

ADRIANA GONZAGA LIMA CORRAL

**A contação de histórias como ferramenta para a formação
do leitor no Ensino Fundamental II**

Assis

2019

ADRIANA GONZAGA LIMA CORRAL

**A contação de histórias como ferramenta para a formação
do leitor no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientanda: Adriana Gonzaga Lima Corral

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Ap. Galvão Ribeiro
Ferreira

Assis

2019

C823c Corral, Adriana Gonzaga Lima
A contação de histórias como ferramenta para a
formação do leitor no Ensino Fundamental II / Adriana
Gonzaga Lima Corral. -- Assis, 2019
164 p. : il., tabs. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Literatura Infantojuvenil. 2. Leitura. 3. Arte de contar
histórias. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTORA: ADRIANA GONZAGA LIMA CORRAL

ORIENTADORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA



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

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

Profa. Dra. DIANA NAVAS
PUC / São Paulo

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Assis, 18 de março de 2019

À Maria Gabriela, doce guerreira.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus que fez nascer em meu coração o forte desejo de fazer este mestrado e as presenças amigas e incentivadoras da Prof^a Dr^a Luciana Ferreira Leal, da Prof^a Mestra Flôres Junqueira e Júlia Maria dos Santos que me acompanharam durante todo processo, desde a inscrição.

Agradecer a compreensão do meu esposo Júnior e meu filho Vitor, minhas inspirações de amor e certeza de aconchego e segurança.

A todos os funcionários da UNESP que foram sempre muito gentis e acolhedores.

Aos professores que propiciaram momentos de reflexão os quais possibilitaram meu crescimento humano e profissional. Provas vivas de uma educação possível.

A minha orientadora Profa. Dra. Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira, da qual recebi, sempre prontamente, atenção e respeito ao que eu já era, e a confiança do que eu poderia ser.

Aos meus sogros Edison Corral Corrale e Cleusa Gonçalves Corral por se orgulharem de mim e sempre me aguardarem com a mesa posta quando retornava de um dia inteiro em Assis.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos, sobrinhas que compartilharam comigo esse grande desejo de me tornar uma Mestra.

E aos meus pais Augusto Floresta Lima (*in memorian*) e Lucília Gonzaga Lima (*in memorian*), que me ensinaram a viver sempre acreditando no melhor: em Deus.

CORRAL, Adriana Gonzaga Lima. **A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II**. Assis, 2017. 55p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Letras – PROFLeTRAS) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre a importância da contação de história para a formação de leitores no Ensino Fundamental II. Para tanto, concebe-se neste texto a contação de histórias como uma metodologia importante para o desenvolvimento da linguagem verbal, da criatividade, do imaginário, da sensibilidade e da comunicação. Enfim, como auxiliar na formação do leitor estético. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação (ELLIOT, 2000; MCNIFF, 2002). A escolha deveu-se a práticas e observações realizadas em sala de aula. Para o desenvolvimento das atividades de leitura, baseamo-nos no Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996 e 1999). Desse modo, buscamos durante o desenvolvimento de nosso trabalho com a contação de histórias em sala de aula, trabalhar com textos que despertassem as “ressonâncias ideológicas” em nossos alunos, ou seja, textos que os movessem porque são próximos de sua realidade e com temáticas por eles conhecidas e/ou atraentes. Além disso, visamos assegurar textos que possuíssem valor estético. Assim, elegemos para a contação e recepção, em sua etapa inicial, dois contos da obra *Tchau* (1984), de Lygia Bojunga Nunes: “O bife e a pipoca” e o conto homônimo ao título. Objetivamos que esse trabalho inicial com contos situados em uma linha mais verista, pelos seus temas – relações familiares complexas, desigualdade na distribuição de renda, entre outros –, e próximos à realidade de nosso público-alvo, favorecesse o despertar do gosto pela leitura. Na segunda etapa, fizemos a recepção do romance *Seis vezes Lucas* (1995), de Lygia Bojunga Nunes. Justifica-se a escolha por esta obra, pois também trata de temas próximos à realidade dos alunos, possui discurso libertário e emancipatório, além de apresentar linguagem dotada de valor estético.

Palavras-chave: literatura infantil e juvenil; formação do leitor; conto; Estética da Recepção

CORRAL, Adriana Gonzaga Lima. **Storytelling for the formation of readers of the Elementary School, cycle II**. 2017. 55 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters – PROFLetras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

ABSTRACT

The current research reflects upon the importance of storytelling for the formation of readers of the Elementary School, cycle II. In order to do so, this text conceives storytelling as an important methodology for the development of verbal language, creativity, imaginary, sensitivity and communication. Ultimately, an assistant on the formation of the aesthetical reader. The research-action Elliot (2000) and McNiff (2002) was used as our methodology, the choice is justified by the practices and observations realized into classrooms. For the development of the activities, the Receptive Method was used, developed by Bordini and Aguiar (1993), based on theoretical assumptions from the Aesthetics of Reception of Jauss (1994) and from the Iser Effect (1996, 1999). This way, during the development of our storytelling job in the classroom, we looked for working with texts that awakened the “ideological resonances” into our students, that is, texts that touched them because they are close to their reality and with themes known by them and/or attractive to them. Besides that, we aimed to assure texts that had some kind of aesthetical value. Thus, we elected for the storytelling and for the reception, in the initial phase, two short stories from the book *Tchau* (1984), by Lygia Bojunga Nunes: “O bife e a pipoca” and also the short story homonym to the book title. The awakening of the taste for reading would be encouraged by the initial work with these tales, situated on a line close to the literary *verismo*, since its themes - complex family relationships, income distribution inequality, among others -, are close to the reality of our target public. In the second phase, we received the romance *Seis vezes Lucas* (1995), from Lygia Bojunga Nunes. The choice for this book is justified because it also deals with themes from the reality of our students, it has a libertarian and emancipatory discourse, besides showing language level full of aesthetical value.

Keywords: children's and youth literature; formation of the reader; tale; Aesthetics of the Reception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Poema: “Mundo da imaginação”. (E., 13 anos, 7º Ano C).	131
Figura 2: Desenho ilustrativo com lápis colorido do poema: “Mundo da imaginação” (E., 13 anos, 7º Ano C).	133
Figura 3: Poema: “Lua”. (R., 13 anos, 7º Ano C).	134
Figura 4: Desenho ilustrativo com lápis colorido do poema “Lua”. (R., 13 anos, 7º Ano C).	135
Figura 5: Poema: “Dia de chuva”. (P., 13 anos, 7º Ano C).	136
Figura 6: Desenho ilustrativo com lápis colorido do poema “Chuva”. (P., 13 anos, 7º C).	138
Figura 7: Relato produzido (frente da folha) – K.L., 13 anos – 7º B.	143
Figura 8: Relato produzido (verso da folha) – K.L., 13 anos – 7º B.	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução dos resultados do Brasil no SAEB (2005-2015) – Proficiências médias em Língua Portuguesa. 44

Gráfico 2: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) – 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – por Estado. 45

Gráfico 3: Proficiências médias dos alunos associados ao Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) 9º ano do Ensino Fundamental – por Estado. 46

Gráfico 4: Percentuais de alunos por nível de proficiência Agrupado Língua Portuguesa – Rede Estadual – Saresp 2016. 47

Gráfico 5: Resultados – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. 48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo.	41
Tabela 2: Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% nos grupos).	42

SUMÁRIO

Introdução	14
 CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA LITERATURA E DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS ESCOLARES E RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS	22
.....	22
1. Breve Panorama da Literatura Infantil e Juvenil	23
1.1 Lygia Bojunga: a herdeira de Lobato	36
2. O Fracasso Social no Processo de Ensino-Aprendizagem: Reflexão Sobre os Resultados das Avaliações Externas.....	37
2.1 Alfabetismo na população brasileira	40
2.2 Alfabetismo e escolaridade	42
3. Aspectos da Educação no Brasil	50
3.1 Breve histórico	51
3.2 Análise do material didático do Currículo do Estado de São Paulo	53
3.3 Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e a Educação.....	56
 CAPÍTULO II - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
1. Os Participantes da Pesquisa no Contexto Escolar	60
2. O Papel do Contador de Histórias na Contemporaneidade	72
2.2 Contação de histórias: a formação leitora.....	76
2.3 Contação de histórias e teatro: duas artes que se aproximam	80
2.4 Contação de histórias e saberes híbridos.....	82
2.5 Contação de histórias e cotidiano escolar	84
2.6 A contação de histórias e o nascimento de um contador.....	86
 CAPÍTULO III - AS OBRAS ELEITAS COMO MAIS ATRAENTES: ANÁLISE E PROPOSIÇÃO DE LEITURAS.....	89
1 Análise e Proposição de Leitura	90
1.1 Atendimento ao Horizonte de Expectativas	90

1.1.1	Análise e recepção dos contos: “Tchau” e “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga.....	92
1.1.2	Análise e recepção do conto de Clarice Lispector.....	97
1.1.3	Análise e recepção da música “Era uma vez”, de Kell Smith.....	104
1.1.4	Análise e recepção de poemas de Elias José.....	107
1.1.5	Análise e recepção do conto “A troca e a tarefa”, de Lygia Bojunga.....	113
1.2	Recolha das Impressões de Leitura dos Alunos	130
1.3	A Leitura e o Protagonismo	144
Considerações finais		148
Referências		152
Apêndices		158
Anexos		159

Introdução

A formação do leitor é hoje uma das grandes preocupações de todos aqueles que trabalham com a educação de crianças e jovens, principalmente quando se percebe a realidade de que estes não têm verdadeiramente gosto por ler, na maioria das vezes, leem apenas por questões utilitárias ou simplesmente criam aversão a tudo que se designa como literário ou próprio da literatura, agindo pelo desconhecimento “fecham as portas” a essa arte tão cara ao ser humano em todos os sentidos e em diferentes épocas. Sobre essa triste realidade, apresentamos alguns questionamentos: O que ainda não fizemos na formação leitora de nossos jovens? Quais outros caminhos possíveis existem para melhorarmos sua aprendizagem e despertamos o gosto pela leitura?

Pesquisas como a Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) apresentam resultados, na maioria, desalentadores sobre a leitura entre os brasileiros, produzindo a sensação de fracasso da escola na formação de leitores. Dessa perspectiva, seu relatório afirma que, de acordo com o INAF, apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura escrita. Atualmente, somos um país que pouco lê e, por isso, com sujeitos que desconhecem seus grandes e premiados escritores. Esses resultados sobre a competência leitora levam a um processo contínuo de reflexão sobre como formar crianças e jovens em cidadãos críticos, capazes de ler e interpretar, bem como avaliar o que leem em relação à sua realidade histórica, política e social.

A competência leitora é a base de todas as outras, não desenvolvê-la implica sérios problemas na formação integral do aluno. Neste sentido, projetos que abarquem boas práticas e métodos de leitura são cada vez mais vitais para que resultados positivos tomem força e, acima de tudo, formem leitores críticos e libertos de conceitos prévios, ou seja, preconceitos sobre a leitura e a literatura. Sabe-se que para promover e desenvolver o letramento literário, necessitamos de profissionais conscientes sobre metodologias e estratégias adequadas aos diferentes níveis de leitura.

Em sala de aula, deparamo-nos com os Cadernos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por meio de análise desse material, consideramos reduzidas as atividades voltadas para a formação e ampliação da competência em leitura. Também, notamos os textos e as sequências de exercícios que os acompanham configuram-se como fragmentados. Pelo exposto, acreditamos que a contação de histórias pode atuar como recurso metodológico promotor da oralidade, despertando o imaginário e a criatividade dos jovens, auxiliando como ferramenta, na sua formação enquanto leitor crítico no Ensino Fundamental II. A contação é vista neste trabalho como uma ponte entre o escritor e o leitor que permite comunicabilidade na leitura, ou seja, faculta construir uma relação comunicativa sensível e libertária.

No contexto escolar, a contação de histórias é um dos recursos que o professor tem disponível para possibilitar aos alunos que adentrem o mundo da leitura de forma lúdica e prazerosa. E, quando tal acontece, poderão experienciar novos saberes, pois as experiências vividas e sentidas pelo leitor não se encerram ao final da história. Elas ficam lá “[...] volteando pelos meandros do ser humano” (SISTO, 2001, p.76). Além disso, ainda de acordo com o autor e contador de histórias Celso Sisto (2001), a contação de histórias é um dos caminhos para incentivar a leitura e pode ser utilizada como ferramenta estratégica na formação do leitor crítico. Nosso entendimento de contação de histórias está fundamentado nos seguintes autores: *Contar Histórias: uma arte sem idade*, de Betty Coelho (1999), *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*, de Celso Sisto (2001); *O ofício do contador de histórias*, de Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy (2009); *Contando histórias, formando leitores*, de Ana Maria Machado e Ruth Rocha (2011); *A arte de encantar – o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*, organização de Fabiano Moraes e Lenice Gomes (2012); e *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*, organização de Fábio Henrique, Nunes Medeiros, Taiza Mara e Rauen Moraes (2015).

Devemos considerar também, que o primeiro contato de uma criança com um texto é feito oralmente. Pelo ato de ouvir histórias, a criança pode sentir emoções

importantes que despertam sua imaginação e fomentam sua interação com o texto ficcional. Para Bakhtin:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (2014, p.99)

Desse modo, buscamos durante o desenvolvimento de nosso trabalho com a contação de histórias em sala de aula, trabalhar textos que despertem as “ressonâncias ideológicas” em nossos alunos, ou seja, os comovam porque próximos de sua realidade e com temáticas por eles conhecidas e/ou atraentes. Além disso, visamos assegurar textos dotados de valor estético, pois capazes de, pela forma, tanto comover quanto desautomatizar suas concepções sobre o uso da linguagem, além de promover a reflexão crítica sobre a realidade e o desejo de uma nova ordem social mais humanizada e igualitária. Para tanto, elegemos para a contação, em sua etapa inicial, dois contos da obra *Tchau* (1984), de Lygia Bojunga: “O bife e a pipoca” e o conto homônimo ao título. Justifica-se nossa escolha, pois esses contos situados em uma linha mais verista apresentam temas, como relações familiares complexas, desigualdade na distribuição de renda, entre outros, próximos à realidade de nosso público-alvo. Na sequência, trabalhamos o conto “O primeiro beijo” (2003), de Clarice Lispector; a música “Era uma vez” (2017) de Keel Smith; poemas de Elias José (1992) e o conto “A troca e a tarefa” (2006), de Lygia Bojunga. Essa renomada escritora nasceu em 26 de agosto de 1932 em Pelotas, Rio Grande do Sul, trabalhou como atriz, tradutora e autora em rádio, teatro e televisão, e já escreveu 23 livros, dos quais muitos foram premiados e/ou receberam o Altamente Recomendável para o Jovem, pela FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ.ORG, 2019¹).

Em nosso século, tornar a experiência na escola um processo significativo de acesso ao conhecimento, à informação e construção da autonomia na leitura é um

¹ Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij/acoes/item/6-leitura-e-sele%C3%A7%C3%A3o-de-livros-para-crian%C3%A7as-e-jovens.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

grande desafio. Justamente por isso, partimos do pressuposto de que a contação de histórias pode atuar como incentivadora da leitura e estimuladora do desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento (ABRAMOVICH, 2003). Em consonância com Antonio Candido, acreditamos que

[...] a leitura de textos literários humaniza em sentido profundo, pois a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar formas aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos. (2011, p.188)

Porém, resultados insatisfatórios e cifras alarmantes de analfabetos funcionais continuam assombrando pesquisadores e profissionais da educação. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016) apresenta índices elevados de sujeitos analfabetos ou analfabetos funcionais inseridos no mundo do trabalho tanto nas zonas rurais, quanto nas urbanas no Brasil. A pesquisa avaliou 2002 sujeitos com idade entre 15 e 64 anos. Destes, 27% foram detectados como analfabetos funcionais, sendo 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, pois não realizam tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Esses resultados se mantêm estáveis na comparação com os obtidos em 2011, na última edição do INAF Brasil.

Neste texto, entendemos por leitor crítico o que é capaz de realizar analogias entre obras, ou seja, de perceber que elas dialogam entre si (ECO, 2003). Conforme Eco, esse leitor percebe a “piscadela do texto”, a remissão, a citação intertextual presente no jogo ficcional (2003, p.212). Segundo Gomes (2008, p.116), “o conceito de leitor estético, que se preocupa com o “como” um texto foi construído, pode ser usado como uma metodologia de leitura que privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega”. Para Eco, é “[...] inútil esconder que não o autor, mas o texto privilegia o leitor intertextual em relação ao ingênuo” (2003, p.212). Se a princípio, a intertextualidade é um seletor “classista”, a longo prazo, torna-se provocação e convite à inclusão, transformando gradativamente “[...] o leitor ingênuo em um leitor que começa a perceber o perfume de tantos outros textos que precederam aquele que está lendo” (ECO, 2003, p.218).

O objetivo de nosso trabalho com a leitura em sala de aula foi justamente o de promover a formação do leitor crítico. Para a consecução desse objetivo, buscamos compreender quais aspectos referentes à leitura eram incentivados na escola e na casa dos alunos. Refletimos se a contação de histórias poderia ampliar o imaginário dos alunos, fomentar o debate sobre as leituras realizadas em sala de aula, analisando os processos criativos e interativos promovidos por esta atividade. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação. Por meio dela, pudemos coletar “[...] evidências a respeito de [...] [nossas] práticas e pressupostos críticos, crenças e valores [...]” (ELLIOT, 2000, p.209). Analogamente, McNiff (2002) afirma que a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho. Temos de ter clareza a respeito tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo. A metodologia escolhida justifica-se pelas práticas e observações que foram realizadas em sala de aula. Para o desenvolvimento das contações de histórias, utilizamos o Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996, 1999). Este Método faculta ao mediador prever as etapas na recepção de uma obra ou texto.

Conforme as etapas, determinamos o horizonte de expectativas (JAUSS, 1994), analisando o tipo de leitura que agradaria nosso público-alvo; em seguida, procuramos atender seu horizonte de expectativas, por meio da seleção de textos; logo após, visamos à ruptura do horizonte de expectativa dos alunos com os quais interagimos para que atingíssemos a última etapa: a da ampliação do horizonte de expectativas. Para Jauss (1994), conforme interpretação de Ferreira (2009, p.80),

[...] a distância estética produz no leitor mudança de horizonte, pois ela medeia entre o horizonte de expectativa pré-existente, o já conhecido da experiência estética anterior, e a obra nova que exige para ser acolhida negação de experiências conhecidas ou conscientização de outras jamais expressas.

Nosso foco recaiu então em favorecer a distância estética, propondo leituras de ruptura com os conceitos prévios dos alunos. A pesquisa desenvolveu-se, em 2017 e

2018, em duas salas de sexto ano da escola pública “Profª Irene Resina Migliorucci”, do município de Tupã, Estado de São Paulo, nas quais essa pesquisadora atuou como professora de Língua Portuguesa. Essas salas, em 2017, eram compostas por 25 alunos do Ensino Fundamental II, do período vespertino. Em 2018, esses alunos matricularam-se também no vespertino, mas nos 7ºs anos. O número de alunos manteve-se por sala. A possibilidade de prosseguir com o trabalho foi nossa motivação para o desenvolvimento da pesquisa.

A escola atende alunos do Ensino Fundamental II e Médio, e situa-se na zona periférica da cidade. Durante o ano de 2017, pelos levantamentos da população estudada junto à direção, conforme o Plano Diretor, os alunos da escola residem em bairros desprestigiados. Por meio de questionários (vide Anexo I), verificamos que os alunos possuem entre 11 e 12 anos e se identificam, conforme depoimentos, como adolescentes. Com a aplicação de questionários, pudemos detectar se havia livros em suas casas; o nível de escolaridade de seus pais; e suas preferências de leitura. Os resultados podem ser vistos no 2º capítulo deste trabalho no item “Os sujeitos da pesquisa”.

Para interpretação dos dados coletados, estabelecemos uma comparação com os resultados sobre leitura apontados na 4ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016). Apesar de constataremos que os alunos rejeitavam a ideia de expressar tanto oralmente, quanto por escrito suas opiniões sobre os textos lidos e/ou contados em sala de aula, verificamos que um trabalho com a formação do leitor estético pode ser desenvolvido com as duas turmas (6º ano B e C), pois os alunos quando motivados conseguiram superar seus conceitos prévios sobre leitura. Justamente, conforme Jauss, buscamos atingir em nosso trabalho a função social da leitura, que “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”. (1994, p.50). De acordo com Iser (1979, p.111), pela leitura, o leitor deve adquirir o “[...] senso de discernimento” e isso requer a capacidade de abstrair-se de

suas próprias atitudes, para que ganhe distância necessária ao julgamento de seu próprio modo de orientação.

Nas contações de histórias, utilizamos, além do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), recursos lúdicos. No terceiro capítulo, detalhamos os textos utilizados e as estratégias. Em uma segunda etapa do trabalho, em 2018, demos início à preparação e adaptação de alguns textos para a contação de histórias. Para isso, foram garantidas diferentes contações de histórias, provenientes de textos com autores, como Diléa Frate, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Lygia Bojunga. Na recepção desses textos, também exploramos seus dados biográficos e sua produção literária. A partir dessas contações, fizemos debates sobre as leituras realizadas, motivamos os alunos a aproveitar as histórias em adaptações para teatro de sombras e recontos, com mudança de focalização. Também, solicitamos dos alunos que dessem indicações literárias e participassem de entrevistas. Os textos resultantes da produção textual foram lidos em sala de forma coletiva, bem como revisados quando isto foi necessário. Nas contações de história dos textos selecionados a partir dos levantamentos de obras preferidas, usamos dinâmicas baseadas em jogos. Para tanto, utilizamos o livro: *Contar Histórias: uma arte sem idade*, de Betty Coelho (1999), visando despertar o lado cênico dos alunos, preparando-os para também contar histórias.

Na etapa final desse trabalho, os alunos aprenderam: ter autonomia; reagir a um texto, posicionando-se em relação a ele; a serem ouvidos; a debater; a falar sobre suas ideias e se colocar no lugar do outro. Foram protagonistas durante as aulas, assim como, quando participaram das atividades da “Turma do Abraço” e do “Sarau”, o qual culminou com o encerramento do ano letivo de 2018. Houve apresentações dos alunos como: leitura oral, contações de histórias, dramatização e canto.

Em sua estruturação, este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos “A leitura e a literatura em relação à escola”, considerando a história da literatura infantil e juvenil, bem como o fracasso social no processo de ensino-aprendizagem, a partir de reflexões sobre os resultados de avaliações externas à escola, comparamos os resultados com o alfabetismo na população brasileira e sua escolaridade. Também, nesse capítulo, analisamos a prática da linguagem nos cadernos

dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como seus resultados em sala de aula. No segundo capítulo, tratamos da contação de histórias. Para tanto, levantamos por meio de pesquisa de campo quem são os participantes com os quais trabalhamos no contexto escolar. A partir desses levantamentos, refletimos sobre as experiências em sala de aula no processo de ensino e sobre o papel do contador de histórias na contemporaneidade. Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos as obras eleitas como mais atraentes pela população estudada. A partir da análise dessas obras e do aporte teórico do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), refletimos sobre sua recepção com os participantes da pesquisa.

**HISTÓRIA DA LITERATURA E DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
ESCOLARES E RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS**

CAPÍTULO I

1. Breve Panorama da Literatura Infantil e Juvenil

A criança, por natureza, precisa crescer, cumprir seu ciclo vital e cultural. E para isso precisa de um projeto de vida em que se engaje e no qual aplique, de maneira dinâmica e harmoniosa com o todo, toda a potencialidade de suas energias vitais.

Nelly Novaes Coelho (2010, p.150)

De acordo com nossa epígrafe, a leitura para o leitor em formação só adquire significado quando inserida em sua existência, seu meio social e cultural. Por sua vez, para o mediador, a literatura precisa ser considerada, a partir de um viés histórico, que a situe no transcorrer do tempo, revelando-a como cultura. Conforme Coelho (2010), é necessário compreendermos a Literatura desde sua origem. Assim, configuram-se como narrativas antigas da Literatura Popular Europeia, a coletânea Calila e Dimna, composta por 14 livros que trazem consigo símbolos, mitos ou metáforas que tentam explicar a realidade, exercendo fortíssima influência sobre as narrativas ocidentais. E o conto oriental, no caso, o que se tornou mais conhecido é “As mil e uma Noites”, por causa do interesse da crítica erudita em difundir vários episódios por todo o mundo ocidental como Literatura Infantil. Dessa forma, a cultura oriental expandiu-se e mostrou a importância da criatividade, do conhecimento e da liberdade nos textos para crianças.

Já as manifestações literárias no ocidente Europeu têm fontes distintas: uma popular e outra culta. A primeira é a prosa narrativa que aponta problemas da vida cotidiana e suas lições por meio da sabedoria prática; a segunda é a prosa aventureira das novelas de cavalaria que narra um mundo de magia estranho à vida concreta. Muitas transformações foram necessárias para chegarmos até nosso século e nos conscientizarmos sobre o longo, cruel e encantador processo civilizatório que construiu as bases dos Tempos Modernos. Nesse momento, surgem as novas nações europeias que iniciaram a nova Era para o mundo ocidental. Nesse período, a literatura folclórica circula oralmente e reúne lendas e contos, e entre os séculos IX e X, com o refinamento dos costumes, a violência ou crueldade vão desaparecendo dos contos maravilhosos. Como exemplo, temos a história de “Chapeuzinho Vermelho”, com o aparecimento do

caçador que salva a avó e sua neta do lobo. Atualmente, existem diferentes versões, algumas, inclusive, apresentam o lobo como bondoso.

Consoante Coelho (2010), no século X, ocorreu o surgimento das fábulas e, no século XIV, a prosa ficcional, realista e bem-humorada de Boccaccio com seu espírito aberto às novas ideias humanistas. Esse escritor foi inovador porque concebia o mundo de forma realista, apresentando em sua produção uma linguagem nova e ágil. É interessante observarmos que um novo e surpreendente modo de viver surge por volta dos séculos XV e XVI. As riquezas aumentam, iniciativas ousadas alcançam sucesso, a invenção da pólvora, o progresso da navegação, a colonização, expansão do mercantilismo e a invenção da imprensa modificaram imensamente as condições de vida cultural e intelectual da época.

O acontecimento mais importante no início do Renascimento foi a publicação da Bíblia, em 1456: “E, isso, não exatamente pelo alto e perene valor desse monumento bíblico, “o Livro dos Livros”, mas sim pela invenção do livro, que essa publicação marca historicamente” (COELHO, 2010, p. 51). É durante o Renascimento que o homem liberal surge baseado em um acervo cultural. Entretanto, na área da literatura popular, esse impulso renovador não penetra de imediato, pois as camadas populares são as mais conservadoras e mais resistentes a mudanças. Não podemos deixar de citar as coletâneas dos italianos Caravaggio, Basile, Croce e do português Trancoso que contêm semelhança às narrativas medievais, porém apresentam nítida superioridade estilística e linguística (COELHO, 2010). Devemos considerar a estagnação e a deformação da cultura que havia florescido durante o Renascimento, as quais favoreceram a publicação de histórias fantasiosas e de uma literatura moralizante.

Para a estudiosa Coelho (2010), os contos de fada e as histórias para crianças repletas de metamorfoses e magia alcançam sucesso, tornando-se favoritos entre os leitores até o final do século XVIII. Todavia, no século XVII, conforme Lajolo e Zilberman (1988, p.15-16), escrever uma obra popular representava “[...] fazer concessão, em especial para um membro da Academia Francesa”. Justifica-se, então, que Charles Perrault, autor de os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou Narrativas do tempo passado com moralidades*, publicado em 1697,

atribua a autoria da obra a seu filho mais novo: o adolescente Pierre Darmancourt. Com a Revolução Francesa (1789), um novo sentimento gera uma nova Razão e os contos de fada passam a segundo plano, mas permanecem as narrativas orais populares nos livros infantis.

A expansão da literatura para crianças não foi privilégio somente dos escritores franceses, mas também e, de forma concomitante, dos escritores ingleses. Com a revolução industrial, diferentes setores da economia social, política e ideológica do século XVIII apresentaram mudanças importantes. Tecnologias inovadoras e invenções foram responsáveis pelo rápido crescimento da produção artesanal. As cidades tornaram-se mais populosas porque milhares de trabalhadores do campo foram atraídos por melhores oportunidades de serviço. A desigualdade social se instalou devido ao crescimento injusto no processo de urbanização. À margem ficaram o proletariado, formado pelas pessoas que vieram do campo. Ao centro, a burguesia se consolida como classe social e reivindica poder político. De acordo com Lajolo e Zilberman (1988, p.16-17), a burguesia “[...] é uma camada social pacifista, em princípio. Ou, por outra, procura tornar sua violência menos visível. Para isso, incentiva instituições que trabalham em seu favor, ajudando-a a atingir as metas desejadas.” Essas instituições são a família e a escola. A primeira garante a existência e a preservação da infância, a segunda prepara-os para enfrentarem as diversidades do mundo com maturidade.

Em se tratando dos estudos sobre a infância no século XVIII, Coelho ressalta a Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau e considera a importância desse século para o reconhecimento da criança (ou da infância) como um ser com características próprias e de cuja educação dependeria, no futuro, a personalidade ou o caráter do adulto:

[...] o fato de a criação literária para crianças estar tão intimamente ligada às diretrizes educacionais leva-nos a registrar o que então ocorria nessa área. Século que assistiu não só à expansão do Iluminismo, do Racionalismo e das ideias do Enciclopedismo (Montesquieu, D’Alembert, Voltaire, Diderot...), mas também às conquistas científicas e tecnológicas que mudavam a feição do mundo conhecido, é natural que tivesse se empenhado igualmente nos debates sobre a necessidade de mudança dos ultrapassados processos educativos e a necessidade de uma nova pedagogia. Mas como é natural, as novas ideias educacionais, até o início do século XIX, permaneceram

limitadas aos estudos e discussões, entre filósofos, psicólogos, pedagogos e escritores empenhados nas inovações. (COELHO, 2010, p. 132).

Para Lajolo e Zilberman,

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política ou reivindicatória. (1988, p.17).

Em meio à Idade Moderna, tais mudanças provocam a formação de um novo modelo familiar burguês, unicelular, centrado na privacidade e na proximidade afetiva de seus membros. Segundo Zilberman (1987, p.13), “Infelizmente, a consciência da importância e valorização da infância gerou também meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções”.

Coelho (2010) apresenta o século XIX como a descoberta da criança e o século de ouro do romance e da novela. São várias tendências e correntes literárias que mesclam o culto e o popular e dessa mistura surge o romance, o gênero narrativo de entretenimento para o grande público da época. Uma nova representação das sociedades transformava a vida no plano do cotidiano ou da *práxis*. O conhecimento de mundo altera-se e dentro desse processo, a criança é descoberta como aquela que precisa de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. Novos procedimentos nas áreas de pedagogia e literatura iniciam-se, ainda que experimentalmente e novos conceitos de vida, educação e cultura abrem-se. Pode-se dizer que apenas a partir desse momento histórico a criança é considerada como importante peça no processo social e no contexto humano.

Sobre a questão pedagógica, Zilberman (1987) considera esta “descoberta” da criança como predatória, pois destrói aos poucos sua inocência natural, justificando-se como forma de prepará-las para os duros embates com a realidade. A criança é vista como improdutiva do ponto de vista econômico e contraproducente, pois apenas consome. Tal visão adulta aniquila as possibilidades dos pequenos de desenvolverem

suas habilidades que os tornariam socialmente produtivos e conseqüentemente livres do jugo.

Após a segunda metade do século XIX, segundo Gregorin Filho (2011), o jovem passa a ser considerado e vincula-se determinado tipo de texto às práticas sociais que se impõem nas comunidades para a formação desse público:

Trazendo para a chamada literatura juvenil: a diversidade de valores do mundo contemporâneo; o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia; as vozes de diferentes contextos sociais e culturais na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência; e o mais importante, as vozes e sentimentos do adolescente nas páginas dos livros, nas ilustrações e nas diferentes linguagens que compõem a produção artística para os jovens. (p.32-33).

Nos primeiros anos da República, no Brasil, a modernização da sociedade, pela saúde e educação, tornam-se metas importantes a serem conquistadas. Tradicionalmente, a participação política de José de Alencar, a pretensão abolicionista de Castro Alves e a luta pela causa republicana de Raul Pompéia e Euclides da Cunha foram demonstrações de lutas engajadas da inteligência brasileira. De acordo com Lajolo e Zilberman:

Durante esse primeiro esforço de modernização, a vida rural passa por uma revisão ideológica, sendo condenada pelo que contém de retrocesso e dependência. O regionalismo, tendência literária que se intensifica no início do século XX, altera o tom romântico legado por Alencar e Taunay, adotando uma postura crítica e atacando o arcaísmo e a passividade que representava. (1988, p.51).

Nessa época, a modernização do Brasil é almejada e há forte desejo de nos igualarmos às nações civilizadas, porém, para os regionalistas, o processo transcorre na sociedade, por meio da literatura de combate que acontece dentro da obra de arte. Para os modernistas, o movimento antropofágico apresenta duas metas que inicialmente parecem contraditórias, quando, na verdade, efetivamente se completam: valorização do nacional e a não contaminação pelas influências europeias que poderiam evitar que o movimento fosse sugado. Há a proposta dialógica nos textos produzidos para o público

jovem no Brasil, a qual representa avanço, pois partiram de uma conformação monológica. Essas vozes contestadoras surgem, primeiramente, nas obras de Lobato, nas quais toda espécie de autoritarismo e instituições são questionadas.

A Semana de Arte Moderna, nos anos 1920, revelou a irreverência e a ânsia pela modernização de um grupo de autores. Lobato criticou com veemência alguns artistas dessa grande manifestação relevante para a cultura nacional. Porém, Monteiro Lobato já idealizava uma literatura com a mesma irreverência para os jovens. Ainda teria o olhar da relativização de valores do mundo dos mais conservadores. Houve reações contrárias às publicações dos livros de Lobato por parte dos tradicionalistas do ensino. Nas décadas de 1920 e 1930, ainda existia forte pensamento tradicionalista e conservador no ensino e a maioria dos livros destinados à leitura literária dos jovens tinham características e funções pedagógicas. Alguns autores dessa época foram Tales de Andrade, Júlia Lopes de Almeida e Olavo Bilac.

No Brasil do século XX, segundo Coelho (2010), coube a Monteiro Lobato a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. O autor rompe com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia. Como leitor voraz e crítico, Lobato desejava que a Literatura Brasileira se renovasse e se tornasse mais próxima da realidade e da linguagem brasileira. Queria que nos libertássemos do magistério lusitano. Humanista liberal, via no indivíduo de exceção, na inteligência, na cultura e no esforço das minorias esclarecidas (e não nos movimentos de massa) a solução para os grandes problemas. Coelho (2010) afirma que Lobato foi um dos que se empenharam a fundo nessa luta pela descoberta e pela conquista da brasilidade ou do nacional. A princípio, na área da Literatura, seja para adultos ou para crianças; mais tarde, no campo econômico e político.

Coelho (2010) considera que a maior originalidade de Lobato consistiu em redescobrir realidades estáticas, cristalizadas pela memória cultural e dar-lhes nova vida. Nas adaptações, Lobato atendeu a um duplo objetivo: por um lado, levar aos jovens e crianças o conhecimento da tradição (com seus heróis reais ou fictícios, seus mitos, as conquistas da Ciência etc.), acervo herdado que lhe caberá transformar; e, por

outro lado, questionar as verdades feitas, os valores e não valores que o tempo cristalizou e que cabe ao presente redescobrir ou renovar.

Lobato foi lido por milhões de leitores, mas quando sua visão crítica do mundo foi-se tornando mais clara, houve muitas reações. Foi chamado de comunista pela opinião pública e considerado subversivo por causa da liberdade de pensamento de seus personagens. Apesar das acusações, sempre negou ser comunista. Sua necessidade de romper com o sistema da vida tradicional e defender o homem de iniciativa abriu para o mundo a nova Era do progresso tecnicista e financeiro. Para Coelho (2010), algumas atitudes atuaram com mais força na lenta elaboração do universo literário do autor. A primeira avulta nos panfletos “Ideias de Jeca Tatu” (1919), nos quais Lobato denuncia de maneira irreverente e satírica o nacionalismo retrógrado que insistia em seu falso ufanismo e fechava os olhos para as mazelas que cobriam a realidade brasileira. A segunda pode ser detectada já em sua obra de estreia *Urupês* (1918), resultante de influências diversas.

Em sua produção, Lobato oscila entre duas concepções de vida, que medeiam forças entre séculos: a do naturalismo positivista, que situa o homem em um mundo trágico que o esmaga e onde tudo está destinado a perecer de maneira brutal ou silenciosa; e a crença nietzschiana na força do Homem, capaz de vencer todos os obstáculos, pelo poder de sua vontade. Esse modelo de individualismo audaz, confiante e empreendedor vai encontrar na Emília sua mais completa realização, transformando-se como porta-voz do autor. Esse grande escritor recusava o sentimentalismo em suas histórias, substituindo-o pela irreverência, pelo humor e pela ironia. Criticou as moralidades das Fábulas, provocando uma verdadeira revolução nas “verdades absolutas” transmitidas há séculos.

A literatura para Coelho (2010) representa participação social da cultura. Mais do que valores estabelecidos, ela deve propor projetos de ação e estimular a consciência reflexiva e crítica de seus leitores, a fim de que eles encontrem a sua direção e tenham capacidade para encontrar um sentido para a vida. Essa “participação” é uma constante no universo lobatiano. O estímulo para fazer coisas, descobrir, dar asas à fantasia e à imaginação criadora, também. O que Lobato fez de maneira magistral foi ajudar a

demolir o velho edifício carcomido, que teimava (ou teima?) em ser habitado. A criança, por natureza, precisa crescer, cumprir seu ciclo vital e cultural. E para isso precisa de um projeto de vida em que se engaje e no qual aplique, de maneira dinâmica e harmoniosa com o todo, toda a potencialidade de suas energias vitais. Monteiro Lobato abriu caminho, mostrou-nos o valor essencial da Literatura em sua função lúdica. Justifica-se a reflexão sobre o papel precursor de Lobato, pois a autora eleita pela população entrevistada nesta pesquisa é considerada sua herdeira direta: Lygia Bojunga.

Segundo Lajolo e Zilberman (1988, p.47), a etapa mais fértil da ficção brasileira infantil dá-se após a “[...] remodelação da história original de *Narizinho*, por Monteiro Lobato, que acrescentou outras histórias que escrevera até então”. Assim, constitui-se *Reinações de Narizinho*, em 1931. Novos autores surgem nesse período: Viriato Correia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Luís Jardim, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia, Cecília Meireles, Max Yantok, Lúcia Miguel Pereira, Marques Rebelo, Jorge de Lima e Antônio Barata. Predominou soberanamente a ficção, ficando quase ausente a poesia, mas também representada por modernistas: Guilherme de Almeida, Murilo Araújo e Henrique Lisboa, que, em 1943, escreveu o livro de poesias mais importante do período: *O menino poeta* (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988).

A realização do I Congresso Católico de Educação (1931), em São Paulo, e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no mesmo ano, asseguraram a influência das posições religiosas nas ideologias dominantes na educação de crianças e jovens. Segundo Ferreira (2009, p.94), “[...] nesta mesma década, dá-se início ao período fértil da ficção brasileira. Entretanto, em sua maioria, as demais produções literárias voltadas para o jovem leitor estão em perfeita consonância com a nova política educativa e a crescente expansão da rede escolar”. Dessa forma, predomina nas obras o imediatismo das informações úteis e da formação cívica. A década de 1930 está marcada pela revolução que levou Getúlio Vargas ao poder. O novo governo já encontrou o terreno preparado para a renovação educacional.

Coelho (2010) assevera que a literatura infantil nas décadas de 1930 e 1940 foi marcada por um intenso esforço de reorganização política e de reconstrução econômica. Tal esforço foi provocado, de início, pelo caos econômico que se instaura no mundo, intensificado pela eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), coincidindo, entre nós, com o Estado Novo (ditadura implantada por Getúlio Vargas). Os esforços de reconstrução econômica seguem paralelos a um amplo movimento de reivindicações sociais que, na literatura, encontra sua melhor expressão no Romance Regionalista. Neste se denunciam os descabimentos do Sistema de poder (oficial ou oficioso), disseminado pelo país e as condições degradantes em que vivia o povo em extensas regiões brasileiras, principalmente do Centro para o Norte/Nordeste brasileiro.

A observação da realidade contemporânea e a ênfase do nativismo mostraram-se caminhos possíveis para admissão dos contrastes e da miséria vivida socialmente, mesmo que se desejasse a modernização. Num primeiro momento, há estranhamento quando o novo governo se interessa pela vertente do nativismo. Logo após, fica clara sua intenção. Por meio do samba-exaltação, “Hora do Brasil”, programações patrióticas, filmes históricos, financiados pelo Ministério da Educação e principalmente o rádio conseguem garantir a permanência de Vargas no poder. O patriotismo vivido não atrapalha os objetivos do movimento modernista, já que este propunha cunho nacionalista. Nesse cenário, Graciliano Ramos e Dyonelio Machado posicionaram-se criticamente, descrevendo a realidade brasileira e denunciando abusos de poder. Vale salientar que os livros produzidos para crianças e jovens, nesse período, foram intensamente nacionalistas. Lajolo e Zilberman afirmam que:

Estes três aspectos – o nacionalismo, a exploração da tradição popular consolidada em lendas e histórias e a inclinação educativa – juntos ou separados sufocaram em muito a imaginação. Contudo, não impediram que, quando liberada, ela tentasse construir um mundo de fantasia, possível plataforma de lançamento para uma crítica à sociedade ou ao ambiente real experimentado pelo leitor. (1988, p.54).

Novas ideias pedagógicas prosseguiram e se debatiam com as propostas para o novo planejamento da Educação Nacional. Nesse contexto reformista, a Literatura

Infantil também se impõe às autoridades como um sério problema a ser equacionado. A produção da Literatura Infantil cresce em perfeita consonância com a nova política educativa e com a expansão da rede escolar.

Em 1931, a Editora Nacional organiza a Coleção Terramarear para adolescentes, na qual romancistas como R.L. Stevenson, Rudyard Kipling e Jack London, entre outros, integram o grupo. FERREIRA (2009, p.94) afirma em sua tese que “A ênfase nos autores estrangeiros em detrimento dos nacionais, na década de 1940, justifica-se pela Guerra, que desvia atenção do público de sua preocupação com os acontecimentos nacionais”. Unindo o maravilhoso e a ciência, a literatura em quadrinhos expande-se entre o público em geral, tendo o grave momento econômico, a quebra da Bolsa de Nova York, e político (a realidade cada vez mais sombria da Segunda Guerra Mundial), como pano de fundo. Através de novos veículos de comunicação de massa, o mercado brasileiro é invadido por produtos americanos, em 1942, após estreitar relações com os Estados Unidos e ingressar na Segunda Guerra Mundial. O fato acima coaduna-se com as reflexões de Ferreira (2009, p.95), quando ressalta que “nessa década, a literatura infantil e juvenil estão marcadas por uma etapa de produção intensa e de fabricação em série. O escritor é reduzido à situação de operário, fabricando disciplinadamente o objeto segundo as exigências do mercado consumidor em expansão”.

Nesse cenário, na produção para jovens, conforme Gregorin Filho (2011, p.35) considera que: “[...] o didático [aparece] sobrepondo-se ao literário; [há] larga proliferação de documentários; apelo ao fantástico feérico; atração pela natureza livre e pela vida natural longe da civilização, já que esta se encontrava contaminada pelas forças ditas do mal; natureza muitas vezes vinda de poderes sobrenaturais”. Nessa produção, os temas e/ou personagens são repetidos, não apresentam renovação por abordarem questões já conhecidas e discutidas pelo grande público. Como exemplificação, podemos apontar as obras de Maria José Dupré que, nessa época, publicou: *A mina de ouro*, *A ilha perdida*, *A montanha encantada*, *Aventuras de Vera*, *Lúcia*, *Pingo e Pipoca*, *O cachorrinho Samba* e *O cachorrinho Samba na Bahia*. Nessa perspectiva, Ferreira afirma que: “Todos esses fatores levam a literatura infantil e juvenil ao menor reconhecimento artístico e à marginalização” (2009, p.96).

Nas décadas de 1940 e 1950, novos autores surgem com a proposta de continuarem o mesmo processo criativo de Monteiro Lobato, porém, há diferença na maneira como tratam seus protagonistas. Resultando em personagens que perdem a irreverência e ousadia, tornando-se mais dependentes da aceitação dos adultos, sem mencionar a presença de um narrador adulto. Segundo Ferreira (2009, p.97):

O humor praticamente desaparece, pois é incompatível com a postura pedagógica. As personagens passam por várias aventuras, geralmente com sentimentos de culpa. Estes sentimentos parecem afetar mais as personagens pobres e indígenas, representantes de segmentos considerados inferiores ou marginalizados na sociedade burguesa civilizada. Logo, há a projeção de uma imagem idealizada do jovem, pautada pelas expectativas do adulto. O jovem é reduzido à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual, o que reforça a dependência dos mais velhos.

A década de 1950 foi considerada a década da crise da leitura no Brasil e a Era da televisão. Com a expansão dos meios de comunicação de massa, nosso país torna-se o quarto país do mundo a adquirir essa nova forma de comunicação. Nessa mesma década, a literatura em quadrinhos tornou-se um produto lucrativo. A preferência dos jovens por sua leitura foi considerada responsável pela falta de seu interesse por textos dotados de valor estético ou de maior estofado. Vale ressaltar que a produção cultural passou a ver os jovens desse período como um bom nicho de mercado, além de inventar padrões. Por isso, justifica-se a grande produção de filme sobre a própria rebeldia, a invasão de ritmos musicais em todas as culturas do mundo.

Segundo Gregorin Filho (2011, p.36), algumas características marcantes da literatura para jovens na época são:

[...] o tradicional maniqueísmo certo e errado; a divulgação da literatura como entretenimento e não somente como suporte pedagógico (isso para fazer frente aos quadrinhos); a fabulação com travessuras na cidade e no campo; descompasso entre as vanguardas literárias e a renovação da literatura para crianças e jovens.

Nos anos 1960, a crise de leitura tomou proporções ainda maiores, já que a televisão se tornou a principal forma de entretenimento, restando à literatura ficar em

segundo plano. Em novembro de 1961, foi criada, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, 20 de novembro de 1961), cuja proposta era a de democratizar o ensino, porém, devido às situações políticas e econômicas, não se concretizou completamente. Para Gregorin Filho (2011, p.38), nesse mesmo período,

A leitura passou a ser vista como apoio para atividades de aprendizagem, devendo ser a ferramenta para promover o enriquecimento do vocabulário e a compreensão do significado das palavras e não como do significado conotativo e amplo, característica da palavra-arte utilizada na criação literária.

Assim, poucos escritores surgiram na literatura juvenil brasileira, devido ao momento de coibição de expressão e as propostas de interesse comum para a leitura literária. Fato curioso que não se observou em outras formas de expressão artística, como o teatro, a música e a dança. Nesse contexto, Gregorin Filho (2011, p.38) afirma que: “[...] a representação do mundo na literatura para jovens tornou-se compatível com o discurso educacional de então, que servia à manutenção da ideologia imposta pelo regime político”.

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorre então o *boom* da literatura juvenil no Brasil, autores como José Mauro de Vasconcelos, Luís Puntel, Pedro Bandeira, Lygia Bojunga, Roseana Murray e Marina Colasanti, entre outros, criaram obras em que os conflitos do jovem e seu papel na sociedade, e no mundo, pudessem ser lidos, vistos, sentidos e vividos por meio do diálogo, da aceitação do outro (jovem), em seu contexto histórico e, sobretudo, não impondo valores. A intermediação foi feita por meio de uma literatura que buscava a arte. Nesse período, houve grande avanço na literatura para crianças e jovens. As salas de aula receberam inúmeros títulos que propunham, também, a discussão da realidade dos problemas em vários campos de nosso país.

No final da década de 1970 e início da de 1980, surgem obras que abordam temas tabus, apesar da repressão (FERREIRA, 2009). Temas como separação conjugal, amadurecimento sexual, emancipação da mulher, extermínio dos índios, entre outros. Entre os autores, apresentamos alguns nomes: Mirna Pinsky, Viviana de Assis Viana, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado e Lygia Bojunga. Segundo,

Ferreira, “essas obras superam o modelo criança versus adulto e apresentam criança e/ou adulto versus condições sociais adversas.” (2009, p. 102).

Outro importante destaque é feito por Gregorin Filho (2011), sobre a igualdade racial no Brasil, promovida por grupos sociais, na LDB de 1996. Mas somente em 2008, “[...] foi promulgada a Lei n. 11.645, que tornou obrigatória a inclusão, no currículo de estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, visando resgatar as contribuições desses povos nos campos social, econômico e político.” (2011, p.40).

Na história da literatura juvenil do Brasil, constrói-se um novo indivíduo, é um novo narrador capaz de construir uma nova identidade do povo brasileiro, por meio da conscientização dos acontecimentos sociais e da diversidade cultural. A presença de várias vozes nas obras contemporâneas entra em conflito. Essas vozes surgem de diferentes lugares sociais. Esse conflito de vozes leva os jovens a questionarem toda a estrutura social, seus preconceitos e todas as lutas nelas inseridas. Em função disso, Gregorin Filho (2011, p.41) afirma que:

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada.

É importante ressaltar o grande número de jovens que surpreenderam o senso comum de educadores que acreditavam que leitores, nesta faixa etária, não leriam livros com grande quantidade de páginas. Na contemporaneidade, destacam-se sucessos como *As Crônicas de Nárnia*, de C.S. Lewis; *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien; e a série *Harry Potter*, de J.K. Rowling. O jornal *Estadão*, de 21 de janeiro de 2018, aponta, entre as obras mais lidas pelos jovens, o livro *Hobbit*, de Tolkien (1998).

Gregorin Filho (2011, p.45) destaca a série *Harry Potter*: “[...] além do primoroso trabalho de marketing, existe a questão de a autora ter mesclado elementos do universo do maravilhoso para conviver com herói especular, isto é, ao longo da série o herói acompanha seus leitores como um espelho, crescendo com eles e espelhando suas

angústias”. Para esse estudioso (2011, p.47), a literatura contemporânea destinada a crianças e jovens define-se como: “[...] mais próxima da realidade cotidiana, sem o bloqueio dos muros de uma escola conservadora, e, manterá diálogo com as novas tecnologias, visto que o mercado descobriu nesse gênero um lucrativo nicho, fartamente patrocinados por projetos governamentais”.

1.1 Lygia Bojunga: a herdeira de Lobato

Nos anos 1960, a produção literária para crianças e jovens configura-se como uma espécie de preparação para o grande surto criador que se dá a partir dos 1970. No qual, destaca-se o trabalho de Lygia Bojunga que escreveu 23 livros, entre eles, muitos foram premiados: **Os colegas** (1972), o qual recebeu os prêmios INL (Instituto Nacional do Livro), Jabuti, O Melhor para a Criança – FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e Lista de Honra (IBBY – *International Board on Books for Young People*) em 1974 e 1978; **Angélica** (1975), premiado com O Melhor para a Criança – FNLIJ; **A bolsa amarela** (1976); **A casa da madrinha** (1978), com o Prêmio Literário O Flautista de Hamelin e Os Melhores para a Juventude concedido pelo Senado de Berlim; **Corda bamba** (1979), classificado como Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ); **O sofá estampado** (1980), com O Melhor para o Jovem (FNLIJ), Prêmio Bienal Banco Noroeste de Literatura Infantil e Juvenil; **Tchau** (1984), também com O Melhor para o Jovem (FNLIJ), Seleção dos Melhores livros da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique; **O meu amigo pintor** (1987); **Seis vezes Lucas** (1995), merecedor do Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – FNLIJ, e do Altamente Recomendável (FNLIJ), além do Prêmio Jabuti – Câmara Brasileira do Livro (CBL); **O abraço** (1995), com o Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – FNLIJ, e o Prêmio Adolfo Aizen, pela UBE (União Brasileira de Escritores); **Sapato de salto** (2006), com o Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ); **Querida** (2009), com o Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ); e **Intramuros** (2016).

Em 1988, iniciou uma nova etapa de seu trabalho e uma nova maneira de aprofundar sua relação com o livro – um projeto que ela chamou de As Mambembadas. Ao longo da década de 1990, desenvolveu mais três trabalhos dentro do projeto, onde buscou juntar seus dois “eus”: a atriz e a escritora. Recebeu em 1982 o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens: Prêmio HANS CHRISTIAN ANDERSEN – IBBY (pelo conjunto de sua obra), e em 2004 recebeu o maior prêmio internacional jamais instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia: ALMA (*Astrid Lindgren Memorial Award*), pelo conjunto de sua obra. Também nessa década, expande-se pelo mundo ocidental a nova maneira de conhecer, trazida pela Televisão. Os audiovisuais (TV, rádio, publicidade, *outdoors*, *posters*, *arte pop*, projetores, slides...) alteram definitivamente o relacionamento do homem com o mundo e com seus semelhantes. As várias Teorias da Informação difundem uma nova palavra de ordem: a do valor absoluto do homem bem informado. As distâncias desaparecem e passamos a viver na “aldeia global”. Os “apocalípticos” preveem o fim do livro, a ser substituído com vantagem por gravações e videoteipes. Profetiza-se também o fim do professor, a ser substituído pelos transmissores de televisão ou por robôs programados. Nesse momento, já estava sendo engendrado o computador e a Internet.

Atualmente, em um mundo globalizado, o livro possui muitos competidores: os audiovisuais, porém estes, nem sempre, permitem o encontro íntimo e profundo de um Eu com sua realidade e com a experiência do outro. O que o assegura é a linguagem estética, justamente esta que se encontra nos textos de Bojunga, herdeira de Lobato.

2. O Fracasso Social no Processo de Ensino-Aprendizagem: Reflexão Sobre os Resultados das Avaliações Externas

Nossas reflexões sobre a relação entre contação de histórias, literatura juvenil e formação do leitor crítico em âmbito escolar conduziram-nos a investigar a alfabetização no Brasil, mais especificamente o conceito de letramento. Segundo Soares (2017), desde as

décadas finais do século XIX, inicia-se a consolidação de um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. Considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de conhecer as letras, mais especificamente o nome delas. Uma aprendizagem centrada na grafia que ignorava as relações de oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua quando, na verdade, representam os sons da língua.

Entre o final do século XIX e início do século XX, duas vias de evolução se abriram: a primeira priorizando progressivamente o valor sonoro das letras e sílabas, avançando para métodos fônicos e silábicos, chamados de métodos sintéticos (SOARES, 2017). A segunda, considerando a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa, para isso, partindo da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos.

Considerando o processo histórico da educação desde as décadas finais do século XIX e início do século XX, suas vias de evolução, o movimento pendular entre métodos sintéticos e analíticos, do surgimento do construtivismo – nova concepção, que pretendeu transformar a criança de passiva e recebedora de conhecimentos para a que constrói princípios e conceitos, interagindo com materiais reais de leitura e de escrita –, ainda amargamos resultados negativos no campo do domínio da língua escrita, comprovados por meio de avaliações externas. (SOARES, 2017).

A despeito de discussões sobre questões metodológicas, sintéticas ou analíticas, suas implicações, práticas e mudanças de paradigmas (construtivismo), numa retrospectiva daquilo que foi positivo e negativo para o processo de ensino-aprendizagem, compreendemos a necessidade de nova postura do professor: aquele que estimula, acompanha e orienta a aprendizagem, respeita as peculiaridades de cada criança. Justifica-se, então, nossa pesquisa voltada para a formação do leitor crítico, por meio de estratégias lúdicas.

Apesar de estarmos ainda longe de alcançarmos uma educação de qualidade na escola, constata-se já grande avanço se comparamos o momento atual com o início da consolidação do sistema público de ensino. Ainda assim, a discussão sobre métodos de alfabetização, suas possibilidades ou necessidades continuam e apresentam divergências. Segundo Magda Soares (2017, p. 25-27), “[...] essas divergências na etapa da aprendizagem inicial da língua escrita implicam questões como se ensina a ler ou se ensina a escrever? E o que se ensina quando se ensina a língua escrita?”.

A autora refere-se ao conceito de letramento, uma aprendizagem não apenas da tecnologia escrita do sistema alfabético e suas convenções, mas a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. Nessa perspectiva, a autora reconhece a influência dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos na aprendizagem inicial da língua escrita:

Inserida no campo da educação escolar, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais, econômicos, políticos; é ilusório supor que métodos atuem independentemente da interferência desses fatores. [...] No entanto, a existência dessas outras questões não implica a invalidação ou desvalorização dos métodos. Apesar da interferência de fatores externos a eles, sua validade, se são solidamente construídos sobre o alicerce da análise do objeto a ser aprendido, a língua escrita, e dos processos cognitivos de aprendizagem desse objeto: métodos têm a importante função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos. (2017, p. 50-53).

Trinta anos após periódicas mudanças de paradigmas, concepções de métodos e o surgimento do construtivismo, o problema de domínio da língua escrita continua. A questão social ainda assombra o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente os baixos índices nas avaliações externas: Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Cabe, então, refletirmos sobre estas avaliações, a partir dos resultados do estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, publicado no mês de maio de 2016. Este

estudo é fruto de mais de três anos de trabalho das equipes de profissionais da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro de análise e reflexão sobre a metodologia, e os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de pessoas entre 15 e 64 anos residentes tanto nas zonas rurais quanto urbanas do Brasil.

2.1 Alfabetismo na população brasileira

O Instituto Paulo Montenegro (2016) contribui há 17 anos com a melhoria da qualidade educacional. É uma organização sem fins lucrativos que desenvolve e dissemina práticas educacionais inovadoras. Por meio de informações qualificadas, fomenta o debate público, estimula iniciativas da sociedade civil e subsidia a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura. Ao longo desses anos, o instituto consolidou em parceria com a ONG Ação Educativa o indicador de Alfabetismo Funcional e divulga seus resultados, por meio de artigos analíticos, palestras e acesso de pesquisadores aos micros dados da pesquisa.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos respondentes nos cinco grupos de alfabetismo. Considerando os intervalos para os diferentes níveis do grupo de alfabetismo: Analfabetos/ intervalo de $0 < x > 50$; Rudimentar intervalo de $50 < x > 95$; Básico de $95 < x > 125$ e Pleno 125 ou mais. A nova configuração manteve os cortes nos pontos 50 (entre os antigos níveis Analfabeto e Rudimentar) e 95 (entre os antigos níveis Rudimentar e Básico), mantendo a equivalência entre grupo 1 e grupo Analfabeto e grupo 2 e grupo Rudimentar. O corte anteriormente estabelecido em 125 (entre os antigos níveis Básico e Pleno) foi reduzido para o ponto 119, criando um novo corte no ponto 137:

Tabela 1: Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo.

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

(Fonte: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2016, p.7)

Os resultados indicam que 27% do número de pessoas com idade entre 15 e 64 anos foram avaliadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, pois não realizam tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Estes resultados se mantêm estáveis na comparação com os resultados obtidos em 2011, na última edição do INAF Brasil. Do total de 2002 pessoas avaliadas, 23% estão no nível Rudimentar. São aquelas que realizam tarefas simples de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, e operações matemáticas básicas, porém não conseguem localizar mais de uma informação em textos médios.

O grupo Elementar é composto por 42% da população pesquisada. Grande parte dos respondentes conseguiu realizar a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média. Realizou pequenas inferências e resolveu problemas envolvendo operações básicas, com exigência de algum grau de planejamento e controle.

Na condição Intermediário, encontram-se 23% de indivíduos da população pesquisada. Eles revelaram habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações, assim como foram capazes de

resolver problemas matemáticos complexos, sintetizar ideias centrais de textos e captar efeitos de sentido.

Somente 8% dos participantes pertencem ao grupo Proficiente. São os que apresentaram habilidades para compreender e interpretar textos sem quaisquer restrições e resolveram problemas, envolvendo múltiplas etapas, operações e informações.

Tabela 2: Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% nos grupos).

<i>Base</i>	Total 2002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. - Anos iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. - Anos finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ed. Superior ou mais	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2a – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

<i>Base</i>	Total 2002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

(Fonte: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2016, p.8)

2.2 Alfabetismo e escolaridade

Com base ainda nos dados do Instituto Paulo Montenegro (2016), podemos observar também que, quanto maior a escolaridade, maior a condição de alfabetismo. É o que mostram as tabelas anteriores. Porém, observa-se que essa relação não ocorre unilateralmente, pois é grande a proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e à educação superior, não conseguiram alcançar o grupo de proficiência.

Observando os resultados apresentados e relacionando alfabetismo e escolaridade, aparece claramente a permanência de 67% das pessoas que não frequentaram a escola ou

têm no máximo quatro anos de escolaridade, na condição de analfabetismo funcional; 49% no grupo Rudimentar; 27% no grupo Elementar; 4% no grupo Intermediário; e somente 1% atinge a condição de alfabetismo, último grupo da escala.

De acordo com o Instituto Paulo Montenegro (2016), no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, em se tratando da faixa etária, mantêm-se a tendência indicada nos estudos anteriores do INAF de que os mais jovens obtêm desempenho significativamente superior em comparação aos dos segmentos de idades mais avançadas, que concentram maior presença de pessoas na condição de analfabetismo. Essa circunstância incide nos esforços, nas últimas décadas, no sentido de políticas educacionais de expansão do atendimento da educação básica a crianças e adolescentes, assim como revela os fracos resultados relacionados aos adultos e idosos.

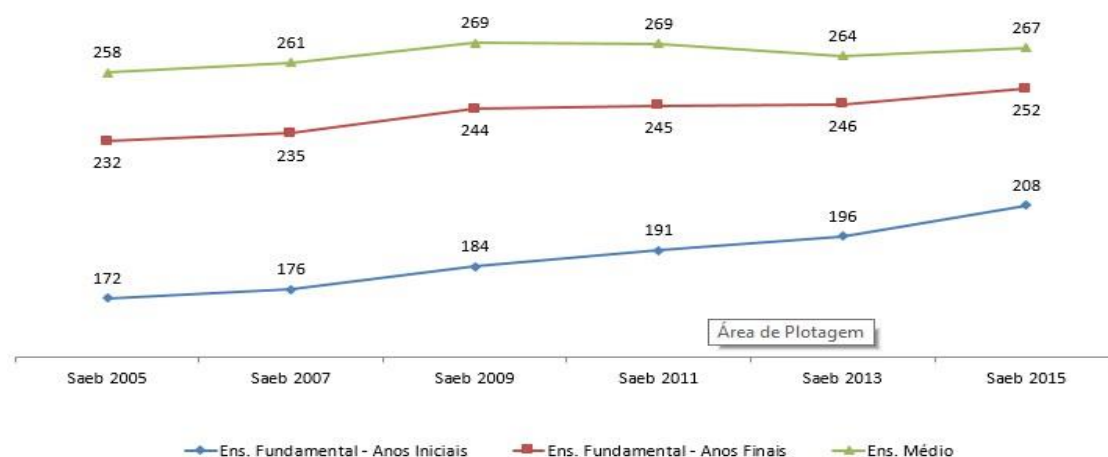
Justamente, nesta faixa etária estão os participantes de nossa pesquisa. Isto não significa, entretanto, pela nossa observação nas salas de aula estudadas, que haja sucesso dos jovens na leitura. Advém da recusa deles na participação dos debates nossa preocupação sobre suas competências como letrados.

Outra observação significativa, realizada em novembro de 2015 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), revelou que há Proficiências médias em Língua Portuguesa. Esses dados foram alcançados, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em sua 13ª edição. Participaram da pesquisa um total de 3.986.190 alunos e 57.744 escolas, sendo 2.071.581 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 1.842.034 do 9º ano do Ensino Fundamental, e 72.575 do 3º ano do Ensino Médio.

Na tabela 2, visualizamos os resultados apresentados pelo INEP: os alunos do 3º ano do Ensino Médio concentram os maiores percentuais nos níveis Básico e Adequado. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, a distribuição dos classificados se concentra nos níveis Abaixo do Básico e Básico. Há pequeno avanço no 3º ano do Ensino Médio, um tanto tardio, se considerarmos que os alunos estão no final do Ensino Médio. Nele, observamos também, lenta evolução durante os anos do Ensino Fundamental. Esses

resultados coadunam-se com a realidade dos meus alunos, pois enfrentam grandes dificuldades socioeconômicas e ficam à margem de questões culturais e educacionais. Daí a importância de um projeto que desenvolva práticas mais efetivas de recepção literária, fundamentadas teoricamente e a contação de histórias para promover a leitura, reflexão e postura crítica.

Gráfico 1: Evolução dos resultados do Brasil no SAEB (2005-2015) – Proficiências médias em Língua Portuguesa.

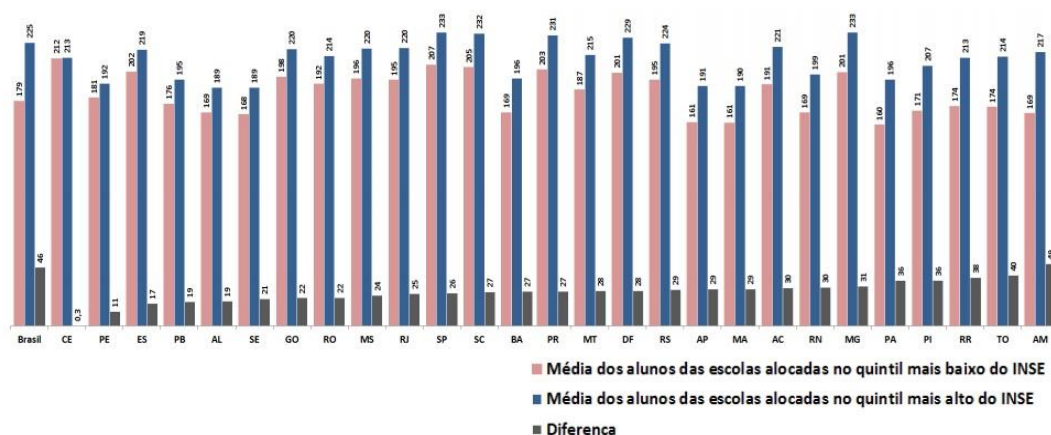


(Fonte: INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP (2015, p.06))

O gráfico anterior mostra a evolução dos brasileiros entre os anos de 2005 e 2015, observando que as avaliações são realizadas a cada dois anos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental há contínuo crescimento nas Proficiências médias em Língua Portuguesa, assim como, nos anos finais, embora a curva ascendente seja maior nos anos iniciais. Entre os anos de 2009 e 2013, no Ensino Médio, não houve crescimento, há uma curva que revela queda de rendimento, em especial no ano de 2013. Em 2015, nota-se retorno ao rendimento positivo.

É importante ressaltar que nos gráficos seguintes serão apresentadas as médias de proficiência dos alunos e alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – de todos os estados brasileiros. Tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, a proficiência média dos alunos, de nível socioeconômico mais baixo, apresenta índices menores, se comparados com a média de proficiência dos alunos pertencentes a nível socioeconômico maior. Nas Figuras 1 e 2 a seguir, pode-se notar o indicador de proficiência associado ao nível socioeconômico:

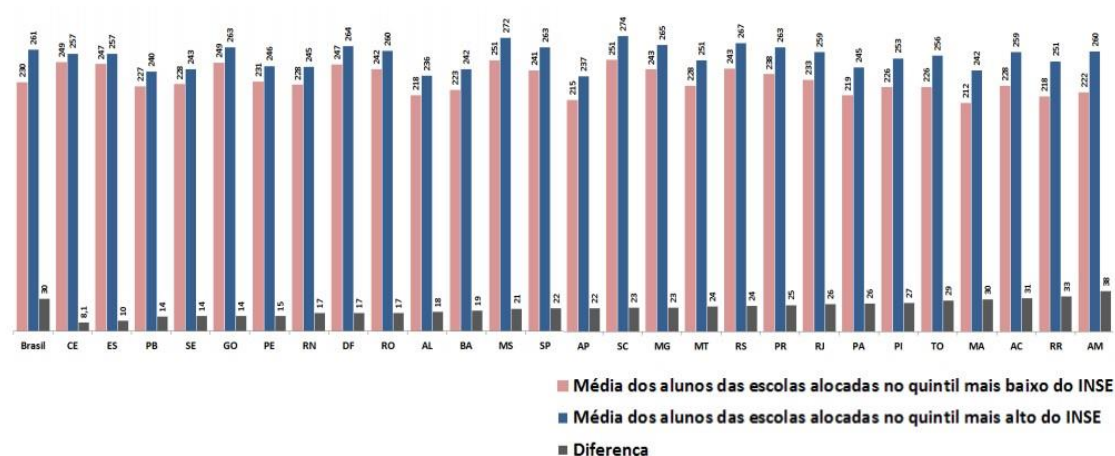
Gráfico 2: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) – 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – por Estado.



A coluna vermelha indica a proficiência média dos alunos pertencentes a escolas do primeiro quintil do INSE, ou seja, aquelas que apresentam nível socioeconômico mais baixo. A coluna azul, por sua vez, indica a proficiência média dos alunos pertencentes às escolas do último quintil do INSE, ou seja, aquelas que apresentam nível socioeconômico mais alto.

(Fonte: INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS- INEP (2015, p.23)

Gráfico 3: Proficiências médias dos alunos associados ao Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) 9º ano do Ensino Fundamental – por Estado.



A coluna vermelha indica a proficiência média dos alunos pertencentes a escolas do primeiro quintil do INSE, ou seja, aquelas que apresentam nível socioeconômico mais baixo. A coluna azul, por sua vez, indica a proficiência média dos alunos pertencentes às escolas do último quintil do INSE, ou seja, aquelas que apresentam nível socioeconômico mais alto.

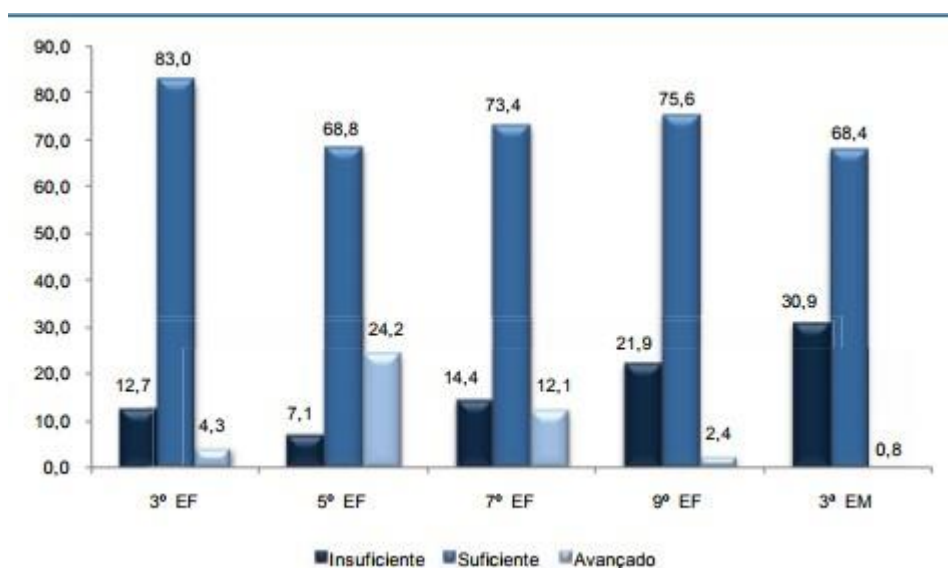
(Fonte: INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS- INEP (2015, p.23)

Nos resultados dos 5º e 9º anos (Figuras 1 e 2), é importante destacar que o estado do Ceará foi o único que apresentou menor diferença no rendimento entre alunos com níveis socioeconômicos distintos. Em nossa pesquisa, notamos que os alunos em sua maioria pertencem a classes desprestigiadas. Desse modo, nossa pesquisa busca afirmar que além da importância de investimentos financeiros na educação, é preciso formar professores que saibam utilizar-se de métodos e estratégias que promovam a leitura e a escrita. Assim, tentarmos diminuir está injusta e cruel diferença nos resultados de aprendizagem entre as classes alta e baixa.

A desigualdade social fica claramente exposta nas figuras 1 e 2, nas quais alunos e alunas de um nível socioeconômico mais baixo confirmam a falta de medidas políticas educacionais. Essa ausência provém, por sua vez, da histórica falta de vontade política.

Pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), realizado no ano de 2016, cujo planejamento teve como base a previsão de participação de 1.240.487 alunos, dos quais 1.133.626 (91,4%) estavam matriculados em 5.105 escolas da rede estadual administradas pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), pode-se notar em relação ao nível de proficiência:

Gráfico 4: Percentuais de alunos por nível de proficiência Agrupado Língua Portuguesa – Rede Estadual – Saresp 2016.

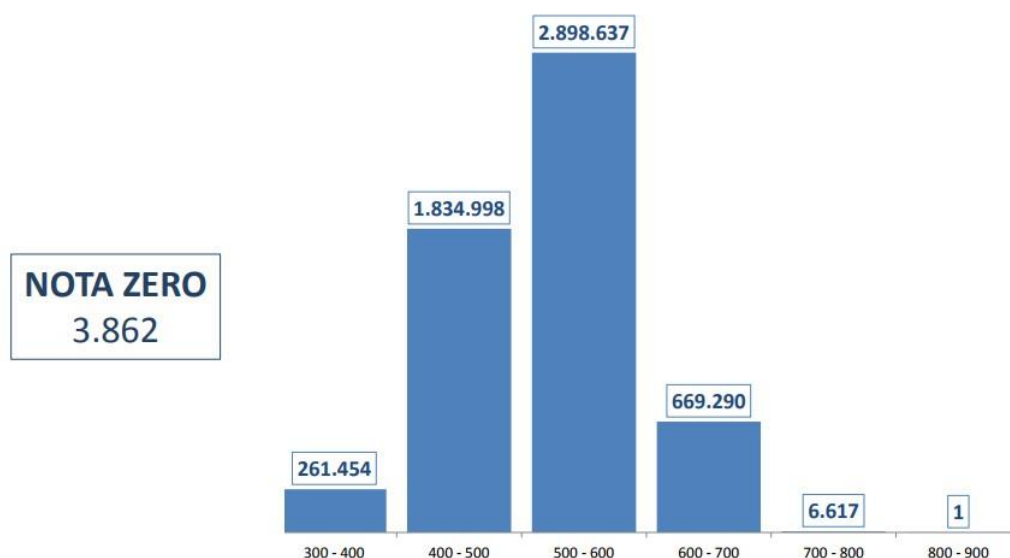


(Fonte: SUMÁRIO EXECUTIVO, v.1 (2017))

Do gráfico anterior, podemos detectar que do 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio houve aumento considerável, quase cinco vezes maior no nível insuficiente. Os resultados quase desaparecem no nível avançado entre o 5º ano e 3º ano do Ensino Médio, aumenta o nível suficiente no 9º ano do Ensino Fundamental e diminui no 3º no Ensino Médio. Justifica-se, então, a realidade encontrada em sala de aula: o desinteresse da maioria pela leitura de textos mais elaborados, e ainda mais pela escrita, e a desmotivação pelos estudos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado em 2016, traz à tona o grande número de candidatos que conseguiram notas entre os níveis 400-500/500-600 e menor número entre 600-700/700-800, e apenas um candidato no nível 800-900. Pelos resultados, ao final da conclusão do processo de ensino-aprendizagem, pode-se perceber que os sujeitos não evoluíram substancialmente, sendo capazes de garantir melhor classificação em avaliações externas:

Gráfico 5: Resultados – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.



(Fonte INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS- INEP (2016, p.7)

A questão social, em especial causada pela histórica opressão da classe prestigiada, em sua maioria branca, está presente na maioria dos gráficos apresentados: 27% da população estudada é analfabeta funcional, desta amostra, 4% dos sujeitos são analfabetos. Dos 77% sujeitos pertencentes à população preta/parda, entre 15 e 64 anos, 69% são analfabetos. A proficiência média dos alunos de nível socioeconômico mais baixo

apresenta índices menores se comparados com a média de proficiência dos alunos de nível socioeconômico maior.

Nos resultados das avaliações do SARESP e ENEM há regressão do índice avançado entre o 5º do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Alguns exemplos cruéis mostram um país que ainda precisa redefinir e fortalecer o ato educacional, apesar de sérias propostas apresentadas por diversos defensores e pesquisadores da educação, alguns inclusive já mencionados neste trabalho. É necessário, primeiramente, vontade política para que métodos de ensino e projetos sejam implantados, ampliados e mantidos por longo período, assim como, planejamento e organização. Também é fundamental que professores sejam bem formados, recebam formação continuada, que ações de políticas públicas: PIBID; PROFLETRAS sejam garantidas. E que famílias e pessoas que cuidam das crianças sejam melhor assessoradas.

Ainda sobre projetos, consta no III Relatório de Monitoramento Global de Educação de Adultos (2016) uma das metas para o milênio: Educação para todos, desenvolvendo políticas com foco na EJA (Educação de Jovens e Adultos) que é a universalização da educação tardia como correção dos altos índices de analfabetismo e alfabetismo funcional entre 15-64 anos. Em função da discussão apresentada, alguns questionamentos avultam: O que ainda não fizemos na formação leitora de nossos jovens? Quais outros caminhos possíveis existem para melhorarmos sua aprendizagem e despertamos o gosto pela leitura?

Dessa perspectiva, as afirmações de Soares (2017) a respeito da importância da solidificação da análise do objeto a ser aprendido: a língua escrita e de seus processos cognitivos de aprendizagem, assim como, a importância dos métodos como aporte científico e pedagógico, os quais poderão ser corrigidos e apontar outros caminhos que fundamentarão a prática, responde algumas das perguntas feitas.

Neste trabalho não se tem a pretensão de abordar profundamente questões sociológicas de construção e formação da sociedade brasileira, mas de reconhecer a

importância da consciência de nossa identidade como brasileiros que, durante séculos, não tiveram consciência de si como participantes no processo de formação de um povo.

Os dados apresentados refletem o cenário da escola pública de periferia que atende a uma população desprestigiada, onde grande parte dos alunos e da comunidade, ainda inconscientes das ideias libertadoras que advém de boas leituras e do potencial crítico instaurado por ela, submergem em dados estatísticos.

3. Aspectos da Educação no Brasil

Em sala de aula, deparamo-nos com o Cadernos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. A partir do trabalho com esse material, refletimos sobre o histórico processo de educação no Brasil, bem como da produção de materiais pedagógicos a serem utilizados pela escola pública.

As discussões pedagógicas no Brasil tiveram início no final do Império e aprofundaram-se após a proclamação da República. As reflexões a respeito da educação e do ensino foram estimuladas, tendo por base as ideias vindas da Europa e, depois, dos Estados Unidos. Maria Lúcia Arruda Aranha (2006, p.332) afirma que a propagação dessas ideias aconteceu, inicialmente, com a divulgação do método intuitivo e depois com o embate entre pedagogia tradicional, sobretudo a ministrada pelas escolas cristãs, e o ideário positivista que, entre outras coisas, defendia a laicidade do ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30) referenciam que a pedagogia tradicional é “[...] uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria”. A metodologia da pedagogia tradicional baseia-se na exposição oral dos conteúdos, em sequência escolhida previamente e independente do contexto escolar. Enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização.

3.1 Breve histórico

As ideias anarquistas e comunistas foram difundidas nas primeiras décadas do século XX, e criticavam a desigualdade cultural e defendiam a escola única, universal. Nessa mesma, época surgem os escolanovistas que buscavam atender às novas necessidades de um país cada vez mais urbano e industrializado. Interessante é notar que esse grupo se contrapunha à educação tradicional dos educadores católicos.

A Escola Nova ou Escola Ativa valoriza o indivíduo como ser livre, ativo e social. O aluno e seu processo de aprendizagem é o centro da atividade escolar, em que a descoberta e o interesse por aprender são garantidos por meio das experiências e do que descobrem por si mesmos. (ARANHA, 2006, p. 260).

No Brasil, o grupo de escolanovistas foi representado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Herme Lima, Paschoal Lemme, Frota Pessoa e outros que, apoiados em pedagogias renovadoras como as de Dewey, Kilpatrick, Decroly e Kerschensteiner, fertilizaram de maneira vigorosa o debate sobre educação na Primeira República. São chamados de “profissionais” do ensino e, na sua maioria, tinham formação pedagógica, conforme afirma Aranha. (2006, p.332).

Sobre a “Pedagogia libertadora”, sabe-se que suas origens se deram nos movimentos de educação popular, em meados do século XX. A ideologia do grupo foi interrompida pelo golpe militar de 1964 e retomada no início dos anos 1980. Destacam-se as trajetórias de dois educadores brasileiros que atuaram com grande inteligência e paixão na educação: Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi responsável pela difusão das ideias pragmatistas de John Dewey e pela defesa da elaboração de projetos na escola, pois os projetos exigem reflexão, intensa atividade participativa e levam à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando (ARANHA, 2006, p. 332). Vale destacar algumas de suas obras importantes: *Educação não é privilégio* (1961); *Pequena introdução à filosofia da educação* (1958).

Paulo Freire (1921-1997), preocupado com o contraste entre a pobreza e a riqueza, resultante de privilégios sociais, contribuiu para a educação popular (ARANHA, 2006, p. 336). Esse estudioso foi respeitado não só Brasil, mas também no mundo. Mesmo que suas ideias tenham recebido críticas, é fundamental considerar sua grande contribuição para a educação como um todo, não somente para a educação de adultos. Escreveu obras que foram traduzidas para vários países: *A importância do ato de ler* (1988); *A educação na cidade* (1999); *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Sua concepção progressista torna a educação acessível às camadas populares e cria espaço para a discussão da problematização que visa à transformação da realidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), existem quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, as marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas, que foram consideradas acima, e a tecnicista, que abordaremos a partir deste momento:

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida. A tecnologia é valorizada e o professor é mero especialista na aplicação de manuais. Espera-se que as respostas do aluno sejam de acordo com as desejadas pela escola. (BRASIL, 1997, p.31).

Aranha (2006, p.343-344), citando Saviani (1994), considera que tanto as pedagogias tradicionais quanto a Escola Nova e a pedagogia tecnicista são

[...] não-críticas, no sentido de não perceberem o comprometimento político e ideológico que a escola sempre teve com a classe dominante e que a única possibilidade de as classes populares superarem a marginalização está no esforço de assimilarem os conteúdos até então reservados à elite.

De acordo com Aranha (2006, p.274-275),

[...] as teorias construtivistas apoiam-se em pesquisas científicas – da psicologia, da psicologia social, da psicanálise, da medicina, da biologia, da cibernética, da linguística, entre outras – para melhor compreender o funcionamento da mente infantil e do desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista antropológico, para os construtivistas, o ser humano tem uma existência histórica-social que determina a maneira de situar no mundo, por meio de processo dinâmico e interacionista de aprendizagem.

3.2 Análise do material didático do Currículo do Estado de São Paulo

Faz-se necessário citar a grande influência do construtivismo na estruturação e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assim como alguns nomes de seus representantes: Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Alexander Luria, Alexei Leontiev.

Dessas acepções, apresentamos a estrutura dos cadernos do 6º ano (2014-2017), elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Ensino Fundamental – Anos Finais/Volume I e II, 2014-2017), em que são trabalhados nove gêneros textuais diferentes: fábula (p.5 e 60); trechos de romance (p. 5, 10, 28, 41, 42, 47,48, 56, 57, 58 e 65); contos (p. 9, 21-24 e 51,); verbete enciclopédico (p.14); crônicas (p. 55, 56, 59 e 84); reescrita (p.17); análise de personagens (p.17-20) e letras de música (p.71, 73, 80 e 85). Distribuídos em dois volumes, um para cada semestre.

As apostilas apresentam em seu quadro de conteúdos abordagens de estudos linguísticos, como: Noção de tempo verbal (Modo Subjuntivo na narrativa, Subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais); Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo, advérbio; Sinônimos e antônimos; Uso dos “porquês”; Variedades linguísticas; Tempos e modos verbais, verbos modalizadores, locução verbal; Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário de uso), na noção do radical (das palavras etc.); Questões ortográficas.

Seu estudo dedica-se, em grande proporção, à estrutura da narração, desnecessariamente repetitiva. A qual não garante a apropriação satisfatória da organização da sequência tipológica, tão necessária para se estabelecer relações textuais, já que os diferentes gêneros são sequências tipológicas diversas. Disso decorre, a fragmentação de textos das obras e a ausência de poemas. Consideramos que estas fragmentações não são capazes de despertar a curiosidade e a vontade dos alunos em ler e/ou mergulhar nos textos literários.

O primeiro volume do Caderno do 7º ano (2014-2017) está dividido em doze Situações de Aprendizagem. Entre estas, a sexta e a décima situação propõem a recapitulação dos conteúdos estudados. Nesse exemplar são apresentados os seguintes gêneros textuais: relato autobiográfico (p. 5 e 6,); biografia (p.8, 9, 10; conto (p.21, 22, 23,); letras de música (p.14, 15); notícia (p.28, 29, 30, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 63 a 78, 80 a 83 carta pessoal (p.28, 29, 30, 32, 33, 81, 82; carta oficial (p.84); poema (p.36, 37, 39, 40); e relato de experiência vivida (p.10, 11, 17, 20, 25, 26, 27, 50-57, 59-61). No segundo volume, alguns gêneros se repetem como relato de experiência vivida (p. 5-10, 23, 24-30, 32 a 34, 67-68) e notícia (p.13-15, 19-22, 36, 43, 44). Outros novos gêneros são trabalhados, como pesquisa (p. 8, 25, 29, 31, 40, 50, 57, 61, 65) projeto (p. 5-10, 12, 25, 32-34, 41, 42-50); carta pessoal (p.31); carta de leitores (p.36), entrevista (p.32, 35, 36, 52-54); reportagem (p.50, 55-58); reescrita (p.36, 37); revisão (p.36 e 37); contrato didático (p. 45); convite (p.66); anúncios (p.65-67); charges, cruzadinhas e cartazes (p.66); relatório (p.58); história em quadrinhos (p.61-63); resenha de filmes (p.64-65); palestra (p.67 e 68); e regras para jogo de tabuleiro (p.70). Nota-se que a quinta Situação de Aprendizagem dedica-se à sistematização dos conteúdos desenvolvidos nas Situações anteriores, mantendo a estrutura da sequência das atividades propostas nos cadernos.

Segundo Custódio (2010), o domínio de um gênero está associado à sua utilização social, que desaparece em situação escolar:

A leitura, nesse caso, tem finalidades didáticas específicas, nas quais o objetivo é o domínio de determinado gênero e pretexto para produção de outros textos. A leitura pelo simples prazer de ler ou pela busca de informações sobre o tema é descartada em atividades como esta”. (p.57).

Portanto, diante da tal afirmação, o que dizer da quantidade de gêneros discursivos apresentados como proposta de ensino e aprendizagem? Infelizmente, o professor assume o papel de aplicador das atividades exigidas e não a de mediador da leitura.

Faz-se necessário destacar a oitava Situação de Aprendizagem (p.59 a 61), pois é solicitado aos alunos que façam leitura de textos literários (contos, poemas, romances) em rodas de leitura e se organizem para apresentação oral das impressões da narrativa lida. Sem dúvida, é um momento importante para a promoção de espaços de leitura literária, em que nossos alunos verbalizam suas considerações. Porém, o que se questiona é a quantidade de atividades que a antecedem, assim entendemos que o professor, menos atento às questões literárias, deixe para o final do período do ano letivo o que deve ser desenvolvido durante todo o ano.

Além disso, analisando os cadernos de uma forma geral, encontramos leituras e releituras de textos indicados pelo professor, exercícios para compreender melhor um conteúdo, pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto, em uma apostila que apresenta textos que não atendem aos interesses dos alunos e o tom acinzentado de suas páginas, resultado da ausência de ilustrações, provoca repúdio nos alunos. Eles, com espontaneidade e razão, sempre reclamam ao utilizarem o material durante as aulas. Vale ressaltar, ainda, que seria pertinente, nesse contexto, encontrar assuntos mais próximos da realidade do aluno para que a leitura prazerosa e a busca por informações seja tratada como prioridade e lhe dê autonomia.

Nos dois cadernos, o livro didático surge como subsídio às atividades de cada Situação de Aprendizagem. Aliás, vale lembrar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi lançado ao mesmo tempo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante da imposição governamental no sentido de que esse material seja aplicado nos moldes em que se apresenta, a professora pesquisadora Custódio (2010), questiona sobre a aplicabilidade das Situações de Aprendizagem e sua dialogicidade com a proposta curricular que introduz esse modelo didático. Em sala de aula, observamos um distanciamento entre o que é proposto pelos órgãos públicos e a nossa prática.

Nesse sentido, ressaltamos que a participação dos professores é fundamental tanto na elaboração do documento quanto na aplicabilidade em sala de aula, para que a autonomia, sugerida nos PCNs, seja caminho seguido. Ademais, é tarefa fundamental afetar os profissionais envolvidos para que atendam às expectativas de nossos alunos no processo educacional.

3.3 Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e a Educação

No próprio material referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, consta um histórico sucinto de sua elaboração, bem como das leis a eles vinculadas. Inicialmente, o Ensino Fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n.5692, de 11 de agosto de 1971, até dezembro de 1996. Em função disso, ficou assegurada até a década de 1980, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparando para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Coube aos Estados, a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares. Sendo reformuladas, em grande parte, durante os anos 1980.

É importante ressaltar que o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), objetivando a recuperação da escola fundamental e visando ao seu contínuo aprimoramento, por meio do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade. Nesse sentido, ressaltamos que foram ampliadas as responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional n.14, de 12 de setembro de 1996,

priorizou o Ensino Fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

Assim, entendemos que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o Ensino Fundamental. No Art. 22, consta que a educação básica, da qual o Ensino Fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “[....] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1997, p.13).

Os PCNs afirmam que o currículo, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica da escola.

Dessa perspectiva, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir componente curricular obrigatório, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Quanto ao ensino religioso, sem onerar a despesas públicas, a LDB manteve orientação já adotada pela política educacional brasileira, matrícula facultativa e constitui disciplina, obedecendo a horários normais das escolas públicas. (BRASIL, 1997, p.13-14).

Alguns princípios merecem destaque para que nossa reflexão seja amparada nas afirmações realizadas no documento dos PCNs:

Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (BRASIL, 1997, p.27).

Assim sendo, salientamos que a função dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se deseja desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que tal proposta, no entanto, exige política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho.

No próximo capítulo, apresentamos a população estudada durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como dados levantados sobre sua preferência de leitura e sua percepção dessa atividade.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Capítulo II

1. Os Participantes da Pesquisa no Contexto Escolar

Esta pesquisa desenvolveu-se, em 2017 e 2018, em duas salas da escola pública “Profª Irene Resina Migliorucci”, localizada no município de Tupã, Estado de São Paulo, nas quais sou professora. Essas salas eram compostas cada uma por 25 alunos dos 6ºs anos do Ensino Fundamental II em 2017, que estudavam no período vespertino. Em 2018, esses alunos matricularam-se no mesmo período vespertino, mas nos 7ºs anos da mesma escola. O número de alunos por sala manteve-se. A possibilidade de prosseguir com o trabalho nos motivou ao desenvolvimento desta pesquisa.

A escola a que as salas pertencem atende alunos do Ensino Fundamental II e Médio, e situa-se na zona periférica da cidade. Por princípios éticos, o nome dos alunos não aparecerá neste trabalho. Assumimos com eles um pacto pedagógico de manutenção do anonimato². Como usamos os dados somente para fins acadêmicos, optamos por adotar pseudônimos, eleitos pelos próprios sujeitos da pesquisa, quando precisarmos registrar um depoimento por escrito. Já no trabalho prático, no caso o sarau organizado com os alunos, obtivemos autorização dos que participaram de seus pais e/ou responsáveis e citamos os nomes de cada aluno em suas respectivas apresentações. Neste caso, os alunos fizeram questão de que constassem seus dados nos créditos.

Atualmente, a escola conta com alunos divididos em 12 classes de Ensino Fundamental, 12 classes de Ensino Médio e 4 classes de Ensino Supletivo (2 classes para o Ensino Fundamental e 2 classes para o Ensino Médio). O corpo docente é composto por 45 professores efetivos e temporários, sendo uma professora readaptada, um professor da sala de leitura e uma professora coordenadora. A equipe administrativa tem diretor, vice-diretor, gerente de organização escolar, nove agentes de organização escolar, uma merendeira municipal e conta com serviço de limpeza terceirizado.

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética local.

Durante o ano de 2017, realizamos levantamentos da população estudada junto à direção para verificar seu nível socioeconômico. Conforme o Plano Diretor, os alunos da escola residem em bairros periféricos e desprestigiados. Suas famílias possuem renda restrita. Por meio de questionários, verificamos que as idades dos alunos variam entre 11 e 12 anos. Eles se identificam, conforme seus depoimentos em sala, como adolescentes.

Nosso trabalho com a leitura em sala de aula visou à promoção da formação do leitor crítico. Para tanto, durante a pesquisa, buscamos compreender se a contação de histórias poderia ampliar o imaginário dos alunos, fomentar o debate sobre as leituras realizadas em sala de aula, analisando os processos criativos e interativos promovidos por esta atividade.

Para a consecução dos objetivos de se desenvolver a reflexão acerca da formação do leitor crítico, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação (ELLIOT, 2000), pois esta implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho (MCNIFF, 2002). Justifica-se a metodologia eleita, pelas práticas e observações que foram realizadas no campo de estudo. Por sua vez, para o desenvolvimento das contações de histórias, utilizamos o Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996, 1999). A escolha desse Método deveu-se ao fato de facultar ao mediador prever as etapas na recepção de uma obra ou texto.

Primeiramente, determinamos o horizonte de expectativas, analisando o tipo de leitura que agradaria nosso público-alvo, questionando-os sobre seus hábitos de leitura. Com a aplicação de questionários, pudemos detectar se havia livros nas casas dos alunos e/ou diferentes gêneros textuais para leitura; o nível de escolaridade de seus pais; bem como suas preferências de leitura. Para tanto, indagamos sobre essas preferências (vide anexo I) quanto a: gênero textual, temáticas, autores, dimensão textual de um texto e/ou livro, qual tipo de narrador agrada mais, entre outros elementos da narrativa.

A sala do **6º ano B** é composta por 17 meninas e 5 meninos, totalizando 22 alunos. A presença de maioria feminina traz algumas implicações interessantes sobre o

comportamento e recepção das obras. Esta turma tem comportamento mais inquieto e falante, os assuntos sobre moda, beleza e meninos são frequentes o que, muitas vezes, tiram o foco da aprendizagem. Entretanto, as considerações e perguntas realizadas após a leitura de textos e livros são bastante amadurecidas.

Dessa turma, responderam ao questionário 20 alunos, que representam 90,9% da população estudada, apenas 02 (9,1%) alunos não estavam presentes no dia da aplicação. Foram feitas dez perguntas no total, entre as respostas, temos algumas observações importantes, como o fato de 60% da sala ter 11 anos e 40%, 12 anos completos. Como se vê, a maioria, embora se declare adolescente, está na fase de transição da infância para esse período tão valorizado pelo grupo a quem pertencem.

Em relação à leitura, 85% afirmam gostar de ler e justificam que a leitura fornece prazer, favorece o aprendizado/desenvolvimento, é fundamental e amplia a imaginação, contudo 15% não gostam de ler e afirmam que não têm paciência, acham cansativo ou chato. É importante ressaltar que, destes alunos que não gostam de ler, dois são do sexo feminino e um é do sexo masculino, o que muda nossa percepção de que as jovens em geral assumem que gostam de ler, enquanto os jovens negam essa preferência.

A influência leitora da maioria foi primeiramente de responsabilidade da mãe (40%), depois dos professores (20%), dos pais (15%), na mesma categoria. Em quarto lugar (25%) aparecem indicações de uma irmã, uma amiga, alguém da família, uma tia ou alguém da escola. Pode-se deduzir que “esse alguém da escola” não é propriamente o professor, talvez seja o responsável pela Sala de Leitura e/ou do setor administrativo.

Quanto a ida à Sala de Leitura, 65% responderam que gostam de frequentar a sala e 35% não gostam. Chamou nossa atenção que destes 35%, 20% da população é composta por alunas que são leitoras, gostam da sala, porém afirmaram descontentes que a professora não as levou até esse espaço. Pudemos entender que seus depoimentos manifestavam uma insatisfação. De fato, as visitas à Sala de Leitura foram prejudicadas porque o professor responsável desenvolveu projetos com outros alunos que estavam sem professor durante determinado período.

Quanto aos alunos que gostam da Sala de leitura, 30% deles justificaram sua ida devido à solicitação da professora. Em seguida, 10% disseram que vão até a Sala para conhecerem outros títulos, 15% sabem sobre a importância da leitura, 10% procuram-na para retirar livros, e 5% gostam do espaço para ler. Aqueles que não gostam de ler, afirmam que essa atividade é chata na Sala de Leitura ou que vão até este espaço só de vez em quando, pois precisam atender à solicitação de algum professor.

A terceira pergunta pedia para que o aluno mencionasse o último livro lido e o nome do autor, apenas dois alunos (10%) lembraram um título e seu autor, um (5%) não respondeu, dez (50%) não se lembraram, seis (30%) indicaram apenas um título, e um (5%) se lembrou apenas do nome de um autor. Destaca-se o fato da maioria dos alunos não se lembrar do que foi lido recentemente.

Nesta sala, os alunos poderiam marcar mais de um gênero textual referente ao seu gosto de leitura. Por ordem de importância, apareceram em primeiro lugar os contos (65%). Ficaram empatados (60%): romances de aventura, livros de poesia, de lendas e a Bíblia. Por último (55%) apareceram as histórias em quadrinhos.

A boa notícia é que 17 alunos (85%) leram algum livro ou conto de Lygia Bojunga e se lembraram do título lido, respectivamente: *A bolsa Amarela*, *Sapato de Salto*, *Corda Bamba*, *Sofá Estampado*; além do conto “Tchau” de obra homônima. Apenas três alunos (15%) responderam que não conhecem as obras dessa escritora. Estes sujeitos afirmaram também que nunca retiraram um livro na Sala de Leitura, além de não gostarem de ler.

Ao responderem à pergunta: Qual livro ficou em sua memória? Apenas dois alunos (10%) disseram não se lembrar de título algum, e um (5%) respondeu que nenhum havia ficado em sua memória. Os demais (85%) responderam: *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato; *A bolsa Amarela*, *Sapato de Salto*, *O sofá estampado* e *Corda Bamba*, todos de Lygia Bojunga; *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, *Pinóquio*, de Carlo Collodi; e livros de poesia (mas não houve identificação de quais livros, nem de seus autores). Como confusão entre livro e conto, um sujeito indicou o conto “Tchau”, de obra

homônima de Bojunga. Houve um aluno que respondeu *O sítio do Picapau amarelo*, demonstrando ter se confundido com a série “Sítio do Picapau Amarelo”, exibida em canais televisivos, como a Rede Globo.

Continuando com o questionário, perguntamos se eles indicariam o livro que apontaram como inesquecível e por quê. A representação foi 80% positiva, pois justificaram que o livro mencionado “é legal”, “muito bom”, “importante e fala do dia a dia”. Somente quatro (20%) disseram que não indicariam o livro; um porque acha isto “chato”, outros dois porque não se lembram, e apenas um não respondeu à indagação.

A sétima pergunta era sobre qual final preferiam em uma narrativa, se aberto ou fechado, ou ainda, com desfecho “feliz”. Dos entrevistados, 75% responderam que preferem finais felizes; 25% responderam que lhes agradam finais abertos.

Entre os alunos, 85% possuem livros em casa. Como podiam assinalar mais de um item referente ao gênero textual, apresentamos o resultado por ordem de importância: Bíblia (60%); histórias em quadrinhos (55%); contos (55%); poesia (50%); romances de aventura (40%); e fábulas (35%). Não foram mencionados jornais, nem revistas.

O nível de escolaridade dos pais dos alunos dessa turma demonstra que 75% das mães não completaram o Ensino Médio, nenhuma delas possui nível superior. Um aluno não soube responder a essa questão. Sobre os pais, temos três com Ensino Médio completo e dois com Ensino Superior completo, três alunos não souberam responder porque não têm contato com seus pais. Chamou nossa atenção a relação entre os alunos e sua família, notamos, em alguns casos, certo afastamento, em geral, da figura paterna, provocado pela separação do casal. A mulher, ao permanecer com os filhos, tem papel preponderante na educação deles.

A sala do **6º ano C** é composta por vinte e quatro alunos, destes, 58,33% pertencem ao sexo masculino, e 41,67%, ao sexo feminino. Notamos assim uma sala mais equilibrada quanto à questão de gênero. Todos responderam à pesquisa.

Os resultados dos questionários apontaram que 50% completaram 12 anos; 41,67% têm 11 anos e 8,33% não quiseram responder. Há, então, mais equilíbrio quanto à

idade, com uma pequena maioria já adolescente. Toma-se neste trabalho, em consonância com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA (2018), a idade de 12 anos como marco para o início da adolescência. No Brasil, o ECA considera a adolescência, a faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade completos, sendo referência, desde 1990, para criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população.

Quando questionados se gostavam de ler, 75% dos alunos afirmaram que sim e justificaram com diferentes respostas: porque favorece o aprendizado e/ou desenvolvimento (5,6%), prepara para o trabalho (5,6%), “aumenta a imaginação” (22,2%), “ajuda na criação de histórias” (5,6%), “dá prazer, alegria, lazer” (27,7%), “amplia a visão de mundo” (27,7%), “é interessante” (5,6%). Entre os seis alunos (25%) que não gostam de ler, notamos as seguintes justificativas: “é chato” (33,2%), “não gosto” (16,7%), “não tenho paciência” (16,7%), “porque exige muita concentração” (16,7%). Apenas um aluno não respondeu a essa questão (16,7%).

É importante observar que desses seis sujeitos, todos são meninos. Chamou nossa atenção que entre eles um seja excelente leitor e tenha afirmado que a mãe foi e continua a ser a influenciadora em suas leituras. Tudo indica que tenha optado em responder que não gosta para ser aceito pelos amigos. Como se pode notar, nessa turma, os meninos rejeitam o papel de leitor, enquanto as meninas o assumem. Há diferença de comportamento, então, entre os sujeitos do 6º ano B e C.

Ainda no 6º ano C sobre quem influencia a competência leitora, citaram por ordem de importância: 06 alunos (25%), os pais e professores (sendo cinco mães e um pai com Ensino Superior completo); três (12,5%) somente os professores; três (12,5%) responderam ser somente a mãe; um (4,1%) afirmou que foram os amigos; apenas um (4,1%) citou a irmã; um (4,1%) afirmou ser de iniciativa própria; e um (4,1%) citou a avó. Cinco (20,8%) não responderam à questão, dois (8,7%) responderam “nada”, o qual entendemos como resposta “ninguém”, já que na questão anterior afirmaram não gostarem de ler, e um (4,1%) não entendeu o que era pedido. Pelo exposto, pudemos notar que o papel de leitor em geral é associado à figura feminina: mãe, irmã e avó.

Nessa turma, 95,8% frequentam a Sala de Leitura, sendo que desses sujeitos: 50% vão até esse espaço com a finalidade de atender a solicitação da professora; 12,5% vão porque acham “legal”; 4,1% gostam de “retirar livros”; 4,1% acreditam que ali aprendem mais; 4,1% se dirigem ao local para ficarem calmos; e 25,2% não gostam de ler e vão até a sala para atender ao pedido da professora. Apenas um aluno afirmou não frequentar a Sala de Leitura.

Na terceira questão, os alunos deveriam mencionar o título e o autor do último livro lido por eles. Entre os sujeitos, 12,5% souberam responder o nome do autor do livro, mas não se lembraram do título; 50% souberam o título da obra e o nome do autor; 8,3% não souberam afirmar; 8,4% deixaram em branco; 20,8% lembraram somente o título da obra.

Entre as obras mencionadas apareceram: *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga; *Pântano de sangue*, de Pedro Bandeira; *O gênio do crime* e *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho; *Laços de família*, de Clarice Lispector; *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë; *Sociedade da Caveira de Cristal*, de Andrea del Fuego; os contos “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga, e “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colassanti; “O poço do Visconde”, de Monteiro Lobato; a HQ *Cebola na Austrália*, de Maurício de Souza. O escritor Sérgio Caparelli, assim como a protagonista Mafalda das tirinhas do cartunista argentino Quino foram citados. Houve um aluno que confundiu os seriados apresentados pelos canais de televisão e citou “O sítio do Picapau amarelo”, de Monteiro Lobato.

Esta sala poderia marcar mais de uma alternativa referente ao gosto literário. Por ordem de variáveis que indicam a preferência, pode-se notar em primeiro lugar: romances de aventura (62,5%); depois, romances de terror e histórias em quadrinhos (58,3%); em terceiro lugar, lendas (54,1%); em quarto, contos (50%); e em quinto, a Bíblia e as poesias (45,8%). Observamos que o aluno, o qual afirmara ler para se acalmar, elencou todos os gêneros literários oferecidos no questionário. De fato, cotidianamente, é um leitor voraz. Um aluno deixou em branco essa questão. Justamente, esse sujeito possui grande

dificuldade nas atividades de leitura e escrita. Outro aluno, que também apresenta as mesmas dificuldades, marcou somente a opção “outros”, sem se referir a gênero algum.

Pela pesquisa observamos que 66,6% dos alunos leram algum livro ou conto de Lygia Bojunga e foram citados: *A bolsa amarela* (54,17%), e o conto “Tchau” (45,83%), em seguida, *Corda Bamba*, *Sapato de salto*, *A casa da madrinha* (29,1%), e o conto “O bife e a pipoca” (8,3%). Tivemos também, 29,17% que não leram livro ou conto algum e justificaram que não tiveram oportunidade, nunca ouviram falar da autora, não quiseram ler, perderam o livro. Um aluno deixou a resposta em branco.

Sobre os livros que ficaram em suas memórias apareceram: em primeiro lugar, *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira (20,8%); em segundo lugar, o conto “Tchau”, de Lygia Bojunga (12,5%); e em terceiro lugar (empatados) (8,3%), *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, *O Pequeno Príncipe*, do francês Antoine de Saint-Exupéry; e *Laços de família*, de Clarice Lispector. Foram citados também: *Diário de um banana*, de Jeff Kinney (4,1%); a HQ *Cebola na Austrália*, de Maurício de Souza (4,1%); *Sociedade da Caveira de Cristal*, de Andréa del Fuego (4,1%); *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (4,1%); *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (4,1%); *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira (4,1%).

Desses alunos, 83,3% indicariam o livro inesquecível porque: “é divertido” (33,3%); acreditam que os amigos iriam gostar (8,3%); “o livro é muito bom” (4,1%); “maravilhoso” (4,2%); “imagina a história” (4,2%); “emocionante” (12,5%), “marcante” (8,3%), “[com história] curiosa” (4,2%); e um aluno não respondeu (4,2%). A categoria “imagina a história” define, conforme depoimento dos sujeitos, uma história que conduz o leitor à imaginação, pois é rica em descrições, cenários criativos, entre outros elementos aventurecos.

Há que se considerar aqueles alunos que não indicariam os livros (16,7%) e justificaram que só pegam qualquer um na biblioteca ou nem pegam, pois a história é “chata”, depois da leitura não se lembram do que a história tratava. Dos sujeitos entrevistados, um aluno não completou essa resposta.

A preferência de 58,3% dos pesquisados é por “finais felizes”; e 37,5% por finais abertos. Um aluno (4,2%) não respondeu. Este questionário conseguiu apurar que 87,5% dos alunos possuem livros em casa, entre os gêneros estão: em primeiro lugar, a “Bíblia”; em segundo, “livro de contos”; em terceiro (empatados), histórias em quadrinhos e romances de aventura.

A respeito do nível de escolaridade dos pais, a pesquisa conseguiu verificar que 16,7% das mães possuem Ensino Superior Completo, 25% Ensino Médio completo, 12,5% Ensino Fundamental II completo, e 29,1% Ensino Fundamental I completo. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, a pesquisa averiguou que 16,7% possuem Ensino Superior completo, 20,8% possuem Ensino Médio completo, 29,1% Ensino Fundamental II completo, 20,8% Ensino Fundamental I completo.

Em síntese, comparando as duas turmas, notamos que os alunos do **6º ano B** preferem: em primeiro lugar, contos; em segundo (empatados), romances aventurecos, poesias, lendas e Bíblia; em terceiro, histórias em quadrinhos. Já os do **6º ano C** preferem: em primeiro lugar, romances aventurecos; em segundo (empatados), romances de terror e histórias em quadrinhos; em terceiro, lendas. Justifica-se a separação dos dados da pesquisa, pois as salas possuem preferências diversas, embora muitos textos mencionados coincidam.

Percebemos que o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis das salas também era diferente. No **6º ano B**, dois pais possuem Ensino Superior completo, mas no **6º C**, oito possuem. Em relação ao Ensino Médio completo, seis pais com filhos no **6º B** o possuem, e 11 pais com filhos no **6º C**. Na primeira turma, quatro pais possuem Ensino Fundamental II completo; na segunda, seis pais.

Como material para leitura em casa, a maioria dispunha dos livros didáticos fornecidos por meio de políticas públicas de leitura. Os alunos do **6º ano B** afirmaram ter, em sua maioria, na seguinte ordem, os livros: Bíblia, contos, histórias em quadrinhos e poesia. Os alunos do **6º ano C** afirmaram possuir por ordem de importância: também a

Bíblia, contos, romances de aventura e histórias em quadrinhos. Os jornais e revistas não foram mencionados em nenhuma das turmas.

Os resultados apontados por nossa pesquisa se comparados aos demonstrados na 4ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), confirmam que, quanto maior o nível de escolaridade do respondente, maiores serão as menções à “atualização cultural ou conhecimento geral”. Por outro lado, menores serão as menções a motivações para leitura ligadas a “motivos religiosos” entre os respondentes com maior nível de escolaridade. Assim como a relação entre maior escolaridade dos pais de leitores quando comparada à escolaridade dos pais de não leitores.

A partir desses levantamentos e conclusões, justifica-se certa falta de interesse por parte dos alunos e alunas do **6º ano B**, onde o nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis é, em sua maioria, restrito. É importante ressaltarmos também, a situação oposta apresentada pelo **6º ano C**, na qual o nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis é mais elevado e a maioria dos alunos e alunas demonstram um maior comprometimento com o texto literário.

Apesar dessas constatações, acreditamos que um trabalho com a formação do leitor estético pode ser desenvolvido igualmente com as duas turmas, pois possuem alunos leitores que motivados pela contação da história têm condições de superar seus conceitos prévios sobre leitura e ampliar, assim, seus horizontes de expectativa. Justamente, conforme Jauss, a função social da leitura “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (1994, p.50). Buscamos atingir, pela contação, essa função. De acordo com Iser (1979, p.111), pela leitura, o leitor deve adquirir o “[...] senso de discernimento” e isso requer a capacidade de abstrair-se de suas próprias atitudes, para que ganhe distância necessária ao julgamento de seu próprio modo de orientação.

Tanto o questionário aplicado em salas de aula como a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) mostram que “gostar de ler” é a principal motivação

para a busca por um livro e/ou por textos diversos entre sujeitos dos 11 aos 13 anos. Essas idades representam um período em que há interesse pela leitura. Conforme essa pesquisa (FAILLA, 2016), há outros motivadores da leitura na faixa etária entre 5 e 13 anos, como a “capa” de um livro, por exemplo. Dos 11 aos 13 anos, a preferência por gêneros literários recai em: contos (40%); Bíblia (31%), Poesia (27%); Ciências e História em Quadrinhos (21%), textos juvenis e romances (20%).

Entretanto, resultados diferentes surgiram na pesquisa realizada com nossos alunos dos 6º anos. Primeiramente, conforme seus depoimentos, a obra é escolhida pelo seu tema ou assunto, depois pelo autor, o que é confirmado por meio das obras citadas por eles de Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, entre outros. Em relação aos gêneros literários houve também resultados diversos aos da pesquisa (FAILLA, 2016), talvez, devido ao próprio comportamento leitor ser diferente entre as salas. Entendemos que nosso trabalho com a leitura durante o ano letivo de 2017 promoveu certo comportamento nos leitores que os levou a responder o que imaginavam que desejávamos ouvir. Outros questionários serão aplicados em 2018 justamente com a finalidade de detectarmos e aprofundarmos essas questões. Embora com resultados diferentes, nossa pesquisa mostrou o interesse das turmas pelo gênero romance, diferentemente do resultado da pesquisa mencionada (FAILLA, 2016), no qual o gênero romance ficou em 5º lugar na ordem de preferências.

Vale ressaltar que, visitamos a Sala de Leitura e realizamos um levantamento das obras mais retiradas pelo público juvenil em 2017, pois trata-se de informação fundamental para determinarmos o horizonte de expectativas, analisando o tipo de leitura que agrada nosso público-alvo.

Em seguida, tabulamos os dados e verificamos títulos e autores preferidos pelos jovens. Detectamos que os livros mais retirados eram respectivamente: *Dom Quixote*, adaptações diversas da obra de Cervantes; e *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Pudemos deduzir que, realmente, se tratam de histórias fascinantes, contudo, que exigem competência leitora, em especial, a obra de Campos de Queirós, pelo caráter poético e

metafórico de sua linguagem. Deduzimos que há um trabalho significativo com a leitura na escola de modo geral, inclusive no município, pois os alunos chegaram ao 6º ano conhecendo algumas obras de Lygia Bojunga.

De fato, foi desenvolvido no município um trabalho com essa autora, por meio de um projeto iniciado em 2013 pela professora Luciana Ferreira Leal que, como diretora do departamento pedagógico da Secretaria de Educação, cuidou de formações e aquisições no que dizia respeito ao trabalho pedagógico. Leal criou a primeira Semana da Educação para a qual foram comprados seis mil exemplares de títulos diferentes da literatura infantil e juvenil, a maioria premiado pela FNLIJ. Dentre esses exemplares, constavam número significativo de exemplares dos títulos de Lygia Bojunga, entre eles: *A Bolsa Amarela*; *Tchau*; *Corda Bamba*; *Os Colegas*; *Angélica*; *O Sofá Estampado*; *A Casa da Madrinha*; e *Meu Amigo Pintor*.

As formações para os professores com foco nas questões leitora e práticas de leitura continuaram e os professores coordenadores tornaram-se multiplicadores em suas unidades escolares. Durante os anos de 2014 e 2016 os investimentos na aquisição de livros continuaram e novos títulos foram adquiridos, porém, os de Lygia Bojunga foram mantidos devido à grande aceitação do público infantil.

Na segunda etapa, procuramos atender seu horizonte de expectativas, por meio da seleção de textos. Segundo Bordini e Aguiar, nessa etapa o mediador deve “[...] proporcionar à classe experiências com textos literários que satisfaçam as suas necessidades, com títulos que atendam a seu horizonte de expectativas e com atividades confortáveis” (1993, p.88). Ainda nessa etapa, fizemos análise das estruturas dos textos, seus personagens e a temática.

Na terceira etapa, visamos à ruptura do horizonte de expectativa dos alunos com os quais interagimos. É o momento da “[...] introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou vivência cultural”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89).

A quarta etapa trata da ampliação do horizonte de expectativas, Bordini e Aguiar afirmam que, nessa etapa do método, os alunos “[...] tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura”. (1993, p. 90).

Nas contações de histórias, utilizamos, além do Método Recepional (BORDINI; AGUIAR, 1993), recursos lúdicos, como: fantoches que facultassem a interação com o público-alvo. Percebemos que o aspecto lúdico da contação permitia que os alunos se sentissem mais à vontade para discorrer sobre os textos apresentados nos debates em sala de aula. Como entendiam se tratar de uma brincadeira não receavam expor suas opiniões, sobretudo, se gostaram ou não de determinada história.

Com a abordagem do texto por meio da contação de histórias, nossos alunos disseram ser mais fácil para recordar a sequência do enredo, bem como recordar detalhes sobre os rumos narrativos e as personagens, além de conseguirem aprender palavras novas.

Em uma segunda etapa de trabalho, em 2018, demos início à preparação e adaptação de alguns textos e livros para a contação de histórias. A partir dessas apresentações, fizemos debates sobre as leituras realizadas e motivamos os alunos à produção textual, por meio de adaptações para teatro, indicações literárias, recontos diversos com a mudança da focalização e/ou pelo olhar de determinada personagem.

Encerramos o ano letivo com um sarau, em que os alunos apresentaram contações de histórias, leitura de conto em voz alta, dramatização de poesia, canto, teatro de sombras e teatro com fantoches. A gravação desse sarau está disponível em arquivo anexo a esta dissertação (DVD).

2. O Papel do Contador de Histórias na Contemporaneidade

A Palavra é em si mesma o que se pronuncia para criar realidade humana. Deus não escreveu “Faça-se a luz”, mas disse e fez. (cf. Gn 1,3 b)

Eliana Yunes (2012, p.66)

Eliana Yunes (2012) considera que os contadores na Idade Média socorriam os adultos. Atualmente, será que ainda socorrem? A resposta para essa pergunta deve ser baseada nas evidências atuais que mostram um público cada vez mais heterogêneo durante as contações de histórias, no aumento da procura por oficinas de contação de histórias, na conscientização da importância da oralidade e na leitura de mundo em diferentes suportes. Hoje, as histórias não socorrem somente adultos, mas também crianças, adolescentes, jovens e idosos.

Conforme Gislayne Matos (2012), contos e contadores ressurgiram no cenário urbano entre os anos de 1970 e 1980 – na Europa, Estados Unidos e Canadá, e entre 1980 e 1990 – no Brasil e demais países da América Latina. Vieram como resposta às necessidades profundas dos tempos atuais.

Vale ressaltar que, no passado, contar histórias era algo vivenciado pelas crianças e registrado por nossos grandes autores. Nesse tempo, mães atentas embalavam o sono de seus filhos com acalantos, crianças conviviam com pessoas de diferentes estratos socioculturais que contavam “causos”.

É importante citar que Matos (apud FLECK, 2015) ressalta a diferença entre o contador de histórias tradicional e o contador de histórias contemporâneo ou urbano. Nas sociedades tradicionais, toda a comunidade participava dos serões de contos, independentemente da idade ou do papel exercido por seus membros. O conto, conforme Matos, “[...] exprimia as aspirações mais profundas do grupo social e assegurava sua coesão, em torno dos sistemas de valores e de crenças que deveriam ser consolidadas para o equilíbrio e a sobrevivência da comunidade.” (apud FLECK, 2015, p.318).

Para Yunes (2012, p. 65), o contador de histórias da tradição, como os griôs, por exemplo, possuía papel social ora mais reservado, ora mais sagrado, confundindo-se sua figura com a de “[...] proclamador de verdades” e, portanto, com força para pronunciar moralidades, costumes, princípios. O contador de história carregava consigo a responsabilidade de ser porta-voz de memórias e ideologias, mesmo em comunidades que

já não eram ágrafas. A estudiosa (2012) aborda também as funções atuais do narrador, as quais afirma que se alteram perante os novos suportes para a escrita.

Vale também ressaltar as considerações de Felícia Fleck sobre o contador de histórias do século XXI:

[...] o artista expõe seu trabalho por meio de espetáculos de narração oral e performances artísticas elaboradas, com o domínio de técnicas vocais e corporais e critérios para a seleção de histórias. O que também define o contador contemporâneo é o fato de ele ser urbano, ou seja, viver e trabalhar na cidade, ali também se manifestando. Ele carrega consigo as marcas de seu tempo, apropriando-se de recursos tecnológicos e meios de comunicação em sua performance. (2015, p.319).

Essas definições são fundamentais para compreendermos o importante papel desempenhado pelo contador em seu tempo, respeitando os diferentes contextos vividos. Em função disso, para reforçar este argumento, a pesquisadora Maria de Lourdes Patrini (2005, p.149) afirma que “[...] o contador contemporâneo, oriundo de diferentes meios sociais, políticos e estéticos, conhece as novas práticas culturais. Ele é um leitor, antes de ser um intérprete”.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o contador de histórias é um personagem milenar que sobrevive até hoje devido à nossa necessidade de interação com o fantasioso, com o quase impossível e com o surpreendente. Das sociedades tradicionais até nosso século houve transformações na maneira de apresentação, mas na essência, a palavra contada expressa poder.

Nesse sentido, ressaltamos que a contação faz surgir magia e encantamento entre e para diferentes seres. É alívio para as almas, saciedade de fomes de afeto e fantasia, representando sempre sustento e esperança de boas possibilidades. No momento da contação, há corações desejosos de calor humano e de bálsamo para recalques, carências e desatinos de solidão.

Assim, entendemos que o contador não consegue ser o mesmo a cada contação, porque a cada história há novos olhares. São outras histórias que partem daqueles que

ouvem e que são contadas no momento que os olhos do ouvinte se cruzam com o olhar do contador. Em função disso, caminhos possíveis levam o ouvinte de volta ao seu “eu perdido” e encontra respostas para tantas perguntas. Assim revigorado, recorda da infância e volta a sentir o que foi deixado lá no fundo, num lugar tão bem guardado quando era criança.

Desse modo, entendemos que contar histórias é um ato solidário porque necessita do outro. Não há contação, nem enredo ou possibilidades, se o outro estiver ausente. Justifica-se, então, refletir sobre o papel dos contadores de histórias na contemporaneidade, abordando o novo valor da contação de histórias, seu público heterogêneo, sua parceria com a arte-educação, as diferenças entre narração oral e teatro, seu desenvolvimento na contextualização urbana, sua relação com a tradição indígena, a junção dos saberes híbridos, a importância das brincadeiras faladas, o diálogo entre as gerações, as práticas de leitura, o contexto das histórias nas salas de aula e, por fim, sua relação com os meios tecnológicos. Dessas acepções, podemos ressaltar que o contador de histórias e sua interação com o público faz renascer memórias afetivas, constrói momentos concretos para o futuro leitor e preserva o mundo imaginário de adultos e crianças.

A professora e narradora Lenice Gomes (2012) traz à tona, em sua pesquisa, algumas discussões a respeito da oralidade, sendo resgatada como arte, considerando que os contadores de histórias contemporâneos não foram formados no acalanto das mães ou avós, nem em rodas perto da fogueira, portanto, foram desenhados em uma cultura que não valorizou a cultura oral e afirma a importância de se definir socialmente a prática do contador de histórias atual.

Assim sendo, a autora levanta alguns questionamentos e apresenta solução possível sobre aqueles que não puderam contar com quem lhes ativasse a imaginação e os inserisse na memória social. Pergunta Gomes (2012, p.25): “[...] o que fazer quando a memória parece um papel em branco, sem lembrança de quem nos contou uma história? Como preencher esse vazio?” E responde: “[...] podemos estar atentos às histórias que nos

circundam. Se prestarmos atenção e aguçarmos os ouvidos poderemos ouvir como as ruas sussurram suas histórias” (GOMES, 2012, p. 25).

A mobilidade permitida, por meio da linguagem e de elementos próprios do contador de histórias, com gestos pausados ou rápidos, olhar manso ou provocador, voz suave ou forte, está nas adivinhas, trava-línguas, parlendas, cantorias e recitações. Segundo Gomes (2012, p. 28), “[...] é a fonte da juventude da oralidade”.

2.2 Contação de histórias: a formação leitora

Podemos compreender, com base em Huizinga (1981), que a memorização torna a percepção da criança mais alegre e divertida quando, por meio da repetição, do “conta de novo”, acaba se relacionando socialmente com o que lhe foi apresentado, por meio de atos de imaginação. Há de se considerar as diversas e eficientes formas de incentivo à leitura que se iniciam no momento em que a mãe conta acalantos. Esse incentivo que visa à prática da leitura dos livros também provém do trabalho incansável do contador de histórias e de sua importante contribuição social.

A contadora de histórias Lenice Gomes (2012, p.33) cita que Câmara Cascudo (1983), na obra “Civilização e cultura”, dedica estudo sobre a necessidade lúdica e o desejo de brincar como constantes da existência humana e conclui: “[...] ao acreditarmos que o brincar pode ser um rito de entrada para outras possibilidades, podemos nos perguntar se o contador de histórias pode refazer o mundo pelo afeto. Sim, se pensarmos no mundo particular de cada memória”.

Em função disso, o que trazemos em nossas memórias são vozes de diferentes narradores, ocultas e perdidas que crescem e se permitem ouvir no encontro entre gerações diferentes. As pessoas mais velhas querem e precisam ser ouvidas, por isso a atitude mais humana é acolher silenciosamente suas histórias. E a criança o faz bem, talvez porque tenha mais tempo livre e, tal como seus parceiros, desfrute de vontade enorme de voltar os meandros da imaginação.

Gilka Girardello define com delicadeza esse encontro:

Quando crianças e pessoas com longa experiência de vida conseguem se encontrar de fato na clareira de sentido inaugurada por uma narrativa compartilhada, o que ocorre não é uma lição ministrada por quem sabe a quem não sabe, mas um diálogo do qual ambos são autores, no qual ambos fazem perguntas e esboçam respostas sobre os mistérios que veem na vida, a partir do lugar único no tempo humano em que se encontram, o presente. (2012, p. 56 - 57).

Vale ressaltar uma citação de Girardello (2012, p. 45) sobre a afirmação, há quase cem anos, do poeta e pedagogo russo Kornei Chukovsky (1963):

[...] tendemos a contar às nossas crianças histórias, poemas e cantigas que mais nos tocaram quando nós próprios éramos crianças. E que só nos ficaram na memória os textos que tinham algo de especial, engenhoso ou profundo. Assim, quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem.

Ana Maria Machado (2011, p.38) considera que “[...] um grande desafio para nós todos, como projeto de país e como uma nação democrática, consiste em dar a todos, sem exceção, a chance de saber que a leitura de literatura existe”.

Entretanto, Eliana Yunes (2012) chama a atenção sobre a equivocada orientação de incluir apenas a leitura do escrito e não investir na formação do ouvinte, do desenvolvimento da escuta e do domínio da oralidade, assim como refletir sobre suas contribuições para a formação dos homens contemporâneos. Suas reflexões abordam também as diferentes oralidades que se conservaram desde a criação da escrita, como nossa “conversa jogada fora” e a “poesia da música popular”, e que não devemos temê-las como retrocesso. A autora justifica que a oralidade é uma realidade que não desapareceu com a escrita, nem apenas a antecedeu.

Contadores compartilham as histórias que trazem na memória. Algumas vezes, são anônimos que encontramos pelas ruas, praças, rodoviárias, entre tantos outros lugares. Basta estarmos atentos ao que dizem e ao que querem contar. Histórias de cachorros

valentes que caçam sucurs no fundo do rio, de almas penadas que vêm nos buscar, de Sacis, e por esses caminhos segue a imaginação. E poderia ser maior se a experiência do poético e do afetivo não tivesse diminuído.

Posta a importância da oralidade, há de se considerar que a literatura contada também nos aproxima da palavra e de nós mesmos, ambas são guardadas no coração e na mente dos ouvintes. Os ambientes onde tudo acontece são vários, pois para a oralidade e a literatura contada as histórias acontecem em diferentes lugares, inclusive no corriqueiro da vida. Mas para que a contação seja significativa, os círculos de leitura necessitam de ambientes acolhedores, de estratégias que promovam a intimidade entre o texto escrito e o leitor. Desse modo, a escrita pode se manifestar em discurso oral e ecoar em quem a ouve sentimentos e vozes.

Yunes adverte para o caráter ambíguo da escrita:

A “doação” do alfabeto, como instrumento da escrita e preservação das memórias, aparece narrada por Platão em Fedro e sublinha a faca de dois gumes deste poderoso artefato. A um só tempo, “veneno e cura” para a memória e o esquecimento, a escrita distanciou o homem da experiência, não apenas dos sentidos, mas da vivência, e criou por meio da lógica das proposições e da ordenação sintagmática dos discursos. A invenção da escrita afeta a estrutura do pensamento, organiza um modo de pensar racional, que lentamente, desqualifica o que não é dedutível pelo próprio verbo. (2012, p.62).

A respeito da importância dada à escrita em detrimento da oralidade, a pesquisadora Gislayne Avelar Matos (2012, p.118) conclui que “[...] somos filhos da cultura escrita e desaprendemos muitas coisas sobre o belo uso da palavra oral”.

Dessas considerações decorre ressaltar a necessidade da contação de histórias como proposta lúdica que dinamiza a palavra e toca aquele que a ouve, aproximando-o da experiência e da vivência. Nesse aspecto, Yunes observa que:

Os contadores ajudam no desenvolvimento da linguagem e pensamento dos pequenos, resgatam o prazer de ler de adolescentes e adultos, além de divulgar a tradição da palavra que carrega reflexão e sentido a ser reconstituído na interação

com o ouvinte. Não se trata, pois de um exercício de substituição da escrita, mas de fortalecimento e preparação de uma linguagem oral próxima da racionalidade dos textos gráficos. (2012, p.70).

Há de se considerar que a exclusão de milhões do sistema alfabético torna a partilha de narrativas contadas ou lidas um processo socializador, pois cria-se para o iletrado, leitor de mundo, possibilidades de acesso à mensagem. Além disso, destaca-se a importância dos leitores que são os mediadores de leitura responsáveis pela transposição da escrita para a oralidade, desafiando e promovendo a apropriação de histórias, poemas, anedotas, enigmas, “causos”, bem como de suas estruturas formais.

A respeito das muitas dificuldades apresentadas por crianças de camadas populares na iniciação escolar, Yunes afirma:

[...] vem de uma oralidade física, fragmentária, em que o pensamento não se desdobra com a coerência, por exemplo, que a escrita demanda. A retomada da função de leitor comparece hoje em estratégias de formação de leitores, em políticas públicas que se utilizam de agentes de leitura como práticas de aproximação do livro. (2012, p. 69).

A arte-educação e o teatro associados à contação de histórias podem se inserir em uma dimensão formativa, por meio de ações em ambiente escolar e/ou de políticas públicas que promovam a leitura oral e escrita. Nesse aspecto, a promoção da contação entre os jovens pode auxiliar na sua formação como sujeitos que saibam utilizar intencionalmente sua razão e corporeidade para a expressão de suas emoções e percepções sobre um texto, uma história, o entorno social e, inclusive, sobre si mesmos. Por isso, é fundamental que conheçam as características de cada arte.

Gislayne Avelar Matos (2012, p.115) sobre arte-educação observa que: “[...] o trabalho de ateliê não produz artistas, mas pode despertar o processo criador em cada um.” A pesquisadora discorre ainda sobre a importância de condições favoráveis para que essa tendência natural se manifeste, e afirma que são entraves à criatividade o medo de se

expor, o conformismo social e a pouca confiança no próprio potencial. Também faz a distinção entre arte-educação e contação de histórias:

[...] a produção em arte é a revelação do mundo interno. Nela podemos encontrar a complexidade subjetiva de seu criador, transformada em beleza coletiva passível de tocar seu espectador.

Na arte de contar histórias o grande salto do processo criador está na transformação do próprio caminho em obra, ou seja, o texto construído na cena da oralidade, pronta a enriquecer o caminho do outro que, ao identificar-se e reconhecer-se nela, participa de seu movimento.

Ao colocar-se em sua criação, o contador propicia ao que se encontra na condição de receptor apropriar-se da obra (história construída). Este, por sua vez, ancorando-se na proposta do contador torna-se também criador. Isto porque, ao recontar o que ouviu, utiliza-se dos próprios recursos e com eles reconstrói o texto da história. (MATOS, 2012, p. 116).

Como se pode notar, a contação de histórias precisa de um contador que adentre na história e faça o enredo ressurgir trazendo sua marca. Como as linhas de crochê trazem as marcas das mãos da artesã. Contador é criador que movimenta a reconstrução do texto.

2.3 Contação de histórias e teatro: duas artes que se aproximam

Quanto à contação de histórias e ao teatro, embora haja mais semelhanças do que diferenças, compreendemos que suas funções e abordagens aumentam as perspectivas de trabalho conjunto entre as artes. Para a pesquisadora Elvia Perez (2012), o ator, em geral em um palco dotado de objetos cênicos, dirige-se para um público, dessa aproximação pode surgir a improvisação. O contador trabalha em qualquer tipo de espaço, convertendo-o em cenário, sem necessidade de qualquer outro tipo de elemento e delimita sua eficiência em seu vínculo direto com o público, além de uma boa dose de improvisação. Perez (2012) traça paralelos sobre a razão de existir de ambas artes, apontando para a interação do ator-narrador e o público, como única condição essencial. E conclui que ambos usam os mesmos recursos básicos: a voz e o corpo.

Advogamos sobre a ideia de programas que promovam o trabalho cooperativo entre o narrador oral, a arte-educação e o teatro, para que existam espaços harmoniosos, em que se realize a formação integral de seus sujeitos.

O contador de histórias e escritor Rafo Díaz (2012), no capítulo intitulado *Uma vida de conto. A arte de contar histórias da selva no meio urbano*, relata seu encontro com o filósofo e contador de histórias francês, François Vallaëys, que lhe mostrou a importância dos rituais nas histórias orais. E afirma que “[...] ao contar uma história, deve submeter suas palavras às palavras do seu público, ajustar seus pensamentos e silenciar outros que não se encaixam e que se rebelam contra esse limite chamado coerência” (DÍAZ, 2012, p.199). Em sua pesquisa, há importante reflexão sobre a valorização de diferentes culturas e contextos, únicos e diferenciados, capazes de nos desafiar.

Assim, afirma Díaz (2012, p.203): “[...] nós, os contadores de histórias atuais, somos herdeiros de uma riqueza inestimável, que existe nessas tradições e nas cosmovisões que são a base de nossa espiritualidade”. A boniteza de mundos herdados e a inteireza de seus contadores apresentam-se como mundos ainda pouco explorados, talvez porque essa exploração deverá partir daqueles que se permitem avançar, compreendendo que é parte do universo e não dono dele.

Desse modo, salientamos que há delineável diferença entre a forma de se contar uma história nos moldes ocidentais e as sabiamente intuídas pelos indígenas. Nelas existem a compreensão de que as histórias nem sempre seguem o rumo lógico, muitas vezes são ilógicas, incoerentes, aquilo que a mente humana é incapaz de compreender. São contos míticos que podem construir ou destruir nossos mundos interiores para nos interrogar e contradizer o que é senso comum.

Francisco Gregório Filho (2012, p.221) discorre sobre sua experiência como contador inserido em uma perspectiva da tradição indígena:

Observando meus parentes indígenas contarem suas histórias, entendi um pouco das possibilidades de se narrar um mito. O corpo em movimento no espaço, os gestos desprendidos de formas e as expressões faciais mais desconectadas

(mesmo concentradas) chamaram-me mais atenção. Parecia-me que o conjunto dessas expressões mais escamavam e aprofundavam a produção de sentidos. As palavras pronunciadas chegavam com maior referencial afetivo e sintonia com algo de muita distância como que vindo dos nossos ancestrais longínquos.

Daniel Munduruku, outro importante autor e contador de histórias, se apresenta como filho de povo ancestral e traz em seu corpo as marcas do aprendizado que viu, ouviu e viveu. Assim, oferece sua compreensão sobre ouvir histórias, as quais o construíram:

Ouvi muitas histórias. Todas verdadeiras. Todas contadas por pessoas que não sabiam mentir e que acreditavam piamente no que contavam. Ouvi outras histórias inventadas por pessoas que andavam pelas matas e se deparavam com diferentes sentimentos oriundos de seu interior. Ouvi gente contando sobre seu encontro com os encantados da floresta. Ouvi quem encontrou o curupira, a matintapereira [...], sobre o aparecimento do medo, entre tantas e tantas e tantas histórias que moram dentro de mim. (2015, p.28).

As narrativas de Daniel Munduruku estão cheias de vivências infantis. Nelas, há a presença do respeito às raízes e da real função de seu povo: conviver em comunidade tendo a natureza como grande mestre.

2.4 **Contação de histórias e saberes híbridos**

Edil da Silva Costa (2015, p. 29) considera que a tradição se caracteriza pelo passado-presente se atualizando por gerações e que para “[...] compreender e interpretar a tradição oral, é necessário observar os trânsitos e a complexidade de relações entre os diversos estratos culturais sem demarcar hierarquias”. Porém, de acordo com o pesquisador Fabiano Moraes (2012, p.343), “[...] o discurso hegemônico da ciência moderna impõe uma teoria geral que se afirma superior a todos os outros saberes”.

Os estudos desses autores mostram a desqualificação do narrador da literatura oral popular que, por viver afastado dos centros urbanos, é considerado como primitivo, e a imposição de uma teoria que se impõe como superior.

Monteiro Lobato em seu livro *Urupês*, no início do século XX, revela o processo histórico de exclusão social dos desprestigiados, dos sujeitos que, situados em zona rural, estão postos à margem do processo civilizatório urbano. Sobre esse processo, Fabiano Moraes (2012) destaca o silenciamento do camponês na obra de Lobato que, destituído de “voz”, também não tem consciência política: “O sentimento da pátria lhe é desconhecido”, pois “Não tem noção do país em que vive.” (2012, p. 345).

Diante desse quadro e da necessidade de transformação, Moraes afirma:

[...] é necessário dar voz aos saberes desse povo, reconhecendo as identidades híbridas e possibilitando a emergência das diferenças subalternas que possibilitarão minar a globalização hegemônica, dominante, e promover um tipo de globalização na qual os localismos tenham voz, para que, em um trabalho de tradução, se possa lançar mão de muitas possíveis visões a respeito do ocidente e do mundo. (2012, p. 344).

Moraes (2012, p. 350) considera que “[...] atualmente, é preciso levar-se em conta que o saber camponês é composto de elementos mais diversos, provindos de saberes indígenas, africanos, europeus, asiáticos, tal como das ciências avançadas.” Assim, embora comunidades afastadas tenham estilos e maneiras próprios, não estão isoladas e podem, pela oralidade, manter contato com outras comunidades. No contexto contemporâneo, narradores tradicionais podem aprender a fortalecer sua poética na oralidade, para que esta não seja esquecida.

Para Carlos Eduardo Ferraço:

Os contos populares, assim como o contador de histórias, podem ser, com outros tantos meios, veículos dessa educação política que deflagra a necessária renovação e esclarecimento do senso popular. Cabe ao contador de histórias assumir um posicionamento crítico ao propagar contos tradicionais que apontem para a vitória do saber camponês sobre o saber e o poder dominantes, nos quais o sujeito camponês se constitua protagonista de políticas e alternativas às imposições oficiais. (2011, p.157-75).

Justamente, era essa educação política que visávamos assegurar em sala de aula com alunos moradores de uma cidade pequena do interior de São Paulo, cujas famílias, em sua maioria, são provenientes do meio rural.

2.5 Contação de histórias e cotidiano escolar

Quando o cotidiano escolar faz parte da vida de um contador de histórias, muitas experiências agradáveis e calorosas se têm para contar. Como os bilhetinhos escritos pelos alunos, como forma de agradecimento, após cada apresentação, ou aquele deixado por uma adolescente que vê nas histórias, assim como Sherazade, sua salvação:

*Professora,
Foi muito gratificante estudar com você esse ano, e suas histórias serviram
muitas vezes para colorir meus dias e de todos nós. Nunca perca o seu encanto
que deixa a todos muito felizes.
Beijos.
Vou sentir saudades....
G. (04/12/2003)*

Uma outra aluna sensível trouxe para a escola uma nova história para que eu a contasse. A cada atividade, encontramos, pelos corredores, olhos ávidos que pedem mais e cobram nova apresentação. O olhar daqueles que se entregam no momento da contação; o silêncio ouvido; as batidas fortes do coração; as risadas, as muitas gargalhadas.

Para além das experiências vividas, Eliana Yunes (2012, p.67) afirma que a prática da contação de histórias na escola “[...] disciplina os ouvidos, estimula a atenção e o imaginário, apresenta escritores, cativa leitores e, invariavelmente, com o tempo, conduz ao livro: “Onde posso encontrá-la. (o livro mostrado ou não, no ato da contação, não é perdido de vista)”.

Gislayne Avelar Matos (2012, p.114), no livro *A arte de encantar*, na intenção de provocar a reflexão dos professores sobre a arte da contação no contexto escolar, levanta

alguns questionamentos: *Por que se conta hoje? O que se conta? Como se conta? Quem conta? Onde se conta? O que se quer com isso?*

Na reflexão sobre esses questionamentos, acreditamos que a contação na infância constitui uma memória de leituras – *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) – que, na idade posterior, pode ser recuperada. Nesse resgate, ela devolve o encantamento esquecido, despertando o gosto pela leitura e libertando, bem como encorajando seu ouvinte a acreditar em si mesmo, ou seja, no seu potencial de também ser um criador de histórias. Para tanto, a contação precisa eleger textos inteligentes, engraçados, que dialoguem com os leitores/ouvintes sem didatismo ou moralidades. Afinal, boas histórias também desconstroem conceitos prévios.

No entanto, na contação, não bastam boas técnicas, primeiramente, faz-se necessário acreditar em tudo que se diz, ou seja, assegurar o pacto com o receptor, por meio da verossimilhança. O ouvinte perceberá que o contador o considera no relato, analisa sua recepção, estuda suas reações. Esse contador empenhado e comprometido exerce seu papel voltado para a humanização de que trata Candido (1995), ou seja, para a formação, por meio do texto literário, de seres humanos dotados de humor, tolerância e sensibilidade, que compreendam não só a si mesmos, ao seu entorno social, histórico e político, como também aos outros.

Não poderíamos deixar de abordar as questões tecnológicas que fazem parte de nosso universo e compreender os diferentes suportes em que as histórias se apresentam hoje, e que ainda não se esgotaram. Para aqueles que acreditavam no final do livro com o advento do computador e da internet, temos ainda mais forte o desejo da presença física dos livros, com suas cores, cheiros e sabores.

Yunes (2012, p. 69) observa que a presença de leitores nas práticas monásticas da Idade Média, “[...] retoma fôlego no mundo contemporâneo, por razões diversas. Este mesmo mundo que revitaliza o uso da escrita pelas mídias digitais não dispensa a leitura em voz alta nos tribunais, nas igrejas e nas mídias”. Essa estudiosa nos apresenta reflexão interessante sobre os atos de fala:

O inglês Austin, convencido de que ao falarmos sempre fazemos algo, vê entre os atos de fala uma ação que incide diretamente sobre o receptor e seu entorno: a isso ele chamou de ato performativo, isto é, que realiza alguma coisa, tem algum efeito, não ficando na mera constatação. (2012, p.74).

De fato, a contação possui um ato performativo, pois promove no outro o desejo de também relatar suas impressões sobre o que ouviu, ou outra versão da mesma história, ou ainda suas experiências que se aproximam daquelas relatadas, entre outras ações verbais.

2.6 A contação de histórias e o nascimento de um contador

A partir desses levantamentos, cabe-nos perguntar como nasce um contador? O que alimenta sua persistência em buscar sempre o texto perfeito para ser contado? De onde vem sua sensibilidade? Muitas perguntas ainda reverberam, porém, a melhor forma de encontrarmos as respostas é compreendermos o que alguns autores, ligados à pesquisa sobre contação de histórias, têm a dizer.

Para Celso Sisto (2001, p.33),

[...] o trabalho de formação de um contador de histórias obedece a um certo ritual. O ritual do autoconhecimento, o ritual de observação do outro, o ritual de abrir o imaginário com a chave que cada um escolher, pelo exercício de contar uma história como se conta um fato da vida pessoal, com envolvimento, emoção, naturalidade, credibilidade.

Para Gislayne Avelar Matos (2012, p.129), “[...] ao colocar-se em sua criação, o contador propicia, ao que se encontra na condição de receptor, apropriar-se da obra (história construída), afinal “[...] um contador de histórias sabe sentir muito bem se uma plateia é hostil ou amiga assim que se coloca diante dela”. Conforme Lenice Gomes (2012, p.31), “[...] o processo de criação de um autor é semelhante ao de um contador de histórias”, pois em ambos prevalece a criatividade.

Eliana Yunes, em **A Arte de encantar** (2012, p.73), considera que “[...] no silêncio, vai se desenhando a narrativa pela voz do contador e pelo repertório anterior do ouvinte. O encontro não se dá como em um círculo de diálogo, mas no silêncio que se faz cenário para a explosão da palavra e amplia os horizontes do mundo”.

Daniel Munduruku, em **A contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**, ressalta que “[...] a criança nunca ouve apenas uma história que sai da boca do contador, ela vai além disso. Ela busca, em quem conta, um confessor. Ela precisa de gente que confesse sua fé naquilo que ensina”. (2015, p.28).

Essas são algumas vozes que compreendem a essência do contador e da contação de histórias. Por meio de suas perspectivas sobre a contação, notamos que o contador tem “eira e beira”, parodiando o provérbio para afirmar o sentimento de pertencimento conquistado. Aliás, como afirma Yunes:

O contador não está só, e não desapareceu: há uma complexa partitura de sons, sobretudo no mundo urbano, em que a voz humana resiste, a nossa e a do outro, a interior e a expressa, integrando a paisagem sonora e ruidosa que atordoa e abafa, mas quer espaço e tempo para ecoar e demorar-se para além da mera existência. (2012, p.75).

Em tempos de valorização da tecnologia, do hiperespaço informacional, da velocidade da informação, a valorização da memória, segundo Andreas Huyssen (1997, p.20), é ato de contestação e de “[...] expressão da necessidade humana básica de viver em estruturas de temporalidade de maior duração”. Para Huyssen, se a memória não pode atuar como antídoto à reificação capitalista produzida pela mercadoria, pela homogeneidade da indústria da cultura e dos mercados de consumidores, ela representa uma tentativa de diminuição do ritmo do processamento de informações, “[...] de descobrir um modo de contemplação fora do universo da simulação, da informação rápida e das redes de TV a cabo, de afirmar algum “espaço-âncora” num mundo de desnorteante e muitas vezes ameaçadora heterogeneidade, não-sincronicidade e sobrecarga de informações”. (1997, p.18).

Nesta dissertação acredita-se que o prazer da leitura para o jovem provém do reconhecimento, conforme Umberto Eco (2003, p.66), de que “[...] os livros se falam entre si”. Assim, de acordo com Ferreira (2009, p.198), “[...] favorecer à construção de uma rede dialógica, por meio de uma *biblioteca vivida*, permite à memória reconhecer um lastro de narrativas que interagem entre si e, justamente por isso, são reconhecíveis”. Justamente, por meio desse reconhecimento, essas narrativas tornam-se capazes de instaurar um tempo que, mesmo sendo dinâmico, pode ser revisto na mesma proporção das leituras/audição de uma mesma história. A contação revela ao jovem a possibilidade de “ouvir de novo” quantas vezes forem necessárias para saciar sua curiosidade e/ou suas angústias. As crianças sempre souberam disto.

No próximo capítulo, tratamos da recepção de histórias, por meio da contação.

**AS OBRAS ELEITAS COMO MAIS ATRAENTES: ANÁLISE E
PROPOSIÇÃO DE LEITURAS**

CAPÍTULO III

1 Análise e Proposição de Leitura

Para a etapa inicial de nosso trabalho com recepção de textos literários, elegemos, em 2017, com os alunos dos 6º anos B e C, dois contos da obra *Tchau* (2006), de Lygia Bojunga: “O bife e a pipoca” e “Tchau”. Justifica-se nossa escolha, pois esses contos estão situados em uma linha mais verista e apresentam temas como relações familiares complexas, desigualdade na distribuição de renda, entre outros, próximos à realidade de nosso público.

Justamente pela proximidade, eram atraentes para a leitura. Também nossa escolha se deu pelos dados levantados em pesquisa de campo sobre autores conhecidos pelos alunos. Como já elencamos, percebemos que quase a totalidade das salas leram algum livro ou conto de Lygia Bojunga e se lembraram do título lido: *A bolsa Amarela*, *Sapato de Salto*, *Corda Bamba*, *Sofá Estampado*; além do conto “Tchau” da obra homônima. Buscamos, assim, atender ao horizonte de expectativas do nosso público-alvo.

1.1 Atendimento ao Horizonte de Expectativas

Em 2018, com os alunos já nos 7º anos B e C, observamos um novo comportamento em sala de aula. Eles apresentaram-se mais preocupados com o visual, mais vaidosos, revelando mudança de interesses. Aliás, muitas meninas começaram a usar maquiagem: batom, sombra, rímel e a terem maior cuidado com os cabelos. Sempre havia um cabelo escovado e uma graciosa presilha ou arquinho, denunciando a delicada transformação já iniciada. As conversas, antes alaridas, brincantes e “brigosas”, passaram a ser segredadas, chorosas e com certo olhar distante. Percebemos, também, que alguns meninos estavam mais quietos, com olhar mais distante, outros apresentavam maior ansiedade transmutada em muita conversa. Assim, justifica-se mudarmos nossas escolhas para leitura em sala de aula e contação de histórias.

Decidimos, então, apresentar para leitura coletiva em sala o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector (2003), para atender o horizonte de expectativas dos alunos. Conforme Bordini e Aguiar (1993), a primeira etapa de recepção de uma obra inicia-se a partir da determinação do horizonte de expectativas, ou seja, analisar o tipo de leitura que agrada ao público-alvo, no caso, os alunos. Segundo as autoras, o horizonte de expectativa é formado, “[...] a partir dos valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos na área de leitura” (1993, p.88).

Daí a necessidade de, baseados nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1999 e 1996), mais especificamente no Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), realizarmos as recepções em sala de aula do Ensino Fundamental II de alguns textos e obra, obedecendo à seguinte sequência:

1. Leitura e análise:
 - a) de dois contos da obra *Tchau* (1984), de Lygia Bojunga: “*O bife e a pipoca*” e o conto homônimo ao título,
 - b) do conto “O primeiro beijo”, da escritora Clarice Lispector;
 - c) da música “*Era uma vez*”, de Keel Smith;
 - d) de poemas de Elias José;
 - e) do conto “A troca e a tarefa” de Lygia Bojunga,
 - f) do romance *Seis vezes Lucas* (1995), de Lygia Bojunga.
2. Recolha das impressões de leitura dos alunos, por meio de questionário, relatos e indicações textuais. Transcrição das gravações dos debates em sala e das impressões de leitura, entre outras estratégias por multimeios.
3. Promoção de leituras e ações de protagonismo juvenil.

Para tanto, buscamos observar se os textos e a obra em questão, dispostos em uma edição destinada ao público juvenil, possuíam potencialidades que favorecessem a formação do leitor crítico.

1.1.1 Análise e recepção dos contos: “Tchau” e “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga

Os contos de Bojunga, “O bife e a pipoca” (2006) e “Tchau” (2006), fazem parte do único livro composto por textos desse gênero da autora que reúne quatro narrativas, cujos temas tratam de questões densas, como paixão, abandono, amizade, respeito, convivência, ciúme, da necessidade de criar, solidão e companheirismo.

“Tchau”, o primeiro conto, apresenta como temas principais: persistência, luta e desejo de união. É a história de uma família que se desfaz com a instalação de um triângulo amoroso. A mãe, perdidamente apaixonada por um grego chamado Nikos, resolve abandonar o marido músico e os dois filhos: um menino de berço (Donatelo) e uma menina (Rebeca), com idade entre 7 e 8 anos. A mãe justifica sua opção, pelo desejo de viver um grande amor e não suportar mais a solidão, uma vez que o marido se dedica demasiadamente à música. A garota sensibilizada pela dor do pai promete convencer a mãe de não deixar a família, porém suas tentativas são frustradas e a mãe os abandona.

No epicentro da narrativa estão as personagens Rebeca e sua Mãe, vivem uma relação maternal intensa e íntima, há cumplicidade entre elas:

Eu me apaixonei por um outro homem, Rebeca. Eu estou sentindo por ele uma coisa que nunca! nunca eu tinha sentido antes. Quando eu conheci o teu pai eu fui gostando cada dia mais um pouco dele, me acostumando, ficando amiga, querendo bem. A gente construiu na calma um amor gostoso e foi feliz uma porção de anos. E mesmo quando ele reclamava que ele gostava mais da música do que de mim, eu era feliz... (BOJUNGA, 2006, p.23).

A menina Rebeca a admira e, embora saiba da paixão que sente por outro homem, suas performances podem surpreender o leitor implícito, pela determinação quase heroica

de tentar mudar a situação. Assim, a personagem pode ser classificada como plana com tendência à redonda, pois apresenta grau mediano de densidade psicológica, certa linearidade e não se reduz totalmente à previsibilidade.

A mãe, por sua vez, surpreende esse leitor quando decididamente abandona a família. Suas reações, complexas e contraditórias, e seu conflito existencial, confirmam-na como uma personagem redonda:

– Você tá chorando por quê? Quem tem que chorar sou eu e não você. Não sou eu que tô abandonando a minha família, é você; não sou eu que tô deixando os meus filhos pra lá: é você! [diz o pai de Rebeca]

A Mãe tirou a almofada da cara; a voz saiu metade soluço, metade fala:

– Você não tá querendo entender: eu não tô deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto pra buscar os dois. (BOJUNGA, 2006, p.28).

Nos diálogos, sempre intensos e inquietantes, descobrimos um narrador que não participa e produz uma narrativa que se insere na narrativa primária. Assim, por meio de diálogos francos e intimistas, o leitor é envolvido intensamente e passa a viver o dilema de Rebeca e sua família:

A tua mãe não gosta mais de mim. [diz o pai à Rebeca]

Rebeca olhou pra mesa: cheia de copo vazio. Será que era o Pai que tinha bebido aquilo tudo?

– E eu gosto tanto dela! Agora então que ela vai me deixar parece até que eu gosto mais. (BOJUNGA, 2006, p.31).

Bojunga transita muito bem e de forma verossímil entre os limites da fantasia e da realidade, portanto, sua narrativa possui potencialidades estéticas que facultam desenvolver em seus leitores uma leitura crítica. A parte densa da narrativa se desenvolve em espaços fechados, porém, observamos que os espaços abertos, como os episódios da praia e a volta de Rebeca da escola, demonstram trazer maior tranquilidade às personagens.

Na sequência, apresentamos a análise do conto “O Bife e a pipoca” (2006). É subdividido em dez tópicos que narram a história de amizade entre dois garotos de classes sociais bem diferentes. Conheceram-se num colégio de classe alta onde Tuca, apelido de

Turíbio Carlos, é bolsista. Este menino é morador de uma favela e caracteriza-se como inteligente, perseverante, inseguro e solitário. Trabalha como lavador de carros depois da escola, para ajudar em casa. É explorado pelo “sócio”, “patrão”, “amigo”.

Tuca tem problemas com matemática e Rodrigo passa a ensiná-lo, descobrindo-se com talento para ser professor quando crescer. Essa personagem mora em um apartamento amplo e confortável, é sensível, gentil e solidário. Sente falta do amigo Guilherme que se mudou para o Rio Grande do Sul. Durante grande parte do conto, o leitor, através da permissão do narrador-onisciente, é envolvido pelos sentimentos de Tuca quando conhece um mundo tão diferente do seu. A comparação é inevitável, o que faz com que o garoto, em um certo momento, se revolte com sua condição. Sente vergonha de sua mãe, que é dependente de álcool e do lugar onde mora.

Rodrigo, morador de um apartamento amplo e confortável, não conhecia o morro, a favela, e é surpreendido por um mundo que jamais tinha pensado existir. O ponto forte da narrativa consiste na maneira como ambos decidem continuar sendo amigos, não há durante a narrativa qualquer censura ou exclusão por parte das personagens adultas ou crianças. Elas se permitem aprender umas com as outras:

– Puxa, cara, saquei tudo que você me ensinou; acho que você vai ter que ser professor. [disse Tuca]

E no dia seguinte lá estava o Rodrigo outra vez explicando. (2006, p.50).

– Esse negócio de pescaria tem uma porção de macetes.

O Rodrigo não disse nada. Então o Tuca falou:

– Você querendo, eu te ensino... (2006, p.82).

A narrativa contada em 3ª pessoa, traz como personagens secundários, os pais de Rodrigo, a empregada, o professor de geografia, Guilherme (o amigo que se mudou), o “sócio” de Tuca, sua mãe e seus irmãos. Por meio de linguagem simples, diálogos curtos e fluentes, percebe-se as diferentes variantes entre as personagens principais no enredo. Rodrigo não faz uso de gírias, como Tuca. O narrador é onisciente: “A cara do Tuca ficou

tão contente que o Rodrigo até achou melhor fingir que não tinha visto: virou pro caderno e começou a escrever”. (2006, p.50).

O conto apresenta como espaço a cidade do Rio de Janeiro, o apartamento de Rodrigo, o barraco de Tuca e a escola que é o lugar do encontro, onde laços afetivos se fortalecem. Neste momento, não é o professor que ensina, as crianças criam suas próprias possibilidades de mundo no mundo. As famílias pertencem a classes sociais muito diferentes, é do luxo ao lixo numa sequência rápida, como se quadros pudessem ser formados para que o leitor compare e perceba diferenças sociais cruéis. Mas que acabam perdendo sua importância, se é que tiveram, para uma amizade verdadeira, sem a interferência dos adultos e seus julgamentos.

A capa do livro apresenta a reprodução d’ *A Solitária*, de Edward Munch, que pode representar, em outra linguagem, a própria escritora e suas personagens. Nela há pequenos desenhos feitos por Raquel, personagem da obra *A bolsa amarela*. Prevaecem as cores claras na capa e poucos desenhos sem colorido mostram a intensidade que é dada ao mundo interior das crianças.

Esses contos foram apresentados aos participantes dessa pesquisa em 2017, para atender aos seus horizontes de expectativas e para ampliá-los. Os alunos permaneceram calados durante a leitura dos dois contos de Bojunga (2006), porém o silêncio durante a leitura de “Tchau” foi mais intenso. Em contações para públicos adultos do conto “Tchau”, notamos o mesmo silêncio. Este conto exige muito do contador e do público, porque toca justamente nos nossos medos de perder quem amamos ou de nos separarmos deles, da dor de nos sentirmos excluídos ou abandonados. É uma história que necessita de silêncio para que seus personagens sejam aceitos no coração e permaneçam como chance de um recomeço, de possibilidade de cura para os possíveis desafetos ou marcas deixadas por relações doloridas.

Em 2017, considerando a idade em que estavam, entre 10 e 11 anos, as alunas condenaram a atitude da mãe, penalizaram-se com o fato da menina e seu pai serem “abandonados”. Nas palavras de uma das alunas: “Nossa, prô! A mãe dela foi embora

mesmo!”. E outra disse ainda: “Por que ela foi embora? Ela tinha tudo! Um marido bonzinho!” O que nos retrata ainda o pensamento de uma sociedade patriarcal, em que o homem “bonzinho” seria o bastante para atender aos anseios femininos dentro do casamento.

Quanto à recepção do conto “O bife e a pipoca”, vale ressaltar, que sua escolha se deu por causa das inúmeras brigas entre os alunos do 6º ano C, sala constituída em sua maioria por meninos. Diante da falta de habilidade na convivência entre eles, entendemos que tal enredo poderia levar nossos alunos a refletir sobre a importância do outro em suas vidas e do respeito às diferenças.

O conto foi novamente apresentado no ano de dois mil e dezoito, justamente a pedido deles. Os participantes da pesquisa disseram acreditar que o termo “bife” do título seria um menino, e o “pipoca” seria outro, ou então, o nome “pipoca” referia-se a uma menina e o “bife” a um menino. Tais hipóteses ganharam importância devido à compreensão alcançada por eles ao final da leitura. Há nessas comparações a internalização do processo de criação da autora. Eles não classificaram como personificação, mas demonstraram não serem mais ingênuos quanto à questão literária. Aliás, verificaram a diferença de valores entre os elementos “bife e pipoca”: “A pipoca é bem mais barata”, disse a aluna C.

Ainda sobre as manifestações espontâneas dos alunos, consideramos algumas delas ricas contribuições para toda a classe. A aluna C. disse: “Cada um ajudô o outro”. Eles brigaram e depois voltaram a se falar”. O que se tem aqui é o esforço da movimentação intelectual promovido pela força textual. Lygia Bojunga convida os jovens leitores a experimentarem diferentes situações e, sem que percebam, eles se veem envolvidos com a trama e seus personagens, que atuam sobre eles, como espelhos. E o melhor, não há críticas. Os personagens são e estão. Vivem problemas verossímeis e de viés realista, e apresentam soluções plausíveis para eles. Assim, a aluna A. B. conclui sobre os protagonistas juvenis: “Independente se ele é rico, se ele é pobre, se ele mora na favela ou no prédio chic... eles são amigos do mesmo jeito”.

1.1.2 Análise e recepção do conto de Clarice Lispector

O conto “O primeiro beijo” compõe a obra intitulada *Pequenas descobertas do mundo* (2003), de Clarice Lispector. A autora nascida em Tchetchélnik, Ucrânia, em 1920, chega com a família ao Brasil aos dois anos de idade. Seus pais fugiam das violentas perseguições aos judeus e da miséria causada por constantes lutas políticas internas e externas. Imortalizada, a produção literária de Lispector compõe o cânone literário brasileiro.

A autora escreveu diversos romances, como: *Perto do Coração Selvagem*, publicado em 1943; *A maçã no Escuro*, em 1961; *A Paixão segundo G. H.*, em 1964; além de contos, crônicas, traduções e adaptações de peças teatrais. Sua última publicação em vida foi *A hora da estrela*. Recebeu o prêmio Calunga, no Paraná, pela publicação do livro infantil *O Mistério do Coelho Pensante*, em 1967, ainda sobre suas obras infantis temos as publicações de: *A Mulher que Matou os Peixes*, de 1968; *A Vida Íntima de Laura*, de 1974; *Quase de Verdade*, de 1978. Em abril de 1976, recebeu prêmio pelo conjunto da obra oferecido pela Fundação Cultural do Distrito Federal. (GOTLIB, 2009, p. 629-630).

Justifica-se a escolha do conto “O primeiro beijo” (2003), por tratar de vivências de uma personagem adolescente, em especial, da descoberta do amor e da sexualidade. Seu protagonista apresenta-se como um jovem introspectivo, enamorado e encantado com a concretização de um relacionamento a dois. Em uma excursão de escola, ao lado da namorada, também deslumbrada com a possibilidade de união. O jovem descobre que, junto ao amor, também vem outro sentimento: o ciúme. Nesse eixo, marcado pela antítese e pelo paradoxo, estrutura-se toda narrativa.

O ciúme, inclusive, move sua namorada a indagá-lo se já beijara alguém, mais especificamente, outra mulher. O protagonista rememora uma experiência atípica e única, tentando, em vão, relatar o indizível, pois considera como seu primeiro beijo o que fora dado em uma estátua representativa de uma mulher nua. Nesse conto, a autora explora a retórica do inexplicável, das emoções que ocorrem por acaso, sem o controle do ser

humano, de forma silenciosa, só por ações e não por verbalizações. Por meio dessa estratégia, problematiza os limites dos relatos, projetando um leitor implícito inteligente, capaz de preencher as lacunas do texto, pela reflexão metaficcional.

Valendo-se das entrelinhas, Clarice apresenta uma narrativa cujo discurso do narrador põe em relevo, com delicadeza e sutileza, por meio de linguagem poética, os pequenos segredos existenciais dos adolescentes relacionados à individuação. Seu narrador conta-nos, de forma sensível, a descoberta de um jovem, tanto de suas potencialidades quanto de seus desejos sexuais:

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga.
Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.
Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. [...] E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra. (LISPECTOR, 2003, p.38).

É importante ressaltar que o narrador-observador, embora seja heterodiegético, estabelece alto grau de envolvimento com a sequência narrativa, pensamentos, sensações e reações do protagonista. Por meio do discurso indireto livre: “Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer” (LISPECTOR, 2003, p.36), o narrador nos aproxima do enredo e durante a narrativa vai nos incluindo, envolvendo-nos sensivelmente. Assim, temos outros exemplos nos quais também observamos a presença da personificação:

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca. [...] Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida [...] (LISPECTOR, 2003, p.37-38).

O narrador se interpõe entre o leitor e os fatos narrados, elaborando pausas frequentes (digressões) para a apresentação de sua opinião e de seu posicionamento. “A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.” (LISPECTOR, 2003, p.38).

O interesse pelo texto tanto recai na temática da individuação e na epifania do protagonista, quanto na competência linguística da escritora manifesta em seu trabalho com a linguagem. Pela análise e recepção desse texto, verificamos a validade da hipótese de que o conto possui potencialidades para romper com conceitos prévios dos jovens leitores associados ao uso da língua, bem como ampliar seus horizontes de expectativa sobre as relações humanas em sociedade.

Notamos alto grau de envolvimento dos alunos com a sequência narrativa, pensamentos, sensações e reações do protagonista. No debate sobre o texto, exploramos o traço característico do discurso do narrador; a intrusão, ou seja, seu comentário sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral que podem ou não estar entrosados com a narrativa. Além disso, apontamos a estratégia narrativa sob a forma de “Sumário”, a qual suprime ao máximo a voz das personagens e, como canais de informação, predominam pensamentos e percepções do narrador, observados nos fragmentos: “Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima [...]” e “Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir – era tão bom”. (LISPECTOR, 2003, p. 37).

A narrativa acontece em espaços fechados, como no ônibus, e abertos, como na praça. O tempo é subjetivo (psicológico), pois trata do tempo da experiência subjetiva da personagem. Nesse sentido, ressaltamos a presença de um monólogo interior que é o diálogo de uma personagem consigo mesma, por meio de processo mental, no qual questiona a si própria numa determinada situação dramática.

A partir dessa reflexão, apresentamos a recepção do texto em questão pelos alunos do 7º Ano C, do período da tarde, participantes dessa pesquisa. Vale ressaltar que todos os alunos disseram nunca terem lido qualquer obra de Clarice Lispector. Esse conto foi uma

novidade para as duas turmas. Faz-se necessário discorrermos sobre a vida da autora, fizemos o levantamento de hipóteses a respeito do título do texto e a maioria dos alunos acreditava que seria o primeiro beijo de uma menina, e, que o beijo não daria certo, porque a personagem teria vergonha por não saber beijar. Na sequência, fizeram a leitura silenciosa do texto para confirmação das hipóteses. As alunas, T., V. e L. gargalharam após a leitura do texto e disseram: “Ele beijou uma estátua!”

Foi realizada leitura em voz alta e a sala acompanhou com muita atenção e interesse. Novamente, as alunas riram quando foi lido o trecho em que se diz que ele havia beijado uma estátua. Ao final da leitura, a aluna T. observou que foi um menino que beijou a estátua, e não uma menina, como haviam afirmado. Embora a sala tenha gostado do texto, não percebeu a descoberta da sexualidade do protagonista, que tem uma revelação sobre o próprio corpo, ao se sentir atraído pelo corpo nu da estátua e, aparentemente, obter prazer com a experiência do beijo. Nesta sala, instaurou-se o divertimento com o beijo do garoto na mulher de pedra.

No dia seguinte, tivemos as duas primeiras aulas. Perguntei quem é que se havia lembrado da narrativa lida. A aluna T. disse que ficou rindo em casa, lembrando-se do menino que havia beijado uma estátua. Disseram também que contaram para suas mães sobre o que leram. A aluna E. disse que se lembrou, porque viu uma estátua no livro do irmão menor. Perceptivelmente, o texto ainda ecoava entre eles.

Na sequência, apresentaremos a recepção por parte dos alunos da turma do 7º Ano B. Mantivemos as estratégias de leitura aplicada com a turma anterior. Após a apresentação da autora, conforme já citado acima, esses alunos afirmaram não conhecerem Clarice Lispector e não terem lido nada escrito por ela. Após o término da leitura, pedimos para que fizessem, oralmente, um pequeno resumo da narrativa.

T.: Eu entendi que no texto ele tá viajando, né? Aí, ele fica com sede, né? Aí, ele acha aquele negócio lá... a fonte, né? A água sai da boca da estátua que é uma mulher nua. Aí, ele acha que ele beijou a mulher (risos). Aí, acontece outras coisas, e depois aparece no final que ele virou homem.

Professora: Mas o que são estas outras coisas que aconteceram? (risos)

T.: Ele ficou com tensão.

A aluna L. continua: Ele viu uma mulher nua.

T.: Mas essa mulher é uma estátua, então a história é meio que nada a vê, porque ele ficou, ele sentiu tensão por uma mulher, sei lá sora.

Até esse momento, os alunos não haviam adentrado nos meandros da narrativa, portanto, ainda estavam na superficialidade do texto. Fizemos uma leitura mais cuidada, grifando as palavras com sentido conotativo. A sala observou que a personagem considera o beijo dado na estátua o seu primeiro e, por acreditar nisto, revela a experiência à namorada. Levando-os a observar o modo como a personagem conta para a namorada, perguntou-se:

Professora: Ele considerou importante a experiência que teve?

K.: Sim, o primeiro beijo dele foi na estátua. Mas pra ela não significa isso, talvez seja bobagem dele.

Observamos que os alunos compreenderam que as experiências de um indivíduo nem sempre são significativas para outros sujeitos, pois passam por descobertas associadas à subjetividade. Ressaltamos, então, o trecho: “O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe.” (LISPECTOR, 2003, p.37).

A seguir, convidamos os alunos a observarem a frase “e sem peso como os de uma mãe.” (LISPECTOR, 2003, p. 37). Explicamos que o primeiro trecho “a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos” (LISPECTOR, 2003, p.37) é um exemplo de personificação e que, no segundo trecho “como os de uma mãe”, ocorre comparação. Perguntamos, então, se os dedos de uma mãe são leves ou pesados. O aluno C. respondeu, como que fazendo uma dolorida confidência, que são pesados e que mãe bate. A aluna A. B. interveio rapidamente com tom de voz firme: “Mãe educa, rapaz”. O aluno C., recém-chegado à escola, disse baixinho: “Minha mãe me bate com cinta”.

Pudemos notar que há, ainda, a prática de castigos físicos entre os pais, mesmo de adolescentes. A vergonha ou timidez em revelá-los para a sala foi superada pela leitura do texto literário e pela identificação com as percepções do protagonista.

Continuamos com os apontamentos, levando-os a manifestarem suas opiniões a respeito da narrativa: “Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir – era tão bom” (LISPECTOR, 2003, p.37), perguntamos se ficar, às vezes, quieto é bom. Responderam que sim. Continuamos a reler trechos do conto para a sala: “A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.” (LISPECTOR, 2003, p.37). Verificamos que entendem o significado da palavra “balbúrdia”, pelo contexto.

Pedimos para que relesem o trecho, “E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir...” (LISPECTOR, 2003, p. 37), e depois perguntamos se sede brinca, fala alto, ri, grita, pensa, sente. Disseram que não e mais uma vez apontaram a presença de outra figura de estilo: a personificação. A aluna K afirmou: “Está no sentido figurado, professora.”

Na sequência, chamamos a atenção para a passagem: “Uma sede enorme, maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo” (LISPECTOR, 2003, p.37) – e, dessa maneira, para a presença da hipérbole. Para algumas alunas essa sede imensa acontece quando não tem água por perto. Para a aluna K, entretanto, ela é de natureza física e existencial, pois “na hora que ele bebeu água ele se sentiu vivo.”

Retomamos as hipóteses dos alunos feitas antes da leitura e debatemos sobre a validade ou não delas. Assim, fizemos uma síntese: o beijo aconteceu numa praça, a experiência do primeiro beijo foi a de um menino e causou muita surpresa o fato de o garoto beijar uma estátua. Assim, com a retomada dos conceitos prévios, houve a ruptura das expectativas e alargamento dos horizontes cognitivos, contribuindo para a emancipação dos alunos leitores do sétimo ano.

Novamente, chamamos a atenção para a presença da figura de estilo “hipérbole”, no trecho: “O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos” (LISPECTOR, 2003, p.37). Nesse momento, os alunos

participam mais, pois se sentem seguros ao identificar a figura de estilo no trecho e por compreenderem a narrativa:

K.: É sentido figurado! É um exagero! Porque ele ficou uma hora sem toma água e nisso fico com aquela sede que foi inventando coisa, inventando coisa.

Observam também a presença de hipérbole no trecho: “a sede toma conta do corpo todo” (LISPECTOR, 2003, p.37). Continuamos a análise e, nesse momento, notam que o menino foi o primeiro a chegar ao chafariz e, quando abriu os olhos, percebeu que havia beijado uma estátua: “havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra” (LISPECTOR, 2003, p. 38). Pedimos aos alunos que expressassem suas opiniões:

A. B.: Mas ele não viu que a estátua estava nua?

N.: Mas ele tava de olho fechado.

K.: Ele queria saber era da água.

Professora: O que ele sentiu quando percebeu que era uma “mulher”?

K.: Sentiu o corpo meio quente, meio... um tremor... ficou com o coração batendo muito... uma ansiedade...

Neste momento, releio: “Só depois, ainda confuso na sua inocência, percebeu que a estátua estava nua” (LISPECTOR, 2003, p.38). E o trecho seguinte: “Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido” (LISPECTOR, 2003, p.38). Pergunto aos alunos sobre o que entenderam e há risos na sala. Percebo olhares um pouco maliciosos e não querem responder. Riem. Mas depois, quando digo que poderiam responder, sentem-se mais à vontade e dizem: “É o pênis dele, professora”, há risos, divertem-se com a provocação do texto e a descoberta. Agora, não há constrangimento.

Encerramos, dizendo que houve também a primeira ejaculação do menino no trecho “Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele [...]”.

Ele se tornara homem.” (LISPECTOR, 2003, p.39). Nesta sala, 7º B, ao contrário da outra, os alunos perceberam a intenção do texto e permitiram-se rir.

1.1.3 Análise e recepção da música “Era uma vez”, de Kell Smith

Atendendo ainda ao horizonte de expectativas, trabalhamos a música “Era uma vez”, de Kell Smith, a pedido das próprias alunas, lançada em 2017. Justifica-se o trabalho com essa letra porque ela trata das mesmas temáticas apresentadas no conto “O primeiro beijo” (2003), de Clarice Lispector: individuação e epifania. Nessa etapa, buscou-se propiciar às turmas contato com um gênero textual diferente, que também pode, pela poeticidade, satisfazer suas necessidades e ser associado a estratégias de ensino. Assim, possibilita ao leitor refletir sobre questões de individuação de forma crítica.

É importante destacarmos algumas informações sobre a vida da compositora e cantora Kell Smith, nome artístico de Keylla Cristina dos Santos. Ela nasceu em São Paulo em 1993. O fato de os pais serem pastores missionários, obrigou-a a morar em diferentes cidades do país e até fora dele, no Paraguai. Essas experiências, segundo ela, contribuíram para sua formação e produção artística. (GAZETAONLINE, 2017).

A letra da música se inicia com “*Era uma vez*” (2017), estabelecendo intertexto com o conto de fadas tradicional. Na letra narrativa nota-se que a infância é tratada com leveza e período existencial em que há várias possibilidades de imaginação. Assim, trata-se de que, nessa época da vida, embora haja dias ruins e frustrações, sempre haverá um final feliz. Pode-se brincar de ser herói ou vilão, uma vez que o bem e o mal estão personificados. Para o eu lírico da canção, no final das brincadeiras, do dia bom, tudo, acaba em lanche, banho quente e talvez um arranhão, o que mostra a leveza do momento vivido. Na infância, não há muitas preocupações e todo remédio se resume em beijo e proteção. Nota-se que, entretanto, como afirma o eu lírico, todos querem crescer, pertencer ao mundo adulto. Entretanto, nesse universo as decepções e frustrações levam as pessoas a ansiar pelo retorno à infância, ao mundo da imaginação e do encantamento. Assim, o eu

lírico justifica, como em catarse, que o desejo de crescer se desfaz, quando se vivencia a decepção amorosa, e logra com o verso “Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido.” (2017).

Na última estrofe, o eu lírico da canção assume sua condição adulta e considera que, mesmo depois de ter descoberto a maldade do mundo, a solução é não achar que ela é normal e compreender que a felicidade está no caminhar. Dessa perspectiva, o aspecto de vitória, própria dos “contos de fadas”, provém da superação do herói de uma grande perda (FERREIRA, 2009). Na letra da canção, podemos observar, implicitamente, a perda e superação do herói, a conscientização de sua transformação, se reconhecendo como adolescente e enfrentando os conflitos próprios de sua idade.

Justifica-se, então, a identificação dos alunos com a música. A letra suscita, por meio de linguagem figurada, um leitor implícito, inteligente capaz de preencher as lacunas do texto pela reflexão metaficcional. (FERREIRA, 2009). Os alunos foram levados a perceber a dialogia entre a letra da música “Era uma vez” (2017), de Kell Smith, com o conto “O primeiro beijo” (2003), de Clarice Lispector, pois ambos apresentam temas próximos à sua realidade, que é a formação de uma identidade própria e o nascimento de um novo(a) eu, no sentido de amadurecerem, pelas descobertas existenciais que realizam. Nos versos da música “[...] porque a gente quer crescer e quando cresce quer voltar no início” (2017), a aluna K. constatou: “A gente qué cresce e quando cresce tem problemas e quer volta no início, volta a ser criança”.

Os questionamentos frequentes proporcionam aos alunos a oportunidade de manifestarem suas opiniões, o que contribui para sua formação crítica e consequente autonomia. Assim, os alunos concluíram que gostam de cantar músicas que falem sobre o que estão sentindo, portanto, apreciam letras musicais mais veristas, como na música analisada. No verso: “Dá pra viver mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mal” (2017), perguntamos o que quer dizer “mundo mal”. Eles responderam:

T.: Que o mundo ficou triste, mas dá pra gente vive.

K.: Sentimento ruim. Violência.

G.: Mãe chata.

K.: Mas tem gente boa também.

Sobre o verso, “[...] é só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal, pra não perder a magia de acreditar na felicidade real” (2017), a aluna K completou: A gente é feliz mesmo quando tem problema, sôra. E sobre o verso, “A felicidade está no caminho e não no final” (2017), ela afirmou: “Tá no caminho da nossa vida.” Para os alunos, segundo o verso, devemos entender que a felicidade está no caminhar, no fazer acontecer, sempre no durante, no viver, no dia a dia, e também sobre a importância de voltar à infância para relembrarmos o que foi bom.

Em relação à infância, a aluna K discordou de seus colegas, pois disse: “A nossa infância não tá sendo gostosa e boazinha, não! Não mesmo!”. Então, problematizamos: “Mas vocês acham que estão na infância? Vocês não estão na adolescência? Vocês são adolescentes?” Como respostas, obtivemos:

K.: Você acha que na adolescência muda alguma coisa?

L.: Muda sim!

K.: Você não entendeu o que eu quis dizer!

Pedimos que esclarecessem o que haviam dito e K respondeu: “Nada, professora, nada não!”. Insistimos que explicassem, e a aluna N. declarou: “Ah, professora, quando a gente era criança a gente não tinha responsabilidade.” As alunas concluem que as meninas desenvolvem maturidade mais cedo que os meninos, e que passam por dificuldades diferentes em idades diferentes. Conforme Rildo Conson (2007, p.28), a inserção do texto literário em uma sociedade, acarreta o “efeito de proximidade”, que é resultante do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros.

1.1.4 Análise e recepção de poemas de Elias José

Neste capítulo, ressaltamos a importância da explicitação da dialogia entre obras para que a leitura continue cativando alunos leitores e conquiste aqueles que ainda não se renderam aos bons textos. A persistência criativa do professor e a consciência da importância da democratização da leitura são fundamentais para que os alunos, conforme Eco (2003, p.212), percebam a “piscadela do texto”, a remissão, a citação intertextual, presente no jogo ficcional. Assim, gradativamente, teremos leitores críticos diante dos diferentes discursos, que lhes são apresentados. Para isso, apresentamos alguns poemas do autor Elias José, publicados no livro *Cantigas de Adolescer* (1992).

A carreira literária desse poeta, professor universitário, contista e romancista mineiro, começa nos anos 1970, quando a indústria editorial inicia uma política de promoção de novos escritores. Assim, sua produção infantojuvenil intitula-se “As curtições de Pitu” (1974). A afinidade com o gênero e o sucesso obtido com a publicação levam-no a dedicar-se quase exclusivamente ao público infantil, para o qual escreve mais de cem livros. Na poesia para crianças, valoriza a temática do cotidiano e o aspecto material das palavras, buscando efeitos de sonoridades e trocadilhos. Seus poemas não se propõem a “ensinar” conteúdos morais, mas a aprender a brincar com as palavras, extraindo delas novos significados. Em suas versões romancista e contista, aborda temas como a realidade social e suas injustiças, assim como, as relações afetivas e humanitárias, apresentando a solidão e alienação dos indivíduos, a cisão dos vínculos afetivos tradicionais, a necessidade de romper a rotina em oposição à impossibilidade de realmente efetivá-la, bem como a angústia daí decorrente. Alguns desses temas também são abordados nos poemas publicados no livro *Cantigas de Adolescer*, da série Transas e Tramas (1992).

Depois da apresentação do autor e do livro, que se divide internamente em poemas para meninas, intitulados “Cantigas de Maria” e poemas para meninos, intitulados “Cantigas de João”, promovemos a escolha de poemas que mais agradaram aos leitores. As alunas do 7º ano B e C, escolheram o poema:

Romantismo

Acho que sou meio boba,
meio louca,
sei lá.
Não é normal ficar assim
perdidona, desligada,
só olhando a lua,
só contando estrelas,
sem pensar em nada,
em ninguém,
sentindo uma vontade de fugir,
uma vontade de sorrir e de chorar.

Elias José (1992, p.20)

Na recepção do texto com a sala, buscamos a conscientização dos alunos sobre o trabalho estético manifesto no plano verbal. Assim, enfatizamos a estrutura sintética do poema, escrito em apenas uma estrofe, mas repleto de significados; seu plano sonoro rico, manifesto na exploração de recursos poéticos, como: aliteração em: “n” e “m”; rimas internas: “olhando” e “contando”, “sem” e “em ninguém”, “fugir” e “sorrir”; assonâncias em: “a” e “o”, que produzem sensação de vagarosidade provocada pelos sons que se unem e se repetem. Nota-se no título do poema a presença tanto das aliterações “m” e “n”, como das assonâncias “a” e “o”, as quais levam o leitor a compreender a intenção do poeta em conduzi-lo lentamente através das reflexões do eu lírico durante toda a leitura do poema.

Dessa perspectiva, buscamos mostrar que os recursos poéticos em questão dão ritmo confidencial ao eu lírico, evidenciando, ao mesmo tempo, pelo recuso à antítese, sua instabilidade emocional, pois, ora quer sorrir, ora quer chorar. Por meio dos adjetivos femininos: “boba”; “louca”; “perdidona” e “desligada” (1992, p.20), compreende-se que se trata de um eu lírico feminino. Nota-se a angústia desse eu lírico ao questionar-se sobre si mesmo e não conseguir dimensionar o sentimento vivido: o amor. Cujo tema é confirmado pelo seu título. Justifica-se, assim, a escolha do poema pelas alunas, porque, conforme seus depoimentos, passaram pelo mesmo conflito: não compreender a razão da instabilidade emocional vivida, quando estavam apaixonadas.

A aluna A. B. disse que o verso “só contando estrelas” (1992, p.20) a fez lembrar de uma noite em que a amiga T. dormiu na casa dela, pois ficaram com a janela aberta e contando as estrelas: “Tipo assim, imaginando como seria o nosso futuro.” Nesse momento, a aluna L., ouvindo as amigas, decidiu falar:

Ô, sôra! Gostei desse verso também por causa que eu e minha mãe ficava lá fora de casa pra vê as estrela. A gente ficava contando, vendo qual era a maior.

Perguntei se ainda faziam isso, respondeu que, infelizmente, não. Perguntei se tinha saudade, respondeu que sim. Tais considerações vêm ao encontro da afirmação de que a obra poética promove diversas descobertas e multiplicidade de significações, por isso, o processo de leitura preenche espaços vazios com diferentes sentidos, solicitando a participação ativa do leitor. Aguiar (1996) denomina este momento de singularização, de internalização dos sentidos e de adoção de posturas frente aos mesmos, num movimento de construção interior.

Assim, continuamos as indagações aos alunos, agora do 7º Ano C. Perguntamos para a sala qual era a razão da escolha deste poema e o que ele havia suscitado durante a leitura:

L.: Porque as meninas são mais sentimentais e gostam de falar sobre sentimentos, essas coisas.

T.: Cada partezinha tem a ver com cada uma de nós.

K.: É porque este poema explica um pouco de nós.

R.: Explica tudo de nós e quando está apaixonado fica olhando a lua, só contando estrela.

Durante a leitura dos poemas, observamos que alguns meninos ficaram inquietos em relação a questões afetivas abordadas. Ao serem questionados, o aluno R., depois de um breve silêncio, disse não gostar de textos assim, por serem: “Muito dramático, meloso!” Contudo, não foi o observado nas reações do aluno G., que permaneceu quieto e atento durante as atividades com os poemas. Algo surpreendente, pois geralmente não

participa das aulas. Esse fato nos confirma o quanto a leitura dos poemas o interessou e mobilizou suas emoções.

Dessa perspectiva, consideramos a importância de desafiarmos nossos leitores, como afirma Bordini e Aguiar (1993, p.90): “A leitura deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma”. Continuamos, então, com o processo de leitura, o qual permitiu que os garotos, das duas turmas, elessem o poema que mais se aproximou deles:

Tempo

Passou o tempo de roubar **amoras**,
mangas, goiabas e mexericas
no quintal dos vizinhos.

Passou o tempo de sonhar **vitórias**,
com sorriso de campeão
de futebol, basquete ou corrida de carro.

Passou o tempo de empinar pipas
e dar asas aos olhos e ao corpo
para soltar-me no espaço com elas.

Passou o tempo de não ter vergonha
de ser rei dos castelos de areia
ou de esconder tesouros de figurinhas,
bolinhas de gude preciosas.

Passou o tempo de caçar briga,
chamar pro braço ou xingar a mãe
e a raça toda do amigo-inimigo.

Chegou um tempo de sonhar com a noite
na cidade, com todas as luzes e sons
que ainda amedrontam quando chamam.

Chegou o tempo de brigar com o mundo,
sentir sufoco, calor nas mãos
e asas nos pés que querem sumir,
sair de casa e ganhar o mundo.

Chegou o tempo de pensar em namoradas
e sonhar com corpos e beijos
que vivem mais nos poemas que no real.

Elias José (1992, p.39-40 – destaques nossos)

Exploramos, então, o plano da linguagem e seus inúmeros recursos poéticos, como: anáforas, repetições de frases no início dos versos: “Passou o tempo” e “Chegou um tempo”; rimas internas e externas: “roubar”, “sonhar”, “empinar”, “dar” e “soltar”, “ter”, “ser” e “esconder”, “bolinhas” e “figurinhas”, “sentir” e “sair”, “caçar”, “chamar”, “xingar” e “sonhar”, “brigar” e “ganhar”, “sumir” e “sair”; paronomásia (asas/casa); aliteraões em: “m” e “n”; assonâncias em: “e” e “o”. As aliteraões e assonâncias instalam o lúdico por meio do prazer da descoberta da transformação e reforçam o sentido do texto que nos traz a ideia de que há tempo para todas as coisas.

O poema contém oito estrofes que inicialmente apresentam o passado e nele rompem com o período da infância. Na sequência, as estrofes afirmam um novo tempo: a adolescência. O despertar para o namoro e a individuação do eu lírico, que sonha com corpos e beijos que mais aparecem nos poemas que na realidade.

Durante as indagações sobre o poema, nas quais intencionamos promover a participação dos alunos e alunas, o aluno K. comentou: “Eu não brincava de carrinho, eu roubava manga, goiaba”. O aluno W., também, identificou-se com o poema, pois jogava muito futebol e, ainda, joga. Perguntamos, então, se tinha sorriso de campeão e sonhava vitórias. Respondeu que sim.

Inquirimos se também “roubava” frutas e os amigos de forma divertida disseram: “Sim”. Perguntamos se caçava brigas e novamente os amigos disseram por ele: “Sim”. Continuamos: “Você chama pro braço?” – e os amigos respondem em coro: “Siiiiim.”. Questionamos: “Você xinga a mãe deles?”, e novamente os amigos: “Às vezes”, mas explicaram que era só no jogo de futebol.

Dando sequência, perguntamos ao K.: “Chegou o tempo de sonhar com a cidade?”, “De sonhar com namoradas?”, “De brigar com o mundo?”, “De sair de casa?” As meninas apontaram e disseram em coro: “Siiim”. Depois apontaram para C. e disseram: “O

C. sim, sôra! O C. sim!”. Então, pedimos explicações: “O C. já está namorando?” A sala, participando intensamente, grita: “Sim, com a K.”.

O interessante foi perceber que o aluno K., citado acima, permaneceu quieto e participou da aula, o que não é comum, porque está sempre brincando ou falando durante as atividades propostas. Fizemos essa observação sobre o silêncio dele para a classe, então obtivemos as seguintes respostas:

A.B.: É porque ele se identificou com o poema!

T.: Ele se identificou, sora! Ele já pensa em namorada! Ele sai à noite, rouba manga, goiaba! Ai, sôra, nós sabe a vida inteira dele! (risos).

Por meio do processo de análise coletiva do poema, notamos que os alunos percebem os tempos verbais apresentados. Eles afirmam quem, inicialmente, as ações acontecem no passado para depois abordarem o tempo presente. O aluno L. observou que o verso, “Chegou um tempo de sonhar com a noite”, faz referência ao momento presente. O aluno K. perguntou: “Como que sonha com a noite?”. Solicitei que algum amigo explicasse para ele, então, algumas colegas disseram:

T.: Pensa na noite, como vai se quando você sai...

A. B.: Espairecê a vida...

T.: Sonha com a liberdade, tipo assim, hoje em dia, os jovens, eles pensam, ah, quando eu forma meus dezoito anos eu vo sai de casa, posso sair a hora que eu quisé...

No final, um clima gostoso reinava na sala, os alunos gostaram dos poemas, participaram, refletiram, ficaram em silêncio. Foram momentos importantíssimos para ampliação de horizontes de expectativas, pois perceberam que os poemas não precisam ser “melosos” ou “chatos”, como sempre julgaram. Houve construção de novas possibilidades permitidas por meio da leitura coletiva. Dessa forma, os poemas trouxeram para o universo dos alunos leitores, como afirma Zilberman (1987), possibilidades novas

de significações que desafiam suas verdades, desestabilizando-os e levando-os a se reestruturarem como sujeitos.

1.1.5 Análise e recepção do conto “A troca e a tarefa”, de Lygia Bojunga

Como os alunos já haviam lido os contos “O bife e a pipoca”, e “Tchau”, de Lygia Bojunga (2006), para continuarmos a ampliar o horizonte de expectativas deles, optamos pela leitura do texto: “A troca e a tarefa”, que também faz parte da obra *Tchau* (2006). Na narrativa, sua protagonista sente-se preterida em relação à irmã mais velha que reúne muitas qualidades e por isso tem as atenções da família. A situação agrava-se quando descobre que Omar, o rapaz por quem se apaixonara, escolhe a irmã. A garota desenvolve um ciúme incontrolável e para conseguir superar sua condição de subjugada, torna-se escritora.

Diante desse sentimento, ouve em sonho um conselho dado por uma voz: “Escreve a história dessa dor e eu te livro dela. É uma troca: eu te prometo” (2006, p.97). A narradora personagem, então, gradativamente deixa a sensação de medo e rejeição, por meio do exercício da escrita. Ao superar seus conflitos, passa a dar novas formas às lembranças, aos sentimentos, assim, escreve 26 livros. Durante a escrita de seu vigésimo sétimo livro, novamente em sonho, é avisada de que morrerá ao finalizá-lo. Assim, para tentar fugir da morte, para de escrever o último capítulo. A narrativa tem como tema o desejo de viver da personagem que vai buscar, em outras formas de arte (escultura, música e pintura), saciar seu desejo de transformar a vida em livros. Vencida pela tentativa frustrada, resignadamente, finaliza o capítulo interrompido e morre.

Trata-se de narrativa com narrador autodiegético e metadiegético, pois encaixa de forma reflexiva e metalinguística uma narrativa dentro de outra. Seu foco narrativo em primeira pessoa é do narrador ulterior que conhece todos os rumos e acontecimentos das histórias que relata. Em suas histórias predominam seus pensamentos e percepções. A ambientação é o reflexo do universo da personagem, que se desenrola em espaços

fechados, cujo tempo é subjetivo e psicológico. A ordem do tempo apresenta recuos que permitem a recuperação de fatos passados, analepses, com monólogos interiores.

Para colaborarmos com a emancipação desses leitores, realizamos, durante o levantamento de hipóteses, indagações que os levassem a supor diferentes situações que pudessem justificar o título do texto. Diante das respostas, concluímos que o contexto vivido por grande parte de nossos alunos e alunas é o de colaboração, como “gente grande”, nas tarefas de casa:

T.: “Sôra, eu faço tudo lá em casa! Quando minha mãe não tá eu ajudo ela, eu limpo a casa e faço comida pra mim e pro meu pai, aí, quando minha mãe chega...” (garota)

L.: Eu troco o meu irmão, dou banho no meu irmão, troco meu irmão, arrumo meu quarto, o quarto da minha mãe, eu lavo a louça, eu passo pano na casa, antes de passá pano na casa eu varro, aí quando tenho uma folga assisto televisão”. (garota)

D.: “Ah, eu sei cozinha feijão, fazê frango frito, essas coisa. Ah, sôra! Eu faço bolo também. É sério! (garoto)

K.: “Eu faço lasanha, eu cozinho feijão, mas só que eu tenho que subi no banquinho pra alcança o fogão, se não, não dá”. (garota)

M.: “Eu só faço ovo, tem vez que eu faço outra coisa que minha mãe manda, feijão, asso batata, ela manda fazê, aí depois eu lavo a louça. Eu acordo de manhã, eu tenho que fazê... dá comida pro meu bichinho: pro cachorro, pra kalupsita, pra maritaca, pra tartaruga; aí depois eu faço leite, vô no mercado compra pão, depois eu vô pro projeto no Sumaré, volto, venho pra escola, da escola eu saio, começo fazê um monte de coisa”. (garoto).

Há ainda muitos outros relatos sobre as tarefas realizadas em casa. Dessa perspectiva, realizamos breve e importante observação a respeito das responsabilidades assumidas por nossos alunos e alunas, em seus lares. Segundo Corti e Souza (2005, p.63),

O protagonismo fundamenta uma metodologia para a formação de jovens em que a ação direta é tida como principal instrumento para a construção dos aprendizados, que possuem o duplo sentido de favorecer o desenvolvimento individual do jovem através do aumento progressivo de sua autonomia e iniciativa, e contribuir com serviços e ações em prol da coletividade.

No que concerne à ideia de protagonismo e diante dos relatos acima descritos, consideramos que nossos alunos e alunas iniciam o protagonismo em suas casas, pois, além das ações diretas que contribuem para a construção de seus aprendizados, tornam-se autônomos e proativos, uma vez que contribuem com o coletivo de suas casas. Diante dessa constatação, é fundamental que professores promovam atividades incentivadoras do protagonismo, assim como, fomentá-lo por meio de diferentes atividades lúdicas e culturais.

Durante a leitura do conto “A troca e a tarefa”, houve um clima de grande expectativa. Mais uma vez a sala permaneceu em silêncio. Observamos que, durante as leituras, há um encantamento vivido em todos. Não querem parar de ler, permitem-se adentrar na narrativa e neles próprios. Querem desvendar o mistério de si mesmos e do texto.

Na parte final do conto: “[...] o resto não me interessa mais...” (BOJUNGA, 2006, p.110), houve explosão de comentários:

D.: Ela morreu, né sôra?!

L.: Ela morreu! Que dó!

K.: Então é aí que ela tava...

Professora: Mas vocês tinham percebido desse jeito “A troca e a tarefa”? Como é que agora a gente dá sentido pra esse título?

D.: Que ela tinha uma troca e uma tarefa pra ser cumprida, a tarefa era que 27 livros que ela tinha que fazê e a tarefa era não termina...pra ela morrer?...

L.: Ela ia termina, mas só que ela não queria termina porque se não ela ia morrer.

T.: Mesmo ela não querendo terminá... ela não resistiu e morreu...

M.: Ela transformava vida em livro.

L.: Transformava as lembranças dela.

De acordo com Edmir Perrotti (1986, p.84), a “[...] “encenação” cria no leitor uma distância crítica: ele sabe que o que lê é “ilusão”, “criação”. Com isso, o útil que está sempre presente na obra literária torna-se possibilidade e não certeza, na medida em que sua referência é o universo da ilusão [...]”. Dessa perspectiva, compreende-se que a literatura age como superação das ações do dia a dia, como *catarse* e não limita as

possibilidades do leitor. Assim, nesse exercício de reflexão, possibilitado por meio da leitura de textos com valor literário, nossos alunos reconhecem características dialógicas do texto lido com as histórias que a personagem Sherazade conta para sobreviver.

Na sequência, verificamos as hipóteses levantadas antes da leitura e os alunos se certificaram de que as mesmas não corresponderam à narrativa, pois o texto nos apresenta a tarefa de uma escritora em escrever com paixão. E a aluna L. conclui: “A tarefa da vida.”

1.1.6 Análise e recepção do romance “Seis vezes Lucas”, de Lygia Bojunga

A obra foi publicada no ano de 1995, recebeu, em 1996, o Prêmio Orígenes Lessa, na categoria Hors Concours. É dividida em seis capítulos, que narram a vida de um menino abastado, filho único e com problemas de relacionamento com os pais. Criança tímida e medrosa, Lucas procura meios para vencer o medo de ficar sozinho. Motivado pela censura do pai de que homem não chora e nem sente medo, tenta sufocar o choro e o medo que se transformam na Coisa, dor física que se instala em várias partes de seu corpo, com variado grau de intensidade. Para combatê-lo, Lucas se vale de vários meios, entre eles: a arte, a qual usa para fazer uma máscara e esconder o seu “eu”. Os seis episódios mostram as tentativas de Lucas na busca de superação de suas carências e medos.

A personagem Lucas ocupa lugar de destaque e, por meio de sua dificuldade, o medo de se relacionar, expõe as fragilidades da convivência familiar. O medo é presentificado em todos os capítulos e Lucas cria uma máscara para esconder o seu “eu” real e vivenciar o “eu” fingido. Cria em sua imaginação um mundo paralelo, que vence o medo. Torna-se o conquistador, o herói destemido e exímio dançarino. A arte ressignifica suas emoções.

Lucas apresenta evolução em seu comportamento. Há, no início, um garoto que se comporta como criança de 5 ou 6 anos. Por sentir-se inseguro, não consegue ser articulado. Porém, no final da narrativa, argumenta com a Mãe, expõe o que não aceita, nem acha justo, dominando suas emoções. O protagonista, diante de tantas dificuldades, consegue

apoderar-se do sentimento de autonomia, desenvolver suas opiniões e posicionar-se em relação ao meio em que vive. Por ser inteligente e sensível, percebe a injustiça praticada pelo pai tanto em relação a ele, quanto em relação à mãe. O pai define-se pelo egocentrismo. Suas necessidades e desejos são postos em primeiro plano e em detrimento das necessidades da família. Ele desconsidera o filho, seus sonhos, medos e necessidades de diálogo, afeto e respeito. Sua figura masculina detém o poder de decisão, força e coragem, e reforça os valores patriarcais.

O leitor fica sem saber se Lucas irá resolver o seu medo de não gostar mais de seu pai ou continuará fingindo estar tudo bem. Pela leitura, o jovem leitor percebe que a maior revolução do sujeito acontece em si mesmo, internamente. A temática central do romance aborda os problemas de relacionamento de um menino com seus pais e a busca de superação de suas carências:

Uma buzina tocou perto.
A Mãe levantou num pulo:
– Acho que o pai tá chegando!
O Lucas levantou também; agarrou o braço da Mãe:
– É sempre ele, ele, não é? Vai ser sempre assim?
A cara da Mãe se espantou toda.
– Você só vê o pai na tua frente! Você só faz o que ele quer! e eu?! você nunca vai fazer o que eu quero? – Largou a Mãe e saiu. (BOJUNGA, 2007, p.105).

Outros temas, como convivência familiar, autoritarismo, machismo, subserviência e traição, também, são abordados na obra. Quanto aos aspectos linguísticos, há personificação tanto de um animal, no caso do cachorro de Lucas, quanto de objetos, como a porta: “Quanto mais ele olhava pra porta, mais ele ia achando que ela era uma porta triste”. (BOJUNGA, 2007, p.73).

A personagem Lucas atribui a esses elementos suas próprias emoções, sua subjetividade e introspecção psicológica, pontuando a tendência da narrativa juvenil. Na narrativa, há emprego de analepses, quando Lucas se recorda de coisas que aconteceram entre ele e sua Mãe, a constância do sofrimento de sua mãe com as traições do marido. Observa-se, na obra, a presença de linguagem figurada, com recurso a figuras, como:

metonímia, sinestesia e o emprego metafórico das cores, característico da produção de Bojunga: a mulher de saia marrom, no episódio do teatro; a Moça de Azul, na festa de aniversário, ou, ainda, a de Vestido Cor-de-Rosa no jantar.

Em se tratando do narrador, podemos considerar que é heterodiegético, onisciente, situado fora da história, com irrestrito acesso tanto aos aspectos exteriores da vida das personagens, quanto à sua interioridade, revelando mesmo domínio sobre seu passado: “Foi dando vontade de chorar. [...]. Apertou a boca, ele não ia deixar sair soluço nenhum; apertou o olho: lágrima também não saía, pronto! ele ia ser um cara pro Pai não botar defeito; ele ia ser um herói!” (BOJUNGA, 2007, p.13).

Quanto aos espaços, temos a cidade do Rio de Janeiro, o apartamento, Escola de Arte, Petrópolis, o sítio em Friburgo. Apresenta-se também um espaço mágico e imaginário criado por Lucas: o terraço, onde o protagonista, usando a máscara, consegue denunciar à Mãe a traição do Pai:

— Eu vi tudo. Foi lá na classe. A porta tava fechada. Mas eu abri. Uma fresta só. E vi o pai conquistando a Lenor. Você precisava ver o jeito dele. Abrindo a blusa dela, beijando ela. Eu vi tudinho. E quando ele diz pra você que vai jantar com o diretor-da-empresa é tudo mentira: ele vem pr’aqui com a Lenor... (BOJUNGA, 2007, p.92).

Observa-se que é no sítio de Friburgo que Lucas sente-se livre, feliz e enfrenta seus medos, vivenciando uma experiência profunda quando se perde na mata, mas sobrevive e retorna para a casa.

A respeito do tempo, o enredo parece se estender durante alguns meses, não há como precisá-lo. Sob essa perspectiva, Ceccantini conclui:

Pode-se pensar que a não caracterização precisa do tempo histórico se deve à atualização que ocorre na literatura desde o modernismo, e se intensifica nas narrativas infantis e juvenis, pela referência, pela sugestão e o gosto pelo vago, fragmentário e descontínuo. Um tempo não definido pode garantir um terreno neutro e diferenciar a literatura juvenil da literatura canônica. (CECCANTINI, 2000, p.335-336).

Não há ilustrações no interior do livro. Na capa, há um olho que parece assustado com o que vê, por meio de um buraco. Este olho remete ao voyeurismo – ao olhar de forma dissimulada e anônima, remete aos segredos mais ocultos dos sujeitos. Neste caso, percebemos que a trama desvenda a vida secreta de um casal, com dores, traições, submissões femininas face a atitudes levianas do marido. A obra trata de forma libertária de um tema fraturante, complexo: a traição do homem, que provoca decepção e sofrimento tanto no filho, quanto na esposa. Apresenta-se, na obra, o sentimento de impotência da criança diante da situação de submissão da mãe e de impunidade do pai.

Apresentamos o livro para as turmas e pedimos que observassem os detalhes ao manuseá-lo. Vale ressaltar que, a escola, local onde se desenvolveu essa pesquisa, como forma de apoio à pesquisa, adquiriu trinta volumes de: *Tchau* (2006), e *Seis vezes Lucas* (2007), de Lygia Bojunga.

Durante o levantamento das hipóteses pelos alunos, muitas considerações foram coerentes, o que nos indica que os leitores estavam mais amadurecidos e perspicazes. Os alunos sabiam que se tratava do olho de Lucas e o ponto de interrogação, que está na capa do livro, poderia indicar desilusões amorosas. Acreditavam que Lucas viveria uma paixão.

Algumas justificativas para o título *Seis vezes Lucas* foram interessantes e demonstraram fértil imaginação dos alunos:

D.: Porque o pai vai chamar atenção dele seis vezes?
V.: Eu acho que ele vai se apaixonar por seis pessoas.
P.: Ou também pelo contrário, seis pessoas que gostam dele.
Não, sôra! Ele vai cresce e saí com seis muié!

Nesse momento da pesquisa, nossos alunos conseguiram perceber questões linguísticas do texto, o que demonstra evolução na análise dos textos lidos. Um exemplo pode ser notado no depoimento de L.: “Professora, pode reparar que sempre quando começa vai ter uma letra assim.” A aluna se refere às capitulares que, na obra, estão em

tamanho maior e negrito. Outros alunos também observaram a estrutura do romance que se divide em seis capítulos.

Iniciamos a leitura e, mais uma vez, a sala permaneceu silenciosa e atenta. Embora seja um traço característico desde o ano passado, observamos a força do estilo e o poder de encantamento que livros desta autora têm sobre os jovens leitores. Dessa perspectiva, é preciso considerar a importância do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de literatura em sala de aula, como afirma Ferreira (2015, p.34):

[...] o objetivo é ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, em um processo constante de construção e desconstrução do sentido; de desenvolver a observação, o raciocínio, a análise, a crítica, por meio da exposição a diferentes formas de expressão artística; de estabelecer relações entre diferentes textos de autores diversos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens.

Acreditamos que as respostas dadas pelos alunos, ao lerem o trecho a seguir, deram força ao pensamento crítico e liberto conquistado pelos sujeitos dessa pesquisa:

[...] E foi só o Lucas se virar e a porta de trás fechar que, pronto: o Pai já tinha largado o Timorato na estrada, já tinha entrado no carro e batido a porta e ligado o motor. O carro andou.
 – O Timorato, pai! – o Lucas gritou.
 A mãe se virou assustada. O olho arregalado. Mas a mão tapando a boca.
 – Pai, o Timorato...
 – Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! Esquece!!
 O Lucas se virou. De joelho no assento, de mão limpando o vidro embaciado, ele via o Timorato correndo, correndo, louco pra alcançar o carro. Língua de fora. Pêlo encharcado. Se esbatendo no nevoeiro. Correndo, correndo, perdendo terreno, ficando mais longe, o nevoeiro mais perto, o Timorato mais longe, o carro dobrou numa curva e o Timorato desapareceu. (BOJUNGA, 2007, p.50).

Nossos alunos se manifestam com indignação, não se conformam com a atitude do pai, entretanto, reconheceram suas limitações e a força de um adulto:

S.: O pai abandonou o Timorato numa estrada.

Professora: E o que vocês acham da atitude do pai do Lucas?

R.: Um estúpido!

R.: Crueldade!

M.: Se eu fosse o filho dele, eu ligava pra aquela lá...como fala? Tipo pra polícia ambiental pra prende o pai dele.

Professora: Mas um filho, ainda mais na idade do Lucas, tem coragem de ligar para polícia e denunciar o pai?

M.: Se eu fosse amigo, amigo!

É importante considerar o dialogismo discursivo que a leitura das obras é capaz de suscitar em seus leitores, conforme é citado por Ferreira (2015, p. 34):

[...] desdobrado em dois aspectos: externo, no âmbito da interação verbal entre as vozes que falam e polemizam em sala de aula (alunos entre si, alunos e professora), e interno, no âmbito do texto, das vozes que falam e polemizam no texto (narrador, personagens e leitor implícito), nele reproduzindo o diálogo com outros textos.

Embora, necessariamente não se observe, por parte dos alunos, o diálogo com outros textos, observamos, durante todo o processo, o aspecto externo e interno, ou seja, a interação verbal entre as vozes dos próprios alunos e alunas entre si, e com a professora, o que, na verdade, apresenta-se com muita originalidade e transparência. Justifica-se, assim, essa atitude dos participantes da pesquisa, como resultado de um trabalho também baseado na transparência, no respeito e na confiança na professora:

L.: Professora, o pai do Lucas fala pro Lucas se homem, mas quem não é homem é ele, pra largar o cachorro na estrada.

Professora: Gente! É um pai difícil, um pai frio... talvez...

T.: Não, sôra! Ele é quente de raiva.

L.: É pior que meu pai!

Frente a esse cenário, o aluno não tem receio de dar sua opinião e perguntar o que não compreendeu, quando é respeitado e considerado em suas arguições. Sente-se seguro e envolve-se profundamente com a leitura:

M.: Professora, olha aqui! Eu não entendi uma coisa... quem era Lenor? Parece que do nada ele começou a falar da Lenor.

Professora: O narrador pede licença, e se vocês voltarem no livro, verão que está escrito com letras itálicas, letras diferentes: *“Olha, eu vou contar para vocês como foi o primeiro encontro entre o Lucas e a Lenor, que é a professora de arte”*.

L.: Professora, eu acho que o Lucas vai se apaixonar pela professora de arte.

G.: Eu acho que o pai do Lucas gosta da moça de azul.

Professora: Então, o pai do Lucas pode se interessar por uma outra mulher?

L. O. G.: Não! Porque ele está casado com a mãe do Lucas e ele não vai se interessar.

L.: Lógico que não!

S.: Eles não podem se separar?

Guardadas as exceções, há alunos que ainda compreendem, de forma limitada, algumas questões do mundo adulto. Como no exemplo acima, o aluno acredita no casamento como forma assegurada de fidelidade. Outros reconhecem, de forma mais clara, que traição existe:

P.: Professora, o pai do Lucas fica com a Lenor. (cochichando)

M.: Sôra, olha aqui! Mas também, a hora que você falou que o pai do Lucas estava olhando pra mulher de azul a mulher dele também olha. Na hora que o Lucas está preso no banheiro. Eu vi aqui ó: *“A mãe não tirou o olho da moça de azul”*. Diz isso apontando para o trecho no livro.

Professora: Ah! Por que a mãe do Lucas não tirou o olho da mulher de azul?

As alunas S. e E. gritaram: CIÚMES.

No bojo dessa análise, apresenta-se a posição crítica e muitas vezes ressentida dos leitores a respeito do Pai do Lucas. Observa-se que durante toda a leitura do livro, nossos alunos condenaram suas atitudes:

L.: O Pai do Lucas age errado, porque ele tá com a Lenor e ele tem uma esposa, não é?

K.: Ele é sem-vergonha.

E.: Ele é infiel.

M.: O pai do Lucas, acho que ele vai começar a namorar com a Lenor aí vai largar da mãe, e o Lucas e a mãe dele vai fica sozinho.

V.: Eu acho que ainda vai demorar pra descobrir que o marido dela tá traindo ela.

Buscando compreender os sujeitos que interagem no espaço da sala de aula, intencionamos observar se os alunos são capazes de se identificar com “outra voz” e se são capazes de valorizar o papel do outro. Ou seja, espera-se que, ao compreenderem esse processo no texto, sejam capazes de transferi-lo para seu contexto:

Professora: Ô, gente, o Lucas tem um segredo. O segredo do Lucas é que ele viu o pai dele com a Lenor.

T.: O pai dele está na mão dele.

Professora: Mas vocês acham que o Lucas vai usar esse segredo?

Alunos: SIIM.

T.: Eu acho que o Lucas vai ficar com algum rancor, por causa da mãe e por causa que o pai dele maltratou ele na infância dele inteira.

Professora: O Lucas tem um segredo e voltou para casa. Vocês contariam ou não contariam para mãe?

Alunos uníssonos: Contaria.

D.: Acha que minha mãe ia se traída e eu não ia falar nada?!

Professora: O Lucas está vivendo um conflito?

D.: Entre a mãe e o pai. Se ele dedura o pai, o pai fica bravo. Se ele fala pra mãe, ela vai fica triste.

E.: O problema é que ele tinha que fala para o pai o que ele viu e o pai pode ameaça, faze alguma coisa.

D.: Professora, por isso é que tem esse olho aqui é o Lucas de olho no pai dele.

M.: Professora, entendi agora! – diz apontando para a ilustração da capa do livro.

Professora: Parece que o Lucas não sabe mesmo o que fazer. Gente, olha aqui a capa do livro. E vocês perceberam que em cada capítulo há uma decepção pro Lucas?

Alunos: Siim.

Professora: E quem está decepcionando o Lucas?

Alunos: O pai.

Professora: Que relação é essa?

T.: O pai é muito traíra.

Professora: No primeiro capítulo o pai é exigente, cobra dele coragem.

L.: No segundo ele promete e depois não cumpre e abandona o cachorro. E no terceiro ele fica com a mulher que o Lucas ama.

T.: Ai, que pai ruim que ele tem!!!” - diz com voz entristecida e indignada.

Com efeito, no último capítulo do romance, grande parte dos leitores dessa pesquisa compreendeu que a narrativa teve um final aberto. Isso mostra o processo evolutivo de leitura e comprova que diferentes abordagens podem promover a leitura e tornar-se fundamental para os jovens leitores:

[...] Olhou comprido pro Timorato e pro Pai. Pra um, com saudade; pro outro, não.

A Mãe e a Lenor estavam lado a lado; o Lucas chegou perto delas, olhou terno pra uma, pra outra, mas só disse assim pra duas: pensei que gente grande sacava melhor.

E aí foi e apagou o sol.

Depois apagou a lua, depois o balão de São João, a lanterna e a lâmpada, e mais tudo que é estrela também.

Quando acabou de apagar o Terraço, o carro parou em frente de casa.

– Se o pai chegar antes de mim, diz que eu fui no cabeleireiro dar uma caprichada no visual. Mas diz pra ele que eu não demoro, viu? Tchau, meu filhinho.

– Tchau, mãe. (2007, p. 133)

Professora: O final é aberto ou fechado?

G.: Aberto.

T.: É aberto porque pode ter continuação.

Professora: Vocês perceberam o final? Ele vai apagando tudo. O terraço de luz acaba ficando na escuridão. Por que a escuridão? Quando a imaginação dele acaba, acaba o quê?

G.: Acaba o terraço, acaba tudo.

V.: Porque ele percebe que é real.

T.: É difícil ele aceitar que o Timorato foi embora...

E.: Professora, o que aconteceu com o Timorato?

T.: O pai dele abandonou o Timorato.

Professora: E o Timorato voltou?

Alunos: Não.

Professora: Voltou na imagi...

Alunos: ...nação dele.

E.: Puxa! Se eu me encontrar com a Lygia Bojunga eu vou perguntar pra ela o que aconteceu com o Timorato.

S.: Sôra! O que aconteceu com a Lenor?

T.: A Lenor acredito que o pai dele não tava mais com a mãe dele e continuo se encontrando com ela.

V.: Mas só que elas tão enganadas.

S.: Ele é um safado!

V.: Um enganador!

Como atividade avaliativa, realizamos, a partir de uma sugestão do pesquisador Gregorin (2011), uma “Entrevista com personagens”. Seleccionamos quatro alunas para representarem as personagens Lucas, o Pai, a Mãe e Lenor. Outra aluna ficou responsável por elaborar cinco perguntas para cada personagem, abordando atitudes ou passagens da narrativa das quais não concordaram. No dia seguinte, as alunas, com base na releitura feita em casa, puderam responder às perguntas com maior segurança, assumindo a personagem escolhida para ela.

Entrevista com o Pai do Lucas:

Entrevistadora: Por que você trai a sua mulher?

Notamos que a classe toda ri, parece que uma confusão irá começar. Eles estão ansiosos para ouvir a resposta do Pai do Lucas:

Pai: Ela era chata, muito ciumenta.
 E.: Por que você jogou o Timorato?
 Pai: Porque ele fazia muita bagunça e sujava toda a casa.
 E.: Por que você vive brigando com sua mulher?
 Pai: Porque ela é muito ciumenta, ela fala que eu fico olhando pras mulheres.
 E.: Por que você chama seu filho de medroso?
 Pai: Porque ele tem muito medo de ficar sozinho.

Entrevista com a Mãe do Lucas:

E.: Por que você é muito ciumenta?
 Mãe: Porque ele fica olhando pra outras mulheres.
 E.: Por que você voltou com ele?
 Mãe: Porque eu o amo, mesmo ele fazendo isso. Eu ainda quero ficar com ele.
 E.: Por que você fazia tudo que ele queria e nada que o Lucas queria?
 Mãe: Porque, além de amar ele muito, eu respeitava e eu achava que deveria fazer pro meu marido.
 E.: Por que você achou que ele mudou?
 Mãe: Porque ele estava agindo diferente comigo e com o Lucas.
 E.: Você não desconfiou que isso era fingimento?
 Mãe: Não.
 E.: Você é feliz com seu marido e com o Lucas?
 Mãe: Sim, mas eu não queria enxergar que ele me traía.

Entrevista com o protagonista Lucas:

E.: Como você se sentiu quando você coloca a máscara na cara?
 Lucas: Eu me sinto muito corajoso.
 E.: Por que você tinha medo de ficar sozinho?
 Lucas.: Porque eu tinha medo dos raio, dos trovão, da chuva, do que pode acontecer, meu Deus!
 E.: E quando não estava chovendo?
 Lucas: A mesma coisa. Eu tinha medo porque eu tinha medo.
 E.: Como você se sentiu quando o seu pai jogou o Timorato na estrada?
 Lucas: Muuuito triste, doía minha garganta, sentia coisas que eu não sabia como explicar.
 E.: Você é apaixonado pelo Lenor ainda?

Lucas: Sim.

E.: Você se sente magoado por tudo que o seu pai fez?

Lucas: Tem um pouquinho de ranço. (risos)

Professora: Muito bom! Parabéns! M. fale um pouquinho da Lygia Bojunga e se você gostou de ler.

M.: Eu gostei de lê tudo, né, até sobre o que você tinha lido sobre a vida dela e achei legal por causa que tem parte que tem romance e tem aqueles negócios de tristeza também.

Professora: As tristezas fazem você pensar o quê?

M.: Pensa, tipo, na parte que o pai do Lucas abandona o Timorato, aí dá um sentimento né! Vontade de pegá, como se fosse um cachorro de verdade, pegá ele pra você.

Professora: Você achou injusto o que o pai fez?

M.: Muito.

Professora: R., o que você gostou da leitura?

R.: Tudo.

Professora: Pelo menos uma coisa você pode me contar?

R.: Quando ele ficou perdido na floresta.

Professora: Por quê?

R.: Porque aconteceu várias coisas, ele começou a ter alucinações.

Professora: E isso foi bom pra ele?

R.: Foi bom pra ele aceita o medo dele.

Como avaliação do processo de leitura de uma obra literária, tomamos como base Gregorin (2011, p.95):

[...] não deve se pautar apenas em prova ou trabalhos escritos, principalmente no ensino fundamental, em que se busca maior intimidade do indivíduo com o livro e a especificidade do texto literário.

O próprio ato de ler deve ser valorizado, tornar-se critério e propiciar instrumentos de avaliação [...]. Desse modo, cada obra ou gênero literário pode comportar a recomendação de diferentes instrumentos e critérios de avaliação pelo professor, favorecendo a mudança gradual da cultura de avaliação do texto literário, a fim de que possam construir efetivamente processos de avaliação formativos e mais adequados à realidade social.

Desse modo, a realização dessa atividade teve como objetivo envolver todos os alunos para que explorassem o livro, configurando-se em um excelente instrumento de avaliação da leitura: o que dizer do aluno que percebe o momento no qual Lucas aceita seu medo e, sem alternativa, o enfrenta? E do outro aluno que toma como sua a dor da personagem? Esses alunos são aprovados para a vida coletiva, onde há boa vontade para com o outro e capacidade para compreender a complexidade do mundo.

Na “Entrevista com personagens” realizada com os alunos do 7º B, pedimos para que duas alunas elaborassem três perguntas para cada personagem. As questões foram elaboradas, assim como as dos alunos do 7º Ano C, a partir de situações que provocaram indignação na maioria ou que despertaram curiosidade. Dessa maneira, as abordagens sobre o relacionamento entre pai e filho, a submissão da Mãe e sua omissão para defender o filho do autoritarismo e frieza do Pai receberam maior destaque durante a atividade. Percebemos um clima de inconformismo geral, a ponto da aluna, responsável pela representação do Pai do Lucas, em determinado momento, não resistir às investidas dos amigos e desistir.

Destacamos alguns momentos da entrevista com o Pai do Lucas:

N.: Por que você tratava o Lucas daquele jeito? Você não considerava ele como seu filho?

Pai: Claro que eu considerava ele como um filho, ele tinha que ter um pouco de maturidade e não ter medo de nada.

I.: Por que você não tem vergonha na cara e seja um pai melhor e um marido melhor e não trai a sua mulher?

Pai: Porque cada um cuida de um jeito diferente, minha mulher trai...ai! (eu não sei o que fala...eu tô nervosa!) Eu levo em consideração a minha família, mas tipo assim, eu tenho que educa meu filho do jeito que eu quero, sim, ele saiu de dentro de mim e minha mulher...

P.: Você não é a mulher. Ele não saiu de dentro de você!

Pai: Ué, eu sou o pai, saiu sim!

O clima fica tenso, os alunos não consideram as justificativas do Pai do Lucas e atacam como que desejando fazer justiça.

AB.: Lógico, porque ele é o pai e não é home suficiente de valoriza a família dele, de valoriza o filho que ele tem, porque se o pai dele gostasse dele ele ia senta e conversa com ele.

A Mãe do protagonista também é questionada:

N.: Por que você nunca brigou com o pai do Lucas quando o pai dele brigava com ele. Você não entrava no meio?

Mãe: Porque eu tinha medo dele faze a mesma coisa que fazia com o Lucas comigo.

N. Mas você não é mãe e não deveria proteger o seu filho?

Mãe: Eu deveria, mas por eu ser a mãe eu não consigo tomar essa iniciativa.

AB.: Mas, sôra, ele fez coisa errada, porque a mãe não fez nada, não presta nem pra briga com ele quando ele maltrata o filho dela.

Foi necessária a nossa intervenção para que os alunos se acalmassem, logo depois, a sala ficou em silêncio profundo, durante a última aula do período, algo raro de acontecer. Todos realizaram a atividade escrita, proposta para o segundo momento, com um silêncio quase sepulcral.

Justifica-se, desse modo, a afirmação de Ferreira (2015, p.35), de que a literatura é como um “discurso social que emancipa e liberta, pois configura e expressa a experiência humana”. Os participantes dessa pesquisa, ao elaborarem seus questionamentos, aprendem a falar de suas inquietações, verbalizam seu desejo de justiça e experienciam ser

considerados em seu posicionamento. Aliás, uma das reclamações é a de que suas colocações não são consideradas pelos adultos. Diante disso, chega-se à conclusão de que, assim como o protagonista busca vencer o medo de falar e a frustração por não ser considerado pelos adultos, assim é a coragem e as angústias de seus leitores.

Durante todas as atividades, foram ouvidos e considerados, polemizaram, deram voz às suas indignações. Dessa perspectiva, compreende-se que a leitura dos textos literários permite o que Candido entende por humanização, “[...] 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 percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (1995, p.249).

Os alunos alegaram que o respeito é necessário em qualquer relação humana, inclusive, entre os colegas na sala de aula. Também refletiram sobre o poder da ficção que consegue “levar a gente a pensar” sobre as relações de poder que se estabelecem em sociedade.

1.2 Recolha das Impressões de Leitura dos Alunos

Com o objetivo de criar momentos de fruição poética, de introspecção e de mergulho na imaginação, após a recepção dos poemas de Elias José (1992), em sala de aula, os alunos produziram seus próprios poemas cujo tema foi livre, assim como, usar rimas ou não, quantidade de versos e estrofes. Foram incentivados a ilustrá-los. Seguem algumas produções:

Figura 1: Poema: "Mundo da imaginação". (E., 13 anos, 7º Ano C).

Mundo da imaginação

No meu mundo
Posso ser fada, ser a princesa
Eu posso nadar em piscina de chocolate
Voar mais rápido que meteoros
Posso sugar as paredes e não levar bronca

Ciao! como é bom floresta
De Bonite e de Bragaduro
Tudo é tão bom!
Andar de unicórnio
Dragão, Dinossauro
E não ficar ouvindo o dia inteiro:
"Dêxe daí!", "Você vai se machucar!", "Eu avisei"

É Tudo Tão bom!
Mas isso acaba em segundo escutando:
"Acorda, menina!", "Você vai se atorar!"

Transcrição do poema: “Mundo da imaginação” (E., 13 anos, 7ºAno C)

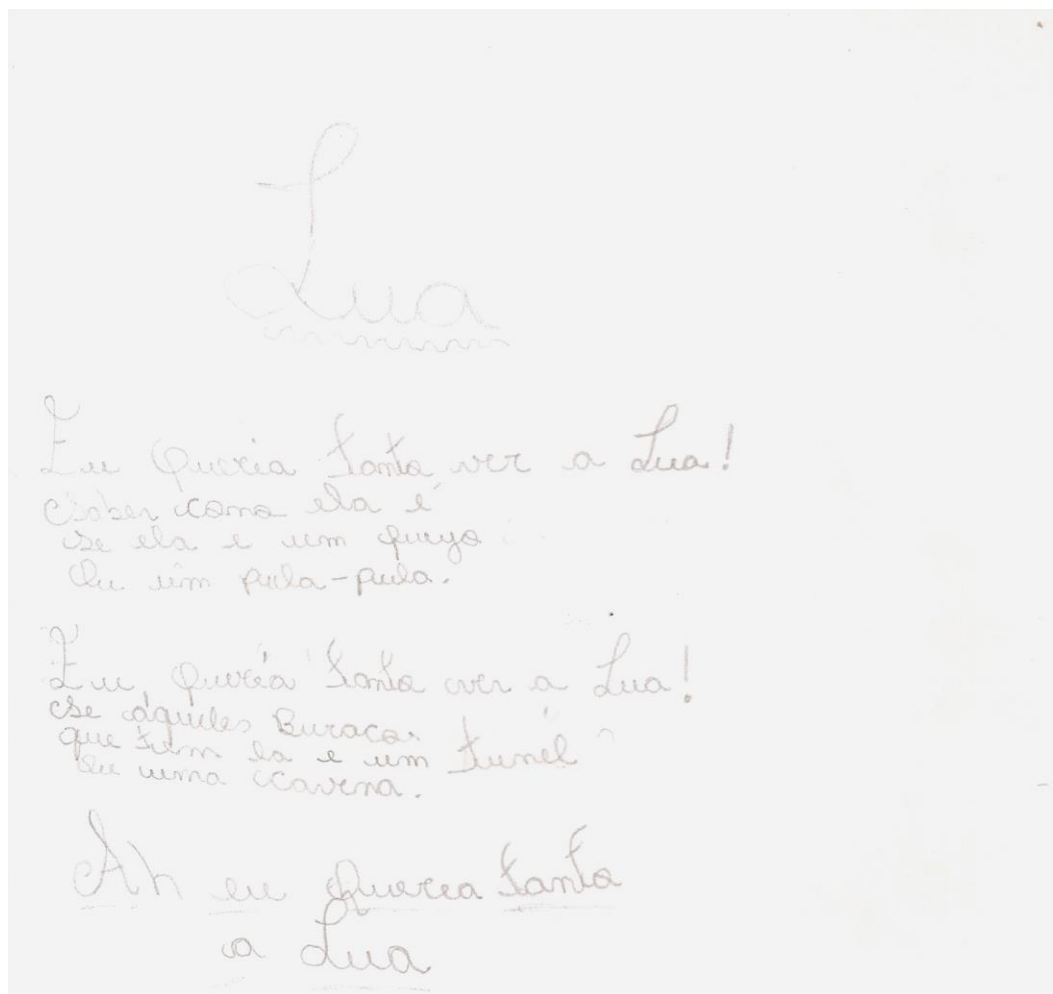
No meu mundo
Posso ser fada, sereia e princesa
Eu posso nadar em piscina de chocolate
Voar mais rápido que meteoro
Posso sujar as paredes e não levar bronca

Aaa! Como é bom floresta
De Sorvete e de Brigadeiro
Tudo é tão bom!
Andar de unicórnio
Dragão, Dinossauro
E não ficar ouvindo o dia inteiro:
“Desce daí!”, “Você vai se machucar!”, “Eu avisei”

É tudo tão bom!
Mas isso acaba em segundo escutando:
“Acorda, menina!”, “Você vai se atrasar!”

Figura 2: Desenho ilustrativo com lápis colorido do poema: “Mundo da imaginação”. (E., 13 anos, 7º Ano C).





Transcrição do poema: Lua (R., 13 anos, 7º Ano C)

Eu queria tanto ver a Lua!
Saber como ela é
se ela é um queijo ou um pula-pula.

Eu queria tanto ver a Lua!
se aqueles buracos
que têm lá é um túnel
ou uma caverna.

Ah eu queria tanto a Lua

Figura 4: Desenho ilustrativo com lápis colorido do poema “Lua”. (R., 13 anos, 7º Ano C).



Figura 5: Poema: "Dia de chuva". (P., 13 anos, 7º Ano C).

DIA DE CHUVA

DIA DE CHUVA ME ENTRES TÔ
QUANDO A CHUVA PASSA
SINTO QUE TUDO FICA ALGURE
QUANDO O ARCO-IRIS APARECE

DIA DE CHUVA É RUIM
MAS QUANDO ELA VAI EMBORA
MEUS AMIGOS VEM PRA MIM

DIA DE CHUVA PODE SER CHATO
MAS QUANDO A CHUVA PASSA
TODO TÉDIO FICA APRISIONADO

Transcrição do poema: Dia de chuva (P., 13 anos , 7º Ano C)

Dia de chuva me entrestece
Quando a chuva passa
Sinto que tudo fica alegre
Quando o arco-íris aparece

Dia de chuva é ruim
Mas quando ela vai embora
Meus amigos vem pra mim

Dia de chuva pode ser chato
Mas quando a chuva passa
Todo tédio fica aprisionado

Figura 6: Desenho ilustrativo com lápis colorido do poema “Chuva”. (P., 13 anos, 7º C).



Após a leitura do romance “Seis vezes Lucas” (BOJUNGA, 2007) e posterior debate em sala de aula, aplicamos um questionário (vide anexo II), cuja intenção foi conhecer as opiniões dos leitores dessa pesquisa a respeito das ações mais impactantes das personagens, como também, as emoções por elas despertadas. Na primeira questão, perguntamos se haviam gostado do livro e vinte e um alunos (95%) do 7º Ano C responderam que sim; apenas um aluno não respondeu. No 7º Ano B, contamos com a participação de dezessete alunos, sendo que: quinze (88%) afirmaram ter gostado, uma aluna não gostou, e outra respondeu “mais ou menos”, salientamos que não havia esta opção no questionário. Como se pode notar, a obra atende aos interesses do público juvenil.

Destacamos algumas justificativas dos alunos sobre o porquê de apreciarem a obra: “Conta sobre a vida de um menino de bom coração”; “Explica o que acontece na vida real”; “Foi um dos livros que eu mais fiquei curiosa para ver o final”; “Você descobre um

pouco da vida, jeitos que um ser humano pode ser”; “É emocionante porque fala sobre a história do Lucas, ele sofre com as brigas dos pais como aconteceu comigo”; “Gostei de como ele imagina as coisas e como expressava seus sentimentos”; “Por causa das coisas que o menino passou e conseguiu segurar a barra sozinho”; “Ele é cheio de coisas que eu não esperava”.

Como justificativa para a resposta de não apreciar a obra, uma aluna escreveu: “Porque o pai do Lucas só maltratava ele e só menti pra ele”. Já a aluna que afirmou ter gostado “mais ou menos”, justificou assim: “Eu gostei porque o Lucas colocava a máscara e ficava corajoso, mas eu também não gostei porque o pai fez muita coisa de errado com a mãe”. Pode-se observar que as leitoras não desaprovam a obra, mas o comportamento de um personagem, no caso, o pai de Lucas.

Quando questionamos a respeito da atitude do pai do Lucas com o cachorro Timorato, observamos 100% de rejeição dos alunos. Eles foram veementes e condenaram a atitude do pai do Lucas em abandonar o cachorro numa estrada. Assim, demonstraram suas indignações e repúdios: “Maldade! Uma coisa que não se faz com um animal, um ser vivo”; “Devia ser preso”; “Usa, depois joga no lixo”; “Crueldade! Um homem de coração frio que só vê o próprio nariz”; “Maus tratos e ignorância por não ter deixado o cachorro na casa de vez”; “Errado e feio porque o cachorro ficaria com fome. É um animal doméstico e não pode ficar na rua. É crime!”; “Muito triste, principalmente para uma criança, eu ficaria triste igual a ele”.

Ao serem indagados sobre o que achavam da atitude do Pai do Lucas em relação à Lenor, as respostas foram mais uma vez seguras e com grande senso de justiça: “Errado, porque ele não gosta da mulher que tem em casa e fica procurando outra”; “Traiu as duas”; “Safadeza”; “Descarado”; “Homem sem caráter”; “Babaca”; “Sem-vergonha, devia assumir tudo o que fez”. A própria classificação como “babaca” revela uma recusa de suas características. O mesmo se observa ao responderem sobre a atitude da mãe de Lucas em relação ao marido, e acrescentam: “Se ele ficar fazendo isso, ela vai perdoar sempre?”;

“Besta, porque o pai continuou traindo a mãe”; “A mãe não deveria ter voltado. Voltar com um cara que não tem compromisso?”; “Erradas as atitudes do pai e da mãe”.

No sentido contrário às respostas dadas e ao consenso que parecia haver sobre estas questões, dois alunos contribuíram com argumentos diferentes. O primeiro é sobre a atitude do pai do Lucas em relação à Lenor: “Isso acontece com qualquer adulto. Acho normal!”. O segundo argumento sobre a atitude da mãe do Lucas em relação ao marido: “Bom, porque a família ficaria unida”.

Sobre o silêncio de Lucas que decide não revelar o que sabia sobre o comportamento do pai à sua mãe, nem à Lenor, entre os alunos do 7º Ano C: dezoito (81,8%) responderam que não fariam o mesmo que a personagem Lucas, três (13,6 %) disseram que fariam o mesmo e apenas um aluno (4,6%) não respondeu. No 7º Ano B, dezesseis alunos (94,1%) responderam que não fariam o mesmo e apenas um aluno se confundiu para responder. As justificativas seguem: “Porque confio na minha mãe e eu falaria pra ela tudo o que eu sabia”; “Não, porque eu não gostaria que fizesse isso com minha mãe”; “Ele não tem que ficar com duas mulheres, ou é uma ou é outra”; “Não deveria ter mentido sobre um assunto tão grave”; “Para ter a consciência limpa”.

Por se tratar de um protagonista, achamos que a maioria ou totalidade das classes se identificaria com a personagem Lucas, porém, tivemos um resultado curioso: na sala do 7º Ano B, dez alunos (58,8 %) responderam não se identificar com a personagem Lucas e sete alunos (41,2%) responderam que se identificam com Lucas. As justificativas para as negativas são também curiosas: “Não sou medrosa!”; “Quando eu sei algo, eu falo”. Aqueles que afirmaram se identificar, justificaram assim: “Ele faz algumas coisas que eu faço”; “Porque meu nome é Lucas”; “Porque meu pai já me prometeu algumas coisas e nunca me deu”.

No 7º Ano C, onze alunos (50%) disseram não se identificar com Lucas, pelas seguintes justificativas: “Porque não moro com o meu pai”; “Acho que não tem nada a ver comigo”; “Porque não tem sentido a história dele e a minha”; “Porque isso não aconteceu na minha vida de verdade”. Dez participantes (45%) afirmaram se identificar e

responderam: “Quando ele fala com a cara no espelho”; “Quando o Lucas vê o pai com a Lenor, eu vi meu pai com outra e fiquei muito irritado”; “Quando o pai do Lucas sai com a Lenor, quando a mãe do Lucas vai embora”; “Quando ele se tranca no banheiro porque queria o cachorro”; “Quando estava perdido na floresta”. Um aluno não respondeu.

Pelas respostas, deduzimos que o protagonista Lucas distancia-se do herói da cultura de massa, assim, para muitos alunos ele não tem comportamento desejável. Lucas é frágil, dependente dos adultos, sensível e, embora, supere suas limitações e consiga expressar seus sentimentos e suas opiniões, não consegue alterar seu entorno social, pois se trata de uma criança ainda.

Diante do nível das respostas de nossos alunos e alunas, fez-se necessário ressaltar a postura crítica da maioria ao opinarem sobre questões tão delicadas como confiança e traição. Suas vozes foram ouvidas e assumiram uma posição a favor ou contra, mas o que se destaca é a certeza de poder falar e ser considerado. Também, observamos que seus medos ou decepções foram discretamente revelados quando ressaltaram alguns momentos vividos por Lucas ou a forma como tentava resolver seus conflitos.

Como continuidade das atividades propostas sobre a leitura do livro *Seis Vezes Lucas*, de Bojunga (2007), pedimos que fizessem a indicação literária. Seleccionamos algumas que se destacaram pela força representativa da leitura da obra na voz do leitor juvenil:

Eu indico o livro “Seis vezes Lucas” (BOJUNGA, 2007), porque foi um dos livros que eu mais gostei. E juro que sou difícil de gostar tanto de livro. Essa história conta o que muitas vezes em vida de criança, ela vê brigas dos pais. Eu recomendo muito para vocês. (E., 13 anos, 7º Ano C)

Eu indico porque esse livro marcou a minha história, porque a situação do Lucas é igual a minha. Eu já me senti igual o Lucas. (D., 13 anos, 7º Ano C)

Eu indico a leitura do livro “Seis vezes Lucas”, porque foi muito corajoso da parte do Lucas passar uma noite sozinho na mata. Ele foi muito corajoso também, quando pediu um cachorro para seu pai, que é muito rígido. Mas, nem sempre foi assim, porque o Lucas morria de medo de ficar sozinho e de escuro. (N., 13 anos, 7ºB)

Embora a quase totalidade indicasse a leitura do livro, houve uma aluna que escreveu:

Eu não indico, porque eu não gostei do pai do Lucas, ele ficou olhando pra outras mulheres, isso é muito feio. Eu não indico “Seis vezes Lucas”. (G., 13 anos, 7º B)

Na sequência, os alunos produziram relatos sobre as atividades realizadas, apresentamos um dos textos produzidos:

7º B.

Gostei muito de participar dos projetos da Profª Adriana Cereia, da Leitura do livro "Jahú", gostei muito! É um conto que relata a vida de uma garota chamada Rebeca, que sua mãe se apaixonou por um gringo e quer ir morar com ele, mas o homem não quer levar Rebeca e seu irmãozinho junto.

Depois, temos "O bife e a pipoca" conta a história de Juca, um menino que é pobre e que muda de escola e não conhece ninguém, então faz amizade com Rodrigo, um menino que todos os dias compra lanche para ele.

Um dia, o Rodrigo convida o amigo Juca para almoçar em sua casa, e sem querer derruba o bife no tapete da mãe de Rodrigo. Quando Rodrigo vai a casa de Juca para comer pipoca, Juca se altera ao falar da situação de sua vida.

Em seguida, a professora passou uma música "Era uma vez" da Kel Esmiti que a gente apresentou na "Jornada do abraço".

Também teve as poemas que selecionamos, e que a sala mais gostou, um para meninas, e outro para meninos, que também temos na "Jornada do abraço".

Depois, ainda temos, "A treca e a breca" e "Lá no Mar", são histórias muito legais, super indica esse livro.

Figura 8: Relato produzido (verso da folha) – K.L., 13 anos – 7º B.

Também temos "Os rezes Lucas", também super indica.

Depois planejamos a "Saraú" Temos várias apresentações como: Leitura, Teatro de bonecos, Teatro de sombras, Apresentação da história "Cachorro Laranja" e etc.

1.3 A Leitura e o Protagonismo

Diante dos resultados positivos na realização das diversas atividades em sala de aula e considerando a proposta oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, torna-se fundamental que abordemos o tema: protagonismo juvenil. Sabe-se que essa atividade requer jovens autônomos, solidários e competentes, os quais não são meros espectadores porque têm oportunidade de avaliar, escolher e tomar decisões.

É fato que os alunos dos Anos Finais, em geral, ainda não possuem maturidade suficiente para assumir uma postura protagonista autêntica, porém, incentivá-la durante toda fase escolar faz-se necessário. Como já foi citado, observamos nessa pesquisa que o protagonismo se inicia nos lares dos alunos. Muitos adolescentes assumem pequenas tarefas domésticas e, em alguns casos, tornam-se precocemente responsáveis pelos irmãos menores.

Nesse contexto, eles aprendem a ser solidários com a família e, em muitos momentos, precisam avaliar, escolher e tomar decisões sem a supervisão de adultos. Essa realidade nos faz compreender que recebemos nas escolas muitos adolescentes que são protagonistas em suas casas e chegam, muitas vezes, abertos à interatividade e à participação. Curiosamente, a pró-atividade também se manifesta em sala de aula. Há sempre alunos que ajudam a carregar os materiais, organizam a sala, entregam livros e/ou apostilas, lideram grupos, dão sugestões, fazem críticas, defendem e/ou acusam para serem justos, enfim, há muitas outras ações que podem ser elencadas.

A partir dessas considerações, observamos atitudes protagonistas durante as recepções das obras, na organização do sarau e no projeto “Turma do Abraço”, sobre o qual faremos um breve esclarecimento. O projeto foi iniciado em março de 2018 e teve como objetivo acolher os alunos dos 6º anos, recém-chegados. Assim, os estudantes dos 7º anos iam até as quatro salas, faziam uma breve oração e depois percorriam as fileiras para dar um abraço, isso se deu até o mês de junho. Vale destacar que o ensino é laico, mas a

ideia da oração partiu dos alunos e não nos opusemos, pois não destacavam uma religião específica. Notamos a aceitação dos alunos das outras séries, que se sentiam à vontade naquele contexto.

Ao retornarmos das férias, continuamos com as visitas, no entanto, conforme as atividades dessa pesquisa foram sendo realizadas, os próprios alunos quiseram apresentá-las para os amigos das séries anteriores. E a partir do mês de setembro, apresentamos leitura em voz alta de poesias de Elias José (1992), contação de histórias, músicas e a indicação da obra *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga (2007), para leitura. Houve muito empenho por parte dos alunos para a criação de espaços de interação criativa e afetiva, o que acabou envolvendo toda a comunidade escolar. Neles, os “arautos” afirmaram a boa nova: “ler é legal!”. Dessa perspectiva, despertaram o desejo no outro de embarcar na aventura dos livros, movidos pelo exemplo poderoso da linguagem do próximo.

Nesse sentido, refletimos sobre a afirmação de Ceccantini (2009) :

No que concerne à animação de leitura para jovens, a ideia do protagonismo está particularmente afinada com a sociabilidade almejada pela juventude, tanto porque se fundamenta na ação direta, propícia ao trabalho cooperativo, quanto porque se dirige para a comunidade, envolvendo potencialmente o jovem numa vasta teia de relações.

Consideramos aqui a expressão usada pelo pesquisador “animação de leitura” como referência às atividades realizadas pelos participantes dessa pesquisa: ler em voz alta poemas e contos, cantar, contar histórias e fazer indicações literárias, algumas delas apresentadas no Sarau de encerramento desse projeto de pesquisa. Nele foi possível visualizar a dupla mediação: do professor e do estudante, onde os papéis se invertiam harmoniosamente. Assim, podemos inferir que nossos alunos e alunas, por meio de ações diretas se socializaram e desenvolveram trabalho cooperativo. Foram protagonistas, mesmo que orientados, desenvolveram a autonomia com determinação e persistência.

Frente a esse cenário e, para que esse protagonismo não esmoreça, caberá sempre ao professor compreender o contexto social em que seu aluno está inserido, quais são suas

responsabilidades e seu papel na família. Assim, deve incentivar atitudes autônomas e responsáveis dos estudantes por meio da leitura. Sem dúvida, essa autonomia dará prazer e fará sentido, porque a presença do outro lhes confere visibilidade e os legitima como leitores e protagonistas. Porém, é preciso considerar que nas atividades propostas nos cadernos dos anos finais do Ensino Fundamental II, o professor assume, geralmente, o papel de aplicador das atividades exigidas e não a de mediador da leitura. Esta realidade impede que ações autônomas aconteçam no âmbito escolar.

A partir dessa reflexão, é importante ressaltar que governo do Estado de São Paulo criou, desde 2012, o Programa Ensino Integral. Seu objetivo é assegurar a formação de jovens autônomos, por meio de um novo modelo de escola que prevê a jornada integral aos alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicação Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas. Essa estrutura visa proporcionar aos alunos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam seu Projeto de Vida e se tornem protagonistas de sua formação. Reconhecendo a escola como ambiente propiciador de oportunidades para o conhecimento, a vida, o trabalho e a cidadania.

Além disso, a jornada ampliada propicia aos alunos, além das aulas que constam na Base Nacional Comum, a oportunidade de aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e na execução do seu Projeto de Vida, por meio da Parte Diversificada, incluindo as atividades complementares, que constam na matriz curricular das escolas do Programa. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014). Isso posto, faz-se necessário considerar que, após seis anos da implantação do PEI (Programa de Ensino Integral), pouco se avançou na ampliação do número de escolas atendidas.

Apresentamos, dados de uma Diretoria de Ensino que é responsável por doze municípios, da qual informamos o número de alunos matriculados nos anos finais fornecidos pela própria Diretoria em questão: são 26 escolas e um total de 7.184 alunos, no entanto, há apenas duas escolas participam do PEI, as quais atendem 573 alunos. Ambas

apresentam resultados substanciais nos Índices de Desenvolvimento do Estado de São Paulo – IDESP – nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo consideradas como responsáveis pelos melhores resultados dessa Diretoria. Verificamos no texto de apresentação do programa, que se trata de um projeto audacioso, já que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo intenciona ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma Rede Pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014).

No entanto, atualmente, é um projeto educacional que exclui milhares de estudantes de um Modelo Pedagógico que institui Regime de Dedicação Plena Integral e estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais em uma mesma escola. O que lhes permite maior proximidade com os alunos e a comunidade. Acrescente-se a esta situação o recebimento salarial maior. Assim, entendemos que muito poderia ser feito pela leitura e pelo protagonismo juvenil, se o Programa de Ensino Integral fosse implantado em todas as escolas estaduais, ainda que tal ação se concretizasse até 2030.

Enquanto isso não acontece, cabe aos professores a consciência da premente necessidade de adequar a proposta curricular ao contexto social de seus alunos, e também, compreender a importância da mediação e animação da leitura para promover a autonomia e o protagonismo em seu alunado. Ou seja, o governo do estado tem altas ambições, mas os professores parecem ainda contar apenas com seu bom senso e determinação.

Considerações finais

Pelo exposto, reafirmamos nossa crença de que a Contação de Histórias pode atuar como recurso metodológico promotor da oralidade, despertando o imaginário e a criatividade dos jovens, auxiliando, como ferramenta, na sua formação enquanto leitor crítico no Ensino Fundamental II. Tudo isso se deve às observações feitas em sala de aula durante as recepções dos textos, no comportamento durante as contações de histórias, no envolvimento com os projetos “Turma do Abraço” e “Sarau”. Essas experiências propiciaram um processo significativo de acesso ao conhecimento, à informação e construção de autonomia na leitura.

As contações de histórias permitiram que os alunos confiassem em si mesmos e na contadora/professora, assim, houve muitos momentos em que os alunos, vivendo seus próprios conflitos, analisaram seu contexto, verbalizaram-no e refletiram sobre suas reais possibilidades de solução. Houve também, relatos sinceros que somente a confiança na contadora/professora poderia lhes despertar. A contação de histórias foi um canal de diálogo entre alunos e professora, como em um sistema importante de retroalimentação, em que ambos ganharam: o professor se alimenta, se anima quando conta histórias e dá alento a seu público, portanto, anima-os também. Além disso, o contador/professor se humaniza porque adentra os meandros do outro, porque este deu-lhe a chave para que suas portas fossem abertas.

Esse processo foi fundamental para que essa pesquisa conseguisse alcançar seus propósitos e confirmasse a importância de estabelecermos objetivos para a realização e, mais ainda, refletirmos sobre “como” realizamos. Daí a importância de utilizarmos o Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, de Jauss (1994), e do Efeito, de Iser (1996,1999). A competência leitora é base de todas as outras, não desenvolvê-la implica sérios problemas na formação integral do aluno. Diante de tal afirmação, compreendemos que a formação

integral de nossos alunos perpassa pelo protagonismo e pela conscientização de sua importância na construção de uma sociedade melhor. Na qual deverá ter liberdade para continuar desenvolvendo sua autonomia.

Refletimos, também, sobre as experiências em sala de aula no processo de ensino e sobre o papel do contador de histórias na contemporaneidade, assim, concluímos que as estratégias lúdicas utilizadas possibilitaram a formação de leitores críticos e participantes dos processos dessa pesquisa. Sem dúvida, o estímulo, o acompanhamento e a orientação dada pela professora, que respeitou as peculiaridades de cada participante, muito contribuíram para isso. Como exemplo, apresentamos um relato escrito pelo aluno M., do 7º Ano C, sobre o processo desenvolvido na escola:

O ano passado a profª Adriana Corral teve a ideia de fazer um projeto “um não vários” e esses projetos foram bem legais. No começo desse ano, a professora fez e criou mais um projeto “Turma do Abraço”. Nesse projeto, toda quarta-feira, nós saíamos da sala e íamos para salas dos 6º anos.

Depois das férias (um mês depois) nós combinamos de fazer um sarau. Nós nos esforçamos para realizá-lo e conseguimos. Teve teatro de bonecos, teatro de sombras e no final nós cantamos. Agora espero que você goste do meu mini-resumo.

Com amor.

Observa-se, neste breve relato, a voz do aluno e sua relação próxima e sincera com a contadora/professora, quando afirma “espero que você goste do meu ‘mini-resumo’”, e ao finalizar sua despedida “Com amor”. As contações de histórias, a mediação dos textos lidos, o acreditar no potencial de cada aluno, respeitando suas dificuldades e valorizando suas habilidades promoveram um ambiente harmonioso onde todos puderam ser e fazer, o que resultou em ações autônomas e protagonistas. Os silêncios também foram importantes, nem tudo foi verbalizado, muito foi observado e impossível de ser descrito nessa pesquisa. O silêncio de cada um, inclusive da pesquisadora, transformou-se no empoderamento das palavras e na ampliação de seus horizontes, porque desenharam a narrativa no silêncio de seus corações.

Outros aspectos importantes observados foram a rejeição do papel de leitor pela maioria dos meninos quando cursavam o sexto ano e o comprometimento da quase totalidade dos estudantes que têm pais com nível escolar mais alto. Sobre o primeiro aspecto citado, notou-se gradativo interesse à leitura durante as atividades no segundo ano do projeto, pois demonstraram naturalidade ao assumirem o papel de leitores. Quanto ao segundo aspecto, o interesse e comprometimento da quase totalidade dos alunos do 6º Ano C, que se tornou 7º Ano C, no ano seguinte, permaneceu durante os dois anos da pesquisa. O que comprova a influência dos pais com níveis mais elevado de escolaridade nos resultados de seus filhos. Embora, a outra turma tenha apresentado um ritmo diferente, isso não significou desvantagem entre elas, mas a necessidade de compreensão do contexto vivido por eles.

Assim, grande parte dos participantes dessa pesquisa superou seus conceitos prévios sobre a leitura e ampliou seus horizontes de expectativas, desenvolveu, ao longo das atividades oferecidas, postura crítica e amadurecida. Esses alunos reconheceram as diferentes estruturas textuais e suas funções sociais, fizeram analogias entre obras, notaram sua dialogia com outra produção cultural, valorizaram a importância da coerência das ilustrações, exercitaram o poder imaginativo criando novos finais, adaptações, cartazes, poemas, ilustrações. Exercitaram sua compreensão sequencial e argumentativa ao produzirem relatos de experiência. Sem dúvida, todo esse processo foi possível porque foram criadas oportunidades que lhes permitiram o desenvolvimento de seu processo cognitivo, de sua compreensão e da reflexão sobre o próprio saber, isto é, a metacognição.

Embora esse processo seja essencial para a aprendizagem de nossos alunos e alunas, faz-se necessário refletirmos sobre a afirmação de Eliana Yunes (2012), que chama a atenção sobre a equivocada orientação de incluir apenas a leitura do escrito e não investir na formação do ouvinte, do desenvolvimento da escuta e do domínio da oralidade, assim como refletir sobre suas contribuições para a formação dos homens contemporâneos. Tais afirmações vêm ao encontro do que fizemos sobremaneira neste trabalho de pesquisa: investimos na formação desses alunos e alunas para que se tornassem ouvintes,

desenvolvessem a escuta e a oralidade. Nesse sentido, permitissem a si mesmos, caminhar com leveza e confiança. Porém, agora, fazendo de um jeito novo porque não são mais os mesmos. Isso é educação. Com certeza, terão muitas histórias para contar aos seus filhos, amigos, sobrinhos, vizinhos, enfim, a todos que quiserem ouvir.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2003.
- ARANHA, A. L. M. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Diretrizes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. 1. ed. São Paulo. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2016/apresentacao_final_resultados_2016.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Observatório do Plano Nacional de Educação PNE. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32864/escola-em-tempo-integral-comeca-a-avancar-no-brasil/>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.
- _____. *Emenda Constitucional n.14*, de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF, set. 1996.
- _____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. *Lei n.5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF, ago. 1971.

CADERNO DO 6º ANO. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Ensino Fundamental, Anos Finais/Volumes I e II 2014-2017.

CADERNO DO 7º ANO. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Ensino Fundamental – Anos Finais/Volumes I e II 2014-2017.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Civilização e cultura*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CECCANTINI, João Luís. Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Assis, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p.207-231

COELHO, Nely Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Edil da Silva. *O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar*. MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). *A contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo. Edições Sesc São Paulo, 2015.

CUSTÓDIO, Cristine Leonardo. Gêneros do discurso e Ensino de Língua Portuguesa: A leitura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo por uma Professora de Língua

Portuguesa. 2010. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90137/custodio_cl_me_rcla.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DÍAZ, Rafo. Uma vida de conto. A arte de contar histórias da selva no meio urbano. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELLIOT, J. Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In: ALTRICHER, H.; ELLIOT, J. *Images of educational change*. Buckingham: Open University Press, 2000.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-75.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. Assis, 2009. 456p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. A dialogia na mediação das leituras. In: JÚNIOR, Juvenal Zanchetta; PEREIRA, Rony Farto; VALENTE, Thiago Alves. *Mediadores de Leitura: Módulos 3 e 4*. Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2015, p.32-66.

GOTLIB, Nádia Battella. Clarice: uma vida que se conta. 6. ed. rev. e aum. 1 reimpr – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Mitos brasileiros de origem. A arte de contar histórias e a tradição indígena. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil. Adolescência, Cultura e Formação de leitores*. São Paulo. Melhoramentos, 2011.

FLECK, Felícia. *A contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo. Edições Sesc São Paulo, 2015.

GIRARDELLO, Gilka. Na clareira do presente: o diálogo narrativo entre as gerações. A arte de contar histórias e o diálogo entre gerações. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Carlos Magno. *O leitor modelo da narrativa pós-moderna*. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

HUYSEN, Andreas. Introdução; A dialética oculta: vanguarda – tecnologia – cultura de massa. In: _____. *Memórias do Modernismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p.7-40.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2016). Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) - Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ISER, W. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Trad. Maria Ângela Aguiar. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*: série traduções, Porto Alegre, v.3, n.2, mar. 1999.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1

_____. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.83-132.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v.2.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOSÉ, Elias. *Cantigas de adolescer*. Ilustr. Renata Sthael. São Paulo: Atual, 1992.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LISPECTOR, Clarice. Pequenas descobertas do mundo. In: STRAUSZ, Rosa Amanda (org.). 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. *Contando histórias, formando leitores*. Campinas: Papirus, 7 Mares, 2011.

MATOS, Gislayne Avelar. *Mergulhados em beleza. A arte de contar histórias e a arte-educação*. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY Inno. O ofício do contador de histórias. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2009. MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

MCNIFF, J. Action research for professional development: concise advice for new action researchers. Acessível em: <http://www.jeanmcniff.com/booklet.1html>. Acesso em: jan. 2004.

MOREIRA, Gisele Jacón de Araujo (apresentação). *Darcy Ribeiro*. Produtora: Alta Mídia e Educação. Editora: Paulus. Coleção Grande Educadores. Brasil, 2011. DVD.

MUNDURUKU, Daniel. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). *A contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo. Edições Sesc São Paulo, 2015.

PATRINI, Maria de Lourdes. Renovação do conto: emergência de uma prática oral. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

PEREZ, Elvia. *Narração oral ou teatro? A arte de contar histórias e o teatro*. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PERROTTI, Edmir. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. SARESP 2016. Sumário Executivo vol. 1. São Paulo, 2017. Disponível em:

<http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/Arquivos/Sumario_Executivo_SARESP_2016.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática. 1999.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos. 2001.

SMITH, Kell (2017). Disponível em:<http://gazetaonline.com.br/entretenimento/cultura/2017/kell-smith-empoderada-talentosa-e-com-sensibilidade=1014082415.html>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SOARES, MAGDA. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, ANÍSIO. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1961.
_____. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1958.

YUNES, Eliana. *Contar para ler. A arte de contar histórias e as práticas de leitura*. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar. O contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

ZILBERMAN, REGINA. *A literatura infantil na escola*. 7. ed. São Paulo: Global. 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Link de acesso ao vídeo: “A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II”

<https://youtu.be/a3yrPkuoHQ8>

ANEXOS**ANEXO I – Questionário utilizado na pesquisa de campo da pesquisa de mestrado: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II, desenvolvida em 2017/2018****Série:****Idade:****Sexo:** () feminino () masculino

1. Você gosta de ler? () sim () não

Por quê?

Se respondeu afirmativamente, quem o influenciou a gostar de ler?

2. Você visita Sala de Leitura? () sim () não

Por quê?

3. Mencione o último livro que você leu e o nome do seu autor:

4. Qual gênero textual você gosta mais de ler?

() romances de aventura

() poesia

() romances de terror

() fábulas

() romances detetivescos

() lendas

() romances de ficção científica

() Bíblia

() romances de amor

() livros religiosos

() contos

() biografias

() histórias em quadrinhos

() autobiografias

() outros. Qual (quais)?

5. Você já leu algum livro da autora Lygia Bojunga? () sim () não

Se respondeu afirmativamente. Qual? _____

Se respondeu negativamente. Por quê? _____

6. Qual livro você leu e ficou na sua memória?

Você indicaria esse livro para alguém? () sim () não

Por quê? _____

7. Quando você lê um romance (texto narrativo) gosta de:

() final feliz

() final aberto (significa um final com diferentes possibilidades, de acordo com o enredo)

8. Você tem livros em sua casa?

() sim () não

Se respondeu afirmativamente, marque com um X os gêneros que possui:

() romances de aventura	() romances de amor	() Bíblia
() romances de terror	() contos	() livros religiosos
() romances detetivescos	() histórias em quadrinhos	() biografias
() romances de ficção científica	() poesia	() autobiografias
	() fábulas	() outros. Qual (quais)?
	() lendas	

9. Qual o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável por você?

() Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – INCOMPLETO	() Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - COMPLETO
---	--

() Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – COMPLETO	() Ensino Médio – INCOMPLETO
	() Ensino Médio – COMPLETO

() Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) – INCOMPLETO	() Ensino Superior – INCOMPLETO
	() Ensino Superior – COMPLETO

10. Qual o nível de escolaridade de seu pai ou responsável por você?

() Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – INCOMPLETO	() Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - COMPLETO
---	--

() Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – COMPLETO	() Ensino Médio – INCOMPLETO
	() Ensino Médio – COMPLETO

() Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) – INCOMPLETO	() Ensino Superior – INCOMPLETO
	() Ensino Superior – COMPLETO

ANEXO II – Questionário sobre a leitura do romance: *Seis Vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes

Após a leitura da obra *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes, e posterior debate em sala de aula, gostaríamos de dialogar sobre a narrativa e conhecer a sua percepção a respeito da história. Sendo assim, convidamos você a responder às questões a seguir:

1) Você gostou do livro?

() Sim () Não

Por quê?

2) O que achou da atitude do pai do Lucas com o cachorro Timorato? Explique, por favor.

3) O que achou da atitude do pai de Lucas em relação à Leonor? Explique por favor.

4) O que achou da atitude da mãe de Lucas em relação ao marido? Explique, por favor.

5) Lucas não contou o que sabia sobre o comportamento do pai, nem à sua mãe e à Leonor. Você faria o mesmo? Por quê?

6) Você se identificou, em algum momento da história, com o personagem Lucas?

() Sim

() Não

Por quê?

Caso tenha se identificado, explique em qual momento isto se deu.

Obrigada por participar da pesquisa!

ANEXO III – APRESENTAÇÃO DO DVD – PARTICIPANTES

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:

“REVOLUÇÃO NO GALINHEIRO”

Paulo C. Corsi
Luana Menção
Kamili Vitória
Nycoly Vidoti

“CACHORRO LOUCO” de Diléa Frate

Nycoly Vidoti
Tayná Campos

LEITURA DO CONTO: “O MENINO QUE RESPIRAVA BORBOLETA” de Jorge Miguel Marinho

Tayná Campos

DRAMATIZAÇÃO DA MÚSICA: “SINAL FECHADO” de Paulinho da Viola

Ketlin Luana
Naely Cristini

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: “TCHAU” de Lygia Bojunga

Adriana Corral
Kamili Vitória

CANTORAS E CANTORES:

Lívia Siqueira
Luana Karolina
Ryan Ramos 1º C
Tayná Campos
Gabriel Leal 1º C
Naely Cristini

TEATRO DE BONECOS:

Emily Cortez
Sofia Ribeiro
Luana Menção
Tábata Vitória
Vitória S. Santos

TEATRO DE SOMBRAS (Adaptação do conto: “O bife e a pipoca” de Lygia Bojunga)

Luan Andrade
Matheus Felipe
Luana Menção
Sofia Ribeiro
Vitória S. Santos

TURMA DO ABRAÇO

Geovana Caroline
Lucas Henrique
Maria Eduarda Fidelis
Cristiano Sales
Fábio Adryel

FILMAGEM

Roque Reis

EDIÇÃO

João P. Ladeira