por cima era de paisagens de Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas (...) boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo na tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife” (LISPECTOR, 1981, p. 7 - 8).

O foco narrativo também se diferencia em ambos os textos; enquanto no conto de Grimm a história é narrada em terceira pessoa, com um narrador observador evidenciando um distanciamento da história narrada – “uma vez, brincando assim, a bola de ouro, jogada para o ar, não voltou para as mãos dela...” (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p.10); no conto de Lispector encontramos o narrador em primeira pessoa, na qual a narradora é a protagonista da história que conta suas experiências e angústias no desenrolar das ações, destacando a experiência pessoal e individual, mostrando a importância da personagem – “no dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo...” (LISPECTOR, 1981, p.8).

O tempo no conto de fadas é simbólico, marcado cronologicamente, por expressões imprecisas, tais como “num tempo que já se foi”, “quando ainda aconteciam encantamentos”, ressaltando a magia, encantamento e sobretudo a indeterminação espaço-temporal. O conto de fadas remete a um universo localizado para além da história, no passado imemorial do mito e, por isso, as situações que apresentam são paradigmáticas, passíveis de serem revividas em qualquer época.

No conto moderno, acontece diferente. O tempo refere-se à experiência subjetiva do protagonista, o tempo vivencial, em que a personagem experimenta sensações, emoções, memórias, fantasias e expectativas, por isso é um tempo

psicológico. O que contribui para concretizar o objetivo do texto que é centrar-se nas vivências da personagem.

Ambos os contos caracterizados por serem narrativas breves e por terem as mesmas estruturas, apresentam vários aspectos em comum, tais como:

- protagonistas femininas: de um lado a linda princesa no conto de fadas, "... viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas. A mais nova, então, era linda demais..." (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p.10); e do outro a menina que sofria humilhações, sendo uma projeção da própria autora, Clarice, "... nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo..." (LISPECTOR, 1981, p. 7);
- o objeto (fetiche) importante, cuja perda ou aquisição movimenta a ação das histórias. No conto de Grimm, o objeto é a bola de ouro de grande valor para a princesa, como podemos perceber com o trecho "Adeus minha bola de ouro! Nunca mais vou ver você! E começou a chorar alto" (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p.10). A perda desse objeto leva-a a conhecer uma Rã falante que provoca uma série de desconforto, e que mais adiante descobrirá que era um príncipe.

  Já no conto de Lispector, o objeto valioso é o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, que causa de todo sofrimento e angústia da menina que queria tanto tê-lo em suas mãos para lê-lo, mas isso é adiado em virtude das ações cruéis de uma outra garota, que tem o livro em seu poder, perceptível neste trecho:

  > na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia [...] informou-me que possuía As Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato (LISPECTOR, 1981, p. 8)

- O acordo não honrado: no conto de fadas há a princesinha que tenta enganar a Rã, não querendo cumprir a promessa que fez: se a mesma pegasse a bola de ouro que estava na fonte, "...a princesa, feliz por ter recuperado seu brinquedo predileto, fugiu sem esperar pela rã" (Penteado, 2012, p.11). No conto moderno, a menina ruiva, dona do livro *Reinações de Narizinho*, engana a protagonista, não emprestando o livro a ela, durante muitos dias, "...mal sabia eu como mais tarde, no decorrer

da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo” (LISPECTOR, 1981, p. 8-9).

- A descoberta do amor: no conto “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, acontece o desencantamento da rã que se transforma em príncipe e se torna o marido da princesa que o desprezava, “... disse também que no dia seguinte a levaria para o reino dele. Depois com o consentimento do rei, ficariam noivos...” (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p.14). Já no conto “Felicidade Clandestina”, percebe-se a relação de amor da protagonista pelo livro de Lobato, perceptível em vários trechos do conto. Vale destacar “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo” (LISPECTOR, 1981, p. 10).
- O amadurecimento: no conto de fadas a personagem passa de princesinha, filha mais nova, que ainda brincava com sua bola de ouro à esposa do príncipe, “...Disse também que no dia seguinte a levaria para o reino dele. Depois, com o consentimento do rei, ficaram noivos...” (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p.14). No conto moderno, a menina ao conseguir o livro que tanto desejava, pela quantidade de tempo que quisesse, se torna uma mulher com o seu amante, “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1981, p. 10) Nota-se o amadurecimento em ambos os contos das protagonistas: meninas se tornando mulheres.
- Em ambos os contos o conflito é resolvido e mediado por ações de personagens secundários. No conto de Grimm, o pai da princesa a obriga a cumprir sua palavra e aceitar a presença da Rã em sua casa, “O rei olhou a filha severamente. - O que você prometeu, tem que cumprir!” (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p. 12). No conto de Lispector, a mãe da garota ruiva, perplexa com a atitude da sua filha, empresta o livro para a protagonista, deixando-a com o objeto pelo tempo que quisesse.

> Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. [...] Até que sua boa mãe entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! [...] Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo (LISPECTOR, 1981, p. 9-10).

- A presença do antagonista: no conto de fadas, mesmo sendo apenas citada, aparece a bruxa como autora do encantamento do príncipe, “Ele lhe contou que se havia transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa, poderia desencantá-lo” (GRIMM apud PENTEADO, 2012, p.14). No conto moderno há a menina ruiva, gorda, que com suas atitudes sádicas, detém poder sobre a protagonista, fazendo-a sofrer.

O objetivo ao trabalhar primeiro com o conto de fadas é atender o horizonte de expectativas dos alunos, mediante ao gênero conto, já que no momento da assimilação das características do gênero, vários alunos citaram especificidades do conto de fadas tais como, a presença de princesas, reis, magia, bruxa, encantamentos, entre outros, como sendo características de todo conto, para posteriormente analisarmos o conto moderno de Lispector a fim de observar as semelhanças e diferenças e romper com o horizonte de expectativas e ampliá-las, dessa forma fazendo expandir o conhecimento que já tinham, agregando novas informações. Além disso, pretendi despertar nos alunos o prazer da leitura de textos literários,

> assim, poderão, por meio da leitura literária, observar mundos até então desconhecidos, envolver-se com histórias que se juntam às suas, sensibilizando-se, conhecendo as diferenças (SILVA, 2011, p.8).

Diante da importância da verificação de como os alunos recebem o conto, adotei a teoria da Recepção para embasar toda a aplicação e análise do corpus do trabalho, de forma a contribuir para a consolidação da participação ativa do aluno e sua progressiva emancipação, produtividade, a fim de desenvolver uma relação de prazer com a leitura, assumindo um posicionamento de interpretação e compreensão crítico do texto.

É importante ressaltar que a ampliação do conhecimento decorrente do elo entre o texto e o leitor, como afirma Bordini e Aguiar (1988, p.10):

> permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. [...]
> No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

Por isso, ao desenvolver as atividades de leitura já mencionadas, constrói-se a hipótese de que tais leituras e análises poderão romper com o horizonte de expectativas e ampliar os conhecimentos dos alunos, de forma a emancipá-los, promovendo a ampliação de seus horizontes e conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho também se ampara na avaliação da recepção dos alunos, sendo fundamental a referência teórica oferecida pela estética da recepção.

5. PROPROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 A escola

A escola com a qual foi feita o trabalho é a Estadual Professor Ivo Liboni, situada na avenida José Bonifácio n° 01, no Jardim Tênis Clube, em Regente Feijó, interior de São Paulo.

Ela possui um total de 831 alunos, sendo que 434 são do Ensino Fundamental e 397 do Ensino Médio, totalizando 27 salas de aula. Atualmente, em efetivo exercício há 45 professores das diversas áreas do conhecimento, a equipe gestora é composta por uma coordenadora pedagógica, uma mediadora, uma vice-diretora e a diretora, além dos demais funcionários.

A sala selecionada é o sexto ano A do período da manhã, composta por 32 alunos, sendo 14 meninas e 18 meninos entre onze, doze e treze anos de idade.

5.2 Aplicando o questionário – Perfil do leitor

Partindo da premissa que “ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê” (FAILLA, 2016, p.20), percebe-se o grande desafio que é despertar para a leitura a geração atual, por isso levantar os gostos dos alunos e conhecer seus hábitos referente à leitura é imprescindível para iniciar um trabalho com a competência leitora. Além disso, o ponto de partida do trabalho com o método recepcional é determinar o horizonte de expectativas dos alunos, observar seu horizonte de vida, de mundo e de valores que o mesmo possui a partir de suas experiências. É imprescindível ressaltar que a leitura

> é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. A leitura transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É a principal ferramenta para a aprendizagem e para a educação de qualidade, e condição essencial para o desenvolvimento social de uma nação (FAILLA, 2016, p. 21).

Dessa forma foi aplicado um questionário “Perfil do Leitor” (Apêndice 1), construído a partir do texto “Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro” (2016), cuja organizadora é Zoara Failla – socióloga e coordenadora da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil.

O questionário é composto por 15 questões de múltipla escolha e abertas, tais como:

1. Você gosta de ler?
2. Quem o influenciou a gostar ler?
3. Com que frequência lê?
4. Quais são os gêneros literários de sua preferência?
5. Como lê?
6. Onde lê?
7. Você procura um livro para ler (por iniciativa própria, por indicação do professor, do amigo, pelo título do livro, pela capa e figuras, quando ganha de presente, quando o vê na biblioteca, outro jeito...)
8. Qual livro marcou sua vida?
9. Indicaria a alguém?
10. Mencione o último livro que leu
11. Você visita a sala de leitura?
12. O que concorre com a leitura em seu tempo livre?
13. Seus pais ou responsáveis leem em casa?
14. Você tem livros em sua casa?
15. Qual o nível de escolaridade de sua mãe, pai ou responsável por você?

Por meio dessas questões foi possível mapear a realidade, os hábitos de leitura dos alunos e seu comportamento leitor ou não leitor, de forma a contribuir para a reflexão e para a proposta de outras atividades posteriores, a fim de buscar caminhos efetivos e eficazes na promoção da leitura e no acesso dos alunos aos livros.

No dia da aplicação do questionário estavam presentes 28 alunos e todos se empenharam na realização da atividade. Destes, 26 alunos responderam que gostam de ler e colocaram como justificativa: “mexe com a imaginação, distrai, inspira, entra em “mundos” que talvez não existe, aquisição de conhecimento, melhora a leitura, é interessante, ajuda a produzir textos com mais facilidade, aprende coisas novas, aprende palavras novas, para conhecer novos contos, deixa a mente mais fresca, traz informações, faz viajar em aventuras incríveis, aprender sobre autores, faz bem, ajuda na aprendizagem e quem não sabe ler direito”;

Apenas um aluno disse não gostar de ler e não justificou e um colocou “mais ou menos”, explicando que nem sempre lê.

A segunda pergunta questionava sobre quem influenciou a leitura, ficando em primeiro lugar a figura materna, 17 (dezessete) alunos responderam que a mãe os influenciava, em segundo lugar os professores (11 alunos) e em terceiro o pai (8 alunos mencionaram que o pai o influenciava a ler). Foram citados também como influenciadores os irmãos (5 alunos), tia (1 aluno), madrinha (1 aluno), madrasta (1 aluno) e avô (1 aluno). É importante ressaltar que os alunos podiam citar várias pessoas que os ajudaram a gostar de ler, e a maioria citou pelo menos duas pessoas. Não há dúvidas de que a mediação é um aspecto poderoso no despertar do interesse pela leitura do indivíduo. O aluno precisa ter modelos para seguir, por isso o papel do professor ao aplicar o método recepcional é de extrema importância para aguçar o prazer pela leitura, a fim de tornar o aluno capaz de por si mesmo ampliar deus horizontes por meio de outras leituras, outros gêneros, sendo receptivo a novos textos.

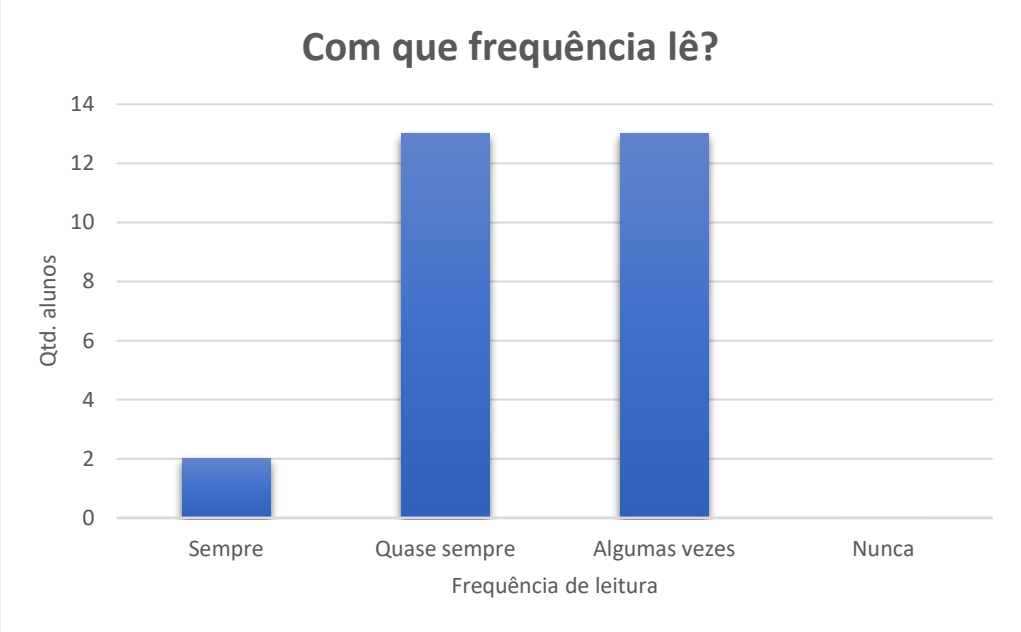
Na Figura 1 é mostrado o gráfico “Quem influenciou a gostar de ler?” com os dados já mencionados.

Figura 1 – Distribuição das respostas sobre quem influenciou a leitura

Fonte: Autor (2018).

A terceira pergunta referente à frequência com que lê, cujas alternativas eram: A) sempre, B) quase sempre, C) algumas vezes ou D) nunca, a grande maioria das respostas ficaram nas alternativas B e C (13 alunos responderam quase sempre e 13 alunos assinalaram a opção algumas vezes), apenas dois alunos escolheram a opção A (sempre), e nenhum assinalou a opção D (nunca). Logo, 46,42% da sala lê com uma frequência considerável, como pode ser observado no gráfico mostrado na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição das respostas sobre a frequência de leitura



Fonte: Autor (2018).

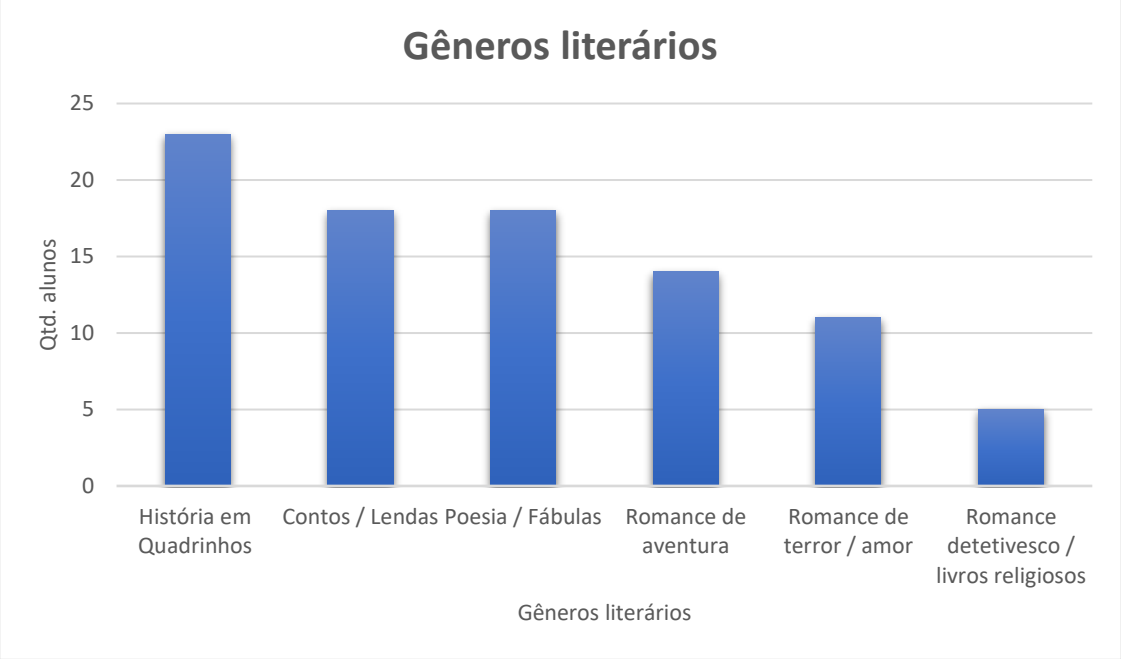
A quarta pergunta objetivava identificar quais gêneros os alunos estavam acostumados a ler, ou melhor, qual gênero era da preferência deles. As opções eram: romance de aventura, romance de terror, romance detetivesco, romance de amor, contos, histórias em quadrinhos, poesia, fábulas, lendas, livros religiosos e outros. Na Figura 3 pode-se observar o gráfico com a distribuição das respostas obtidas.

Grande parte da turma, 82% assinalaram o gênero história em quadrinhos como sendo sua preferência; o conto aparece em segundo lugar juntamente com a lenda, 64,28% dos alunos marcaram que gostam de ler contos, ou seja 18 alunos; em seguida com 53,57% de aceitação aparece a poesia e a fábula; em quarto lugar ficou o romance de aventura, com 50% de aceitação; em quinto romance de terror e

amor, com um total de 39% e por fim aparece com 17% o romance detetivesco e livros religiosos.

Mesmo a HQ ocupando o primeiro lugar da preferência dos alunos, percebe-se que o conto aparece com grande relevância entre eles também e faz parte do repertório de leitura dos mesmos, daí a relevância em utilizá-lo neste trabalho que visa despertar à leitura os alunos, além de levá-los a fruir os textos de uma forma mais profunda, observando os variados recursos utilizados na construção do mesmo.

Figura 3 – Distribuição das respostas sobre os gêneros literários



Fonte: Autor (2018).

Uma outra pergunta de grande importância é “Você procura um livro para ler: por iniciativa própria; por indicação do professor; por indicação de um amigo; pelo título do livro; pela capa e figuras; quando ganha de presente; quando o vê na biblioteca; outro jeito”. De um total de 28 alunos, sendo que os mesmos poderiam assinalar nessa questão mais de uma opção, 16 assinalaram a opção “por indicação do professor”; 14 “por iniciativa própria” e “pelo título”; 12 alunos escolheram a opção “quando vê na biblioteca”; 9 “por indicação de um amigo”; 8 alunos “pela capa ou figuras”; 6 “quando ganha de presente” e apenas um 1 aluno marcou a opção “outro jeito” e justificou que é lendo a sinopse.

Diante desse resultado, fica evidente mais uma vez o importante papel do professor no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, já que 57% dos mesmos confirmaram que procuram um livro por indicação do professor. Este tem a função de proporcionar situações e experiências profícuas aos alunos com textos literários a fim de fazê-los agentes de sua própria aprendizagem, através de um constante enriquecimento cultural, o professor precisa transmitir o prazer pela leitura ao seu aluno, e fazer a conexão dele com as obras literárias.

As questões 8 e 9 perguntavam sobre qual livro que marcou a vida e o último lido e os citados foram: *A culpa é das Estrelas,* de John Green*; No meio da noite escura tem um pé de Maravilha,* de Ricardo Azevedo*; As aventuras de Pedro Malasartes,* reconto de Nelson Albissú*; Cordel Encantado,* Márcia Kanitz*; Batalha das Torres (*Authentic Games*), A vida de Clarice,* o conto *"*O gato preto", de Edgar Allan Poe*; O corsário negro, de* Emilio Salgari*; Amor e outros contos,* de Luiz Vilela*; Isso ninguém tira de mim,* de Ana Maria Machado*; Doce Ilusão, de* Melissa Hill*;* Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector; O Príncipe encantado, de* Harvey Hornstein*; Diário de um banana,* de Jeff Kinney; *O Fantasma de Canterville,* de Arthur Conan Doyle; *O Pequeno príncipe,* de Saint-Exupéry*; A ilha perdida,* de Maria José Dupré; *A invenção de Hugo Cabret,* de Brian Selznick*; A princesa que se livrou da morte e outros contos indianos,* adaptação de Sonia Salerno Forjaz*; O Gigante de botas,* de Ofélia e Narbal fontes*; O sitio do Pica-Pau amarelo,* de Monteiro Lobato*; o conto "*Os três porquinhos"; *A mulher que subiu no céu,* de Célia Cris Silva*; As três princesas negras e outros contos dos Irmãos Grimm,* tradução e adaptação de Georgette Silen; e o *Novo Testamento*, parte integrante da Bíblia.

Ao serem questionados sobre se frequentam a sala de leitura, 89% dos alunos responderam que "sim" e justificaram da seguinte forma: "para ler"; porque tem vários livros lá"; "para conversar com a professora"; para pegar mais livros e ler em casa"; "porque gosto de ver revistas"; "porque lá acho livros que nunca li"; "para ler gibis"; porque eu gosto de lá"; "porque os professores levam lá"; "para realizar tarefas". Percebe-se, então, que mesmo que não seja para ler, a maioria dos alunos gostam de ir à sala de leitura, principalmente para ler HQ.

Outra pergunta de extrema relevância é sobre o que concorre com a leitura no tempo livre. Entre as respostas vale destacar algumas: uso do celular, brincar, ajudar a mãe, jogos no computador, televisão, andar a cavalo, treino de futebol,

filme, realizar serviços domésticos, afazeres. O item mais citado foi o celular, a tecnologia é, portanto, o que mais concorre com a leitura.

Ao observar as respostas para as perguntas “Seus pais ou responsáveis leem em casa? Você tem livros em casa?” a maioria dos alunos responderam que sim, que os pais leem, mas bem pouco. E quase todos têm algum livro em casa. Vale destacar que 11 alunos responderam “não” para essa pergunta, destes, quatro relataram que não tem livros em casa, a leitura não faz parte da vida cotidiana das famílias.

Por fim, as duas últimas questões se referem ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis. Percebe-se que muitos alunos não sabem o nível de escolaridade da figura paterna, e a maioria dos pais estudaram o fundamental e médio, poucos chegaram a fazer ensino superior.

Analisando esse cenário exposto acima fica evidente que a instituição por excelência para a formação do leitor é a escola. Esta deve configurar um lugar prazeroso e rico de textos literários, repleta de práticas que visam formar um leitor autônomo, curioso e atento que busca preencher os espaços vazios dos textos, questiona, se posiciona e reage frente às ideias e sentimentos que o texto literário provoca e que o exemplo de todos: família, amigos, professores, entre outros... é decisivo para aproximar as pessoas dos livros.

Diante disso, é importante ressaltar que

> a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão (SOLÉ, 1998, p. 18).

Partindo disso, as atividades que foram propostas são de extrema importância para a aprendizagem dos alunos, e que contribuirá para o desenvolvimento de estratégias necessárias para a compreensão de textos.

É importante ressaltar que o trabalho com a leitura deve ser estendido por todo o período de escolarização do aluno, de forma coerente, contínua e com intervenções significativas, como afirma Solé (1998). Por isso, ao longo do período letivo, as atividades com leitura devem acontecer de forma a colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos e ajudá-los a agir com autonomia e a aplicar as estratégias que colaborem para a aquisição de novos conhecimentos. Só assim conseguirão, como afirma Souza (2010, p. 10), “se conectar com as personagens da

história, fazer perguntas sobre coisas novas, fazer inferências para chegar a uma conclusão ou interpretar", por isso, de acordo com a mesma autora, "ler é uma questão de estratégia".

5.3 Atendendo o horizonte de expectativas – Rodas de leitura

Partindo do princípio de que as aulas devem proporcionar aos alunos um universo de leituras diversificadas, para que os mesmos possam encontrar, construir e reconstruir sentidos, e partindo dos resultados do Questionário – Perfil do Aluno, no qual uma significativa parcela dos alunos afirmaram gostar de ler o gênero conto, procurei, num primeiro momento atender suas expectativas por meio de rodas de leitura disponibilizando vários livros de contos de diferentes autores, como Ricardo Azevedo, Clarice Lispector, Edgar Allan Poe, Irmãos Grimm, Monteiro Lobato, Heloisa Prieto, Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles, entre outros. O objetivo era que os alunos lessem e, num momento posterior, socializassem com os demais os textos lidos, discorrendo se gostaram ou não e se indicariam a alguém, além de observar as características do gênero.

No entanto, antes de iniciar esse momento, questionei os alunos sobre a importância das rodas de leitura e quais seriam os possíveis objetivos para a realização dessa atividade. Para minha surpresa, a maioria dos alunos deu contribuições e falou com propriedade sobre o assunto. Dentre as respostas vale destacar: melhorar a leitura; conhecer novas histórias; ampliar o conhecimento; compartilhar leituras; analisar contos; melhorar os textos escritos; ampliar o vocabulário, aprender novas palavras; desenvolver a imaginação e a criatividade; incentivar a leitura; desenvolver o pensamento, o raciocínio; ler textos de diferentes contextos; saber mais sobre o gênero conto, ampliando, assim a visão sobre ele; aumentar a concentração e atenção. Percebe-se que os próprios alunos têm consciência de todos os benefícios que a atividade proposta oferece, cabendo aqui ressaltar o que diz Cosson sobre o que o autor chama de círculo de leitura:

> nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras

> competências. [...] ajudam a desenvolver o alto raciocínio, favorecem o domínio da escrita e promovem o letramento literário em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação (COSSON, 2014, p. 177).

Aqui chamada de roda de leitura, essa atividade faz parte da sequência didática proposta nesse trabalho, cujo objetivo é a promoção da leitura, a formação do leitor e a leitura de textos literários. Por isso, visando a deixar a atividade mais atrativa, o ambiente foi preparado com tapetes e cestas cheias de livros, e os alunos sentados no chão ficavam à vontade para escolher o que queriam ler, visto que, assim como afirmam Girotto e Souza (2010, p.58 -59):

> o planejamento adequado das atividades, a escolha certa do livro, a previsão do tempo de cada ação, a decisão pelos materiais gráficos que serão utilizados e a disposição da sala, ajudam na adequação do entorno, voltado à formação do leitor estratégico.

É importante ressaltar que antes desse momento foi feita uma retomada das características do gênero, levantando os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o assunto e elencando tudo na lousa. Quando perguntei o que sabiam sobre o gênero conto, tais respostas obtive: é um conto de fadas; é uma história fictícia; não tem moral; tem narrador que pode estar e 1° ou 3° pessoa; tem personagens, protagonista, antagonista e secundários; um texto legal; as personagens podem ser pessoas, animais ou objeto; pode ter suspense, ação, terror, romance, humor, aventura; é uma história que mexe com a imaginação – é uma viagem; tem enredo; tem conflitos, complicação, clímax e desfecho; pode ter vários conflitos; na maioria dos textos o final é feliz; a história se passa num lugar; o tempo pode ser cronológico ou psicológico; há uma sequência lógica de acontecimentos; tem magia; começa com a expressão “era uma vez” – nesse momento um aluno corrigiu dizendo “nem todos começam com essa expressão” – surgindo aqui um ponto de debate entre os alunos e essa dúvida só foi sanada no momento da roda de leitura, por meio das leituras que fizeram de diversos contos.

Durante a atividade todos os alunos se envolveram escolhendo os livros, lendo e fazendo anotações no caderno para posterior socialização. Dentre as socializações é imprescindível destacar duas: a de uma aluna que leu o conto “O Príncipe Encantado no reino da Escuridão”, de Ricardo Azevedo, e outra que leu o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Com o primeiro conto os alunos conseguiram perceber todo o universo maravilhoso do texto, já que conta a história

de uma menina que, maltratada pela madrasta e suas filhas, consegue escapar dessa situação e, graças à sua bondade recebe ajuda de um príncipe e se casa com ele. Durante a leitura, também perceberam que um texto dialoga com outro, já que, ao ouvirem, lembraram da história de Cinderela.

A leitura do segundo conto fez com que os alunos ficassem intrigados com a forma e o desenrolar da história, já que nesse texto não havia príncipe e princesas, nem magia. Os alunos chegaram à conclusão nesse primeiro momento que o conto de Lispector era mais próximo da realidade deles e retratava algo que poderia acontecer com qualquer pessoa; puderam observar que há contos diferentes dos contos de fadas, nos quais as personagens passam por problemas mais próximos do mundo real. Nesse momento de reflexões, questionamentos e comparações entre textos, nota-se um alargamento dos horizontes cognitivos dos alunos e uma expansão do entendimento acerca do gênero e de seu imaginário.

Para que os alunos tenham prazer na leitura precisam passar pelo letramento literário, a roda de leitura e o momento de socialização é um passo importante para a consolidação de alunos leitores, sobre isso é importante ressaltar o que Cosson (2009, p.65) afirma:

> Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Diante disso, vale destacar o que Eliane A. Galvão R. Ferreira – professora assistente doutora com experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor - afirma:

> Para cativar o educando para a leitura, o ensino de literatura precisa ser democrático, assim como o acesso a obras, ou seja, à cultura. Para tanto, faz-se necessário assegurar aos alunos acesso a textos variados em sala de aula e na biblioteca, pois a incorporação de um seleto diversificado repertório cultural em um mundo globalizado, é fundamental para a formação do leitor. [...] A interação com textos diversos permite ao leitor perceber que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras, ou seja, dialógica (2009, p. 72)

Por isso, ao perceber a preferência dos alunos, o professor pode utilizar essa informação para promover um trabalho com a leitura capaz de colocar o aluno em contato com obras emancipatórias, ampliando o repertório de leituras dos mesmos.

Com o objetivo de ajudar os alunos no processo de utilização de estratégias de leitura que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos, dediquei uma aula para apresentar-lhes as estratégias de leitura de Solé (1998) - envolvendo o antes, o durante e o depois da leitura - em intersecção com as de Girotto e Souza (2010) já mencionadas nesse trabalho nos itens 3.2 e 3.3. Os alunos puderam perceber que a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto, no qual o leitor, como afirma Solé (1998), constrói significados ao ler, a partir de seus conhecimentos prévios, das experiências culturas e sociais, dos diálogos com outras leituras, isto é, é um processo contínuo de conexão, previsão e inferências que permite ao leitor encontrar evidências ou rejeitar previsões e expectativas previamente mencionadas. Portanto, como já afirmado anteriormente, a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam o leitor à compreensão do texto.

Após a discussão e reflexão de todos esses aspectos os alunos foram convidados a tentar utilizar as estratégias em suas leituras diárias e nas próximas atividades desenvolvidas com os contos, nestas eles acompanharam uma situação prática de utilização das estratégias, mediada por mim.

5.3.1 Atendendo o horizonte de expectativas - Leitura e análise do Conto “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm

De forma ainda a atender o universo dos alunos, proporcionei a leitura compartilhada e análise do conto “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro” (Apêndice 2), dos Irmãos Grimm, promovendo uma experiência com um texto literário que satisfizesse as necessidades e expectativas dos alunos quanto ao gênero conto, visto que uma significativa parcela dos alunos acreditava que o gênero se limitava aos contos de fadas.

A sala foi organizada a fim de propiciar uma maior interação dos alunos, com as carteiras dispostas em formato de U, onde todos se olhavam, facilitando a organização e a participação dos mesmos durante a atividade. O texto foi lido, analisado e discutido coletivamente em um curto espaço de tempo, durante duas aulas, contando com a colaboração efetiva dos alunos. Os mesmos tinham uma cópia do texto em mãos que utilizavam para fazer marcações e anotações diversas

e iam construindo e elaborando significados e fazendo conexões durante a leitura, confirmando o que Girotto e Souza afirmam (2010).

Antes da leitura, e já utilizando as estratégias de leituras citadas anteriormente, questionei os alunos sobre os autores do texto, a fim de levantar os conhecimentos que já tinham sobre os Irmãos Grimm: Quem eram? Quais outros textos escreveram? Se já tinham lido outros textos dos autores e quais tipos de textos escreviam? – pois, como afirma Solé (1998, p. 63),

> é imprescindível que professores e professoras explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito [...] O ensino planejado e implementado na sala de aula deve partir desses conhecimentos, pois a partir deles é que as crianças poderão progredir.

Os alunos responderam: “Eles produziram vários contos de fadas; criaram novas versões para histórias que já existiam; as histórias não são realmente deles”. Partindo do conhecimento que eles já tinham acrescentei mais informações sobre os autores, nesse momento também os questionei sobre qual estratégia estava usando e os alunos conseguiram concluir que os questionamentos eram para levantar os seus conhecimentos prévios.

Em seguida, perguntei se já conheciam a história e poucos alunos disseram que sim, no entanto não lembravam do desfecho, nesse momento orientei esses alunos a não contarem o que já sabiam da história a fim de manter a curiosidade dos demais.

Um outro passo muito importante para o entendimento do texto é a apreciação do título, o que Solé (1998) chama de antecipação do tema ou ideia central, é o levantamento das expectativas dos alunos acerca do texto, em função do autor e o gênero conto, e tudo que eles iam falando ia sendo elencado na lousa, para posteriormente confirmar, rejeitar ou retificar as hipóteses.

E por saberem que os Irmãos Grimm escreveram e compilaram contos maravilhosos questionei os alunos sobre o que imaginavam que encontrariam no texto. Os alunos participaram efetivamente, todos queriam falar e expor suas ideias sobre a história: “acho que terá um príncipe que foi amaldiçoado; dois irmãos encantados; competição entre dois personagens; o príncipe e o Henrique é uma única pessoa; o personagem era um camponês que se transforma em uma rã e depois em príncipe; terá magia, feitiçaria, castelos e encantamentos, princesas e reis...” Muitas hipóteses foram levantadas e a partir disso comecei a leitura.

Durante a leitura fiz várias pausas a fim questioná-los sobre diversos aspectos do texto (Apêndice 2). O primeiro se deu ainda no primeiro parágrafo do texto: Por que o sol se deslumbrava com a princesa? – dando ênfase na palavra “deslumbrava” devido à sua beleza, na qual os alunos puderam utilizar a estratégia de visualização, imaginando como era a princesa, destacarei uma descrição feita por um aluno: “loira, linda, com vestido rosa, usava coroa”. Ainda nesse parágrafo questionei sobre o espaço, a floresta sombria, e aos alunos concluíram que deveria ser sombria porque era escura, obscura e tinha feitiçarias – o príncipe estava preso numa maldição. Ainda nesse trecho aparece a palavra “tília”, e os alunos foram questionados sobre o significado dessa palavra; por meio do contexto e das informações do próprio texto conseguiram concluir que era uma árvore, isso também aconteceu com a palavra “relva” e “charcos”, logo não precisamos usar o recurso da pesquisa em dicionários.

Outros momentos de questionamentos, objetivando fazer inferências e levantar hipóteses aconteceram no decorrer da leitura. No trecho: “Em dias de muito calor, a filha mais nova do rei vinha sentar-se ali e, quando se aborrecia, (*Por que será que a menina se aborrecia? Princesas se aborrecem?)”.* Os alunos levantaram as seguintes hipóteses: “por causa do pai; porque ela brigava com suas irmãs, já que era a mais linda; porque ela morava em uma floresta sombria; porque estava muito quente; e constataram: essa informação é diferente, já que normalmente as princesas não se aborrecem, é tudo perfeito nos contos de fadas”.

Nesse momento da leitura os alunos fizeram conexões com o filme *A Princesa e o Sapo*, da Disney, observando aspectos parecidos entre as histórias, isso será melhor explorado no decorrer da sequência didática depois de assistir ao filme.

Dando sequência à leitura fiz uma nova pausa na parte: "Adeus, minha bola de ouro!", pensou a princesa. "Nunca mais vou ver você!" E começou a chorar alto. (*O que ela perdeu? A bola de ouro é importante para ela?).*

Os alunos perceberam a importância daquele objeto para a personagem e responderam: “a bola de ouro é algo que tira ela do aborrecimento; é a única distração que ela tinha, algo de valor para ela, precioso” – isso se confirmará nos parágrafos adiante; nesse momento também concluíram que a princesa era, provavelmente a protagonista da história.

Continuamos a leitura e ao chegar à expressão “suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra”, questionei-os sobre o que isso significava. Os alunos afirmaram: “a princesa estava muito sensível, chorava muito porque o objeto - a bola – era muito precioso para ela”, e observaram aqui o uso de uma linguagem conotativa.

No trecho “- Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas ... Meus vestidos, minhas joias, e até mesmo a coroa de ouro que estou usando”, questionei sobre o comportamento e as características psicológicas da personagem, os alunos levando em consideração as pistas do texto puderam concluir que a princesa poderia ser: falsa, mentirosa, e estava provavelmente enganando a rã.

A personagem Rã recusou os bens materiais que a princesa ofereceu em troca de ter a bola de ouro novamente, por isso questionei “Por que a Rã não queria coisas valiosas? Qual será sua intenção?”. Obtive as seguintes respostas: “a Rã deve ser alguém que já tem tudo isso, provavelmente está encantada e quer ficar mais próxima da princesa, porque ela pode ser o grande amor da Rã, já que a princesa sempre ia na fonte”.

É importante ressaltar que houve uma participação muito produtiva e positiva dos alunos, mesmo aqueles mais tímidos tiveram oportunidade de falar e as ideias iam sendo confirmadas ou não no desenrolar da leitura.

Com a leitura do trecho: "Mas que rãzinha boba! Ela que fique na água com suas iguais! Imagine se vou ter uma rã por amiga!". (*A princesa tinha boas intenções com a rã? O que vocês acham dessa atitude dela?*)”. Se confirmou a hipótese anteriormente levantada sobre o caráter da princesa, os alunos concluíram: “eu avisei que ela era falsa e estava mentindo para a Rã”; “ela pegará a bola e sairá correndo”; “a princesa era mimada e via a Rã como um animal nojento”.

Continuei a leitura compartilhada e no trecho “A princesa, porém, sem querer saber dela, correu para o palácio, fechou a porta e logo esqueceu a pobre rã. Assim, ela foi obrigada a voltar para a fonte”, fiz uma nova pausa com a seguinte questão: “Vocês acham que a rã vai desistir de ser amiga da princesa?”. A resposta foi quase unânime, já que apenas um aluno disse que a Rã poderia desistir por causa de tanta tristeza e decepção, 99% da sala disseram que a personagem ia tentar várias vezes até conseguir entrar no palácio real.

Ao ler o trecho: “A princesa foi atender e, quando deu com a rã, tornou a fechar a porta bem depressa e voltou para a mesa. O rei reparou que ela estava vermelhinha e apavorada”, já se confirmou a hipótese anterior, pois a Rã não desistiu de procurar a princesa. Nesse momento também questionei sobre a atitude do Rei diante do fato, os alunos disseram: “o rei vai abrir a porta e deixar a Rã entrar; a princesa vai chutar a Rã; a princesa vai falar para o pai não abrir a porta, pois há alguém mal querendo pegá-la; talvez na frente do pai ela se finja de boazinha e abra a porta”. Diante de todas essas hipóteses continuamos a leitura do conto.

Quando chegamos na parte “Não tendo outro remédio, a princesa foi para o quarto carregando a rã, que dizia estar cansada demais para subir a escada. Chegando lá, largou-a no chão e foi se deitar sozinha. (*PAUSA: O que vocês acham que vai acontecer agora?*), os alunos deram as seguintes respostas: “a princesa vai se aproveitar para se livrar da Rã e vai jogá-la pela janela”.

Continuamos a leitura e no momento em que a princesa joga a Rã contra a parede, gera um questionamento entre os próprios alunos que chegam à conclusão que a princesa era muito linda, mas malvada também, diferente da maioria das princesas dos contos de fadas e que não podemos julgar as pessoas pela aparência. O bicho dos charcos se transforma em um príncipe e isso causa muita agitação na turma, que já deduzem muitas coisas: “a Rã é o Henrique de Ferro, a princesa vai se apaixonar pelo príncipe”.

No trecho “... ao ver a Rã cair e se transformar num príncipe de belos olhos amorosos”, a expressão “olhos amorosos”, contribuiu para confirmar a hipótese anterior de que as personagens vão se apaixonar como afirmou alguns alunos: “o príncipe queria mais que amizade dela, estava apaixonado” - confirmando a hipótese anterior.

Com o período “Ele contou-lhe que se havia transformado em Rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa poderia desencantá-lo”, retomamos o início da história, na parte que conta que a princesa mais nova e mais linda ia, em dias de muito calor, brincar com sua bola na fonte. Os alunos concluíram que tinha que ser ela a responsável pelo desencantamento devido a sua beleza, já que até o sol se deslumbrava com ela.

Um outro questionamento ainda nessa parte foi feito: *Por que o Príncipe quis ficar noivo da princesa que tanto o maltratou?* Tais respostas obtive: “porque ela salvou ele da maldição; ela só maltratava ele devido ser uma rã nojenta; provavelmente ele só poderia casar com a mulher que tirasse ele do feitiço; como a princesa ia na fonte sempre, ele provavelmente ficava admirando a beleza dela e estava se apaixonando por ela”.

Com o desfecho da história, descobrimos um novo personagem “Henrique”, nesse momento os alunos fizeram relação com o título e a hipótese de a Rã e Henrique de Ferro serem a mesma pessoa foi rejeitada, já que eram personagens diferentes e cada um desempenhava sua função na história, ambos estavam presos, o príncipe ao feitiço e o criado aos aros de ferro. É imprescindível destacar o que afirma Eliane A. G. R. Ferreira (2009, p.76) sobre a importância do professor, “ao realizar indagações frequentes aos leitores, instiga-lhes o desejo de manifestarem suas opiniões acerca de uma obra de forma autônoma e crítica”.

Depois da leitura os alunos aplaudiram a história e afirmaram ter gostado muito, no entanto não estavam satisfeitos com o final do conto, por isso foi proposto desenvolver mais um parágrafo finalizando a história, isso foi feito oralmente e de forma coletiva, no entanto alguns alunos também escreveram suas versões.

Ainda após a leitura realizamos a recapitulação da história oralmente a fim de melhorar a compreensão do texto e preenchemos juntos a Ficha de leitura, analisando a estrutura e os elementos da narrativa, como: personagens, espaço, tempo, foco narrativo, enredo, e qual parte da história mais gostaram - ver apêndice 2.

Uma outra atividade realizada a fim de fazer os alunos observarem os auxílios mágicos que há nos contos, constituída pela passagem de uma situação inicial de equilíbrio para outra de desiquilíbrio até resolver os conflitos, foi assistir ao Filme “A Princesa e o Sapo”, da Disney. Os próprios alunos durante a leitura do conto dos Irmãos Grimm fizeram conexões entre as duas histórias, por isso objetivando estimulá-los a fazer uma análise mais criteriosa, assistimos o filme para posteriormente analisar e preencher o quadro “Fazendo Analogias” – Apêndice 3.

Os alunos observaram muitas semelhanças entre o conto e o filme, dentre elas:

- Foco narrativo: terceira pessoa;

- Personagens: príncipes e princesas, personagens planas; há a presença de antagonistas.
- Tempo: Há muito tempo atrás;
- Temática: em ambas as histórias havia príncipes encantados que precisavam de uma princesa para serem desencantados;
- Ambos têm magia, encantamentos, os príncipes das duas histórias precisam de princesas para se desencantarem, conquista do objetivo, os personagens saem de suas casas, moradas e deslocam-se para outros lugares a fim de atingirem seus objetivos, a magia é um elemento fundamental para o desenrolar da história.
- Desfecho: mesmo os personagens vivendo situações diferentes, os protagonistas em ambas as histórias se casam.
- E algumas diferenças também foram elencadas pelos alunos:
- Espaço: mesmo sendo lugares que ainda acontecem encantamentos, aparece no conto um Reino próximo a uma floresta sombria e a cidade de Nova Orleans, no filme;
- Protagonistas: princesa no conto e garçonete no filme;
- Caráter dos príncipes: no conto a figura do príncipe surge como justo, vítima de um encantamento, amoroso; no filme o príncipe é um homem preguiçoso, ganancioso e queria ganhar a vida sem muito esforço.
- Os conflitos vividos pelos personagens e o clímax da história.
- Desencantamento dos príncipes: tacado na parede, conto e através do beijo da protagonista, no filme.

Todos os alunos afirmaram que gostaram das histórias, justificando que: “chamou a atenção; nos imaginamos nas histórias; mostra a diferença entre a humildade e a ganância - no filme; deixa claro que as aparências enganam – no conto; pois mostra que quando acreditamos em um sonho, realizamos; porque o final foi feliz; porque há magia.

Por isso, como afirma Coelho (1993, p. 153):

> Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariamente as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam com as forças do bem e do mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc.

Com essas atividades os alunos puderam adentrar no universo maravilhoso, expor suas ideias, confrontar opiniões, fazer comparações, utilizar as estratégias de leitura, compreender melhor as características do gênero conto, ampliando seus conhecimentos, por meio de uma experiência interativa, coletiva e prazerosa com a leitura.

5.4 Ampliando o horizonte de expectativas - Leitura e análise do conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector

Com o objetivo de propiciar o alargamento do horizonte de expectativa dos alunos, proporcionei à sala a leitura e análise do conto moderno "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector – apêndice 4. Essa atividade também foi orientada pelos pressupostos teóricos, em especial as estratégias de leitura e o método recepcional, por meio de uma leitura compartilhada do conto.

Antes de iniciar a leitura questionei os alunos sobre alguns aspectos, momento esse importante para a compreensão do texto, já que o trabalho com a leitura em sala deve ser dividido em três partes: antes, durante e depois da leitura, como afirma Solé (1998). Por isso levantei as informações e expectativas dos alunos acerca da autora: se conheciam e se tinham lido algum texto ou obra da mesma. A primeira resposta foi não, porém alguns alunos lembraram da roda de leitura feita em aulas anteriores, no qual uma aluna leu o conto "Felicidade Clandestina" e compartilhou com todos, e concluíram que essa autora não escrevia contos maravilhosos como os Irmãos Grimm, já que naquele texto não havia reis, princesas e príncipes e magia. A partir disso, dei mais informações sobre a autora para que os mesmos pudessem conhecê-la melhor e pedi aos alunos observarem as diferenças e semelhanças entre o conto dos Irmãos Grimm e de Clarice.

Ainda nesse momento realizamos a apreciação do título e na lousa fui listando as ideias e contribuições dos alunos: "Felicidade que está longe; a personagem deseja algo que está longe ou que está perto, mas não consegue alcançar; felicidade proibida; algo que vem de fora e é proibido; a protagonista tinha um sonho de viajar para outro país, algo que não conseguia realizar". Questionei especificamente sobre a palavra "clandestina", os alunos responderam: "é algo ilegal; não está de acordo com as leis; na sequência relacionando a palavra "clandestina" e "felicidade", perguntei também se existia felicidade clandestina e uma

aluna concluiu: “Sim, porque em muitos filmes e livros de romance o amor é proibido”. A partir dessas inferências e dos conhecimentos prévios dos alunos iniciei a leitura do conto, orientando-os a circular palavras desconhecidas, a sublinhar partes do texto e fazer anotações que julgarem pertinentes para o entendimento da história, já que

> o sentido do texto não é apreendido por uma simples leitura e, sim, por inferências que o leitor faz por meio de leituras anteriores. A recepção do leitor diante da obra nasce da vivência individual, de sua cultura, valores, uma vez que os valores que circulam no texto trazem marcas sociais, históricas e ideológicas (SILVA, 2011, p. 12).

Ao iniciar a leitura ainda no primeiro período fiz uma pausa para compreender melhor algumas palavras e expressões, como “arruivados” e “ainda éramos achatadas”, por meio do contexto os alunos conseguiram entender os termos usados. Além disso, ainda no primeiro parágrafo ao observarem o lugar onde se passava a história “era da paisagem do Recife, lugar onde morávamos...”, fizeram relação com o local onde morava a própria escritora Clarice Lispector, gerando uma dúvida se a história seria da própria escritora.

Após a leitura do primeiro parágrafo questionei sobre o narrador da história. Num primeiro momento disseram que estava em terceira pessoa, justificando com o primeiro período do texto “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos ...”. Ao questionar mais, alguns alunos disseram que estava em primeira pessoa devido ao trecho “ela nos entregava em mãos um cartão-postal...”. Como a sala ficou dividida e alguns alunos ainda tinham dúvidas continuamos a leitura para posteriormente chegar a uma conclusão.

No segundo parágrafo fiz uma nova pausa depois de ler o trecho: “Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas...”, questionando-os sobre esta personagem cruel que a história abordava. Os alunos deram as seguintes respostas: “ela queria ganhar respeito; era má; vivia isolada e queria chamar a atenção das outras pessoas; tinha medo de ser motivo de chacota pelas suas características; ela queria se sentir melhor do que as outras que eram magras; queria chamar a atenção”, com esses comentários, já começaram a entender as intenções da personagem que eles afirmaram que poderia ser a antagonista da história. Nesse momento perguntei novamente sobre o narrador da história, se tinham conseguido chegar a uma conclusão, e todos

concluíram que o texto estava sendo narrado em primeira pessoa, e justificaram com o trecho “na minha ânsia de ler”, e ao questionar quem era a narradora, já tinha ficado claro que era a garota magra, alta e que era humilhada, e que provavelmente seria a protagonista da história.

O texto vai rompendo com a ideia de que todo conto traz princesas, príncipes, bruxa, feitiços, entre outras coisas que são próprias do conto de fadas, descontrói então o horizonte de expectativas preexistentes dos alunos, ocasionando uma ampliação dos conhecimentos acerca do gênero, pois como afirma Rodrigues em seu artigo O Método Recepcional e a Formação do Leitor de poesia, “a arte não existe para confirmar o conhecido e sim para contrariar expectativas”.

Uma outra pausa no texto para compreender a expressão “tortura chinesa”. Alguns alunos já tinham ouvido falar e contribuíram dizendo: “tortura mais drástica, castigos piores” – questionei qual estratégia estávamos usando nesse momento e os próprios alunos concluíram ser a conexão com o mundo.

Durante a leitura ao citar o livro “Reinações de Narizinho”, livro desejado pela protagonista, novamente questionei: Conhecem esse livro? Já leram? Quem é Monteiro Lobato? (conexão texto- leitor; texto-texto). A maioria dos alunos conheciam o livro e o autor também, e alguns afirmaram já terem lido. Dando sequência a história: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses” (Lispector, 1981, p.8). Aqui fiz outras indagações: “Por que a narradora diz que comia e dormia com o livro? O que ela quis dizer?”; levantamos aqui informações implícitas além de fazer várias inferências sobre o texto: “era um livro muito bom; o livro era uma joia para ela; ela queria viver com o livro; queria passar boa parte de sua vida com ele; o livro era algo de muito valor para a personagem”. Utilizando a estratégia conexão, levei os alunos a lembrarem do conto anterior dos Irmãos Grimm, lembrando qual era o objeto de valor (fetiche) da princesa, percebendo aqui uma semelhança entre os contos.

Quanto mais estético o texto mais linguagem conotativa e mais lacunas se instauram, Bordini e Aguiar (1988, p. 82) afirmam que “a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato”. Por isso no trecho do conto: “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança

da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam", questionei se a narradora estava no mar e o que essa expressão queria dizer, os alunos disseram: "Ela não estava no mar, a personagem estava sonhando com o livro, se imaginando com ele, era algo que ela queria muito". Percebe-se um amplo emprego de metáforas, uma narrativa polissêmica que exige muito mais do leitor, que ao utilizar suas leituras anteriores e seus conhecimentos de mundo vai desvendando.

Com o trecho ". O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico", pude questionar sobre o que a personagem estava fazendo com a narradora e que plano era esse. Os alunos expuseram suas ideias: a garota não queria deixar a narradora pegar o livro, por isso estava mentindo e enganando-a". No parágrafo seguinte "No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder", questionei sobre o adjetivo "calma" empregado ao termo "resposta", os alunos atentos à leitura puderam fazer conexões e relacionar com a expressão "tortura chinesa" utilizada ainda no início do conto, dizendo: "o plano era calmo, devagar, assim como a tortura chinesa, ia acontecendo aos poucos".

Continuei a leitura e fiz nova pausa na parte: "E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados". O que fazia a narradora ter olheiras? De que forma ela estava? Obtive tais respostas: "ela não dormia porque estava muito ansiosa esperando ter o livro em suas mãos; ela desejava o livro".

Até que chegamos na parte da história em que aparece uma nova personagem, a mãe da garota dona do livro. Aqui levantamos várias hipóteses acerca do que poderia acontecer: "a mãe vai emprestar o livro; ela vai falar a verdade e corrigir sua filha; a mãe vai dar o livro para a personagem", tudo isso seria confirmado ou não no decorrer da leitura. Quase todas as hipóteses foram confirmadas já que a mãe era boa, contou a verdade e emprestou o livro para a garota por quanto tempo quisesse. Aqui gerou outra indagação "Por que era melhor ficar com o livro o tempo que quisesse ao invés de ter ganhado? Como podemos entender a relação entre as meninas?", tais respostas os alunos deram: "a mãe praticamente deu o livro para a garota, porque deixou-a ficar o tempo que quisesse; para ela não era um livro normal, era algo de muito valor e estar com esse objeto era

muito importante". Isso é confirmado com o trecho: "Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar", os alunos concluíram que ela se comportou diferente porque já estava com o livro, não estava tão ansiosa mais e queria ficar mais tempo que pudesse com o objeto.

Com o desfecho da história veio à tona um importante questionamento: Por que a felicidade era clandestina para a narradora-personagem? Os alunos responderam: "Porque o livro não era dela; ela nunca ia poder ter o livro; era uma felicidade que não ia durar para sempre; ela tinha um amor proibido pelo livro que não era dela"; nesse momento também voltamos as inferências feitas antes da leitura para ver quais se confirmavam ou não.

Os alunos ainda concluíram: "no começo a personagem dava a vida pelo livro era a paixão da vida dela; ela sofreu muito até conseguir o que queria; a felicidade para a personagem veio após muito sofrimento; é uma personagem redonda". Sobre a classificação da personagem principal ficou mais claro para os alunos com a leitura do trecho final do texto, pois mostra a transformação da personagem, que viveu muitos conflitos pessoais, internos, e por isso amadurece... de adolescente para mulher, eles até fizeram comparação da relação da protagonista com o livro que pertencia a outra pessoa com um casamento/ traição.

Os alunos gostaram muito do texto e a parte destacada por eles foi o momento em que a mãe aparece, porque ocorre uma mudança na ação, fazendo a menina conseguir o que queria, foi o momento mais importante e emocionante; outra aluna relata ter gostado da parte em que a personagem principal diz que não era mais uma menina com um livro, era uma mulher com o seu amante, porque mostra que ela amadureceu, já não era mais aquela menina inocente, iludida e conseguiu o que queria.

Em seguida questionei se alguém já tinha vivido algo parecido e um aluno relatou um momento de sua infância que queria muito ter um objeto e seu pai não podia comprar.

Analisamos as personagens comparando com as personagens do conto dos Irmãos Grimm, os alunos concluíram: "nesse texto não tem bruxa, por exemplo, mas tem uma "bruxa" dentro da menina que tinha o livro, porque ela sentia gosto em fazer o mal, de fazer os outros sofrerem, é a vilã do conto de Lispector". Ainda comparando com o outro conto, os alunos puderam compreender a diferença entre o

conto de fadas e o conto moderno, justificando: “o conto moderno utiliza situações mais próximas da nossa vida real e mostra as experiências pessoais, os conflitos internos das personagens”. As diferenças e semelhanças foram mais exploradas no quadro comparativo na aula seguinte.

Na sequência os alunos responderam a ficha de leitura com questões acerca dos elementos da narrativa e informações sobre o livro “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector – Apêndice 4, e coletivamente fui mediando essa atividade.

Recorrer à Estética da Recepção é extremamente importante, já que valoriza a dinâmica do processo de leitura, no qual o leitor é um ser ativo que interage com o texto, portanto essas atividades proporcionaram momentos de interação dos alunos com os textos, envolvendo as experiências e conhecimentos que os mesmos já possuíam e propiciando uma alargamento de seus horizontes e ampliação de seus conhecimentos, visto que o texto como afirmam Bordini e Aguiar (1988, p. 87) “precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo [...] deve predispô-lo, pois, a modificar seu horizonte”.

É importante ressaltar ainda que

> o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o de mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87).

Por isso, oferecer a leitura e análise o conto moderno de Clarice Lispector teve como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos acerca do conto, por meio de uma leitura que abalasse a certeza e o costume do “era uma vez”, e os levassem para um campo desconhecido, mas que, ao mesmo tempo, era capaz de fazê-los se sentir seguros para viverem tal experiência; bem como fazê-los compreender e observar as semelhanças e diferenças do conto moderno e o conto de fadas além de aguçar o interesse pela leitura. Pois “o texto quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87).

Como afirma Ferreira

> para que haja leitura, a interação entre os indivíduos no âmbito escolar, que só se efetiva pelo diálogo, já deve estar assegurada. Uma vez assegurada essa interação, o ensino de literatura e leitura propiciam ao leitor seu enriquecimento cultural e a consequente ampliação de seus horizontes (FERREIRA, 2009, p. 79).

Portanto, objetivando continuar esse processo de interação entre os alunos, e entre eles e o texto, propus uma nova atividade: socialização dos livros lidos. Os alunos foram orientados a visitar mais a sala de leitura para escolher livros e levarem para ler em casa e no término da leitura iam na sala de aula socializar um pouco do enredo sem contar o desfecho, a fim de aguçar a curiosidade dos demais. A explanação baseou-se em algumas questões: Gostou do livro? Por que? Qual parte mais gostou? Indicaria para alguém? Atendeu as suas expectativas? Os alunos que não quisessem expor oralmente tiveram a opção de entregar um relato. É importante dizer que os alunos faziam perguntas durante a socialização do colega, o que despertava ainda mais a curiosidade deles.

Mostrei para sala uma tabela – Apêndice 6 - com o nome de todos os alunos onde fiz durante todo o ano de 2018 a computação de todos os livros lidos para posteriormente gerar premiação para os alunos destaque e revelação na leitura. Isso também motivou os alunos a lerem mais e a troca de informações sobre os livros os impulsionava e instigava a querer buscar livros diversos na sala de leitura.

O papel do mediador, como afirma Ferreira (2009, p. 83):

> é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo. Dessa forma, os alunos podem avançar mesmo quando lhes são propostas atividades que, de início provocam uma desestruturação, ou seja, tidas como difíceis, pois a cada desafio a vitória, eles adquirem competência e segurança para seguirem em frente com suas descobertas.

O desafio da leitura de diversos livros e a socialização proporcionou aos alunos o convívio com diversos textos de diferentes gêneros (contos, lendas, romance, história em quadrinho), ampliando ainda mais o horizonte de expectativas dos mesmos e alimentando o repertório de leituras, dentre eles: *O Médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson; *Diário do Farol*, de João Ubaldo Ribeiro; *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde; *O Corsário Negro*, de Emilio Salgari; *O menino que vendia palavras*, de Ignácio de Loyola Brandão; *Pobre corinthiano careca*, de Ricardo Azevedo; *A tempestade*, de William Shakespeare (tradução de Helô Beraldo); *O Flautista misterioso e os ratos de Hamelin,* de Braulio Tavares; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *O príncipe Teiú e outros contos brasileiros,* de Marco Aurélio; *O nome da fera*, de Celso Gutfreind; *Histórias mal-assombradas de Portugal e Espanha*, de Adriano Messias; *Lendas Brasileiras para jovens*, de Luis da Câmara Cascudo; *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato; *O Senhor do ladrões*, de Cornelia Funke; *O Barão nas árvores*, de Ítalo Calvino; *No meio da mata*

escura tem um pé de maravilha, de Ricardo Azevedo; *As aventuras de Pedro Malasartes*, de Nelson Albissu; P*ra você eu conto*, de Moacyr Scliar; *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colsanti; *Isso ninguém tirará de mim*, de Ana Maria Machado; *O mundo de Sofia,* de Jostein Gaarder; *O saci*, de Monteiro Lobato; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga; entre outros.

5.5 Questionamento do horizonte de expectativas: analogias – quadro comparativo dos contos

A fim de explorar ainda mais as diferenças e semelhanças entre os contos “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro” e “Felicidade Clandestina”, criei um quadro comparativo – Apêndice 3 - em que expliquei coletivamente as questões e em seguida os alunos tiveram que analisar e formular suas respostas em dupla para posterior correção.

O quadro contemplava aspectos temáticos, os elementos narrativos e informações sobre os autores. Os alunos tiveram que responder às seguintes perguntas:

1. Autores
2. O que você sabe sobre os autores?
3. Foco narrativo (exemplifique com partes do texto)
4. Personagens (protagonista, antagonista, secundários)
5. Tempo
6. Espaço
7. Qual relação de espaço com os contos?
8. Objeto importante (cuja perda ou aquisição movimenta a ação da história)
9. Temática
10. Semelhanças entre os contos
11. Diferenças entre os contos
12. Todos os contos são de fadas? Explique
13. Intriga (complicação e clímax)
14. Desfecho (Explique como as histórias terminam? O que acontece com as personagens?)

Vale destacar algumas respostas para as questões apresentadas anteriormente. Os alunos em duplas discutiram e analisaram as questões bem como

formularam suas respostas para posterior socialização. Para a questão 2, afirmaram: Irmãos Grimm – “criam novas versões para histórias narradas oralmente; reescreve e escreve contos de fadas famosos; ouviram histórias de camponeses e passaram para o papel; são irmãos que escrevem contos”. Clarice Lispector – “ela gostava muito de ler, por isso se tornou escritora; escreve contos modernos; desde pequena gostava de ler; morou em Recife; veio da Rússia”.

Para responder à questão 3, os alunos não tiveram dificuldade, visto que tínhamos discutido sobre o foco narrativo durante a leitura dos contos anteriormente, logo concluíram facilmente que o conto de fadas tem um narrador-observador enquanto que o conto moderno um narrador- personagem.

Ao analisar os personagens dos contos, os alunos puderam encontrar e observar as características e constataram que a personagem principal no conto de Clarice era a figura simbólica da própria autora do conto e conseguiram concluir que a narradora-personagem é uma personagem redonda, visto que vive no decorrer da história muitos conflitos internos, passa por angústias até chegar ao amadurecimento.

Na questão 5 os alunos mais uma vez observaram o tempo das narrações, e conseguiram ver a simbologia do conto de fadas “Num tempo que já se foi, quando ainda acontecia encantamentos”, e o tempo mais concreto do conto moderno, marcado por dia, de forma cronológica.

O espaço, outro elemento analisado pelos alunos, ora simbólico “o castelo que ficava ao lado de uma floresta sombria” – no conto de fadas; ora concreto “nas ruas de Recife” – no conto moderno. Em seguida tiveram que estabelecer relação entre os espaços e os contos, o que ficou claro que puderam entender a função deste elemento em cada conto, já que para o texto dos Irmãos Grimm escreveram: “era uma floresta sombria porque a bruxa que enfeitiçou o príncipe morava lá; o espaço é simbólico por ser um conto de fadas; o espaço é próprio para contos de fadas”. E no conto de Lispector escreveram: “Recife foi a cidade onde a escritora morou, e passou sua infância, por isso é um lugar importante para ela; é mais concreto”.

Uma outra questão se referia ao objeto de valor (fetiche) que os personagens principais possuíam ou queriam possuir, ninguém teve dúvida e todos responderam:

a bola de ouro, no conto de fadas e o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato no conto moderno.

A questão 9 abordava a temática dos contos, cuja respostas foram: Conto de fadas – “a história fala de um príncipe que precisou de uma linda princesa para se desencantar e se apaixonam”; conto moderno – “a angústia e o sofrimento da personagem por querer um livro”. Os dois contos mostram meninas que se transformam em mulheres.

As próximas questões (10 e 11), enfatizavam as semelhanças e diferenças entre os contos, cabendo destacar as respostas dadas pelos alunos:

Semelhanças – “a estrutura do texto (introdução, complicação, clímax e desfecho); o objeto de valor que os protagonistas têm ou querem ter; o sofrimento (do Príncipe-Rã, no conto de fadas e da narradora- personagem, no conto moderno); personagens secundários justos que ajudam no desenrolar da ação; a paixão – o príncipe amava a princesa, mas não podia a ter no início da história, assim como a menina amava o livro e não o tinha”.

Diferenças – “narrador (1° e 3° pessoa); o conto de fadas utiliza a magia, o conto moderno se aproxima mais da realidade; os antagonistas são bem diferentes, enquanto há a presença da Bruxa no conto de fadas, no conto moderno há a menina má que humilhou a narradora-personagem; o tempo e o espaço dos textos são diferentes, enquanto que no conto de fadas há muita fantasia e magia no conto moderno o foco está nas experiências vividas pela personagem”.

Dando sequência à análise dos contos, na questão 12 questionei se todos os contos são de fadas, aqui já estava claro para todos os alunos que “não”, e justificaram: “nem todos os contos tem encantamentos, magia, reis e rainhas, príncipes e princesas, bruxas, castelos... há contos em que a história se aproxima mais da realidade, como os modernos, há contos de terror, etc.

Em seguida, os alunos puderam analisar mais uma vez em quais momentos surge a complicação e em seguida o clímax nas histórias, bem como o desfecho.

Despois desse trabalho em dupla, todos puderam socializar suas respostas, o que provocou nova discussão, ampliando a compreensão dos mesmos acerca do gênero conto, além de desenvolver um posicionamento crítico e investigativo frente ao texto.

5.6 Retextualizando contos

Em consonância com as atividades de leitura e análise dos textos e do filme, a proposta seguinte foi retextualizar um conto de fadas escolhido pelos próprios alunos. A fim de ajudá-los nesse processo de escrita e de aproximá-los mais do universo dos escritores profissionais, proporcionei aos mesmos um bate-papo com a escritora Luana Alves. Por ser natural de Regente Feijó e ex-aluna da escola Ivo Liboni, local desta pesquisa, encontrei relevância em levar os alunos a um encontro com alguém que saiu da própria escola e que hoje já tem três livros publicados. A escritora numa conversa descontraída abordou assuntos como: a importância da curiosidade para aguçar a leitura e em consequência a escrita, as adaptações das histórias e o processo de escrita (produção, correção e reescrita), até porque os alunos iam passar por esse processo de produção. Tudo isso colaborou para aumentar o entusiasmo dos alunos em criar novas versões para os contos de fadas, ou seja, retextualizá-los.

Segundo Corrêa (2010, p. 246) retextualizar é “uma forma de refacção ou reescrita de um texto num processo que evidencia o funcionamento social da linguagem”, por isso, “ao se retextualizar um texto matricial, endereçada a um leitor de outra época e de outro espaço, o autor da retextualização põe em diálogo diferentes discursos, promovendo a interdiscursividade”. Ou seja, os alunos foram convidados a se apropriar da história tradicional, recontando-a de forma diferente, para um leitor de uma época também diferente, criando novas versões para os contos.

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa a produção escrita, após várias leituras de contos diversos os alunos adquiriram uma bagagem maior para a realização desta atividade, além disso na autoria dos textos tiveram a oportunidade de expressar sua criatividade e conhecimentos frente a narrativa, pois planejaram e elaboraram novas versões aos textos.

A produção foi em dupla, a fim de promover novamente a interação, discussão e reflexão dos alunos, já que teriam que escolher um conto de fadas do interesse deles, organizar as ideias, planejar o que mudariam na história e reescrevê-la. Nesse momento, realizamos uma recapitulação das características do conto, bem como a forma de organizar o texto, pois como afirmam Girotto e Souza (2014, p.31):

> Podemos dizer que o começo, também conhecido como situação inicial, é o ponto de partida da narrativa, momento em que ela é iniciada. Há aqui a apresentação de uma situação tranquila até que algo a perturbe. Geralmente antes da perturbação, o leitor percebe o local onde se passa a história e as personagens que vão vivê-la. Este é o primeiro ato (situação inicial/introdução). O segundo ato (complicação/desenvolvimento) mostra como os envolvidos resolverão a perturbação. É neste momento, no meio, que percebemos uma sequência de eventos que formam a história. Ou seja, são frases que enredam casualidade; o que acontece no meio é resultado de algo que ocorreu no início e, assim, consequentemente. Desta maneira, o que vai decorrer no final é efeito do que foi apresentado no segundo ato. A situação final, ocasião em que a narrativa termina, isto é, o desfecho, o fim da história, é também o terceiro ato (situação final/conclusão). Este momento mostra como a ação perturbadora foi resolvida e se as coisas no enredo voltam ou voltarão a ficar da forma como foram apresentadas antes da perturbação.

As histórias escolhidas pelos alunos foram: Os Três Porquinhos; Cinderela; Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel. Cada dupla planejou sua história mudando ora o espaço, ora o personagem antagonista, cirando novos conflitos e diversificando desfechos.

Depois da criação dos textos, estes foram corrigidos pelos próprios alunos que, além de observarem erros ortográficos contribuíram com sugestões para melhorar o enredo das histórias dos colegas.

A etapa seguinte foi a reescrita dos textos, a partir das correções feito pelos próprios colegas para posterior entrega à professora. Após a correção feita por mim, devolvi os textos com mais sugestões a fim de melhorá-lo ainda mais, os alunos mais uma vez reescreveram suas histórias, o que foi a versão final para digitação e impressão dos livros. A digitação dos textos ocorreu na sala de informática da escola, com a ajuda da professora da sala de leitura.

Foi um momento muito produtivo e de muito envolvimento por parte dos alunos, que ansiosos em ver seus livros expostos na sala de leitura para que todos pudessem ler, se dedicaram com responsabilidade em todo o processo, mostrando ser receptivos a todas as atividades.

A divulgação do livro e socialização das produções aconteceu em um evento intitulado “Chá Literário: Contando contos e amarrando pontos!”, em parceria com a sala de leitura.

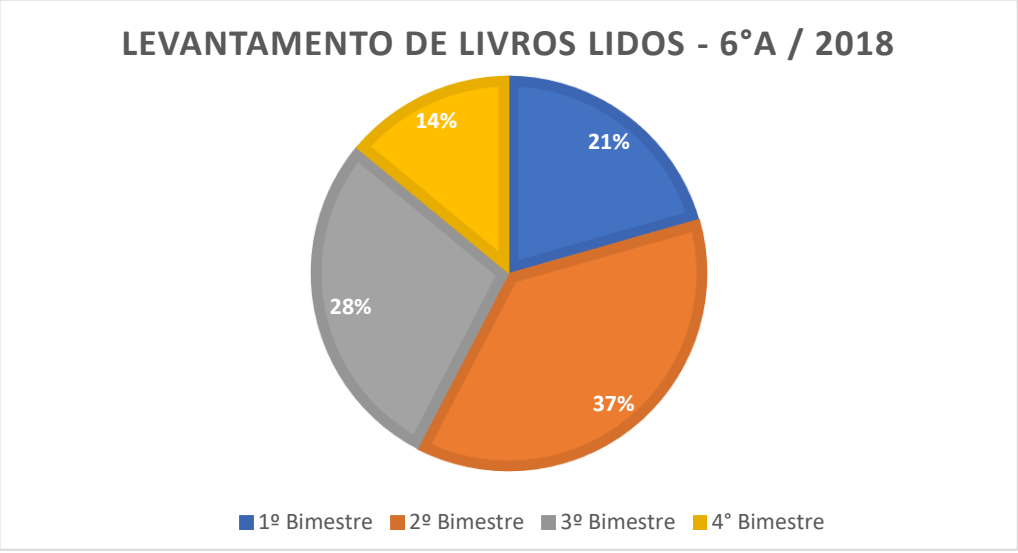
5.7 Análise dos resultados - Produção do livro – Chá literário

Depois de toda a experiência literária que os alunos tiveram no decorrer de todo o percurso desta pesquisa, percebe-se uma ampliação do horizonte de expectativas dos mesmos que passaram a buscar livros com uma frequência maior na sala de leitura, não só de contos como também romances, como alguns já citados no item 5.4. Como Bordini e Aguiar (1988, p. 90 - 91) afirmam:

> os alunos nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como decifrar o que não é conhecido foi aumentada.

De forma a acompanhar a leitura dos alunos, fiz o quadro de acompanhamento – Apêndice 6 – e todos socializavam os livros lidos em sala ou entregavam os relatórios de leitura, o que, como dito anteriormente estimulava-os a ler mais, já que ao ouvir o enredo dos livros despertava a curiosidade dos alunos. É imprescindível destacar aqui os resultados no decorrer do ano letivo de 2018. No primeiro bimestre do ano de 2018, os alunos (32 alunos) leram um total de 50 livros; já no segundo bimestre esse número subiu para 90 livros; no terceiro, 69 e no quarto, 34 livros lidos pela turma, sendo um total de 239 livros lidos no ano de 2018. Na Figura 4 é mostrado o gráfico comparativo entre as quantidades de livros lidos por bimestre.

Figura 4 – Quantidade de livros lidos pelos alunos por bimestre

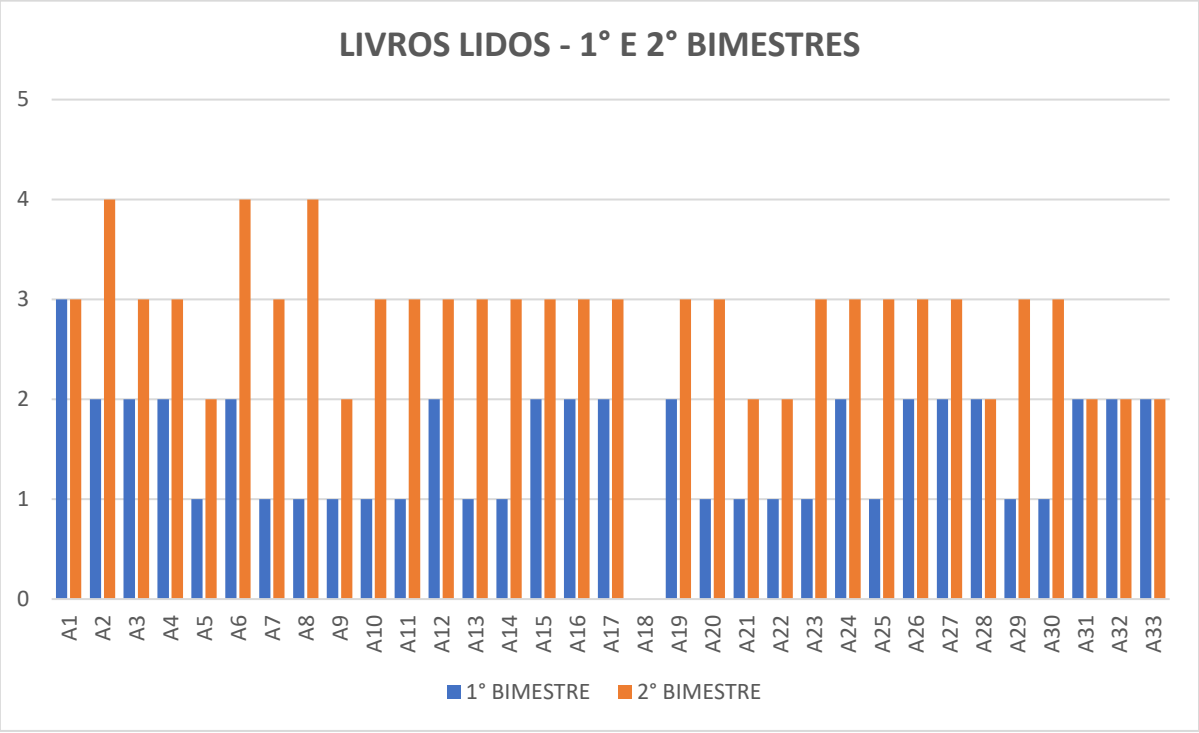


Fonte: Autor (2018).

As atividades foram iniciadas no final do primeiro bimestre, dando sequência no decorrer do ano de 2018. Nota-se pelo gráfico (Figura 4) que o período em que os alunos mais leram foi no segundo e terceiro bimestre, momento de auge do trabalho, devido concentrar o número maior de rodas de leitura, leitura e análise dos contos e socialização das leituras feitas pelos próprios alunos. O quarto bimestre foi o período em que os alunos menos leram, isso pode ser explicado pelo fato de contemplar um período menor de aula, além disso, o funcionamento da biblioteca encerrou no mês de novembro, o que impossibilitou os alunos de pegarem mais livros.

Poucos alunos deixaram de ler algum livro durante o decorrer das atividades, mesmo aqueles que se negavam a ler no início do ano ou que só queriam ler história em quadrinhos (no primeiro bimestre), ampliaram seus repertórios buscando outros livros. No gráfico apresentado na Figura 5, torna-se explícito o desempenho de cada aluno durante o primeiro e o segundo bimestres.

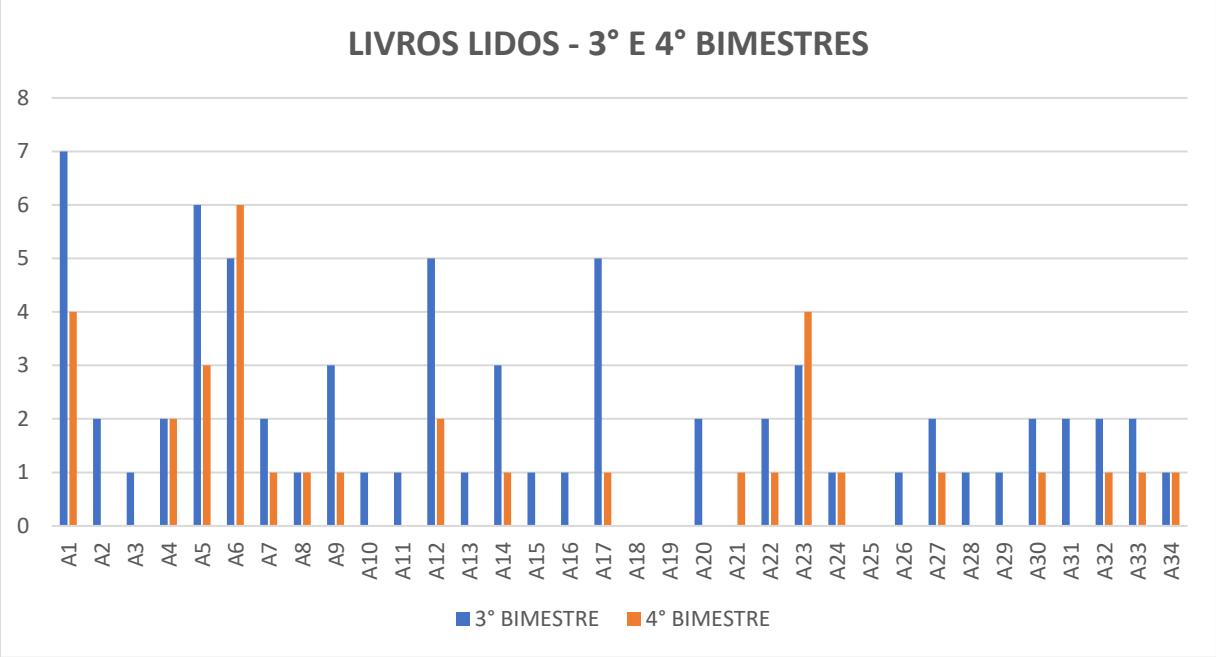
Figura 5 – Quantidade de livros lidos pelos alunos no 1° e 2° bimestres



Fonte: Autor (2018).

Na Figura 6, são apresentadas as quantidades de livros lidos por aluno, referentes ao terceiro e quarto bimestres.

Figura 6 – Quantidade de livros lidos pelos alunos no 3° e 4° bimestres



Fonte: Autor (2018).

Na Figura 7, é apresentado o total de livros lidos por aluno durante o ano de 2018.

Figura 7 – Quantidade de livros lidos pelos alunos durante o ano de 2018.

Fonte: Autor (2018).

Analisando o gráfico fica claro que a pesquisa não conseguiu atingir a todos os alunos efetivamente, pois dois alunos leram apenas um livro, isso pode ser explicado por terem se matriculado na escola no segundo semestre, perdendo, assim parte do processo. Alguns alunos leram entre 4 e 5 livros e demonstraram um pouco de resistência nas atividades propostas, já que não se envolveram com tanto entusiasmo como os demais, e uma minoria ainda concentram suas leituras em gibis.

No entanto, percebe-se também, diante dos números um avanço gradativo por parte dos alunos em relação à leitura, visto que mesmo a quantidade de livros oscilando um pouco de um bimestre para o outro, no geral a maioria dos alunos leram bem mais, adotaram um comportamento leitor e puderam socializar com os demais as experiências que estavam vivenciando com os livros, expondo suas opiniões, além de expressar seus sentimentos e impressões da leitura, sempre justificando, portanto assumindo uma postura mais crítica acerca das obras. É importante destacar a postura de um aluno que, ao pegar seu primeiro livro na sala de leitura, sempre relatava que estava sendo difícil ler e entender as histórias, e que ia devolver o livro, incentivei-o a ler novamente as histórias, pesquisando os significados de palavras que não conhecia, fazendo pausas para retomar o que havia acabado de ler; após uma semana com o livro, o aluno quis socializá-lo dizendo que com a segunda leitura tinha compreendido melhor e pode expor para os demais colegas o enredo de forma descontraída e humorística, envolvendo toda a sala na sua exposição. O resultado disso foi muito positivo, esse aluno não parou mais de ler e, no final do ano, ganhou premiação por ser aluno revelação na leitura, pois como afirmam Girotto e Souza (2010, p.119) “a cada nova leitura, o aluno espanta-se, identifica-se, busca respostas, abre-se para o texto ou, ao contrário, não consegue dialogar com ele”, é uma busca constante para desvendar os mistérios e preencher os vazios do texto.

A fim de tornar o produto final desse trabalho – o livro – conhecido e de socializar as produções dos próprios alunos, bem como premiar os alunos que mais leram e aqueles que se revelaram leitores no decorrer do processo, foi realizado no salão cultural da escola o evento denominado “Chá Literário – Contando Contos e amarrando pontos!”. Estavam presentes os alunos, alguns pais, funcionários, equipe

gestora e professores envolvidos no projeto. Foi um momento muito importante de valorização da produção dos alunos, possibilitando uma atitude ativa dos mesmos frente a todas as atividades e em especial na construção do livro, este ficará na sala de leitura para que todos os alunos da escola possam lê-lo e apreciá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado encontra interlocução na afirmação de Girotto e Souza de que:

> o ensino de estratégias de compreensão ajuda os alunos a refletirem sobre o que leram e os instrumentaliza para um mergulho mais profundo no texto. Eles passam a conversar com o texto conforme empregam seu repertório de estratégias (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 11).

Além disso, devido ao fato de o foco desse trabalho ser a leitura e a interação do texto e leitor, responsável pelos efeitos de sentidos construídos durante os processos de leitura, fica evidente a necessidade de fazê-los conhecedores dessas estratégias, para que possam compreender os diversos gêneros textuais, desde o mais simples até textos mais complexos, de forma a “construir sentido do que leem e tornarem-se participantes ativos do processo de leitura” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 11).

Partindo das questões que nortearam essa pesquisa desde o início do processo:

- Como utilizar os mecanismos de fruição presentes no conto para formar leitores?
- Como despertar o interesse pela leitura?
- Quais estratégias usar para promover a compreensão do texto literário?
- De que modo é possível mediar processos de leitura, tendo em vista a promoção da autonomia do leitor?

E do objetivo principal dessa pesquisa: desenvolver a competência leitora dos alunos, ampliando a capacidade de utilizar estratégias e fazer inferências necessárias para a compreensão do texto, propôs-se a realização de atividades de leitura capazes de despertar o hábito de ler e aumentar o repertório dos alunos, estimulando sua formação como leitores autônomos, portadores de habilidade de compreensão e interação com o texto.

Encontrou-se no conto um gênero propício ao trabalho de letramento literário, dado sua fácil assimilação pelo leitor inexperiente, oriunda, possivelmente de sua estrutura breve, de sua fluidez narrativa e também na variedade de temas que articula de modo conciso. No caso do corpus escolhidos, duas temáticas que acreditamos de apelo junto aos jovens leitores foram contempladas, de um lado o

universo maravilhoso entrevisto no conto de fadas “O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm e, de outro, o cotidiano da infância e o tema do amadurecimento, representado no conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

Por meio da referência oferecida por esses contos, localizados em polos extremos da tradição desse gênero (as matrizes populares em Grimm e a narrativa moderna em Clarice Lispector), pretendeu-se promover atividades de interpretação da obra em si; o estudo da tradição do gênero e intervenções no sentido de promover o letramento literário a partir do contato direto com as obras. Para que fosse possível a realização de tal trabalho, buscou-se amparo teórico e metodológico sobretudo no método recepcional. Percebe-se que os métodos utilizados demonstraram uma prática profícua, o que ficou perceptível também através dos dados e resultados finais. Já que o trabalho com os contos foi produtivo ao letramento literário, justamente por se pautar em um gênero propício a familiarização com o jovem leitor. Algo favorecido pelos contos escolhidos que, além de permitirem o discernimento da tradição do gênero, falam intimamente à experiência da infância, o que proporcionou a procura por contos e por outros gêneros como o romance, expandindo ainda mais o horizonte de expectativas dos alunos.

O êxito das atividades propostas foi confirmado pelas intervenções práticas e pelas repostas dos alunos que se mostraram afeitos aos contos, e que desenvolveram um comportamento leitor e reflexivo, capaz de socializar e expor suas impressões acerca dos textos lidos.

Foi um percurso de dois anos de estudos, pesquisas, reflexões e leituras muito produtivas e de extrema importância para a melhoria da minha prática pedagógica, como mediadora de um processo de desenvolvimento do início de um comportamento leitor e construção da autonomia de um leitor ativo.

O importante foi constatar que o trabalho com o método recepcional e as estratégias de leitura é um campo fértil de aprendizagem, visto que como afirma Solé (1998, p.46):

> quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões [...] A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor.

Além disso, como já dito anteriormente “o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica... o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.91).

Portanto, o trabalho teve como objetivo apontar algumas possibilidades para a formação de leitores na escola, privilegiando textos literários e por meio da mediação do professor em todas as etapas do processo, de forma a garantir a participação ativo dos alunos, visto que como afirma Cosson (2014, p.36):

> a leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura.

A literatura abre as portas para possibilidades diversas de ser e viver, atua como um agente de transformação social e cultural, daí ser primordial um trabalho consciente, efetivo e permanente com a leitura literária de forma a favorecer a construção da autonomia do educando num processo significativo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a relação teoria e prática possibilitou uma prática pensada e planejada e a obtenção de resultados positivos, bem como a construção de um conhecimento legítimo que continuará contribuindo nas próximas práticas em sala de aula que envolvam a leitura literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor**.** In: Universidade Estadual Paulista. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. **Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto**. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150836>.

BATAUS, Vanessa; Girotto, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Leitura Literária em sala de aula: a prática colaborativa no Ensino das Estratégias de leitura.** Revista Profissão Docente, v. 13, n. 27, p. 45-56, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115228>.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental***. Brasília*, MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação. Resolução SE- 15, de 18-2-2009.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CAMARANI, Ana Luiza Silva; Marchezan, Luiz Gonzaga. **O duplo percurso da narrativa de Clarice Lispector**. Itinerários: Revista de Literatura, n. 24, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107349>. Acesso em 3 de novembro de 2017.

CANDIDO, Antônio. No raiar de Clarice Lispector. In:____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1997. P. 125-131.

CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 5°ed. 2011.

CANDIDO, Antonio. GOMES, Paulo Emílio Salles., PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAPATTO, Renata Macedo. **Nas malhas do leitor: um estudo de teses e dissertações sobre leitura/recepção de textos** (1980-2003). 2005. 352 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/94131>.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CECCANTINI, J. L. O conto de fadas, imemorável patrimônio da humanidade. In: **A roda de leitura: Língua e literatura no Jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, ANEP, 2004.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações tórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, 56 (1): 246-269, 2012.

CHRISTOFOLETTI, Camila Fontanetti. **Análise comparativa de duas versões do conto de Cinderela: a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm.** 2011. 78 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/118674>.

COELHO. Nelly N. **Literatura Infantil**: teoria – análise - didática. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 2° ed. 1991.

CORRÊA, Hércules T. Contos, recontos e reendereçamentos: uma mesma matriz, diferentes retextualizações para públicos e gostos diversos. AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luis (organizadores). **Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

COSTA, Ana Beatriz Farinaccio da. **As crianças protagonistas dos contos de fadas dos Irmãos Grimm.** 2015. 51 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136530>

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DOMINGOS, Priscila Berti. **Clarice Lispector: a escritura e o ofício de escritor em Cartas Perto do coração**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras / Unesp de Araraquara, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/141947> Acesso em 4 de novembro de 2017.

DOTA, Maria Inez Mateus**. Estratégias e adjacências: revisitando conceituações**. ALFA: Revista de Linguística, v. 41, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107751>.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016

FARIA, Robson R. D. S. **Metalinguagem: o sopro de vida em *Um sopro de vida* de Clarice Lispector**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143848>.

FIDÊNCIO, Luana Marques. **Autobiografia ao correr da máquina: a escrita de si na crônica de Clarice Lispector.** 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/11823.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro**. A leitura dialógica e a formação do leitor**. 2004. 536 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/94151>.

_____. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. 2009. 456 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/94050>

_____. A leitura dialógica como elementos de articulação no interior de uma biblioteca vivida In: JUNQUEIRA, Renata (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 69-96.

FERREIRA. Sabrina Perpétuo. **Clarice Lispector: Biografema, o estranho e a letra**. Dissertação (metsrado) – Faculdade de Letras de UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/ECAP-9KKGNK

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. **Diferença, paixão e poder em Obsessão, de Clarice Lispector**. Cerrados, v. 20, n. 31, p. 123-142, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122310>.

_____. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.). **Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas**, Maringá: Eduem, 3° ed. 2009.

FREGONEZI. D. E. **O professor, a escola e a leitura**. Londrina: Ed. Humanidades, 2003.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; Souza, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária.** Álabe, n. 10, p. 1-23, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114867>.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana***, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443/15591

GONÇALVES, Patrícia Magazoni. **Memória, culpa e angústia nas narrativas de Alice Munro e Clarice Lispector**. 2010. 1 CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119314>.

_____. **Voz narrativa e memória: a busca de identidade pelas protagonistas de Felicidade clandestina, de Clarice Lispector e de Lives of girls and women, de Alice Munro.** -. 2013. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93862>.

Gonçalves, Natani Franco; Ferreira, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A contação de histórias na formação do leitor**. 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, p. 1-3, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142240>

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIROTTO, Cyntia e SOUZA, Renata J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 31-44.

HOHLFELDT, Antonio Carlos. **Conto Brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2° ed. 1988

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS. H.R. **A história da literatura como provocação literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOLLES, André. **Formas Simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.
http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597

_____. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes Editora, 15°ed. 2013.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitvos da Leitura**. Campinas: Pontes Editora, 14°ed. 2011.

KLÔH. Suzana de Sá. **Clarice Lispector e o narrar-se**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2009. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/KlohSS.pdf . Acesso em 4 de novembro de 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011

LEAL, Rosmery Esperança. **Os significados da infância na vida e na obra de Clarice Lispector**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Curso de Letras: Licenciatura. 2011.

LIMA, Ana; CATELLI JR, Roberto (Coord.). **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil 2018**: Resultados Preliminares. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

LIMA, Luis Costa (org**.**). **A literatura e o leitor**. **Textos da Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3 ed. 1981.

MALAVOLTA Pinho, Marília Gabriela; Marchezan, Luiz Gonzaga. **Na teoria e na ficção: a vanguarda em Clarice Lispector**. Revista da ANPOLL, v. 36, n. 1, p. 288-311, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124929>.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco**. 2011. 116 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96468>.

MENDONÇA, Márcia**. Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para a cidadania**. Construir notícias, Recife, ano 4, n° 21, 2005.

MOREIRA, André Leão. **A hora dos animais no romance de Clarice Lispector**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

MOSCATELLI, Silmara Ribeiro. **A recepção do gênero conto em No castelo que se vai, de Marina Colasant**i. 2015. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136730>.

OMENA, Maria Aparecida Munhoz de. **As modalidades de tradução no conto Laços de Família na tradução para o inglês Family Ties**. Revista Brasileira de

Linguística Aplicada. Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, v. 2, n. 2, p. 0-0, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/27141>.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. **Giambattista Basile e o conto maravilhoso**. 2007. 103 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91581>.

OLIVEIRA, Maria Elisa de. **Clarice Lispector: um diálogo entre filosofia e literatura.** Trans/Form/Ação. Universidade Estadual Paulista, Departamento de Filosofia, v. 11, p. 69-76, 1988. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/28217>.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZIBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENTEADO, Maria Heloisa. **Contos de Grimm**. 8°ed. São Paulo: Ática, 2012.

PERIN, Denise Alexandre. **Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente**. 2009. 243 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92273>.

PINHO, Marília G. M. **Do dorso à cauda do tigre: trilhando a linguagem de Clarice Lispector**. Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139542>.

POMMELLA, Amanda Carolina Freire; Sana, Mariane Soares. **A hora do conto e suas contribuições para a formação de leitores**. CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2019, Águas de Lindólia. Anais... São Paulo: PROEX; UNESP, 2009, p. 194 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/147696>.

PROPP, V. L. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão Ribeiro; LIMA, Ana Lúcia D'Império; CURY, Fernanda Cristina; SERRAO, Luis Felipe Soares; CATELLI JR., Roberto. Inaf 10 anos: panorama de resultados. Em: MASAGÃO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org**). Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do Inaf. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

RODRIGUES, Érica L. de O. S. **O Método Recepcional e a Formação de leitores de Poesia**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2487-8.pdf

ROEFERO, Élcio Luís. **De eros ao abismo**: Um estudo do desejo em Felicidade clandestina, de Clarice Lispector. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14796

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. P. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTI, Mariane C.B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Ministério da Educação. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SARAIVA, J.A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA. J. R. M. **A formação do leitor literário e as estratégias de leitura**. FCT, UNESP.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **A formação do leitor literário e as estratégias de leitura**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 10655-10663 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141687>

Silva, Joice Ribeiro Machado da; Ferro, Marcela Coladello. **As estratégias de leitura e a literatura infantil: possibilidades na formação do leitor autônomo**. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 6290-6297 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/140007>.

_____. **O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil**. 2014. 223 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108629>.

SILVA, Luciene Ribeiro da Silva. **Tchau, Lygia Bojunga Nunes: Análise Literária e Estética da Recepção**. 2011. Universidade Estadual do Norte do Paraná.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6° ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas Narrativas**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TELLES, João A. "**É pesquisa é? Ah, não quero não bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Vol. 5, N.2, 2002.

VALENTE, Thiago Alves; Ferreira, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro**. Em busca do sentido: uma análise das estratégias de processamento textual em O milagre das folhas, de Clarice Lispector**. Revista de Letras, v. 15, n. 16, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127113>. Acesso em 3 de novembro de 2017.

ZANELLA, Mariangela Polacchini. **Leitura, leituras de leitores e leituraleitores: texto e espaço narrativa**. 2010. 157 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90150>

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR

Esse questionário faz parte da pesquisa intitulada "Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto na sala de aula".

LEVANTAMENTO DE DADOS - PERFIL DO LEITOR

Nome:

Idade:

1- Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

Por quê?_____

2- Se sim, quem o influenciou a gostar de ler?_____

3- Com que frequência lê?

A) sempre C) algumas vezes

B) quase sempre D) nunca

4- Quais são os gêneros literários da sua preferência?

( ) romance de aventura ( ) histórias em quadrinhos

( ) romance de terror ( ) poesia

( ) romance detetivescos ( ) fábulas

( ) romance de amor ( ) lendas

( ) contos ( ) livros religiosos

( ) outros. Quais? _____

5- Como lê?

_____

6- Onde lê?

_____

7- Você procura um livro para ler:

( ) por iniciativa própria

( ) por indicação do professor

( ) por indicação de um amigo

( ) pelo título ou nome do livro

( ) pela capa e figuras

( ) quando ganha de presente

( ) quando o vê na biblioteca

( ) outro jeito. _____

8- Qual livro marcou sua vida? Por quê? _____

Indicaria a alguém? () Sim ( ) Não

Por quê?

_____

9- Mencione o último livro que leu.

_____

10- Você visita a Sala de Leitura? () Sim ( ) Não

Por quê?_____

11- O que concorre com a leitura em seu tempo livre?

_____

12- Seus pais ou responsáveis leem em casa?

_____

13- Você tem livros na sua casa? Quais?

_____

14- Qual o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável por você?

( ) Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) - incompleto

( ) Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) – completo

( ) Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) – incompleto

( ) Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) – completo

( ) Ensino Médio – incompleto

( ) Ensino Médio – completo

( ) Ensino Superior – incompleto

( ) Ensino Superior – completo.

15- Qual o nível de escolaridade de seu pai ou responsável por você?

( ) Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) - incompleto

( ) Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) – completo

( ) Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) – incompleto

( ) Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) – completo

( ) Ensino Médio – incompleto

( ) Ensino Médio – completo

( ) Ensino Superior – incompleto

( ) Ensino Superior – completo.

APÊNDICE 2 – O CONTO "O PRÍNCIPE-RÃ OU HENRIQUE DE FERRO ", DOS IRMÃOS GRIMM COM OS QUESTIONAMENTOS E FICHA DE LEITURA.

OBS.: os alunos terão o texto em mãos. Preencherão a ficha de leitura depois da leitura.

ANTES DA LEITURA:

Perguntar sobre o autor (conhecem? Já leram outros textos desse autor? – conhecimentos prévios dos alunos);

Apreciação do título (sobre o que vai falar o texto?) – levantamento de hipóteses – escrever na lousa;

Qual será a relação entre as expressões "Príncipe Rã" e "Henrique de Ferro"? – hipóteses que serão confirmadas com a leitura

Pedir para os alunos circularem as palavras que não conhecem para posterior pesquisa.

O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro

Num tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas. A mais nova, então, era linda demais. O próprio sol, embora a visse todos os dias, sempre se deslumbrava, cada vez que iluminava o rosto dela. (Por que o sol se deslumbrava com a princesa? – VISUALIZAÇÃO: imagens mentais da princesa) O castelo real ficava ao lado de uma floresta sombria na qual, embaixo de uma frondosa tília, havia uma fonte (O que é uma tília? Tentar chegar a definição pelo contexto da frase). Em dias de muito calor, a filha mais nova do rei vinha sentar-se ali e, quando se aborrecia, (Por que será que a menina se aborrecia? Inferência) brincava com sua bola de ouro, atirando-a para cima e apanhando-a com as mãos. Uma vez, brincando assim, a bola de ouro, jogada para o ar, não voltou para as mãos dela. Caiu na relva, rolou para a fonte e desapareceu nas suas águas profundas. "Adeus, minha bola de ouro!", pensou a princesa. "Nunca mais vou ver você!" E começou a chorar alto. (O que ela perdeu? A bola de ouro é importante para ela?) Então, uma voz perguntou:

- Por que chora, a filha mais nova do rei? Suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra! A princesa olhou e viu a cabecinha de uma rã fora da água. (QUESTIONAMENTOS: O que a personagem quis dizer com a expressão “suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra”?; Em que momento surge a complicação?)

- Foi você que falou, bichinho dos charcos? Estou chorando porque minha bola de ouro caiu na água e sumiu.

- Fique tranquila e não chore mais. Eu vou buscá-la. Mas o que você me dará em troca?

- Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas ... Meus vestidos, minhas joias, e até mesmo a coroa de ouro que estou usando.

- Vestidos, joias e coroa de ouro de nada me servem. Mas se você quiser gostar de mim, se me deixar ser sua amiga e companheira de brinquedos, se me deixar sentar ao seu lado à mesa, comer no seu prato de ouro, beber no seu copo, dormir na sua cama e me prometer tudo isso, mergulho agorinha mesmo e lhe trago a bola. (Por que a rã não queria coisas valiosas? Qual será a intenção da rã?)

- Claro! Se me trouxer a bola, prometo tudo isso! - respondeu prontamente a princesa, pensando: "Mas que rãzinha boba! Ela que fique na água com suas iguais! Imagine se vou ter uma rã por amiga!". (A princesa tinha boas intenções com a rã? O que vocês acham dessa atitude dela?)

Satisfeita com a promessa, a rã mergulhou e, depois de alguns minutos, voltou à tona trazendo a bola. Jogou-a na relva, e a princesa, feliz por ter recuperado seu brinquedo predileto, fugiu sem esperar a rã.

- Pare! Pare! - gritou a rã, tentando alcançá-la aos pulos. - Me leve consigo! Não vê que não posso correr tanto? A princesa, porém, sem querer saber dela, correu para o palácio, fechou a porta e logo esqueceu a pobre rã. Assim, ela foi obrigada a voltar para a fonte. (PAUSA - Vocês acham que a rã vai desistir de ser amiga da princesa?)

No dia seguinte, quando o rei, a rainha e as filhas estavam jantando, ouviram um barulho estranho: Plaft!... Plaft!... alguém estava subindo a escadaria de mármore do palácio... O barulho cessou bem em frente à porta, e alguém chamou:

- Abra a porta, filha mais nova ... filha mais nova do rei! A princesa foi atender e, quando deu com a rã, tornou a fechar a porta bem depressa e voltou para a mesa. O rei reparou que ela estava vermelhinha e apavorada. (O que vocês acham que o rei

fará?)

- O que foi, filha? Aí fora está algum gigante, querendo pegar você?

- Não, paizinho... é uma rã horrorosa.

- E o que uma rã pode querer com você?

- Ai, paizinho! Ontem, quando eu brincava com a minha bola de ouro perto da fonte, ela caiu na água e afundou. Então, chorei muito. A rã foi buscar a bola para mim. Mas me fez prometer que, em troca, seríamos amigas e ela viria morar comigo. Eu prometi, porque nunca pensei que uma rã pudesse viver fora da água.

Nesse momento, a rã tornou a bater e cantou:

- Que coisa mais feia é essa, esquecer assim tão depressa a promessa que me fez! Se não quiser me ver morta, abra ligeiro essa porta, a filha mais nova do rei!

O rei olhou a filha severamente.

- O que você prometeu, tem de cumprir - disse - Vá lá e abra a porta!

Ela teve de obedecer. Mal abriu a porta, a rã entrou num pulo, foi direto até a cadeira da princesa e, quando a viu sentada, pediu:

- Me ponha no seu colo! Vendo que a filha hesitava, o rei zangou-se.

- Faça tudo o que a rã pedir - ordenou. Mal se viu no colo da princesa, a rã pulou para a mesa, dizendo:

- Puxe o seu prato mais para perto para podermos comer juntas. Assim fez a princesa, mas todos viram que ela estava morrendo de nojo. A rã comia com grande apetite, mas a princesa a cada bocado parecia se sufocar. Terminado o jantar, a rã bocejou dizendo:

- Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

- Quando você precisou, ela te ajudou. Não pode desprezá-la agora! Não tendo outro remédio, a princesa foi para o quarto carregando a rã, que dizia estar cansada demais para subir a escada. Chegando lá, largou-a no chão e foi se deitar sozinha. (PAUSA: O que vocês acham que vai acontecer agora?)

- Que é isso? - reclamou a rã. - Você dorme no macio e eu aqui no chão duro? Ponha-me na cama, senão vou me queixar ao rei seu pai! Ao ouvir isso, a princesa ficou furiosa. Agarrou a rã e (INFERÊNCIA: O que acham que vai acontecer?) atirou-a

contra a parede com toda a força, gritando:

- Agora você vai ficar quieta para sempre, rã horrorosa! E qual não foi o seu susto, ao ver a rã cair e se transformar num príncipe de belos olhos amorosos! (Por que olhos amorosos?)

Ele contou-lhe que se havia transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa, poderia desencantá-lo. Disse também que no dia seguinte a levaria para o reino dele. Depois, com o consentimento do rei, ficaram noivos. (Por que o príncipe quis ficar noivo, se a princesa o maltratou?)

No outro dia, quando o sol acordou a princesa, a carruagem do príncipe já havia chegado. Era linda! Estava atrelada a oito cavalos brancos, todos eles com plumas brancas na cabeça, presas por correntes de ouro (estratégia de visualização). Com ela veio Henrique, o fiel criado do príncipe, que quando seu amo foi transformado em rã ficou tão triste, que mandou prender seu coração com três aros de ferro, para que não se despedaçasse de tanta dor. Mas agora, ali estava ele com a carruagem pronta para levar seu amo de volta ao seu reino. Cheio de alegria, ajudou os noivos a se acomodar na carruagem, depois tomou seu lugar na parte de trás, e deu sinal de partida. Já haviam percorrido um trecho do caminho, quando o príncipe ouviu um estalo muito próximo, como se alguma coisa se tivesse quebrado na carruagem. Espiou pela janelinha e perguntou:

- O que foi, Henrique? Quebrou alguma coisa na carruagem?

- Não, meu senhor - e ele explicou:

- Tamanha a dor que eu senti quando o senhor virou rã, que, com três aros de ferro, o meu coração eu prendi. Um aro rompeu-se agora, os outros dois, com certeza, vão estalar e romper-se assim que chegar a hora! (estratégia de visualização – pedir para imaginarem) Duas vezes mais durante a viagem o príncipe ouviu o mesmo estalo. Foram os outros dois aros do coração do fiel Henrique que se romperam, deixando livre para sua imensa alegria.

Irmãos Grimm

Depois da leitura:

Por que o texto foi intitulado “O príncipe Rã ou Henrique de Ferro”?

Qual a importância da personagem “Henrique”, que só aparece no final da história, porém seu nome está no título do texto?

Gostaram do texto? Quais partes mais gostaram?

FICHA DE LEITURA

Título do conto	
Autor	
Personagens – Caracterização	
Espaço – Onde se passa a história?	
Como é esse lugar?	
Tempo – Quando acontecem os fatos?	
Como você sabe disso?	
Foco Narrativo (Justifique com dados do texto)	
Enredo (Estratégia de Sumarização: levantar os acontecimentos principais da história – na lousa)	

De qual parte da história você mais gostou? Justifique.	

Pesquisa no dicionário – Ampliando o repertório

Estratégia de Visualização (criar cenários) – ilustrar a história a partir das imagens mentais que foram fazendo no decorrer da leitura – no caderno.

Estratégia Síntese (oralmente) – Recontar o texto: ao selecionar as ideias essenciais do texto, os alunos ressignificam com suas próprias palavras**.**

APÊNDICE 3 - COMPARANDO CONTO E FILME: FAZENDO ANALOGIAS.

FAZENDO ANALOGIAS		
	CONTO DE FADAS: O Princípe-Rã ou Henrique de Ferro	**FILME: A Princesa e o Sapo**
Autor / diretor		
Foco Narrativo		
Personagens	Protagonista: Antagonista:	
Tempo		
Espaço		
Temática		
Semelhanças entre as histórias		
Diferenças entre as histórias		
Intriga	Complicação: Clímax:	
Desfecho		
Você gostou das histórias?		

APÊNDICE 4 - O CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA “, DE CLARICE LISPECTOR COM OS QUESTIONAMENTOS E FICHA DE LEITURA.

OBS.: Todos estarão com o texto em mãos

ANTES DA LEITURA:

Perguntar se conhecem a autora e falar sobre ela;

Apreciação sobre o título (colocar na lousa todas as ideias dos alunos sobre o assunto a ser tratado pelo texto);

Questionamento sobre a palavra “clandestina” (listar os significados na lousa);

Fazer uma previa relação das palavras “clandestina” e “felicidade” - hipóteses que serão confirmadas ou não com a leitura.

FELICIDADE CLANDESTINA – CLARICE LISPECTOR

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”. Quem está narrando a história?

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Por que a personagem tinha talento para crueldade? O que ela fazia que a narradora-personagem entendia como crueldade?

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. O que quer dizer a expressão “tortura chinesa”? (conexão texto-mundo)

Como casualmente, informou-me que possuía “As reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. Conhecem esse livro? Já leram? Quem é Monteiro Lobato? (conexão texto- leitor; texto-texto)

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Por que a narradora diz que comia e dormia com o livro? O que ela quis dizer? (informação implícita)

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. A narradora estava no mar? O que isso quer dizer? (informações implícitas)

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. O que a personagem estava fazendo com a narradora? Que plano é esse?

No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de

modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados. O que fazia a narradora ter olheiras? De que forma ela estava?

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe (PAUSA... O QUE VOCÊS ACHAM QUE VAI ACONTECER AGORA, COM A MÃE SURGINDO NA HISTÓRIA? – colocar na lousa as hipóteses). Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Por que era melhor ficar com o livro o tempo que quisesse ao invés de ter ganhado? Como podemos entender a relação entre as meninas? (questão – fazer inferências)

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Por que vocês acham que a narradora não saiu pulando como sempre fazia? Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade

sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar… havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Por que a felicidade era clandestina para a narradora?

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. O que podemos entender com essa afirmação da narradora?

Depois da leitura:

- O que era felicidade para a narradora-personagem? E por que isso era clandestino para ela?
- Vocês gostaram do texto? Por quê?
- Já viveram algo parecido?
- Como podemos caracterizar as personagens da história? Vocês se identificam com alguma personagem?
- Estratégia de Sumarização: Levantar os acontecimentos principais da história (enredo)
- Responder a ficha de leitura individualmente sob mediação do professor.
- Socializar as respostas.
- Estratégia de Visualização: ilustrar a história a partir das imagens mentais que foram fazendo no decorrer da leitura.

APÊNDICE 5 – QUADRO: ANÁLISE DOS CONTOS – FAZENDO ANALOGIAS

ANÁLISE DOS CONTOS - FAZENDO ANALOGIAS		
	Conto de fadas – “**O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro”**	Conto moderno – “**Felicidade Clandestina”**
Autores		
O que você sabe sobre os autores?		
Foco Narrativo (Exemplifique com partes do texto)		
Personagens	Protagonista: Antagonista: Secundários:	
Tempo		
Espaço		
Qual relação do espaço com os contos?		
Objeto importante (cuja perda ou aquisição movimenta a ação da história)		
Temática		

Semelhanças entre os contos		
Diferenças gerais entre os contos		
Todos os contos são de fadas? Explique.		
Intriga (Complicação, clímax)	Complicação: Clímax:	Complicação: Clímax:
Desfecho (Explique como as histórias terminam? O que acontece com as personagens?)		

APÊNDICE 6 – LEVANTAMENTO DE LIVROS LIDOS EM 2018

LEVANTAMENTO DE LIVROS LIDOS – 6° ANO A / 2018									
		QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS POR BIMESTRE				APRESENTAÇÃO ORAL/ RELATÓRIO			
N°	NOME	1° BIM	2° BIM	3° BIM	4° BIM	3° BIM	4° BIM	**TOTAL**	**GÊNERO MAIS LIDO**
01	A1								
02	A2								
03	A3								
04	A4								
05	A5								
06	A6								
07	A7								
08	A8								
09	A9								
10	A10								
11	A11								
12	A12								
13	A13								
14	A14								
15	A15								
16	A16								
17	A17								
18	A18	Transf.							
19	A19								
20	A20								
21	A21								
22	A22								
23	A23								
24	A24								
25	A25								
26	A26								
27	A27								
28	A28								
29	A29								
30	A30								
31	A31								
32	A32								
33	A33								
34									
35									
36									
PROFESSORA: ÉLIDA PASSONE P. PEREIRA									

ANEXO 1 – CONTO: O PRINCIPE-RÃ OU HENRIQUE DE FERRO, IRMÃOS GRIMM (TRADUÇÃO DE MARIA HELOÍSA PENTEADO)

Num tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas. A mais nova, então, era linda demais. O próprio sol, embora a visse todos os dias, sempre se deslumbrava, cada vez que iluminava o rosto dela. O castelo real ficava ao lado de uma floresta sombria na qual, em baixo de uma frondosa tília, havia uma fonte. Em dias de muito calor, a filha mais nova do rei vinha sentar-se ali e, quando se aborrecia, brincava com sua bola de ouro, atirando-a para cima e apanhando-a com as mãos. Uma vez, brincando assim, a bola de ouro, jogada para o ar, não voltou para as mãos dela. Caiu na relva, rolou para a fonte e desapareceu nas suas águas profundas. "Adeus, minha bola de ouro!", pensou a princesa. "Nunca mais vou ver você!" E começou a chorar alto. Então, uma voz perguntou:

- Por que chora, a filha mais nova do rei? Suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra! A princesa olhou e viu a cabecinha de uma rã fora da água.

- Foi você que falou, bichinho dos charcos? Estou chorando porque minha bola de ouro caiu na água e sumiu.

- Fique tranquila e não chore mais. Eu vou buscá-la. Mas o que você me dará em troca?

- Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas ... Meus vestidos, minhas joias, e até mesmo a coroa de ouro que estou usando.

- Vestidos, joias e coroa de ouro de nada me servem. Mas se você quiser gostar de mim, se me deixar ser sua amiga e companheira de brinquedos, se me deixar sentar ao seu lado à mesa, comer no seu prato de ouro, beber no seu copo, dormir na sua cama e me prometer tudo isso, mergulho agorinha mesmo e lhe trago a bola.

- Claro! Se me trouxer a bola, prometo tudo isso! - respondeu prontamente a princesa, pensando: "Mas que rãzinha boba! Ela que fique na água com suas iguais! Imagine se vou ter uma rã por amiga!". Satisfeita com a promessa, a rã mergulhou e, depois de alguns minutos, voltou à tona trazendo a bola. Jogou-a na relva, e a princesa, feliz por ter recuperado seu brinquedo predileto, fugiu sem esperar a rã.

- Pare! Pare! - gritou a rã, tentando alcançá-la aos pulos. - Me leve consigo! Não vê que não posso correr tanto? A princesa, porém, sem querer saber dela, correu para o palácio, fechou a porta e logo esqueceu a pobre rã. Assim, ela foi obrigada a voltar

para a fonte. No dia seguinte, quando o rei, a rainha e as filhas estavam jantando, ouviram um barulho estranho: Plaft!... Plaft!... alguém estava subindo a escadaria de mármore do palácio... O barulho cessou bem em frente à porta, e alguém chamou:
- Abra a porta, filha mais nova ... filha mais nova do rei! A princesa foi atender e, quando deu com a rã, tornou a fechar a porta bem depressa e voltou para a mesa. O rei reparou que ela estava vermelhinha e apavorada.
- O que foi, filha? Aí fora está algum gigante, querendo pegar você?
- Não, paizinho... é uma rã horrorosa.
- E o que uma rã pode querer com você?
- Ai, paizinho! Ontem, quando eu brincava com a minha bola de ouro perto da fonte, ela caiu na água e afundou. Então, chorei muito. A rã foi buscar a bola para mim. Mas me fez prometer que, em troca, seríamos amigas e ela viria morar comigo. Eu prometi, porque nunca pensei que uma rã pudesse viver fora da água. Nesse momento, a rã tornou a bater e cantou:
- Que coisa mais feia é essa, esquecer assim tão depressa a promessa que me fez! Se não quiser me ver morta, abra ligeiro essa porta, a filha mais nova do rei! O rei olhou a filha severamente.
- O que você prometeu, tem de cumprir - disse - Vá lá e abra a porta! Ela teve de obedecer. Mal abriu a porta, a rã entrou num pulo, foi direto até a cadeira da princesa e, quando a viu sentada, pediu:
- Me ponha no seu colo! Vendo que a filha hesitava, o rei zangou-se.
- Faça tudo o que a rã pedir - ordenou. Mal se viu no colo da princesa, a rã pulou para a pulou para a mesa, dizendo:
- Puxe o seu prato mais para perto para podermos comer juntas. Assim fez a princesa, mas todos viram que ela estava morrendo de nojo. A rã comia com grande apetite, mas a princesa a cada bocado parecia se sufocar. Terminado o jantar, a rã bocejou dizendo:
- Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e húmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:
- Quando você precisou, ela te ajudou. Não pode desprezá-la agora! Não tendo outro remédio, a princesa foi para o quarto carregando a rã, que dizia estar cansada demais

para subir a escada. Chegando lá, largou-a no chão e foi se deitar sozinha.
- Que é isso? - reclamou a rã. - Você dorme no macio e eu aqui no chão duro? Me ponha na cama, senão vou me queixar ao rei seu pai! Ao ouvir isso, a princesa ficou furiosa. Agarrou a rã e atirou-a contra a parede com toda a força, gritando:
- Agora você vai ficar quieta para sempre, rã horrorosa! E qual não foi o seu susto, ao ver a rã cair e se transformar num príncipe de belos olhos amorosos! Ele contou-lhe que se havia transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a não ser a princesa, poderia desencantá-lo. Disse também que no dia seguinte a levaria para o reino dele. Depois, com o consentimento do rei, ficaram noivos. No outro dia, quando o sol acordou a princesa, a carruagem do príncipe já havia chegado. Era linda! Estava atrelada a oito cavalos brancos, todos eles com plumas brancas na cabeça, presas por correntes de ouro. Com ela veio Henrique, o fiel criado do príncipe, que quando seu amo foi transformado em rã ficou tão triste, que mandou prender seu coração com três aros de ferro, para que não se despedaçasse de tanta dor. Mas agora, ali estava ele com a carruagem pronta para levar seu amo de volta ao seu reino. Cheio de alegria, ajudou os noivos a se acomodar na carruagem, depois tomou seu lugar na parte de trás, e deu sinal de partida. Já haviam percorrido um trecho do caminho, quando o príncipe ouviu um estalo muito próximo, como se alguma coisa se tivesse quebrado na carruagem. Espiou pela janelinha e perguntou:
- O que foi, Henrique? Quebrou alguma coisa na carruagem?
- Não, meu senhor - e ele explicou:
- Tamanha a dor que eu senti quando o senhor virou rã, que, com três aros de ferro, o meu coração eu prendi. Um aro rompeu-se agora, os outros dois, com certeza, vão estalar e romper-se assim que chegar a hora! Duas vezes mais durante a viagem o príncipe ouviu o mesmo estalo. Foram mesmo estalo. Foram os outros dois aros do coração do fiel Henrique que se romperam, deixando livre sua imensa alegria.

ANEXO 2 – CONTO: FELICIDADE CLANDESTINA, CLARICE LISPECTOR

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. “Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos,

comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar… havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.