

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**JANAINA PIERUCCINI DE BORTOLI**

**LETRAMENTO LITERÁRIO:  
LEITURA DE CONTOS POPULARES NA EDUCAÇÃO**

Caxias do Sul  
2009

**JANAINA PIERUCCINI DE BORTOLI**

**LETRAMENTO LITERÁRIO:  
LEITURA DE CONTOS POPULARES NA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado em Educação, seguindo a linha de pesquisa Educação, Epistemologia e Linguagem, para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Centro de Filosofia e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Brocchetto Ramos

Caxias do Sul  
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

B739L Bortoli, Janaina Pieruccini de  
Letramento literário : leitura de contos populares na educação /  
Janaina Pieruccini de Bortoli. - 2009.  
199 f. : il. ; 30 cm.

Apresenta bibliografia e anexos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.  
“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Brocchetto Ramos”

1. Letramento literário. 2. Incentivo à leitura. 3. Leitura –  
Literatura infanto-juvenil 4. Literatura infanto-juvenil. I. Título.

CDU: 372.41

Índice para o catálogo sistemático:

1. Letramento literário	372.41
2. Incentivo à leitura	028.6
3. Leitura - Literatura infanto-juvenil	028.4
4. Literatura infanto-juvenil	82-93

Catalogação na fonte elaborada pelo bibliotecário  
Marcelo Votto Teixeira – CRB 10/1974

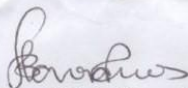
## Letramento Literário: leitura de contos populares na educação

Janaina Pieruccini

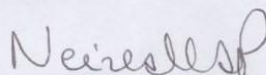
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Epistemologia, Linguagem e Educação.

Caxias do Sul, 27 de janeiro de 2010,

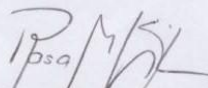
### Banca Examinadora:



Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos (orientadora)  
Universidade de Caxias do Sul



Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani  
Universidade de Caxias do Sul



Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **DEDICATÓRIA**

*À Flávia Brocchetto Ramos e à Vania Espeiorin,  
por me ensinarem a “ver” a magia  
da obra literária.*

## **AGRADECIMENTOS:**

Ao meu esposo Humberto, por ter proporcionado a realização de um sonho.

Aos professores deste Programa de Pós-Graduação, em especial ao professor Dr. Jayme Paviani e à professora Dr<sup>a</sup>. Neires Paviani, pela disponibilidade e pelas contribuições ao longo de todo o meu estudo.

À professora Dr<sup>a</sup>. Flávia Brocchetto Ramos, minha orientadora e amiga, pela incansável dedicação, companheirismo e determinação para a realização e o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às amigas Patrícia Alberti, Taciana Zanolla e Angélica Vieira, pelo carinho, pelo incentivo e pelo auxílio durante o percurso da pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup>. Neiva Senaide Panozzo, pelas valiosas contribuições durante a qualificação e em outros momentos quando requisitada.

A toda equipe diretiva, professores, funcionários, familiares e alunos da escola de ensino fundamental Mario Quintana, pela confiança, pelo acolhimento e pela colaboração.

Ao Vagner Espeiorin, pelo apoio durante as filmagens e pela correção deste trabalho.

Aos meus colegas que, mesmo indiretamente, contribuíram para qualificação da minha pesquisa e para meu crescimento pessoal.

Um agradecimento especial à Vania Marta Espeiorin, pelas noites incansáveis de estudo, pela disposição e pelo carinho que sempre dispensou à minha pessoa.

*[...] as histórias concentram nosso saber e lhe dão forma narrativa, de modo que, por obra das nuances do tom, do estilo e da peripécia, tentemos não esquecer o que aprendemos. As histórias são nossa memória, as bibliotecas são os depósitos dessa memória, e a leitura é o ofício por meio do qual podemos recriar essa memória, recitando-a e glosando-a, traduzindo-a para nossa própria experiência, permitindo-nos construir sobre os alicerces do que as gerações passadas quiseram preservar.*

Alberto Manguel

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado parte de dois estudos anteriores realizados pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). As pesquisas investigavam a relação entre os processos mediadores de leitura do texto literário infantil e a formação do leitor. Observou-se que a falta de clareza sobre as especificidades da literatura infantil entre os professores repercutia nas atividades propostas, as quais não favoreciam a interação do aluno na obra literária. Nas leituras, as crianças buscavam lições moralizantes e não uma vivência estética do gênero. Os resultados corroboram com índices apresentados em avaliações da educação brasileira, obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que apontam déficit preocupante de leitura entre os estudantes. Valendo-se desses dados, o presente estudo visa a contribuir para o letramento literário através de uma pesquisa experimental, baseada nos princípios da pesquisa-ação, que abrange o planejamento e a execução de roteiros de leitura de narrativas literárias populares. Para fundamentar o tópico referente à educação, utilizamos os pressupostos teóricos de Dewey (1980), Larrosa (2002, 2003) e Freire (1982, 1996). Benjamin (1986), Coelho (1987), (1991), Darnton (1986), Zilberman (2002, 2008), Candido (1995) nos auxiliaram a pensar peculiaridades da literatura: seu surgimento, características e função humanizadora. Para discutir aspectos estruturais do conto popular, buscamos as contribuições de Propp (1984). Soares (2001) e Cosson (2006) nos subsidiam a refletir sobre questões referentes ao letramento e ao letramento literário. Vygotsky (1993), Feuerstein (apud GOMES, 2002; GIUGNO, 2002) e Saraiva (2001, 2006) auxiliam na fundamentação referente à mediação. Esse estudo tem como finalidade verificar se a aplicação de roteiros de leitura, intencionalmente planejados, executados e mediados, contribui para o desenvolvimento da compreensão e da competência narrativa dos estudantes. Durante onze encontros, alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental tiveram contato com contos populares oriundos de diferentes regiões, participaram de brincadeiras, jogos, produções escritas e outras atividades programadas para trabalhar a especificidade do gênero. Os resultados demonstram que a mediação intencional por parte do professor é fundamental para auxiliar o estudante na significação das obras literárias. Acrescenta-se, também, que competência narrativa é um processo que depende em grande parte das vivências com a leitura, pois, à medida que os sujeitos vão compreendendo o jogo de linguagem próprio dos contos, vão qualificando sua forma de narrar. Tais apontamentos conduzem à relevância científica deste estudo, o qual apresenta, principalmente ao professor de Ensino Fundamental, propostas que podem ajudá-lo na atuação em sala de aula, em especial, na fruição da literatura por parte de seus alunos.

**Palavras – chave:** letramento literário, mediação, literatura infantil, conto popular, aprendizagem



## ABSTRACT

This master dissertation begins of two previous works realized by the University of Caxias do Sul. The research investigated the relation between the mediators of the process of read the literary childish text and the formation of reader. In the readings, the children sought lessons moralizing and didn't see an aesthetic experience of gender. The results corroborate with indexes presented in assessment of Brazilian Education, made by the Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e by the Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), these evaluations indicate deficit worrying of reading among students. Drawing on these data, this study aims to contribute to the literacy literary, through an experimental study, based on the principles of research-action, which covers the planning and execution of scripts of read storytelling popular. As support for discussion on the education, we use the theoretical assumptions of Dewey (1980), Larrosa (2002, 2003) and Freire (1982, 1996). Benjamin (1986), Coelho (1987), (1991), Darnton (1986), Zilberman (2002, 2008), Carney (1995) helped us to think about the peculiarities of literature: its emergence, characteristics and function humanizing. To discuss structural aspects of the folktale, we seek contributions of Propp (1984). Smith (2001) and Cosson (2006) to subsidize to reflect on issues relating to literacy and literacy literary. Vygotsky (1993), Feuerstein (& GOMES, 2002; GIUGNO, 2002) and Scott (2001, 2006) help in explanation that mediation. This study aims whether the use of scripts to read, deliberately planned, executed and mediated, contributes to the development of understanding and narrative competence of students. For eleven classes, students of a class belonging to the 5th year had contact with folk tales from other activities scheduled to work the specific of the gender. The results show that intentional mediation by teacher is essential for assisting the student in the meaning of literary work. It's important add that narrative competence is a process that depends largely on the experiences with reading, because the measure that subjects understand the language game, specific of the story, they qualify their the form of narrating. These notes lead the important scientific of this study, which presents mainly for elementary school teacher, proposals that can help him, in his performance in the classroom, and, in particular, the enjoyment of literature by the pupils.

**Keywords:** literacy literary, mediation, children's literature, folktale, learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Capa da obra <i>Lá vem história</i> , de Heloisa Prieto, ilustrações de Daniel Kondo .....	61
Ilustração 2 – Porta de acesso à biblioteca .....	86
Ilustração 3 – Disposição do acervo na biblioteca.....	87
Ilustração 4 – Disposição do acervo na biblioteca.....	87
Ilustração 5 – Crianças relendo as charadas e tentando respondê-las.....	96
Ilustração 6 – Alunos lendo o texto após a brincadeira .....	98
Ilustração 7 – Alunos respondendo a atividade a partir da leitura .....	99
Ilustração 8 – Maquete representando o espaço narrativo da história “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos” .....	115
Ilustração 9 – Jogo de cartas .....	116
Ilustração 10 – Hora do jogo .....	116
Ilustração 11 – Hora do jogo .....	116
Ilustração 12 – Cenário e personagens da história .....	129
Ilustração 13 – Painel durante o jogo .....	138
Ilustração 14 – Alunos discutindo a questão .....	138
Ilustração 15 – Hora do jogo .....	148
Ilustração 16 – S2 retirando a embarcação da água.....	151

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Listagem dos contos utilizados para atividade de mediação com os sujeitos integrantes da pesquisa .....	74
Tabela 2 – Dados obtidos na amostragem.....	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO PELA NARRATIVA</b> .....	<b>17</b>
1.1 EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO PARA A CONSTRUÇÃO.....	17
1.2 CONTOS POPULARES: UMA FORMA ARTESANAL DE COMUNICAÇÃO .....	24
1.3 INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL .....	31
1.4 LITERATURA INFANTIL: UM PERCURSO DE RIQUEZA E TRADIÇÕES .....	37
1.5 LEITURA LITERÁRIA: O PAPEL DA ESCOLA .....	42
1.6 MEDIAÇÃO: IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DA LEITURA .....	49
<b>2 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA</b> .....	<b>58</b>
2.1 LÁ VEM HISTÓRIA COM PNBÉ .....	60
2.2 PERCORRENDO AS NARRATIVAS .....	61
2.2.1 A Outra Face do Herói.....	62
2.2.2 Um Herói Pacato.....	63
2.2.3 A Verdadeira Face do Herói Clássico.....	65
2.2.4 Configurando o Percurso de Maria Gomes.....	67
2.2.5 Um Olhar Sobre o Folclore Regional.....	68
2.2.6 A Ludicidade Presente em Macunaíma e Curupira .....	70
2.2.7 Entre o Real e o Imaginário .....	72
2.3 DAS ANÁLISES AOS ROTEIROS DE LEITURA .....	73
2.4 DELINEANDO O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
2.5 A MEDIAÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS .....	81
2.5.1 Roteiro Piloto – ANEXO J .....	81
2.5.2 Roteiros de Mediação .....	82
<b>3 O ESPAÇO INVESTIGATIVO: DA APLICAÇÃO AOS RESULTADOS</b> .....	<b>83</b>
3.1 TERRITÓRIOS DE LEITURA.....	84
3.2 OS PARATEXTOS QUE ENVOLVEM A OBRA <i>LÁ VEM HISTÓRIA</i> .....	90
3.3 ROTEIROS DE MEDIAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS APLICAÇÕES.....	93
3.3.1 As Funções dos Personagens no Conto “O Galo e o Rei” .....	94
3.3.2 O Percurso de Maria Gomes em Vista de um Final Feliz.....	110
3.3.3 A Caracterização dos Personagens no Conto “Negrinho do Pastoreio” .....	124

<b>3.3.4 As distintas formas de observar os personagens.....</b>	<b>135</b>
<b>3.3.5 Os Espaços Configurados pela Narrativa .....</b>	<b>147</b>
<b>3.4 CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS: APRENDIZAGENS EMERGENTES.....</b>	<b>161</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO C – Lista de Livros do PNBE 2008.....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

Era uma vez... Tempo indeterminado que nos remete ao mundo da fantasia. Universo de heróis, vilões, príncipes, princesas, bruxas e dragões. Universo em que o real e o imaginário se entrelaçam e deles emergem um grande repertório de histórias que nos envolvem e nos transformam a cada nova leitura. Ao abrir os olhos e retornar desse universo mágico, deparamo-nos com a vida e, nesse processo, cada ser humano dá início à constituição de sua própria narrativa.

Nessas histórias, carregadas de amores, decepções, brincadeiras, desafios, aventuras, conquistas, tristezas, alegrias, derrotas, sofrimentos, felicidades, perdas, ganhos..., encontramos sentimentos que fazem parte dessa imensa trama que chamaremos de história de vida. Larrosa (2003) partilha dessa posição ao afirmar que, se a vida pudesse ter um modelo, seria uma grande narrativa, constituída por diferentes vozes. Entre essas vozes, destacam-se pais, amigos, familiares, e, também, as histórias que ouvimos e lemos. Tudo constitui nossa história de vida.

Considerando as narrativas como elemento constitutivo da nossa subjetividade, a interação com esses textos adquire relevância. A leitura e a contação de histórias não são mais apenas meios de sensibilização ou de formação de sujeitos leitores, o que já seria suficiente para merecerem especial atenção de pais e educadores. Nessa perspectiva, a qualidade da interação com o texto narrativo literário assume especial importância, seja pela competência de leitura envolvida, seja pela função constitutiva do gênero em relação ao ser humano. Torna-se essencial compreender como o indivíduo interage com narrativas e como é possível desenvolver suas habilidades de compreensão e de interpretação, de forma

que o mesmo possa se apropriar das histórias que lê para constituir a sua própria história.

Entretanto, discorrer sobre esse universo enigmático não é tarefa fácil. Cada gênero textual tem peculiaridades que, se não são conhecidas pelo leitor, podem dificultar seu acesso. Para decifrar esse enigma, a atuação do professor é essencial. Nesse sentido, o docente deveria atuar como uma ponte que permite à criança avançar na leitura e na compreensão das múltiplas realidades que afloram a partir dos diversos livros infantis, possibilitando o estabelecimento de vínculos com seu próprio universo.

Para que se efetivem elos entre o estudante mirim e o livro, o professor, mediador no processo ensino/aprendizagem, deve possibilitar momentos de interação planejada em que o sujeito possa ultrapassar a decodificação de sinais gráficos e visuais, atingindo níveis de compreensão, que abrangem análise e síntese a partir das linguagens da literatura infantil. Nesse percurso, os educadores devem se valer de estratégias que priorizem a exploração do texto em seus diversos aspectos (linguísticos, culturais e artísticos) em detrimento de atividades que envolvam conteúdos programáticos, lições moralizantes, entre outras propostas que ignoram a natureza artística da literatura.

Essas práticas, evidenciadas através de pesquisas realizadas na UCS, entre elas a *Formação do leitor: o processo de mediação do docente*<sup>1</sup>, revelam que a falta de clareza de docentes acerca das especificidades da literatura infantil acaba repercutindo nas atividades propostas, não favorecendo a interação do leitor com o texto. As crianças, durante as leituras, buscaram lições moralizantes e aprendizagem de conteúdo escolar, ignorando a natureza artística da literatura. As atividades não auxiliariam os estudantes a se tornarem leitores competentes e, conseqüentemente, não contribuem para o letramento literário dos alunos.

Nesse contexto, a presente dissertação de mestrado pretende ampliar a compreensão sobre o processo de letramento, em especial o literário, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através da elaboração e da aplicação de estratégias para mediação de leitura de contos populares. O estudo visa a verificar se o planejamento e a execução de roteiros de leitura de narrativas literárias populares,

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa, realizada em março de 2006 pela UCS, sob coordenação das professoras Dr<sup>ª</sup>. Flávia Brocchetto Ramos e Dr<sup>ª</sup>. Neiva Senaide Petry Panozzo, visava a investigar a relação entre os processos mediadores de leitura do texto literário infantil e a formação do leitor.

valendo-se de práticas lúdicas e priorizando a atuação do leitor no processo de significação do texto, contribuem para que o leitor mire e aproprie-se da obra. Essa “apropriação” consiste na significação do material, a qual conduziria, progressivamente, ao desenvolvimento da competência narrativa e à humanização do estudante-leitor. A aplicação dos roteiros de leitura, aliada à mediação docente, torna-se, portanto, o elemento condutor dessa experiência e, assim, o percurso a ser seguido para atingir os objetivos de pesquisa apresentados.

Para trilhar tal caminho, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, aborda-se a concepção de educação que permeia o estudo, visando à constituição de um ser humano curioso e capaz de criar sua própria história de vida a partir das experiências com suas leituras. Para fundamentar essa proposta, utilizamos, entre outros autores, as contribuições de Dewey (1980) e de Larrosa (2002, 2003), teóricos que pensam a educação como experiência que acontece por meio de pensamentos, palavras e atitudes, num processo de interação entre professor, aluno e meio social.

Em seguida, discorreremos sobre a literatura infantil, focando diversos aspectos: seu surgimento, sua estrutura, sua função humanizadora, a partir dos estudos de Benjamin (1986), Darnton (1986), Coelho (1987, 1991), Zilberman (2003, 2008) e Candido (1995). O surgimento de uma literatura específica para crianças está intrinsecamente relacionado à criação de uma concepção de infância, e esses aspectos são abordados a partir de estudos de Ariès (1981), Kramer (2008), Postman (1999) e Stearns (2006).

As características dos contos populares, as funções do narrador e outros elementos essenciais para a compreensão do enredo e dos personagens da narrativa literária infantil são investigados a partir da morfologia do conto maravilhoso, de Propp (1984), de reflexões de Cascudo (2002) e de Jolles (1976). Ainda nesse capítulo, enfoca-se a importância da leitura dos contos populares para a formação do leitor e o papel da mediação do professor nesse processo. Pontua-se que a função mediadora do docente é investigada com vistas à significação dos textos lidos e ao desenvolvimento da competência narrativa dos alunos. Soares (2003, 2005), Cosson (2006), Vygotsky (1989, 1993, 2003) e Feuerstein (apud. GOMES, 2002; GIUGNO, 2002) auxiliam na fundamentação sobre leitura, mediação, letramento e letramento literário.



O segundo capítulo da dissertação contempla a metodologia da pesquisa, apresentando referências quanto ao problema de estudo a ser focalizado. A investigação é de natureza qualitativa e pauta-se em princípios da pesquisa-ação, considerando a intervenção do pesquisador na problemática a ser analisada. Nessa etapa, apresentamos os critérios de seleção da instituição, da amostragem e outros procedimentos empregados no decorrer da investigação. Para orientar esse percurso, utilizamos as contribuições de Lüdke, André (1986) e Thiollent (2003). Ainda neste capítulo apresentamos os contos selecionados para esta pesquisa, analisando-os sob orientação de Propp (1984), a fim de ter elementos para elaboração dos roteiros de mediação. Saraiva (2001, 2006) vem auxiliar a pensar as etapas necessárias para criação dos roteiros de mediação e Huizinga (1999) justifica a presença da ludicidade nas atividades.

No terceiro e último capítulo, são apresentadas a aplicação de propostas de leitura e as análises do trabalho desenvolvido com as crianças, a fim de analisar se os roteiros de leituras contribuíram para o letramento literário dos participantes desta pesquisa. Conforme os dados obtidos, é possível verificar se os contos populares desenvolvidos por meio de roteiros de mediação contribuem para a reflexão infantil e para a ampliação do conhecimento literário da criança, com vistas à sua formação enquanto sujeito leitor em permanente processo de autoconhecimento.

O estudo pauta-se na concepção de que, para tornar uma criança um sujeito letrado, as estratégias de leitura e de mediação entre o objeto de leitura e o sujeito leitor devem ser anteriormente planejadas, de modo que a atuação do mediador favoreça a construção de saberes. Assim, este estudo pode contribuir para a qualificação da educação, uma vez que apresenta propostas de leitura acompanhadas de reflexão. Tais propostas visam ao letramento literário do estudante por meio da mediação intencional e qualificada do docente.

## 1 A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO PELA NARRATIVA

*Eu creio no poder das palavras, na força das palavras,  
creio que fazemos coisas com as palavras e,  
também, que as palavras fazem coisas conosco.*

Jorge Larrosa

Este capítulo destina-se à revisão bibliográfica e discute aspectos referentes à educação, à literatura infantil, em especial sobre contos populares, ao letramento literário e à mediação, com a finalidade de tecer algumas considerações teóricas que fundamentam o estudo a ser desenvolvido, relacionando-as ao espaço escolar.

### 1.1 EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO PARA A CONSTRUÇÃO

O pensamento constitui-se por um emaranhado de ideias, que pode adormecer um universo inteiro. Um labirinto de surpresas. Assim, como nas histórias infantis, em um sapo, podemos encontrar um príncipe adormecido, no pensamento, é possível estar adormecida uma infinidade de palavras. Um grande silêncio tende a se passar, e o que despertará esse universo é aquilo que a palavra chamará. Assim são as palavras: “entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos” (ALVES, 2003, p. 54). Acordar as palavras é uma forma de dar sentido ao que falamos, ao que sentimos e ao que vivemos.

Para Vygotsky, a palavra quando desprovida de significado pode ser considerada um som vazio. Segundo o autor, o significado das palavras torna-se um fenômeno do pensamento somente quando esse pensamento “ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VYGOTSKY, 1993, p. 104). Assim pode ser

o vocábulo educação, simples palavra imersa em um imaginário adormecido. O que lhe dará vida, luz, é o significado que lhe proferimos, dentro do contexto que se insere.

Dar vida à educação. Esse é o papel da família, comunidade, escola, amigos, agentes que, de certa forma, encontram-se envolvidos nesse processo. As pessoas são responsáveis pela própria educação e, mesmo que de forma indireta, pela dos outros. Para Alves (2003), a educação é vista como um processo mágico, no qual pela palavra despertamos mundos adormecidos e, nesse entendimento, os educadores são os que têm o poder de acordar e de transformar. A palavra, enquanto “potência feitiçeira”, pode invocar “tanto príncipes quanto sapos”, isto é, pode tornar-se um “feitiço que nos faz esquecer quem somos, a fim de nos criar à imagem e semelhança de um Outro”, ou também pode transformar-nos a cada dia, fazendo emergir “príncipes e princesas” que se encontram muitas vezes imóveis dentro de cada um de nós (ALVES, 2003, p. 54-55).

Para compreender a educação, é necessário ao mesmo tempo aproximar e distinguir o processo educativo no seu sentido mais amplo com outros processos mais específicos, como, por exemplo, o ensino e a ciência. Ensinar e desenvolver conhecimentos científicos faz parte da educação, no entanto, seu significado é mais amplo, pois envolve a formação do cidadão, do humano, de hábitos, crenças e habilidades de ordens distintas (PAVIANI, 2005). Entendemos a educação como uma ação que constitui o ser humano para o viver.

Podemos ousar e dizer que não há educação sem linguagem, pois pela dimensão comunicativa o homem mostra o que partilha e o que o constitui: sua racionalidade e historicidade e ambas podem ser vistas como a base essencial do próprio humano, por configurar tudo que diz respeito aos sujeitos, seus desejos e realizações. Nesse entendimento, a racionalidade, por ser uma característica humana, liga-se diretamente à linguagem e com a capacidade que o ser humano possui de poder “dizer o mundo”, torna-se apto a discursivamente “interpretar, enunciar, abstrair, argumentar” (BOMBASSARO, 1992, p. 13-14).

Outra dimensão fundamental do ser humano e que precisa ser levada em conta no processo educativo é sua historicidade. O homem, enquanto ser racional, um ser de linguagem, toma consciência da necessidade de conviver com os outros, o que o torna além de racional um ser histórico. Na convivência, o sujeito forma e partilha o mundo com os demais, “cria padrões de comportamentos, crenças e

valores” (BOMBASSARO, 1992, p. 14), formando, assim, a cultura do seu povo. E essa conjugação entre racionalidade e historicidade está presente, de modo indissociável, no conhecer e no conhecimento.

Entendemos o conhecer como um “processo pelo qual o homem compreende o mundo”, e conhecimento como um “conjunto de enunciados (formalizados ou não) sobre esse mundo” (BOMBASSARO, 1992, p. 16). Na tentativa de compreender sua realidade, o sujeito explora seu entorno, construindo assim seu conhecimento que, segundo Bombassaro, é uma “atividade intelectual” que tem como finalidade a “radicação do homem no mundo” (1992, p. 14-18). No entanto, além de uma atividade intelectual, o conhecimento deve ser visto como resultado prático desta atividade. Através do conhecimento, o homem compreende seu mundo, se compreende, se constitui. E esse constituir-se depende, em grande parte, das relações que estabelece.

Portanto, o conhecer e o conhecimento são categorias fundamentais para a compreensão do processo educativo, tendo em vista que a epistemologia que embasa este trabalho concebe o sujeito como portador de um corpo “grávido de possibilidades”, um corpo à espera da palavra que fará surgir do silêncio o que ela invocou. “Um infinito e silencioso teclado que poderá tocar dissonâncias sem sentido, sambas de uma nota só, sonatas com suas incontáveis variações...” (ALVES, 1993, p. 54). Essa possibilidade inerente do ser humano de se reconstruir a cada dia chamamos de educação. Nas relações, nos tornamos mais humanos e, nesse sentido, uma das primeiras tarefas da educação é a humanização<sup>2</sup> (TEIXEIRA, 1999).

Segundo Brandão, a educação se apresenta tanto no imaginário quanto na ideologia das pessoas de todas as comunidades, e sempre se diz que sua missão é “transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros” (BRANDÃO, 1995, p. 12). Podemos considerar, então, que o fenômeno educativo sempre estará interligado a um tipo de homem, de sociedade, de mundo e a concepções que as fundamentam. Cada grupo carrega consigo ideais de homens que, por intermédio do processo educativo, se

---

<sup>2</sup> Compreendemos o conceito de humanização como um processo que confirma no ser humano seus traços essenciais, como, por exemplo, “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, 1995, p. 249). Nesse entendimento, o ser humano se configura humano a partir das relações que estabelece com seu meio, incluindo as vivências com as obras literárias.

materializam conforme as aspirações almejadas pela comunidade a qual pertence (ZILLES, 1981).

Pensando desse modo, podemos dizer que o fenômeno educativo não é um processo totalmente livre, pois desde que nascemos nossos anseios vão sendo educados por ideias e procedimentos que superam nossa consciência das coisas. A educação, nesse sentido, é um ato formativo que pode ser observado nas sociedades mais antigas, entre elas, a grega. Para os gregos, a educação era concebida como “sinônimo de vida, modo de ser, de criar e recriar o mundo” (PAVIANI, 2005, p. 10), e identificava-se com os costumes e comportamentos de cada sujeito e da sociedade.

Toda educação almejava um “homem ideal” que, para os gregos, era o poeta, o político e o sábio - filósofo. Surgia da consciência de uma comunidade, cuja pretensão era a constituição de um elevado tipo de homem para que pudesse atuar como cidadão no seu contexto social. Assim, todo princípio filosófico da educação grega estava ancorado no humanismo e não no individualismo. Isso quer dizer que o homem ideal não existe, nasce de uma ideia que se configura através do processo educativo. O conceito educativo para os gregos baseava-se em modelar os sujeitos a partir das normas de cada comunidade. Era sinônimo de formação e poderia ser entendida como um processo através do qual os homens adquiriam a configuração própria de ser humano em uma sociedade. Para os gregos, o mundo era visto como uma unidade inseparável. Tudo se situava em conexão com o todo e para isso buscavam nas leis da natureza as normas que regiam a vida tanto na individualidade de cada sujeito como na sociedade (ZILLES, 1981).

Já a sociedade atual, fruto do pensamento cartesiano, traz enraizada a fragmentação do conhecimento, e, conseqüentemente, do sujeito. A totalidade do homem agora passa ser vista por meio de fragmentos e essa fragmentação estende-se também à educação. A sensibilidade se perde e entra em jogo a razão. A realidade passa a ser explicada pela lógica, distanciando qualquer forma de conhecer por meio das sensações, reduzindo, assim, “toda possibilidade de sentir o mundo a um único modo de se perceber e sentir a vida” (SAYÃO, 2004, p. 121). Essa forma de explicar o mundo, a vida e o sujeito permeia os ambientes escolares, que geralmente dissociam os problemas as disciplinas em vez de integrá-los. Torna-se necessário traçarmos um posicionamento, pois quem assume o papel de educar,

tanto em sentido amplo quanto restrito, o faz segundo um ideal de homem e de sociedade (ZILLES, 1981, p. 13).

Ainda acerca desses aspectos, o ensino escolar nos obriga a reduzir a complexidade ao simples, separando o que está interligado: “as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2004, p. 15). Um ensino adequado deve visar à conexão entre as situações e seu contexto, pois “é impossível imaginar a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo” (MORIN, 2003, p. 48). Essa fragmentação do homem e do conhecimento reduz a complexidade humana, e, nesse sentido, “o homem se desvanece como um rastro na areia” (MORIN, 2003, p. 48). Uma educação compatível com uma visão humanista e social deve compor uma prática que vise à totalidade do homem, e, essa possibilidade se dá pela filosofia, pela literatura, pela poesia e pelas artes (MORIN, 2003, p. 48).

Compartilhando ideias de Paulo Freire, a educação deve pressupor a autonomia dos sujeitos. Esse assumir-se autônomo só se efetiva perante a um ensino que não transmita informações, mas que dê possibilidades para sua construção (FREIRE, 1996). O autor argumenta que a tarefa coerente de um educador não é transferir conhecimentos, tomando o outro como “paciente do seu pensar”, mas instigar o educando à reflexão (FREIRE, 1996, p. 38). Essa prática docente, que provoca o desenvolvimento crítico do sujeito, envolve sempre a curiosidade. Ela é a força que leva as pessoas a experimentar o mundo. A construção de um conhecimento sempre “implica o exercício da curiosidade” e propicia que todos os seres envolvidos no processo educativo se assumam “*epistemologicamente curiosos.*” (FREIRE, 1996, p. 85-86).

Aguçar a curiosidade pressupõe exercitar a imaginação, ficar alerta para o novo, ser intrigado frente ao óbvio, perseguir constantemente desafios. Ser curioso é ser questionador, é incomodar-se com respostas acabadas, é despertar para vida. Ser curioso é saber ouvir os gestos e ver as diferenças de cada sujeito. É buscar no silêncio um momento de reflexão, de descoberta, de partilha. Ser curioso é, acima de tudo, estar aberto ao diálogo com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo, pois na relação dialógica construímos o conhecimento, transformamos e significamos nosso entorno.

Paulo Freire enfatiza que um dos principais saberes dentro de um processo educativo é a “promoção da curiosidade espontânea para curiosidade

epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 88). E essa possibilidade pode se efetivar a partir do diálogo e da inquietação constante entre o professor e o aluno.

O diálogo no processo educativo é fundamental também para Dewey<sup>3</sup> (1980). Segundo o autor, não há sociedade nem educação sem comunicação, sem diálogo. Para que exista comunicação é necessária transformação dos agentes envolvidos. A cada ato comunicativo, o educando vive uma nova experiência que transforma a sua própria natureza. Ao mesmo tempo, quem comunica “se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há assim uma troca, um mútuo dar e receber. Nesse sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (DEWEY, 1980, p. 118). Educar é, pois, sempre a busca de uma resposta, um processo contínuo de reorganização e reconstrução das experiências. A educação deve criar um ambiente que possibilite ao ser desenvolver-se, crescer interiormente a partir das reflexões sobre suas vivências (DEWEY, 1980).

A partir das ideias de Dewey (1980), reafirmamos que a educação é um encontro de relação e de troca. Através do acolhimento, as pessoas colocam-se diante do imprevisível e do novo. Segundo Sayão, “essa relação, eminentemente rica e fértil, só se dá quando o professor pode acolher o olhar do aluno, ouvindo, percebendo quem ele é, estando aberto, sendo todo ‘ouvidos’. Sem isso, há apenas ensino, transmissão de dados” (2004, p. 129). No entanto, para este diálogo permitir uma reorganização das experiências dos sujeitos, deve haver uma direção. Não há atividade educativa sem “um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática” (DEWEY, 1980, p. 120). Para haver educação, precisamos de encontro, de troca, de reflexão, de mediação e também de intencionalidade. Nessa situação educativa que é intencional, um determinado material, por exemplo, é tomado como objeto de reflexão. Esse material pode ser

---

<sup>3</sup>John Dewey (1859-1952) era um filósofo, psicólogo e reformador educacional norte-americano, cujos pensamentos e ideias tiveram grande influência nos EUA e em outras partes do mundo. Dewey, junto com Charles Sanders Peirce e William James, é considerado um dos fundadores da escola filosófica do pragmatismo. Também liderou o movimento progressista no sistema educacional norte-americano da primeira metade do século XX. O primeiro e mais destacado autor a mencionar John Dewey nos periódicos brasileiros foi Anísio Teixeira. No entanto, Cunha destaca que o ideário renovador presente no Brasil a partir dos anos de 1920 não foi desenvolvido na totalidade pelas concepções deweyanas (CUNHA, 2001).

entendido como uma experiência ou gerar uma experiência. Mas o que seriam essas experiências?

Larrosa argumenta que a experiência é “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Ela nos envolve e difere da informação, que cancela todas as possibilidades de encontro do sujeito com o mundo, com as vivências, com as descobertas. Neste sentido, o “saber da experiência” difere do “saber das coisas”, pois podemos ter informações, saber sobre muitos assuntos, no entanto, nada acontece. Já, “o saber da experiência” permanece, perdura, não é esquecido, pois tem sentido. Na experiência, o saber é “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” (LARROSA, 2002, p. 27). Nesse entendimento, ninguém pode aprender com as experiências do outro, pois o saber da experiência,

[...] não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Das nossas experiências derivam os saberes, e, ambos permitem apropriarmos da nossa própria vida (LARROSA, 2002). E apropriar-se da vida é conduzi-la, desenhá-la, tendo em vista que tipo de sociedade e mundo almejamos. Assim, a eleição por uma prática que permita ao sujeito refletir sobre suas ações para transformá-las, não reproduzindo as atitudes dos professores, mas construindo a sua própria maneira de ver o mundo é a eleição por uma concepção de ser humano “aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). Educar, nesse sentido, não é pensar no sujeito como ele é, mas em um sujeito que poderá vir a ser, já que o ser humano é um ser de criação. Com ele, surgem,

as cores, os tons e os sobre tons, surge o barulho, ao cochicho; surge o sorriso, o beijo, a paixão. Surge a contemplação da vida, da aurora e do anoitecer; surge o encanto e os desencantos; surge o brilho da própria luz, ou seja, com o ser humano surge a poesia, a musicalidade, a dança de muitos ritmos e de muitas cores. Com o ser humano surge a beleza e a maestria. Eis aí o universo humano, recheado de cores, de sons e de cheiros, muito além de um objetivo concreto (SAYÃO, 2004, p. 177).

Eis a harmonia do ser humano, da sua diversidade e da sua complexidade. Uma educação que vise à constituição de seres éticos, estéticos, críticos, deve considerar a escola como um local privilegiado para que ocorra o “grande encontro”:



de muitos humanos, dos diferentes, onde se comungam as diferenças. Encontro de atritos, de discussões e de muitos desafios. Encontro que valorize o diálogo, a troca, a singularidade, tendo em vista que cada indivíduo é um ser de criação único, capaz de ultrapassar a sua própria realidade e transformá-la delineando sua própria história, deixando rastros, formando a cultura do seu povo (SAYÃO, 2004). Nesses rastros culturais, encontramos as mais variadas narrativas e de seu conteúdo emergem a história de vida de cada sujeito. Histórias que surgem de uma interminável relação dialética e que entrelaçadas formam a riqueza da cultura popular: são os contos populares.

## 1.2 CONTOS POPULARES: UMA FORMA ARTESANAL DE COMUNICAÇÃO

Como vimos, o ser humano é um ser de criação. Possui uma necessidade inerente de se expressar, de se comunicar. E dessa necessidade de partilhar suas experiências pode ter surgido o ato de contar histórias como uma prática comum em todas as civilizações.

Podemos dizer que em todas as partes do mundo, classes sociais e períodos históricos, a narrativa fez-se presente, situando-se dentro das categorias de “narrativas do mundo”. As formas de narrar são diversas e podem ser veiculadas, predominantemente, pela linguagem verbal – oral ou escrita -, estando presentes no mito, na saga, na lenda, no conto, na novela, na fábula, entre outros gêneros discursivos (BARTHES, 1973, p. 19).

Considerada como uma forma “artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1986, p. 205), a relação milenar entre o ouvir e o contar deu origem a um dos ofícios mais antigos: a arte de narrar, na qual o ser humano relata o que vê, o que sente, como sente e ainda pode inventar. O ser que conta é um homem sábio, que transmite seus saberes aos mais jovens, aconselhando-os através da exposição das suas experiências. Ele tem o que dizer. Contar histórias é sempre a arte de continuar dizendo, revelando, de modo que retransmitir esses conselhos imersos em sabedoria é fundamental para a narrativa não cair no esquecimento. Esse ser que conta é denominado narrador (BENJAMIN, 1986).

Benjamin<sup>4</sup> apresenta dois grupos precursores no artifício de narrar e, a partir deles, delinea o perfil desses narradores: o “camponês sedentário” e o “marinheiro comerciante” (1986, p. 199). O primeiro não tinha o hábito de sair da comunidade. Acabava estabelecendo moradia fixa e, portanto, conhecia como ninguém os costumes e as tradições culturais da sua terra, o que acabava garantindo um acúmulo de experiências que, posteriormente, faziam parte das suas histórias. O grande narrador, destaca Benjamin, “tem sempre suas origens no povo, principalmente nas camadas artesanais” (1986, p. 214). O segundo possuía experiências advindas de distintos locais. Em suas viagens, alimentava-se de fatos que, depois, repartia, partilhava com os outros por meio de suas histórias. Somente o narrador viajante poderia revelar aos seus conterrâneos peculiaridades oriundas de um ambiente desconhecido - inúmeros modos de viver são conhecidos por meio das suas narrativas.

Esses dois tipos de narradores são fundamentais na propagação das narrativas, pois “o mestre sedentário e os aprendizes migrantes” (BENJAMIN, 1986, p. 199) dividiam o mesmo espaço de trabalho e esse encontro, ao ritmo de seus teares e outros afazeres manuais, acabavam aperfeiçoando sua arte. Essa organização de trabalho permitia que os saberes oriundos dos migrantes fossem partilhados com outros saberes recolhidos pelo camponês sedentário, gerando um repertório de histórias recheadas das mais distintas experiências de vida. Ao recontá-las, cada narrador acabava imprimindo suas tradições, valores e crenças, assumindo, pois, sua identidade cultural.

Nesse sentido, entendemos a narrativa como um intercâmbio de experiências, que durante muito tempo floresceram entre camponeses, artesãos, marinheiros e outros cidadãos. Histórias tecidas, contadas e recontadas que se perpetuam pelo tempo, de geração em geração, à espera de alguém que dispunha de tempo para sentar, ouvir e continuar tecendo-as. Narrativas que se mantinham retidas no imaginário popular e que dependiam da voz para não se desfazerem no tempo e caírem no esquecimento.

Ao narrar, mergulhamos na vida e retiramos ensinamentos que se propagarão através dos diálogos, em uma relação dialética entre o narrador e seu ouvinte (BENJAMIN, 1986). E é através desta dialética entre o contar e o ouvir que

---

<sup>4</sup> Benjamin foi um filósofo alemão que viveu entre 1892 e 1940. Nasceu em Berlim e tinha como uma das suas paixões colecionar livros infantis e citações.

se perpetuou por muito tempo a literatura oral, de indivíduo a indivíduo, de povo em povo. As pessoas contavam e ouviam para satisfazer a sede de relatar e de conhecer experiências.

Esse acervo de histórias, disseminadas através das vozes dos narradores sedentários e viajantes, sobrevive em diversas sociedades. Interessa-nos, neste estudo, a modalidade narrativa denominada conto popular, que, a nosso ver, são histórias recheadas de verdades que garantem ao leitor, ou ouvinte, a possibilidade de vivenciar outras emoções, outras experiências que a realidade talvez não ofereça (RAMOS, 2006). Assim, desmembrando o vasto acervo de histórias populares, encontramos histórias engraçadas e tristes, histórias para distrair e para refletir, enfim, histórias para todos os gostos e essenciais para a formação de qualquer leitor.

Câmara Cascudo (s/d), em *Contos tradicionais do Brasil*, aponta quatro características essenciais para que um conto seja considerado popular: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. O autor explica que um conto popular deve ser “velho na memória de um povo” (CASCUDO, s/d. p. 8) e carregar consigo a cultura da localidade onde foi criado. Desse modo, permite que o leitor desfrute de ambientes, conheça expressões e costumes já desaparecidos. Para Cascudo (s/d, p. 8), raro são os contos que aludem a armas de fogo. Sempre falam “de carruagem, espada, transporte a cavalo, reclusão feminina, autoridade paterna”, trazendo em seu conteúdo a representação das tradições do passado e que hoje fazem parte da história.

Outra característica fundamental dessas narrativas é a predominância do caráter atemporal e universal, que permite a atualização constante do enredo através da leitura. Os personagens, geralmente sem nomes, aparecem como estereótipos - os heróis têm traços positivos, enquanto os vilões assumem traços negativos. A aparente não delimitação espacial, a indefinição temporal e ainda a ausência da nomenclatura para os personagens podem aproximar a narrativa do leitor, abrindo espaços para que este se identifique com aspectos do conflito, como, por exemplo, os personagens. Essa identificação permite ao leitor a vivência de diferentes papéis que somente pela leitura poderá experimentar.

Por não estar comprometido essencialmente com a realidade, apesar de referir-se continuamente a ela, o caráter ficcional dos contos populares abre as portas da imaginação, da fantasia, do desconhecido. Ao iniciar um conto, a história

deixa de existir em um plano real, passando para um mundo imaginário, o que torna qualquer ação humana possível. A busca de soluções para os conflitos acolhe a presença de elementos maravilhosos como monstros, feitiços, bruxas, entre outros, que contribuem para um caráter imaginativo da obra (AZEVEDO, 1997), de modo que a criança passa a fazer parte do enredo, identificando-se com os personagens, desvendando mistérios, enfim, saindo fortalecida da experiência proporcionada pela leitura.

Os acontecimentos presentes em cada conto não respeitam princípios éticos, leis pré-determinadas que considerem o comportamento humano como certo ou errado. Em geral, essas narrativas obedecem a uma moral ingênua, ou seja, os personagens não fazem o que é correto, por existir leis que definem que se deve proceder desta forma e não de outra. No decorrer da história, acontecem situações que causam “um sentimento de injustiça - injustiça que deve ser reparada” (JOLLES, 1976, p. 199). Nesses fatos, não existem uma “ética de ação”, mas uma “*ética do acontecimento ou moral ingênua*” (JOLLES, 1976, p. 199). Os contos acolhem passagens que contrariam o sentimento do que é correto, por exemplo:

[...] um moço recebe menos em herança que seus irmãos, é menor ou mais tolo que os que o cercam; crianças são abandonadas por seus pais ou maltratadas por uma madrasta; o noivo é separado da sua verdadeira noiva; homens ficam sujeitos a espíritos malfazejos, são forçados a executar tarefas sobre-humanas, sofrem perseguições e têm de fugir (JOLLES, 1976, p. 201).

No decorrer da história, as injustiças vão sendo restabelecidas, as mocinhas pobres casam-se com príncipes, os filhos abandonados retornam para casa. Desprezo, crueldade, arbitrariedades, só passam a existir no conto para que, pouco a pouco, sejam abolidas, contribuindo para que o desfecho da história seja feliz. E essa estrutura interna do conto é que provocará a satisfação do leitor, “ao ingressar-se no universo do Conto, aniquila-se o universo de uma realidade tida por imoral” (JOLLES, 1976, p. 201-202).

Mas que “segredos” possuem esses contos que permitem ser contados, recontados, permanecendo até os dias atuais no imaginário de adultos e de crianças como se fossem escritas dessa época? Como estas histórias, narradas por diversas vozes, continuam presentes sem que sua “essência” desapareça? Para Jolles (1976), o que constitui a essência desses contos é sua “Forma simples”, isto é, traços que lhes dão uma propriedade de ser original toda vez que é relatado.

Transmitido de geração em geração, esse conto sofre adaptações, mas mantém aspectos das primeiras narrações, isto é, sua mobilidade, generalidade e pluralidade.

A linguagem “fluida, aberta, dotada de mobilidade” (JOLLES, 1976, p. 195) lhes permite ser contado e recontado por diversos narradores, conservando sua essência, o que vem explicar sua universalidade. A generalização permite que essas histórias sejam apresentadas em diferentes épocas ou localidades, conservando sempre sua particularidade. A manutenção da essência possibilita que os contos sejam reconhecidos em diferentes locais (JOLLES, 1976, p. 195). Um conto folclórico ou popular apresenta características peculiares da região de onde surge, mas mantém traços que dialogam com a mesma narração contada em outros lugares.

Para Câmara Cascudo (s/d), os contos populares apresentam entre si aspectos variados, possíveis de serem classificados em doze estilos diferentes: contos de encantamento, de exemplo, de animais, de facécias, religiosos, etiológicos, do demônio logrado, de adivinhação, de natureza denunciante, acumulativos, do ciclo da morte e de tradição (CASCUDO, s/d, p. 13-14). No entanto, essa classificação é imprecisa, pois um conto pode ter mais de um aspecto citado. Nesse sentido, continuamos pensando os contos folclóricos ou populares, como aqueles da cultura oral que permanecem no tempo sem perder sua “Forma simples”, ignorando outras classificações. Contos que surgem na coletividade, sem autoria definida, mas que mantêm traços com o local de onde surgiu.

Os contos populares também foram objetos de estudos de Vladimir Propp<sup>5</sup> (1984). O estruturalista russo os denomina maravilhosos e procura descobrir os aspectos presentes nestas histórias que as tornam similares entre si, partindo de alguns pontos considerados essenciais, entre eles a raiz dessas narrativas. O autor queria desvendar, por exemplo, como a história da “pequena-rã” poderia ser semelhante em países como “Rússia, Alemanha, França, Índia, entre os peles vermelhas da América e na Nova Zelândia”, quando historicamente não se poderia comprovar qualquer contato entre esses povoados (PROPP, 1984, p. 24). Propp (1984) partia do princípio de que para saber realmente o surgimento dessas histórias

---

<sup>5</sup> O livro de Vladimir Propp, *Morfologia do Conto Maravilhoso*, foi editado em 1928 em russo. Sua publicação ocasionou reações distintas. Por um lado, “alguns folcloristas, etnógrafos e estudiosos de literatura aconselhavam-no favoravelmente”. Por outro lado, “o autor foi acusado de formalismo” e essas afirmações repetem-se nos dias atuais (PROPP, 1984, p. 207).

seria necessário um estudo mais pontual, mais elaborado a partir de um estudo morfológico. O autor acreditava que sem “uma elaboração morfológica correta” seria difícil existir “uma elaboração histórica correta.” (PROPP, 1984, p. 23).

A fim de investigar as transformações dessas narrativas que acabavam gerando outras versões de uma mesma história, Propp analisa cem contos com diferentes enredos, buscando identificar elementos narrativos mais básicos, “sua morfologia”, isto é, a descrição destes contos “segundo as partes que o constituem, e as relações destas partes entre si e com o conjunto.” (PROPP, 1984, p. 25-28).

Através de suas pesquisas, constatou que o conto maravilhoso possui algumas “grandezas constantes”, isto é, os personagens realizam com frequência as mesmas ações na trama. Essas funções, “*formam as partes constituintes básicas do conto.*” (PROPP, 1984, p. 26). No entanto, o meio utilizado para efetivar essas ações não são regulares, podem variar e essas variações Propp (p. 26) determina como “grandezas variáveis”. Em outras palavras, podemos dizer que existe nesses contos muitos personagens, no entanto eles executam com frequência as mesmas ações e isso, segundo o autor, é o que vem explicar “o duplo aspecto do conto maravilhoso: de um lado, sua extraordinária diversidade, seu caráter variegado; de outro, sua uniformidade, não menos extraordinária, e sua repetibilidade.” (PROPP, 1984, p. 26).

Mesmo que os estudos de Propp estejam voltados às funções que os personagens desempenham e não aos próprios personagens, o pesquisador não ignora essa questão. Existem inúmeras funções que podem ser agrupadas “segundo determinadas esferas.” (PROPP, 1984, p.72). A distribuição dessas esferas entre os personagens se dá da seguinte forma: “o *antagonista* (ou agressor), o *doador*, o *auxiliar*, a *princesa*, ou *seu pai*, o *mandante*, o *herói* e o *falso herói*” (PROPP, 1984, p. 147-148). No contexto da história, cada personagem pode desempenhar uma ou mais funções. Os nomes dos personagens, suas qualidades externas, como idade, sexo e situação, são apontados pelo autor como grandezas variáveis, elementos que dão harmonia e beleza aos contos.

Segundo Propp (1984), as funções ou papéis que os personagens apresentam são partes fundamentais da estrutura do conto popular, nos quais se constrói o fluxo das ações. Entretanto, mesmo sendo elementos importantes na narrativa, não são os personagens que possuem grande significância na história, mas as ações que desempenham no decorrer da mesma.

Propp concluiu que em todos os contos havia uma situação inicial que não se caracterizava como função, mas como “um elemento morfológico importante.” (PROPP, 1984, p. 31). Nessa situação inicial geralmente elenca-se o número de pessoas que fazem parte da família, o nome do herói ou a contextualização da circunstância em que vive o protagonista da história. A partir dessa situação inicial, o enredo segue um esquema de ações limitadas (trinta e uma), a saber:

[...] *afastamento, proibição e transgressão da proibição, interrogatório e informação sobre o herói, embuste e cumplicidade, dano (ou carência, mediação, início da reação, partida, primeira função do doador e reação do herói, recepção do objeto mágico, deslocamento no espaço, combate, marca do herói, vitória, reparação do dano ou carência, regresso do herói, perseguição e socorro, chegada incógnito, falsas pretensões, tarefa difícil e tarefa cumprida, reconhecimento e desmascaramento, transfiguração, castigo, casamento* (PROPP, 1984, p. 147).

Esse esquema de ações constitui a base dos contos populares. São considerados por Propp (1984) como grandezas constantes, portanto elementos que necessariamente estão presentes nessas narrativas. Propp destaca que o número limitado de funções e a ordem que surgem no decorrer da ação são sempre os mesmos, entretanto em um conto não há necessariamente todas essas funções citadas. Essas variações presentes na estrutura dos contos acabam tornando-os singulares e atraentes às pessoas de qualquer parte do mundo.

Por onde passam, essas narrativas vão deixando suas marcas, transformando os costumes da localidade, adaptando-se às características de cada época. Propp esclarece que os contos sofrem influências “da realidade histórica contemporânea, do *epos* dos povos vizinhos, e também da literatura e da religião” (PROPP, 1984, p. 81). Para o autor, essas histórias guardam em suas raízes “traços do paganismo mais antigo, dos costumes e ritos da antiguidade” (PROPP, 1976, p. 81). Gradativamente, essas narrativas vão sofrendo “uma metamorfose, e suas transformações também estão sujeitas a determinadas leis” (PROPP, 1984, p. 81) que cunham uma disparidade de formas.

Nesse sentido, quando pensamos em contos populares, não podemos deixar de admirar cada narrador que através da sua memória e da sua voz acaba não deixando desaparecer grande parte da história da humanidade (MEIRELES, 1984). São narrativas que seguiram trajetórias distintas pelo mundo, transformando-se em uma leitura imprescindível às crianças e agradável aos adultos. Histórias que

quando significadas pelo leitor/ouvinte, tornam-se experiências singulares e, portanto, importantes para constituição de qualquer sujeito.

### 1.3 INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

As histórias provenientes da oralidade nascem pelo desejo de levar às pessoas um universo desconhecido, experiências que chegaram através dos viajantes e dos camponeses e que encantam crianças em vários lugares. Os conteúdos oriundos da riqueza da cultura popular representam uma das formas de expressão mais significativa que caracteriza o homem de todas as épocas, uma arte que atravessa séculos, que envolve gerações, estabelecendo vínculos entre os povos.

Há indícios de que os contos populares se propagaram na Europa durante a Idade Média, através de contadores que divertiam os trabalhadores camponeses. Em uma época em que as classes inferiores conviviam com uma realidade precária, com epidemias, doenças e pobreza, ouvir e contar histórias, além de um momento de lazer, tornava-se uma oportunidade de retratar as questões sociais da época (DARNTON, 1986). Após o árduo trabalho no campo, crianças e adultos sentavam-se, a fim de escutar as histórias dos narradores com suas experiências, o que fundamenta a verdadeira natureza da narrativa (BENJAMIN, 1986).

No entanto, as histórias enunciadas pelos narradores não eram direcionadas em especial aos infantes, pois “os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua.” (DARNTON, 1986, p. 29). Traduziam, através das narrações, os anseios da sociedade da época, abordando assuntos como morte, fome, pobreza, sem fazer adequações da narrativa à criança. Isso porque a sociedade, antes do século XVII, ainda não tinha uma concepção de infância.

Embora a infância não fosse considerada uma etapa singular do desenvolvimento humano – como é atualmente –, era citada em estudos da época. O historiador Ariès (1981) revela que muitos são os textos que abordam a infância na Idade Média e destaca *Le Grand Propriétaire de toutes choses* (1556). Nessa obra, aparece uma classificação conforme as “fases da vida” sendo a primeira etapa designada infância. Esse período abrange desde o nascimento até os sete anos. A criança, nessa fase, era chamada de *enfant*, ou seja, “não-falante”, ainda não



formam as palavras com perfeição (ARIÈS, 1981, p. 6). Logo após a infância, vem a *pueritia* que perdura até os 14 anos. Em seguida, surge a adolescência, que, para Constantino, citado por Ariès, vai até 21 anos e, segundo Isidoro, também citado por Ariès, vai até os 28, podendo se estender aos 30/35 anos. Depois da adolescência, aflora a juventude que para Isidoro vai até os 45 anos e para os outros pesquisadores estende-se até os 50 (ARIÈS, 1981, p. 6). Da juventude emana a senectude, também chamada de “gravidade”, é uma fase designada por Isidoro como intermediária entre a juventude e a velhice. Por fim, surge a velhice, que corresponde aos 70 anos para Isidoro e conforme os outros até a morte. Segundo Ariès, poucas pessoas percorriam todas as idades naquela época, devido ao índice de mortalidade (ARIÈS, 1981, p. 6-7).

Mesmo separando as “fases da vida”, a criança não era vista em sua singularidade. A classificação indicava que, para essa sociedade, o que preconizava na infância e em outras etapas não eram aspectos biológicos, mas a imagem de dependência. Ariès (1981, p. 11) esclarece que “as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência”. O termo não seria empregado necessariamente para retratar uma criança, mas também poderia ser utilizado para designar um jovem trabalhador (ARIÈS, 1981). A infância não era visualizada como uma preparação para as vivências do mundo adulto, mas como uma idade de passagem ameaçada por doenças e incertezas.

Nesse contexto, adultos dispensavam o mínimo de investimento afetivo aos pequenos. As crianças eram negligenciadas, tratadas muitas vezes com brutalidade e até mortas. Na convivência, crianças e adultos “tinham acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura” (POSTMAN, 1999, p. 30). Assim que a criança conseguisse viver sem a companhia constante de sua mãe ou ama, era introduzida no mundo adulto e passava a desfrutar das mesmas atividades que os demais. Testemunhavam cenas de intimidade, vivenciavam situações de mendicância, embriaguez e maus hábitos. Tudo era permitido em um contexto onde inexistia uma concepção de educação e vergonha (POSTMAN, 1999).

Essa falta de clareza do que venha a ser a especificidade da infância também pode ser observada na arte. Até aproximadamente o século XII, as pinturas e esculturas retratavam deformações nos corpos das crianças, materializando o sentimento e a visão que a sociedade da época dispensava aos pequenos. Ariès

destaca a pintura de uma cena do Evangelho em que Jesus aparecia rodeado de “crianças”, que na verdade eram homens representados em uma escala menor (ARIÈS, 1981). Essa representação também está presente na Bíblia de São Luís. Em uma das passagens, há o seguinte registro: “Isaque está sentado entre duas mulheres, cercado por 15 homenzinhos que batem na cintura dos adultos: são seus filhos.” (ARIÈS, 1981, p. 17). A distinção entre os pequenos e os adultos se dava apenas pelo tamanho das figuras representadas. Essas representações se estenderam até o século XIII, época em que a imagem da criança começa a se delinear, ficando um pouco mais próxima do sentimento da modernidade (ARIÈS, 1981).

Postman (1999) afirma que, de todas as peculiaridades que distinguem a Idade Média de outras épocas, como a sociedade moderna, nenhuma é tão acentuada quanto à ausência de interesse pela criança. Essa compreensão passa a ser reestruturada a partir de mudanças políticas e educacionais.

Foi no século XVII, com a ascensão da ideologia burguesa, que o conceito de infância começou a sofrer transformações. A sociedade, nessa época, passou por uma reestruturação econômica e social, que produziu uma nova concepção de família, a unicelular. Gradativamente, a fragilidade da criança começou a ser vista, e a família se organizou em torno dela. Essa nova forma de ver o infante gerou um sentimento que antes não existia. O adulto passou a ter mais consciência da infância, considerando-a como uma etapa fundamental e singular da vida (ZILBERMAN, 2003).

Dessa forma, já no século XVII, a família deixou de ser uma instituição privada para atuar na “transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato”, cabendo à educação preenchê-lo (ARIÈS, 1981, p. 194). Essa forma de ver a criança foi assinalada por uma mudança de conduta dos pais, que buscaram alguns cuidados na formação dos pequenos, entre eles o interesse pelo desenvolvimento físico e moral e uma postura equilibrada, evitando a violência e o excesso de carinho. A criança tornava-se uma fonte de distração para os adultos que encantados com sua ingenuidade e graça não se satisfaziam mais em colocar os pequenos no mundo, mas queriam lhes propor uma educação adequada. Essa preocupação desencadeou um desenvolvimento

acelerado das instituições escolares que, por sua vez, passaram a atender a todas as crianças, incluindo, no final do século XVII, as meninas (ARIÈS, 1981).

Devido à preocupação com a formação dos pequenos, surgiram tratados sobre a infância. Um deles foi escrito por Rousseau, centralizando, pela primeira vez, a temática da infância na educação. Segundo Gadotti (1993), a partir de Rousseau, pode-se afirmar que,

a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança (GADOTTI, 1993, p. 87-88).

Essa preocupação com a infância pode ser observada em *Emílio* (século XVIII). Na obra, Rousseau apresenta algumas formas de tratamento da criança distintas da época medieval e ressalta a importância de conhecer os gostos dos pequenos para, a partir deles, propor novos conhecimentos.

Ao longo do século XIX, cresceu o esforço pelo reconhecimento de singularidades da infância. Surgiram estudos, em vários campos do conhecimento, entre eles a Biologia e a Psicologia, que ajudaram a esclarecer as diferenças significativas entre crianças, adultos e outras etapas da vida, como a adolescência. Além dessas áreas, surgiu a Pedagogia, com objetivo de estudar a criança em seus aspectos físicos, psicológicos e morais (VEIGA, 2007). Esse panorama mostra-nos que a visão da infância como uma etapa singular da vida muda de acordo com a organização de cada sociedade. A concepção de infância é uma construção social, estabelecida gradativamente, ao longo dos séculos. Dessa forma, também a sociedade contemporânea concebe a criança de modo singular, distinto de outras épocas já que é produto de um novo contexto.

Alguns pensadores assinalam o desaparecimento da infância na sociedade atual, apontando a indústria cultural do mundo globalizado como um dos grandes responsáveis por esse processo. Stearns (2006), por exemplo, destaca que, a partir do final do século XX, o consumismo é uma das facetas ligadas à globalização que modificaram a forma de ser criança e concebê-la. A criança passou a ser vista como consumidora e, com isso, tornou-se alvo da indústria cultural. Segundo o autor, alia-se essa concepção à expansão de multinacionais e redes de comunicação.

A comunicação na era globalizada possibilita o contato com e entre sociedades de todo o mundo, através da tecnologia. Dessa forma, envolve-se

rapidamente uma quantidade expressiva de crianças de várias partes do mundo, tornadas consumidoras, comprometendo outros valores e comportamentos (STEARNS, 2006). O consumo, vinculado ao divertimento, acaba envolvendo o universo infantil, gerando uma imagem falsa de prazer, eliminando e modificando as formas de ser criança e, portanto, valores, hábitos e atitudes anteriormente estabelecidas.

Pereira (2000) compartilha a visão de Stearns sobre a infância na era contemporânea. Segundo ele, a lógica da indústria cultural está alicerçada na ideia de diversão e de consumo. Por esse motivo, o espaço designado à invenção e à criatividade é preenchido por jogos, desenhos e outros divertimentos, os quais colocam os pequenos em uma posição de recepção e uso, de desfrutar do prazer de algo que já lhe é oferecido pronto ou quase pronto. Essa posição em que a sociedade coloca a criança do século XXI acaba afastando os pequenos da possibilidade de articular questionamentos, substituindo, cautelosamente, a sua capacidade de criação inerente ao humano “pelo império do mundo técnico” (PEREIRA, 2000, p. 30). Ao transformar a criança em consumidora de diversão, ou seja, em alguém que aproveita e desfruta de produtos que lhe são oferecidos e depois os descarta, deixa-se de estimular elementos tidos anteriormente como fundamentais à infância, entre os quais a criatividade, a curiosidade, o espírito questionador e criador que provém de sua imaginação e fantasia.

Nessa realidade fantasiosa em que as noções de brincar, prazer e fantasia não são autênticas, são envolvidos também os pais. Sem perceber a influência que esse tipo de diversão tem sobre os pequenos, pais e mães acabam aliando-se a essa proposta de diversão como uma forma de suprir a ausência familiar, já que se exige dos adultos cada vez mais tempo e energia ao trabalho e à produção, os quais são subtraídos das relações familiares. Dessa forma, agradam seus filhos com presentes, brinquedos e viagens, pois acreditam que essa maneira de agir faz parte de seu papel. Em um período da existência em que as crianças “não têm categorias morais suficientes para escolher entre o certo e o errado” (PEREIRA, 2000, p. 29), os progenitores assistem à transformação dos pequenos e até mesmo colaboram com esse processo (PEREIRA, 2000, p. 29).

Kramer (2008) amplia o pensamento de Stearns e de Pereira, ao considerar que a concepção de infância passa, em nossos dias, por um momento de desordem, já que características da criança tidas até então como fundamentais, construídas ao

longo de séculos, são comprometidas, enquanto novos elementos, anteriormente pertencentes ao mundo adulto, são inculcados nos pequenos. Nesse sentido, muitos autores consideram o desaparecimento da infância, porém, a autora vai além, defendendo uma concepção de infância que valoriza o que é peculiar a essa etapa da vida, isto é, “seu poder de imaginação, fantasia, criação” (KRAMER, 2008, p. 91). Kramer considera que uma forma de organizar esse caos e recuperar elementos importantes do desenvolvimento infantil é traçar uma política educacional que assegure a formação de cidadãos críticos, o que deve ser feito, segundo ela, através da abordagem da pluralidade cultural.

Assim, a autora sinaliza a necessidade de expor à mídia diferentes modelos de crianças e de educação. Isso se efetiva através de um trabalho que tenha como perspectiva a humanização, o resgate de vivências, “a conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva” (KRAMER, 2008, p. 98), apropriando-se de distintas formas de produção cultural. Kramer considera o resgate, a valorização e a vivência da diversidade cultural como elementos fundamentais para o desenvolvimento de crianças e de jovens, o que os torna indivíduos, afastando-os da força massificadora da globalização. Para ela, podemos observar a singularidade do ser humano através da pluralidade de experiências, valores e saberes que estão presentes em manifestações como,

dança, música; na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, arte, música, fotografia, teatro, pintura, escultura, nos museus, na arquitetura (KRAMER, 2008, p. 98).

O contato com a produção cultural colabora para a formação tanto de crianças como de jovens e de adultos, instigando a reflexão e a discussão acerca da cultura que construímos e que ao mesmo tempo nos constitui. A interação com a diversidade cultural provoca uma reflexão sobre o sentido da vida, da nossa sociedade e acerca do nosso papel no processo social. Dessa forma, propicia a formação de individualidades. Kramer enfatiza que crianças e adultos devem ter a oportunidade de aprender “*com a cultura e a arte, com livros, com a história, com a experiência acumulada*” (KRAMER, 2008, p. 98).

Antonio Candido (1995) corrobora com a visão de Kramer ao incluir o acesso à literatura como um dos direitos fundamentais do ser humano. Candido defende a

tese que o homem necessita de bens que garantam não apenas sua sobrevivência física, mas também sua saúde psíquica. Entre esses bens, o autor indica a alimentação, vestuário, residência, instrução, saúde, direito a ter opiniões, crenças e ainda poder desfrutar da arte e da literatura. Candido considera a literatura como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (1995, p. 242), ou ainda, “o sonho acordado das civilizações” (1995, p. 242-243). Nesse sentido, todo indivíduo tem o direito a desfrutá-la, a conviver com o universo ficcional e, desse modo, a acessar a riqueza humana construída e registrada nos textos. Por isso, para Candido, a literatura é uma necessidade universal.

Considerando que, para Kramer, toda a produção cultural que realmente é envolvida “com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos” (2008, p. 98), o direito à literatura, defendido por Candido, constitui uma via eficaz para a efetivação desse projeto. Se, ultrapassando as teorias, observarmos uma criança com um livro, poderemos comprovar a tese de Kramer e de Candido. No contato com o livro, no toque, na observação, na leitura, a criança cria, transforma e se transforma, dá forma às palavras, se torna palavra. Brinca, enfim, é criança. Se o universo ficcional imerso no brincar encontra-se nas atividades das crianças e se a literatura pode ser concebida como um “sonho acordado”, então podemos dizer que a criança tem na literatura a vivência de um espaço privilegiado e o universo da imaginação e da fantasia é seu lugar.

#### 1.4 LITERATURA INFANTIL: UM PERCURSO DE RIQUEZAS E TRADIÇÕES

Como vimos, o conceito de infância é uma construção social que foi sendo modificada a partir do século XVII, com a emergência de uma estrutura de família, na qual a infância passou a ser vista como uma etapa fundamental da vida. Nessa visão de sociedade, surgiram as primeiras histórias destinadas ao público mirim.

A tradição oral teve papel fundamental na constituição dessas histórias que deram origem à literatura infantil. Das narrativas populares orais, surgiu um acervo que era utilizado pela burguesia como um meio de preparar as crianças para o mundo, um instrumento pedagógico que tinha como função auxiliar na formação dos pequenos. Esse processo teve como personagem importante: o escritor Charles Perrault. O francês coletou e registrou histórias da tradição oral, desprezadas pela

cultura erudita, adaptando-as ao público mirim, conforme o gosto da corte francesa de Luís XIV (DARNTON, 1986, p. 24).

Perrault é considerado o primeiro escritor a registrar a riqueza dessa tradição. *Contos da mamãe gansa* marca o nascimento da literatura infantil. A primeira versão, publicada em 1697, é uma compilação de oito histórias: “A Bela Adormecida no Bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “A Gata Borralheira ou Cinderela”, “Henrique, o Topetudo” e “O Pequeno Polegar.” Ao resgatar os conteúdos dos contos populares e reescrevê-los, Perrault adaptou os conflitos a uma linguagem mais apropriada para o infante, reduziu a violência presente nas histórias, restringiu as reflexões que seriam incompreensíveis pela criança e ainda acrescentou preceitos morais, a fim de utilizá-los como recurso para reforçar boas maneiras, condutas e ações desejadas (COELHO, 1991).

Assim como Perrault fez na França, na Alemanha, no século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolheram contos tradicionais junto aos mais velhos, reescrevendo-os e publicando-os com o título *Contos de fadas para crianças e adultos* (1812-1822). Entre as narrativas mais conhecidas registradas pelos autores estão: “A Bela Adormecida”, “Os músicos de Bremen”, “Os sete anões e Branca de Neve”, “O Chapeuzinho Vermelho”, “A Gata Borralheira”, “O Gato de Botas” (COELHO, 1987, p. 74). Na obra dos irmãos Grimm, a moralidade cedeu espaço a uma visão romântica da vida.

No entanto, foi apenas com as obras de Hans Christian Andersen (1835-1872), no século XIX, que surgiu uma literatura voltada de fato ao público infantil: “Andersen foi, ao mesmo tempo, *redescobridor* da literatura guardada pela memória do povo e *criador* de uma nova literatura” (COELHO, 1987, p. 76). Inicialmente, se utilizou de relatos orais, guardados pela memória do povo, mas também se dedicou à criação.

Mais de um século separa os contos alemães dos Irmãos Grimm dos contos franceses de Perrault, entretanto, eles apresentam muitas semelhanças entre episódios, personagens e elementos que revelam a evidência das fontes de onde surgiram, ou seja, a oralidade. No Brasil, encontramos Figueiredo Pimentel que também se dedicou à compilação de narrativas. Em 1894, o autor reuniu histórias estrangeiras, traduzindo-as e intitulando-as *Contos da Carochinha*. Nessa obra, aparecem “histórias de origem portuguesa e também narrativas contadas pelas

escravas que educavam a infância brasileira no século XIX” (ZILBERMAN, 2005, p. 17-18). Figueiredo Pimentel abriu as portas a outros escritores, como Sílvio Romero e Câmara Cascudo, que também buscaram na tradição popular conteúdos para suas produções.

Percorrendo as origens da literatura infantil, percebemos que inicialmente o gênero era um instrumento aliado à pedagogia e utilizado para “converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social” (ZILBERMAN, 1986, p. 18). Por esse motivo, embora seja dirigida a um público específico, sua elaboração advém da análise e das reflexões que o adulto traz a partir de suas experiências, ancoradas em seus interesses. Esse caráter “unidirecional” reproduz um conflito entre o que o adulto quer proferir e a receptividade da criança em questão (ZILBERMAN, 2003, p. 68). A ênfase na postura dominante dos adultos em relação à criança negligencia as diferenças sociais, cognitivas e linguísticas do infante e resulta em uma literatura assimétrica, com pretextos moralizantes, confundida como literatura infantil.

Segundo Coelho (2000), a literatura para crianças, em essência, “é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor: a criança*” (COELHO, 2000, p. 29). Essas diferenças começaram a ser concebidas graças às contribuições da psicologia, que começou a chamar a atenção para os diferentes estágios do desenvolvimento humano, expondo a importância dessas etapas para constituição da personalidade de cada indivíduo. Além disso, revelou que cada estágio corresponde a uma determinada idade, que pode variar dependendo de cada criança e de seu entorno. Nessa nova forma de conceber o infante, “torna-se decisivo para literatura infantil/juvenil adequar-se”, a fim de dialogar com seus destinatários com autenticidade (COELHO, 2000, p. 30). Sendo assim, para que o leitor tenha um convívio prazeroso com a obra literária, obtendo um resultado eficaz na leitura, é necessário adequá-la às possibilidades cognitivas do sujeito.

Antônio Candido esclarece que toda obra literária é um “objeto construído” (CANDIDO, 1995, p. 245) e essa construção assume um caráter humanizador, porque apresenta uma proposta de mundo organizado que, por sua vez, pode levar o leitor a organizar seu interior e seu entorno a partir das questões propostas no texto ficcional. A escolha e a organização das palavras, a coerência interna do texto, o conflito representado entre outros aspectos levam o leitor a organizar a si e a seu



entorno. Candido esclarece que toda literatura implica a superação de um caos inicial que, após a organização das palavras, torna-se uma proposta de sentido. Para o autor, “o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma se torna ordem, por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar” (CANDIDO, 1995, p. 246). A palavra dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, portanto representa mais que a simples presença de um código, pois pode nos libertar do caos e humanizar (CANDIDO, 1995).

Candido distingue três faces presentes na obra literária, as quais conferem à obra esse caráter humanizador. Para o autor:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244)

Geralmente, pensa-se que a literatura, infantil ou não, atua sobre as pessoas por transmitir algum conhecimento que gera aprendizados. No entanto, conforme Candido, “o efeito das produções literárias” ocorre “devido à ação simultânea dos três aspectos” (CANDIDO, 1995, p. 245). Podemos compreender essa afirmação, analisando cada uma das três dimensões do texto literário citadas pelo autor.

Enquanto forma de expressão, a literatura revela aspectos da vida humana por meio da linguagem simbólica. Embora possa estar se referindo à realidade, toda obra literária é uma representação, um objeto ficcional construído a partir de uma estrutura própria, criada através da linguagem. A composição estrutural organiza e dá coerência ao texto. Essa organização interna da obra possibilita que, na leitura, atribuem-se significados peculiares, autônomos ao texto. Essa autonomia, própria do texto literário, se efetiva na relação que se estabelece entre o texto literário e o leitor, mas só é possível em virtude da composição e da organização da obra, que encerra um universo diverso do real, apenas verossímil e não verídico.

O objeto de linguagem com essas características encerra uma experiência humana com a qual o leitor interage e atribui significados na leitura. Os conhecimentos construídos nesse processo abrem caminhos para o conhecimento do ser, da vida, das pessoas.

As três dimensões constitutivas do texto literário citadas por Cândido estão entrelaçadas. No entanto, o autor ressalta que a primeira – construção autônoma

com estrutura e significado – é fator decisivo para uma comunicação ser ou não literária.

Zilberman esclarece que, para que um texto infantil tenha caráter literário, é necessário atenuar a assimetria entre o universo adulto e infantil, abolindo os caracteres unidirecional e pedagógico presentes no texto. Tal propósito pode ser efetivado através da adaptação, princípio apresentado por Maria Lipp (apud Zilberman, 2003). É por meio da adaptação que a posição de superioridade do adulto pode ser revertida, através da presença do eu criança na obra.

Göte Klinberg (apud Zilberman 2003, p. 141-143) destaca quatro tipos principais de adaptação presentes na literatura infantil: assunto, forma, estilo e meio. A adaptação do **assunto** pode ser considerada uma exigência para o entendimento do texto, uma vez que a compreensão do mundo e a vivência do leitor-criança são limitadas em relação ao universo do adulto-autor, o que restringe o tratamento do escritor em relação a alguns temas, ideias ou problemas. A adaptação de **forma** visa, essencialmente, a adequar o texto aos interesses e condições de percepção do real próprios da criança. São adequações de forma, por exemplo, o uso de enredo linear, descrições mais breves e esclarecimento de novos conceitos que venham a ser incorporados à narrativa. A adaptação de **estilo** objetiva respeitar o domínio cognitivo do receptor quanto ao vocabulário e à estruturação sintática. Uma forma de adaptação de estilo é o emprego, por exemplo, de estruturas sintáticas próprias da expressão oral, o que se justifica em virtude da supremacia do afetivo sobre o conceitual na criança. Por fim, também é realizada a adaptação do **meio** pelo qual a literatura infantil chega ao leitor. Por esse motivo, o livro destinado aos pequenos, em geral, é composto de ilustrações e tipo gráfico graúdo, escolhendo-se determinado formato e tamanho que mobilizem o público.

A partir das reflexões desses autores, observamos que a adaptação na literatura infantil é de natureza estrutural e visa a amenizar a assimetria intrínseca à influência do adulto-escritor. Dessa forma, a adaptação atua como mediadora e,

[...] entre os pólos da comunicação, [...] reforça a sua existência diferenciada, denuncia o fator unidirecional da literatura infantil, dando-se exclusivamente do adulto para a criança e, revela a condição ideológica do texto, que poderá oscilar entre um papel condicionador ou emancipador, mas que não ultrapassará estes limites imediatos (ZILBERMAN, 2003, p. 143).

Para atingir sua dimensão estética, a literatura infantil precisa, pois, superar os fatores que intervêm na sua formação. Seu valor literário emerge da renúncia ao caráter normativo, que implica o abandono da ótica do adulto, ampliando o horizonte temático e incorporando novas linguagens. Desse modo,

somente quando a meta se torna o exercício com a palavra, [...] o texto para a infância atinge seu sentido autêntico, qual seja, como escreve Kurt Werner Peukert, "a expansão da dimensão de entendimento da criança" e, por extensão, de todo e qualquer indivíduo (ZILBERMAN, 2003, p. 69) .

O livro deve abordar assuntos variados, adaptando-os conforme as possibilidades cognitivas da criança, respeitando as etapas do seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social e propondo-lhe inquietações condizentes com as vivências mirins. Essa abordagem do texto literário infantil prioriza o espaço destinado ao leitor. A produção simbólica, nesse aspecto, atua como um meio de desenvolvimento da criança ao envolvê-la no gênero como leitora e, portanto, produtora de sentidos. O modo como a adaptação é transposta ao livro permite que a obra se atualize constantemente, trazendo-a para o presente, sem perder de vista sua época de produção.

Atualmente, encontramos no Brasil inúmeras narrativas desvinculadas de preceitos morais e autores que dialogam com a cultura popular. Nessa linha, destacamos narrativas de Ângela Lago e Ana Maria Machado, escritoras que, a exemplo de Perrault, garimpam histórias da memória do povo e as adaptam ao público mirim.

### 1.5 LEITURA LITERÁRIA: O PAPEL DA ESCOLA

O uso da literatura como matéria educativa, como já discurremos, vem de longe. No tópico anterior, destacamos o efeito moralizante e doutrinador presente, por exemplo, em contos de Perrault. Esse enfoque surgiu com o intuito de transmitir ensinamentos aos infantes.

Entretanto, a literatura, entendida como arte por meio da linguagem verbal, vai muito além do aspecto moralizante. Ela propicia ao leitor uma experiência que ultrapassa o "saber das coisas" (LARROSA, 2002, p. 27), despertando um prazer que só a "exploração dos recursos da linguagem", do texto estético, é capaz de mobilizar (SARAIVA, 2006, p. 27). Essa exploração, esse jogo de linguagem aberto,

não definido, é o que faz com que a experiência da leitura ultrapasse a simples decifração do código, “penetrando na alma”, transformando o leitor a cada nova leitura (LARROSA, 2003). Ao ler uma narrativa literária,

[...] permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos (LARROSA, 2003, p. 207-208).<sup>6</sup>

Nesse entendimento, a leitura literária implica uma metamorfose, provoca um movimento de esquecimento, de “desidentificación, de pérdida de si”<sup>7</sup> (LARROSA, 2003, p. 207-208), para uma reconstrução, uma transformação, um constante vir a ser. Quando a leitura ultrapassa os objetivos simplistas de decifração do código escrito, ela envolve o leitor, fazendo com que ultrapasse o sentido do texto. Uma leitura é significativa no momento que, a partir dela, podemos pensar em nossas vidas, refletir sobre nós mesmos, reconstruindo nossa história pelas leituras que realizamos. Nesse sentido, podemos dizer que ler “es poner en cuestión eso que somos”<sup>8</sup> (LARROSA, 2003, p. 208).

Sabemos que nossa história de vida é construída pelas relações que estabelecemos. Ler e ouvir histórias, conhecer o mundo por meio da leitura é uma forma de estabelecer essas relações. A história de cada sujeito é construída narrativamente e pode ser entendida como “un proceso interminable de oír y leer historias”<sup>9</sup> (LARROSA, 2003, p. 617). É através da relação com o lido, da partilha dessas experiências, que a literatura pode contribuir para modificar a vida do leitor. Esse processo reforça a importância da experiência da leitura, já que está relacionado ao que somos e à construção de nossa subjetividade.

Desse modo, a escola pode ser um espaço privilegiado para que a leitura, seja ela literária ou não, adquira o *status* de experiência. Para isso, é necessário oportunizar situações que ultrapassem concepções redutoras desse processo, como as que consideram a leitura como mero processo de decodificação. Para que a

---

<sup>6</sup> [...] permitimos que algo entre en nuestra más profunda intimidade. Algo se apodera de nossa imaginação, de nossos desejos, de nossas ambições. Algo que afeta o próprio centro do que somos. Ler, quando é de verdade, é fazer vulnerável o centro mesmo de nossa identidade. Não há leitura se não há esse movimento em que algo, às vezes de forma violenta, modifica o que somos. [tradução nossa].

<sup>7</sup> “desidentificación, de perda de si” [tradução nossa].

<sup>8</sup> “é colocar em questão isso que somos” [tradução nossa].

<sup>9</sup> “um processo interminável de ouvir e ler histórias” [tradução nossa].

leitura se constitua uma experiência, os alunos precisam compreender o que leem, entrar em conflito com o lido, levantar hipóteses, fazer escolhas, despertando a curiosidade e o interesse por outras leituras. Soares (2003) denomina essa forma de conceber a leitura como letramento e o diferencia do processo de alfabetização. Para autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 55-56).

Portanto, o letramento não se restringe à aquisição da leitura e da escrita (o que constitui o processo de alfabetização), mas envolve a utilização dessas aprendizagens no contexto social. Não basta que os sujeitos aprendam a ler e a escrever; devem se utilizar desse aprendizado para viver em sociedade.

Na opinião de Silva (1996), o ato de ler é uma ação que implica a presença de, no mínimo, dois seres: o leitor e o texto. E a leitura somente ultrapassará os aspectos simplistas dessa relação se o leitor seguir três propósitos fundamentais: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (SILVA, 1996, p. 45). Diante desse entendimento, a leitura torna-se “um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1996, p. 45), a significar seu mundo e, ao mesmo tempo, o dos outros.

Compartilhamos com Silva a ideia de que todo material escrito “apresenta uma *unidade possível de significado*. *Possível* porque depende da *experiência* prévia do leitor que o confronta” (SILVA, 1996, p. 90). Ao ler uma narrativa, por exemplo, cada leitor parte das suas experiências de vida, atribuindo significados de acordo com as possibilidades de que dispõe naquele momento. Para que ocorra a significação de um texto, é necessário que o leitor pense sobre as palavras contidas no material escrito, colocando em exercício uma ação reflexiva, o que faz do ato de ler um percurso solitário, de significações próprias (SILVA, 1996).

Segundo Soares, a atividade de leitura envolve um processo “complexo e multifacetado” (SOARES, 2005, p. 30), pois, além das especificidades de cada texto, depende do objetivo e da intencionalidade que se pretende ao ler. Não se lê uma carta da mesma maneira que uma história literária. Como são diferentes as formas

de escrita, também serão necessárias distintas maneiras de ler. Nesse sentido, Soares considera o verbo ler como transitivo, porque implica uma relação singular entre o texto e o leitor (SOARES, 2005).

O texto literário, por exemplo, pelo caráter artístico, oferece particularidades que dificilmente serão encontradas em outros textos. Uma dessas peculiaridades é a relação com as palavras, cujo sentido ultrapassa a definição dicionarizada. Na leitura literária, “vemos, oímos, saboreamos y sentimos las palabras”<sup>10</sup> (LARROSA, 2003, p. 602). Para que esse processo se efetive, é necessário despir-se das amarras do cotidiano e permanecer solitário, pois é na solidão da leitura que saímos da modalidade cotidiana de uso da linguagem para uma relação mais intrínseca com a palavra. Isso se dá porque, no uso prático da linguagem, utilizamos as palavras sem refletir sobre seu significado, ou seja, acessamos apenas sentidos estabelecidos, objetivos. Não há espaço para a polissemia, metáfora, ambiguidade. Em outras palavras, na literatura, temos a oportunidade de recuperar e até mesmo construir sentidos que, no cotidiano, não são utilizados e, ao refletir sobre os significados das palavras, o leitor significa seu interior e seu exterior. Na leitura da literatura, colocamos em jogo algo que ultrapassa a simples palavra, “algo que viene de nuestro silencio, de nuestra disponibilidad”<sup>11</sup> (LARROSA, 2003, p. 603). Assim para Larrosa (2003), a literatura encerra um silêncio que comunica e que dialoga com o leitor.

Além disso, a obra literária transforma o mundo real em linguagem simbólica, tornando possível, pela leitura, a vivência de outras experiências por parte do sujeito. Sentimentos reais como medo, tristeza, angústia e perdas, entre outros, aparecem nas obras, fazendo com que a literatura desempenhe uma função importante: “tornar o mundo compreensível ao leitor, permitindo que explore e vivencie diferentes contextos e tempos” (RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2008, p. 4). Dessa forma, o sujeito estabelece um pacto de leitura através do qual passa a vivenciar diferentes situações como se fossem verdadeiras, mas sem perder de vista o real. Essa possibilidade é descrita por Aguiar como um estado em que o leitor fica “na corda bamba, entre a fantasia e a realidade”, é o que faz com que se viva o prazer da leitura (AGUIAR, 2007, p. 29).

---

<sup>10</sup> “vemos, ouvimos, saboreamos e sentimos as palavras” [tradução nossa].

<sup>11</sup> “algo que vem do nosso silêncio, de nossa disponibilidade” [tradução nossa].

Outro aspecto relevante e característico da obra literária é a polissemia, que ocorre, em parte, pela estrutura do texto, na qual há vazios, ou seja, espaços de não ditos. Esses espaços acolhem o leitor, amenizando a assimetria<sup>12</sup> existente no texto, permitindo-lhe partilhar com o escritor suas distintas formas de ver o mundo e pôr em jogo sua imaginação. “Dessa forma, a literatura estabelece com o leitor uma interação específica — a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, o que é bastante restrito em textos não literários, senão inexistente” (RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2008, p. 5).

Apesar de compartilharem as características já citadas, os textos literários apresentam-se em diferentes gêneros, o que determina diferenças na estrutura, na composição e, por conseguinte, no modo de leitura. A narrativa literária é um desses gêneros. Durante a leitura de narrativas, por exemplo, pode-se abrir um horizonte de possibilidades, pois a história, por suas características de linguagem e estrutura, desafia o leitor, levando-o a não se limitar à superficialidade do que está escrito ou à simples informação que ele contém. A simbologia, ou seja, os significados implícitos nos contos não se entregam ao leitor facilmente. A imprecisão do texto é um dos fatores que enriquece a obra, que não se esgota em uma única leitura, mas permite distintas interpretações (SARAIVA, 2006). Esse movimento entre o leitor e o texto, no qual se constroem vários sentidos, exige um sujeito leitor ativo, que se posicione frente ao discurso do outro.

É importante ainda pontuar algumas especificidades da literatura dita infantil, na qual encontramos os contos populares infantis que são objeto dessa investigação. Como vimos, a leitura da literatura se apresenta como uma forma de percepção, participação e interação do leitor com o tecido sociocultural. Nessa relação entre o leitor e o livro, encontramos a possibilidade de enriquecimento verbal, que representa ações humanas, mas em linguagem figurada. Entretanto, quando o texto literário é destinado ao público mirim, deve ainda assumir o discurso do seu destinatário, ampliando e transformando as experiências do interlocutor. Na literatura destinada ao público infantil, a caracterização dos personagens, “os conflitos, a linguagem são construídos para que a criança leia e compreenda os conteúdos lidos. Ela, enquanto leitora, também é delineada pelo texto” (AGUIAR, 2007, p. 29).

---

<sup>12</sup> Assimetria, nesse contexto, significa diferença, discrepância entre o universo adulto e infantil.

Essas e outras peculiaridades da literatura fazem emergir do conceito de letramento uma categoria especial: o letramento literário em virtude das peculiaridades do texto literário. Nessa perspectiva, amplia-se o sentido de letramento, devido à importância da leitura literária na constituição do sujeito (COSSON, 2006). O sujeito em estado de letramento literário cria laços com a literatura e dialoga com o texto, construindo sentidos a partir de suas experiências, os quais levarão a novas formas de elaboração do seu entorno e de si mesmo.

No entanto, mesmo sabendo da riqueza que as obras literárias encerram, muitas vezes, a escola não cumpre seu papel de contribuir para o letramento literário do estudante. No ambiente escolar, a leitura geralmente tem o propósito de trabalhar a ortografia, melhorar a leitura oral do texto, contrariando e até mesmo ignorando os usos práticos dos textos. Essa conduta frente aos materiais literários, segundo Ramos, Panozzo e Zanolla (2008), pode indicar a falta de clareza por parte dos professores do que venha a ser a literatura e ainda de como desenvolver um trabalho eficaz que auxilie os estudantes a serem leitores competentes. As autoras destacam que se o professor não conhece as características de cada texto, dificilmente auxiliará seu aluno na significação do mesmo. Essa conduta fica evidente a partir da pesquisa *Formação do leitor: o processo de mediação do docente*, cujos resultados apontam para a predominância de atividades que não priorizam os elementos constituintes do texto. Podemos verificar que entre as atividades observadas na pesquisa, destacam-se:

A predominância de atividades voltadas para conteúdos programáticos (vinte e cinco por cento), entre eles, gramática e preservação ambiental, e o ensino de normas de conduta (vinte e um por cento). Em terceiro lugar, com igual percentual de ocorrência (dezesseis por cento), encontram-se a recuperação de contextualizadores e elementos explícitos do texto e a recuperação da vivência ou da opinião do aluno. A análise de elementos formais do texto e o desenvolvimento de habilidades de escrita e de comunicação foram menos observados nas aulas, com percentual de onze por cento cada um (RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2008, p. 6).

Diante do exposto torna-se necessário repensar as atividades direcionadas a leitura literária no âmbito escolar. A leitura fora da escola ocorre de forma natural, através da necessidade ou da vontade do indivíduo. Durante a rotina das crianças, elas podem ler por diversos motivos: por prazer, para se informarem ou até mesmo para agir sobre o mundo (como a leitura de rótulos, por exemplo). Essas leituras, guiadas por diferentes objetivos, produzem distintos efeitos que modificam a ação do



leitor diante do texto e até do mundo. Em nossa cultura, “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 2005, p. 7). Ao contrário de concepções redutoras de leitura, almejamos práticas em que o leitor seja ativo no processo, em que dê significação ao texto. Afinal, lemos para entender o mundo e para nos entendermos no mundo.

A escola, enquanto instituição propícia para que ocorra a circulação e a interação com textos, sejam eles literários ou não, deve ter clareza de que leitor pretenderá formar, tendo em vista que não se forma leitores para ler dentro da escola, mas para superar seus limites de experiência, para sua vida. Cabe aos professores contribuírem para que a leitura da palavra se configure em seu sentido verdadeiro, isto é, para que a partir dela o sujeito possa “expressar-se e expressar o mundo”, “criar e recriar”, posicionar-se, compreendendo seu mundo e a si mesmo (FREIRE, 1982, p.49).

A leitura do mundo em diálogo com a leitura da palavra, preconizada por Paulo Freire (1982), abre horizontes para que o aluno reelabore, reescreva e transforme seu contexto e a si mesmo. Entretanto, a alteração subjacente a esse movimento dinâmico, apontado por Freire, só será percebida e vivida por quem deseja se libertar das amarras em que eventualmente está envolvido e se dispor a aprender. Nessa situação é que se configura o valor da literatura como estímulo à aprendizagem.

Quando o leitor entrega-se à obra literária, transitando pelas rotas imaginárias, desvendando mistérios e enigmas, a leitura se torna uma brincadeira. Esse momento lúdico, esse jogo entre o leitor e o texto, abre possibilidades para que o sujeito recrie os significados do escrito, aguçando a criatividade e a imaginação, levando o leitor a solidificar seu pacto com o livro e a sua “competência de leitura” (ZILBERMAN, 2008, p. 2). Essa condição que abre possibilidade de fortalecimento da sua imaginação, de modo que a leitura da literatura, segundo Regina Zilberman, seja “mais importante” que as demais, pois a imaginação auxilia os sujeitos na resolução de problemas. Além disso, conforme percebe a autora, a capacidade de criar, aliada à inteligência, oferece “alternativas de ação”, imprescindíveis para o enfrentamento das dificuldades (ZILBERMAN, 2008, p. 2).

Ao favorecer situações em que o sujeito entra em contato com a literatura, fortalecendo a imaginação, o professor abre espaço para que a criança

confronte suas experiências, seus conhecimentos e sentimentos com o material oferecido, gerando sempre algo novo. Segundo Vygotsky:

las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación<sup>13</sup> (VYGOTSKY, 2003, p. 16).

Para o autor, essa capacidade de combinar elementos antigos com novos é a base para qualquer criação. Criar aqui é entendido como o alicerce para qualquer aprendizagem, e o gosto pela leitura pode ser visto como um caminho para essa construção.

Mas, para que o sujeito adquira gosto pela leitura, deve compreender o que lê. Segundo Aguiar, torna-se necessário que façamos uma reflexão acerca dos motivos que levam os leitores a não ter compreensão sobre o lido. A autora considera que, para que a leitura se configure enquanto processo de comunicação, o leitor precisa tomar posse do texto e posicionar-se frente a ele. Se não se estabelecer essa comunicação entre emissor e receptor, não ocorre leitura. Se o leitor apenas perceber uma sequência de palavras ou frases soltas, sem ter a compreensão sobre o material lido, não chegará às ideias do texto, o que impede a aquisição de conhecimentos, a possibilidade de imaginar e até mesmo a oportunidade de desfrutar dos sentimentos proporcionados pela leitura (AGUIAR, 2007). A leitura compreensiva somente se efetivará na escola se o professor, “maestro” desse processo, estiver apto a ser o mediador dessa relação tão significativa entre sujeito e texto. Somente dessa forma será possível a criação de um ambiente favorável ao letramento literário dos sujeitos envolvidos no processo.

## 1.6 MEDIAÇÃO: IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DA LEITURA

Como vimos, a leitura pode ser um dos elementos fundamentais para a constituição de sujeitos éticos, críticos e estéticos. Ela é a chave de acesso ao universo do conhecimento, seja científico ou artístico. Em relação à arte, em especial a obra literária, Rubem Alves compara essa modalidade artística à música,

---

<sup>13</sup> As maiores fantasias não são mais que novas combinações dos mesmos elementos tomados da realidade e submetidos simplesmente a modificações ou reelaborações em nossa imaginação [tradução nossa].

a uma “sonata de Mozart” (2002, p. 43). O autor relaciona as letras com notas musicais e explica que em ambos os casos – somente registradas no papel – não terão sentido, não acontecerão enquanto experiência estética. É necessário um “intérprete”, um leitor que transforme signos em “sonatas”, dando significação, “vida às notas mortas.” (ALVES, 2002, p. 43). Se o artista dominar a arte, diz Alves, ele dá forma e sentido às palavras, significando o texto, e a beleza acontece. Mas, se o intérprete não dominar a técnica, se lutar contra as palavras, se não deslizar sobre “as notas”, a musicalização não ocorre, e a leitura não gerará prazer, portanto, não terá significado e acabamos desejando que logo se encerre (ALVES, 2002).

Rubem Alves concebe a leitura como “droga perigosa”, por viciar os que realmente se entregam a ela (2002, p. 44). O autor ressalta que o desprazer pela leitura se efetiva quando privamos os sujeitos de conhecer a magia do texto literário, sua “beleza musical”. Essa privação acontece, por exemplo, quando o professor favorece o conhecimento da “anatomia morta do texto”, isto é, as regras gramaticais, a exploração de normas de conduta, entre outras atividades que ignoram a natureza do texto artístico.

Quando o intérprete observa o texto literário como um objeto fechado, portador de um único sentido, acaba eximindo-se do processo de significação e o diálogo entre leitor e texto não ocorre. Nesse processo, torna-se necessário um mediador que auxilie o sujeito/leitor a refletir sobre as obras literárias, principalmente no que se refere aos aspectos constituintes do texto.

É importante esclarecer que o texto literário também pode exercer o papel de mediador no processo de leitura. Através dos seus “vazios”<sup>14</sup>, ou “não ditos” convida o leitor a estabelecer um pacto de leitura. Nesse processo interativo, o receptor acaba preenchendo os vazios existentes no texto com suas experiências de vida e, assim, reconstrói a história.

Estabelecido o pacto de leitura, ocorre uma metamorfose: leitor e texto deixam de existir como inicialmente se apresentavam para emergir desta relação

---

<sup>14</sup> Vazios é um termo empregado por Wolfgang Iser (1989, 1996) para designar uma característica inerente ao texto literário. O autor afirma que os não ditos, ou seja, informações que são omitidas intencionalmente, chamadas de vazio, são responsáveis pela relação íntima que se estabelece entre leitor e texto. Para Iser, esses espaços vazios são parte da estrutura do texto literário e, ao serem preenchidos pelo sujeito com seu conhecimento e suas vivências, durante a leitura, permitem uma maior identificação do leitor com dados do texto. Além disso, esse mecanismo contribui para a polissemia do texto, pois diferentes leitores, ou até mesmo um mesmo leitor em diferentes momentos, preenchem as lacunas (os vazios) do texto de formas distintas, atribuindo sentidos singulares para a mesma obra.

como um novo sujeito e um novo texto. Tal transformação acaba gerando, de certa forma, uma terceira história. No entanto, tratando-se de crianças interagindo com um texto artístico, muitas vezes o processo dialógico entre a obra e o leitor mirim não ocorre desta forma, ou seja, não se estabelece automaticamente. Por conta disso, torna-se necessária a figura de um mediador que não só auxilie na aproximação entre o leitor e o texto, mas que ajude a estabelecer um diálogo entre ambos.

O mediador, personagem indispensável nesse processo, ao estabelecer um pacto de confiança com o mediado, “empresta seu olhar” para que o educando consiga perceber coisas que sozinho ainda não perceberia. Nesse caminho, o aluno, gradativamente, vai tornando-se independente para traçar seu próprio percurso enquanto leitor.

Nesse sentido, a proposta de mediação a ser seguida nesta dissertação baseia-se nos pressupostos teóricos de Reuven Feuerstein<sup>15</sup>, que parte dos estudos de Piaget e Vygotsky, desenvolvendo a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE)<sup>16</sup>. As concepções de Feuerstein, aplicadas neste estudo, concebe o sujeito flexível, aberto a transformações, e com uma disposição natural para novas aprendizagens (GOMES, 2002). A proposta de Feuerstein argumenta que o sujeito gradativamente vai adquirindo sua competência de leitura, isto é, vai se apropriando do texto literário, percebendo e significando os elementos constituintes da obra. Nesse processo, vai se tornando independente e traçando seu próprio percurso enquanto leitor.

---

<sup>15</sup> Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921. Estudou Psicologia e Pedagogia em Bucareste e continuou suas pesquisas em Genebra sob as orientações de Jean Piaget, Barbel Inhelder e Marguerite L. Usteri. Ainda em Genebra, em 1952, complementou seus estudos obtendo diploma de Psicologia Geral e Clínica. Em 1970, mudou-se para Paris, onde desenvolveu sua tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento (Ph. D.). Entre suas experiências profissionais, destacamos o trabalho desenvolvido com crianças que vivenciaram perdas de familiares nos campos de concentração e no holocausto. Esse trabalho foi desenvolvido na Escola Agrícola de Mikvet-Israel, próximo de Tel Aviv. Essas crianças, após conviverem com essa experiência de torturas e mortes, acabavam demonstrando insucesso no rendimento escolar e eram classificadas como portadoras de deficiência mental, através de testes de QI. No entanto, os testes somente apontavam déficits no nível intelectual dos sujeitos, mas não auxiliavam a pensar soluções para o avanço dessas crianças no processo de aprendizagem. Essa questão impulsionou Feuerstein a dedicar seus estudos sobre a evolução da inteligência dos sujeitos com dificuldades de aprendizagens. Suas pesquisas apontam a mediação como um dos pré-requisitos para o funcionamento cognitivo das crianças com dificuldades em aprender (GIUGNO, 2002). É importante esclarecer que Feuerstein será trabalhado a partir de outros estudos por não termos acesso a sua obra original.

<sup>16</sup> A modificabilidade cognitiva estrutural pode ser entendida como a “capacidade potencial do ser humano de transformar e transformar-se, re-significar conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, atitudes e competências.” (GIUGNO, 2002, p. 68).

Feuerstein comunga das concepções de Piaget, de quem foi discípulo. Para o autor, a partir das contribuições do mestre, a inteligência deixou de ser vista como algo já predeterminado desde o nascimento, passando a ser concebida como algo dinâmico, flexível, um processo que se constrói através da interação com o objeto de conhecimento. Essa forma de ver a inteligência como “não-fixada e não-determinada” (GOMES, 2002, p. 65) dialoga com os pressupostos de Feuerstein que concebe o humano como um ser maleável, capaz de modificar suas estruturas cognitivas. Portanto, Feuerstein é considerado “construtivista” no sentido amplo do termo, por analisar o processo cognitivo, os elementos integrantes nesse processo e as transformações nas estruturas cognitivas, tendo como base as concepções *piagetianas*. Nesse sentido, quando o autor trata da potencialidade dos indivíduos, da flexibilidade, arquiteta esses princípios numa estrutura cognitiva que vai se reestruturando, se transformando através do processo interativo (GOMES, 2002).

Além de Piaget, Feuerstein dialoga com alguns pressupostos *vygotskyanos*. Entre eles a importância da relação interativa entre os sujeitos com seu meio social e os processos mediadores nessa experiência. Feuerstein concebe o desenvolvimento cognitivo como consequência de duas formas de interação do sujeito com seu entorno. A primeira diz respeito à relação direta com os objetos do meio, que também gera aprendizagens. A segunda, por sua vez, requer a figura de um mediador humano, que, consciente de sua função, deve estabelecer “um agenciamento corporativo do aprender” (GOMES, 2002, p. 18), interpondo-se entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para Feuerstein, quanto mais os sujeitos desfrutarem da aprendizagem por intermédio da mediação intencional, mais rica será sua forma de interagir diretamente com seu entorno. A falta desse agenciamento mediado, segundo o autor, pode resultar em funções cognitivas deficientes (GOMES, 2002).

Seguindo esse princípio, o desenvolvimento e a aprendizagem somente ocorrerão de forma expressiva se houver a mediação humana que venha a fornecer instrumentos para que o sujeito aprenda a lidar com o mundo. A carência de interações significativas com seu meio cultural pode gerar defasagens na aprendizagem, impedindo que o sujeito se desenvolva. O autor utiliza-se do conceito

de “privação cultural”<sup>17</sup> para explicar essas defasagens, enfatizando que elas são a chave para a compreensão das dificuldades de aprendizagem (GOMES, 2002, p. 68).

No entanto, apesar de Feuerstein apontar a interação mediada como a base para a modificabilidade cognitiva, o autor enfatiza que “nem todo processo interativo alcança o estatuto e a qualidade de mediação” (apud. GOMES, 2002). Para explicitar essa afirmação, o pesquisador lança um segundo aporte conceitual chamado de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), definindo-a como:

[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação mais generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (FEUERSTEIN, 1994, p. 7 apud GIUGNO, p. 2002, p. 66).

Segundo o entendimento do autor, nem toda relação interativa favorece a autonomia dos sujeitos em relação ao seu aprendizado. Dependendo do modo como se configuram as relações de mediação, o sujeito pode não modificar suas estruturas cognitivas e ainda apresentar dificuldades na sua aprendizagem. A partir disso, Feuerstein define alguns critérios para qualificar uma ação mediada, e desses aponta três como sendo básicos: a) intencionalidade e reciprocidade; b) transcendência; c) mediação de significados, valores e atitudes (GOMES, 2002, p. 87). Para o estudioso, esses princípios “são de natureza universal e podem ser encontradas em todas as raças, grupos étnicos, entidades culturais e estratos sócio-econômicos” (FEUERSTEIN, apud GIUGNO, 2002, p. 67) e qualificam uma EAM. Esses critérios são “responsáveis por aquilo que todos os seres humanos têm em comum: a modificabilidade estrutural” (FEUERSTEIN, apud GIUGNO, 2002, p. 67).

A mediação de **intencionalidade e reciprocidade** se efetiva quando o mediador tem intenção consciente de seu objetivo. Através do planejamento de ações, ele auxilia o sujeito a construir suas aprendizagens, focalizando seu olhar nas estratégias utilizadas pelos sujeitos para a resolução das questões propostas. A intenção do mediador, quando incorporada pelo mediado, resulta em reciprocidade, isto é, o sujeito acaba não só aceitando a proposta oferecida, como se envolve no

---

<sup>17</sup> O conceito de privação cultural em Feuerstein diz respeito à falta de mediação intencional por parte dos adultos em relação aos infantes ou outros profissionais responsáveis pela aprendizagem dos sujeitos (GOMES, 2002).

processo de ensino/aprendizagem. Essas duas características são fundamentais em uma proposta de mediação, pois estão estreitamente vinculadas ao pacto estabelecido entre os sujeitos envolvidos no processo. A confiança, a amizade, o coleguismo, e até a própria rivalidade são, portanto, relações importantes estabelecidas através da mediação. Sem elas, dificilmente o mediador conseguirá atingir seus objetivos (GOMES, 2002).

Além da intencionalidade e da reciprocidade, Feuerstein chama a atenção para a **mediação de significados**. Segundo o autor, através da relação com o outro, o mediador acaba não só construindo conhecimentos, mas partilhando seus valores, atitudes, ideais, enfim, sua forma de conceber o mundo. Nessa relação, é importante que o mediador estabeleça um espaço dialógico para que o sujeito possa, além de compartilhar a visão de mundo do mediador, delinear sua própria interpretação acerca do seu entorno, compartilhando significados, saberes, experiências, sentimentos, modificando sua forma de compreender, de se compreender, de avaliar, de perceber as coisas, construindo perspectivas para o futuro. Para Feuerstein, “uma interação humana somente ganha sentido em sua intenção quando é provida, qualificada e enriquecida, a todo o momento, de significado” (apud. GOMES, 2002).

As propriedades acima detalhadas, juntamente com a **mediação de transcendência**, compõem os subsídios estruturantes de toda EAM. Para o autor, não basta que os alunos adquiram conhecimentos, é necessário que se utilizem dessas aprendizagens, aplicando-as a novas situações. O mediador deve organizar ações, visando ao futuro do educando, de modo que ele consiga integrar as aprendizagens adquiridas em um determinado momento a outros saberes em diferentes contextos e momentos (GOMES, 2002).

Os critérios referidos compõem a base da dimensão estrutural em Feuerstein. O autor afirma que com a presença desses três critérios, a mediação já pode ser qualificada de EAM. Com base no exposto, a ação mediada, na visão *feuersteiniana*, não se caracteriza como um modelo externo de comportamento. Ela, na realidade, postula uma modificação interna, a partir da construção de processos mentais cada vez mais elaborados. Essa interação proporcionada pela EAM ativa certas funções cognitivas que, quando combinadas, geram alterações na forma do sujeito perceber o seu entorno. A combinação dessas funções tem como resultado final uma operação mental, isto é, a capacidade de analisar, comparar, sintetizar,

estabelecer relações, entre outras operações importantes para o sujeito relacionar-se com seu meio (GOMES, 2002).

Diante do exposto, concordamos com Ros (2002) ao considerar a Modificabilidade Cognitiva Estrutural como uma necessidade humana. Isso se deve ao conceito de implicar uma estrutura receptiva aos estímulos do meio cultural e à capacidade humana de transformação desses estímulos, o que faz com que cada sujeito garanta sua própria identidade e construa sua história de vida. A autora argumenta que ter uma identidade afirmada significa pertencer a um contexto cultural que possui uma história permeada por significados que não devem ser apagados, mas ressignificados dentro de um novo contexto que tem em vista que a realidade se encontra em constante transformação. Nesse sentido, a alteração na bagagem cultural pode ser concebida como “um produto da dinâmica social” (ROS, 2002, p. 31) em que os sujeitos produzem uma nova forma de organizar o seu viver.

Assim, quando ocorrem modificações nas relações sociais, “são produzidas, no mesmo instante, demandas de plasticidade para o exercício de novos e diferentes processos psicológicos, tanto afetivos como cognitivos” (ROS, 2002, p. 31). Essa condição de constante transformação permite que cada sujeito seja capaz de superar suas condições atuais, alterando o curso do seu aprendizado, da sua história individual e coletiva na sociedade.

O conceito de mediação apresentada através dos pressupostos de Feuerstein vem nos auxiliar nesta dissertação a pensar estratégias de mediação que favoreçam a apropriação do texto literário por parte do leitor mirim. As ações mediadoras possibilitam que o leitor iniciante compreenda, por exemplo, o papel do personagem na configuração do enredo, ou seja, sua apresentação, caracterização, o processo de transformação vivido, a atuação de oponentes ou auxiliares na criação e resolução do conflito, transferindo essas aprendizagens para a leitura de outras narrativas. Além disso, a mediação favorece que o leitor mirim estabeleça uma relação intrínseca com o lido, laços que possibilitem a extensão de uma leitura a outras, ampliando a competência leitora do estudante e ainda o autoconhecimento. Nesta perspectiva, a instrumentalização do aluno para leitura de um texto literário deve ser planejada, enfocando elementos que serão enfatizados no momento da leitura (RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2008).

Feuerstein nos subsidia para pensarmos que mesmo que o leitor iniciante não consiga significar elementos estruturais do gênero narrativo, isso pode ser



revertido. Mesmo que esse leitor apresente lacunas no seu aprendizado, não compreendendo a estrutura do que está lendo, desencadeando sentimentos de negação e até mesmo o abandono do texto, o autor entende que há chances de mudar para melhor esse quadro. Cabe ao professor, enquanto agenciador da aprendizagem no contexto escolar, assumir o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária através de práticas que considerem a natureza artística do texto. Esse processo prioriza os conhecimentos anteriores de cada sujeito, tendo como meta etapas ainda não alcançadas na aprendizagem de leitura.

Nesse entendimento, para que o professor contribua com o letramento literário dos estudantes, não basta proporcionar o contato com livros, requer a criação de situações de aprendizagem em que o aluno reflita acerca da obra, construa significados, posicione-se, argumente, a partir dos conhecimentos que dispõe. Essa forma de proceder exige do mediador um olhar preciso sobre o modo como os sujeitos resolvem as situações propostas, sobre as estratégias utilizadas para resolução das situações problemas, garantindo, assim, a aprendizagem significativa, a qual o aluno estenderá para diferentes situações de sua vida.

A estratégia de mediação utilizada para tal propósito segue orientações já aplicadas por Saraiva (2001). A autora apresenta sugestões de atividades que visam a auxiliar o professor na exploração do texto literário. A proposta de Saraiva compreende a criação e aplicação de roteiros de leitura organizados a partir de três etapas: atividade introdutória à recepção do texto, sua leitura compreensiva/interpretativa e a transferência dos conhecimentos adquiridos através da aplicação da leitura.

A primeira etapa desta proposta chama a atenção do sujeito para o texto literário a ser trabalhado, apoiando-se em diferentes estratégias, como a utilização de uma brincadeira, um jogo ou até mesmo a utilização do próprio texto como recurso para motivação. Nessa etapa, o mediador já direciona a percepção do leitor a aspectos que serão explorados no decorrer da aplicação da proposta. Na segunda etapa, busca-se um momento de leitura partilhada entre aluno e professor, levantando questões referentes aos enunciados verbais e não verbais presentes no texto. Na terceira e última etapa, buscam-se a transferência e a aplicação da leitura, na qual o leitor reelabora as enunciações do texto lido e as transforma em outras possibilidades expressivas. Segundo Saraiva, ao recriar o texto, “o leitor dá forma à

finalidade prevista pelo ato de ler, que gera experiências, origina reflexões, exige posicionamentos”, levando à renovação (2001, p. 87).

Seguindo essas orientações, para a mediação obter um resultado efetivo, a intenção, o planejamento e a ação qualificada do docente são fundamentais. Ao organizar seu plano de ação, o professor deve ter clareza dos objetivos e dos procedimentos que irá utilizar para cumprir a meta de formação do leitor literário, desconsiderando, nesse processo, qualquer prática pedagógica que possa tornar o ato de ler sem sentido, como um exercício mecânico de decodificação. Assim, a presença da literatura na escola ultrapassa a contação de histórias, como um monólogo realizado pelo professor, mas contribui para a participação ativa do sujeito com o livro e para o aprimoramento das relações e da troca que implica aprendizado entre professor e aluno, buscando atender as expectativas do leitor mirim.

## 2 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

*É importante não ter pressa,  
permitir-se bastante tempo para observar tudo  
o que se passa ao nosso redor e sobretudo  
cuidar de ter tempo para refletir sobre o que está vivendo.*

Elias Valiña Sampedro

Buscamos até agora delinear um referencial teórico que pudesse nos auxiliar a pensar a educação literária no contexto escolar. Também discorreremos sobre a relevância da leitura para a constituição do sujeito, bem como a importância do mediador nesse processo. Agora, neste capítulo, iremos sistematizar as ações que conduziram aos resultados desta pesquisa, tendo como foco a leitura de contos populares e a constituição do sujeito leitor. Portanto, neste momento, relataremos a natureza do presente trabalho, os objetivos do estudo, a população e a amostra que fez parte da aplicação dos roteiros de mediação da leitura do conto popular e ainda os instrumentos e procedimentos utilizados no decorrer da investigação.

O estudo aqui pretendido foi organizado com a finalidade de elaborar e aplicar roteiros de leitura com foco em contos populares, tendo como meta a contribuição para formação do leitor literário. O diálogo que se apresenta nesse espaço vem entrelaçar teoria e prática, como dois elementos indissociáveis desta pesquisa. A teoria nos auxilia a delinear o sujeito que pretendemos constituir: uma criança epistemologicamente curiosa, autônoma, crítica, criativa, capaz de traçar seus objetivos, sua própria história de vida a partir de suas leituras. O mediador/pesquisador é fundamental nesse processo e deve estar atento ao modo como a criança interage com seu entorno.

Foi essa forma de conceber a aprendizagem que nos conduziu a empregar a pesquisa de natureza qualitativa, tendo como característica básica a busca de dados através do contato direto do pesquisador com a situação investigada. O caráter

descritivo e analítico predomina nas análises do material levantado e todos os elementos presentes na situação estudada, mesmo os não verbais podem ser essenciais para a compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A investigação pauta-se em princípios da pesquisa-ação, considerando a intervenção do pesquisador “no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas” (THIOLLENT, 2003, p. 15). A pesquisa-ação é considerada “uma estratégia metodológica da pesquisa social” (THIOLLENT, 2003, p. 16), na qual, há uma relação direta, explícita entre o pesquisador e as pessoas envolvidas. Dessa relação direta “resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas” (THIOLLENT, 2003, p. 16). Portanto, o problema de pesquisa a ser estudado vai sendo construído a partir dos problemas emergentes na situação focada. Nesse percurso, o pesquisador vai esclarecendo à luz da teoria os problemas observados na tentativa de resolvê-los (THIOLLENT, 2003). Na análise dos dados, o foco não é evidenciar possíveis hipóteses pré-estabelecidas, mas estudar os modos de efetivação de um processo de leitura mediada.

O objetivo central deste estudo é verificar se a aplicação dos roteiros de leitura, intencionalmente planejados, executados e mediados, contribuirá para o desenvolvimento da compreensão e da competência narrativa dos sujeitos integrantes da pesquisa. Entendemos por competência narrativa uma modalidade de articular ideias associadas à temporalidade, o modo como o sujeito organiza seu discurso ao relatar uma história (oral ou escrita) tendo em vista as especificidades de tal gênero textual, em especial, os elementos constituintes do conto popular.

A partir da escolha do tema - formação do leitor de texto literário -, buscamos analisar o processo de mediação e as implicações da proposta nos estudantes. Para atingir a meta, são propostas ações específicas que podem ser descritas como:

a) análise de contos populares de acordo com princípios do conto popular, em especial, estudos de Propp, a fim de elaborar estratégias lúdicas de leitura, visando à formação de um leitor proficiente para o gênero;

b) identificação das implicações do trabalho realizado, a partir das oficinas de leitura, na aprendizagem dos sujeitos por meio de suas produções e das intervenções realizadas durante a oficina;

c) avaliação dos efeitos da estratégia de leitura tendo em vista a compreensão dos alunos em relação à natureza do conto popular antes e depois da aplicação dos roteiros.

Embora existam investigações pontuais acerca da leitura e da formação do leitor, procuramos contemplar a interação do sujeito leitor com o livro infantil, tendo como um dos focos a presença do educador-mediador na aplicação dos roteiros de leitura.

## 2.1 LÁ VEM HISTÓRIA COM PNBE

Frente ao exposto no tópico anterior, um dos primeiros passos desta investigação, conforme os objetivos previstos, foi a definição de uma obra que contemplasse o gênero conto popular para análise e elaboração dos roteiros, aplicados no decorrer da pesquisa. O livro deveria integrar o acervo das escolas públicas, para que, posteriormente, pudesse ser acessado por qualquer aluno ou professor da instituição que aplicaríamos a pesquisa, como também a professores e a alunos de outros estabelecimentos.

Foi pensando nesse critério que buscamos a lista de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/2008 - ANEXO C. Esse Programa é uma das ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SAEB/MEC) e visa a promover o “acesso à cultura e à informação e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na população” (BRASIL, 2009), segundo indicam os dados disponibilizados no site do Programa. Os acervos que chegam às escolas são constituídos por obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Os livros que compõem o acervo do PNBE passam por um processo seletivo antes de chegar às bibliotecas escolares. Aparecida Paiva, responsável por coordenar o trabalho de seleção de obras literárias do acervo de 2008, em uma entrevista concedida à Revista Educação, apresenta alguns critérios utilizados para triagem dos materiais, como a qualidade textual, temática e gráfica dos livros. A pesquisadora esclarece que o Programa conta com a participação de 72 avaliadores, entre eles mestres e doutores que buscam analisar atentamente as obras. As discussões finais acerca da seleção das obras e formação dos acervos

são submetidas ainda a uma equipe de 12 pesquisadores, que representam cinco núcleos de pesquisa na área de teoria literária e alguns técnicos do MEC (Disponível em: <http://revistaeducacao.locaweb.com.br/textos.asp?codigo=12663>, acesso em 30/11/2009).

Entre as obras avaliadas e selecionadas para compor o acervo de literatura dos anos iniciais do ensino fundamental, elegemos *Lá vem história*, de Heloisa Prieto (2008), para ser explorada nos roteiros de leitura. Lembramos que tínhamos o propósito de trabalhar com o gênero conto popular nesta investigação

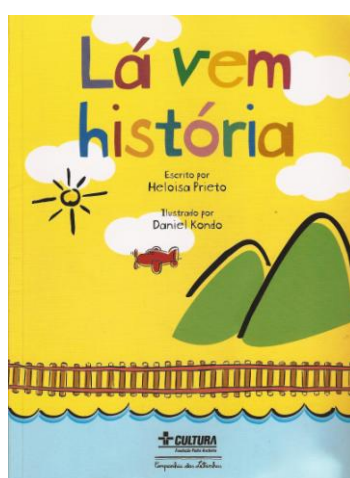


Ilustração 1 - Capa da obra *Lá vem história*, de Heloisa Prieto, ilustrações de Daniel Kondo. 21. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

A partir da escolha dessa obra de Prieto (2008), entre as opções de textos que ela traz, selecionamos para análise sete contos oriundos do folclore de diversos países e com diferentes níveis de complexidade. São eles: “Tyll, o mestre das artes” (p. 38-39), “O macaco e a banana” (p. 46-47), “O galo e o rei” (p. 44-45), “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos” (p. 24-25), “O negrinho do pastoreio” (p. 30-31), “Macunaíma e o Curupira” (p. 52-53) e “Bran, o viajante do tempo” (p. 18-19).

## 2.2 PERCORRENDO AS NARRATIVAS

Para que o professor consiga exercer seu papel de mediador no processo de leitura é imprescindível que conheça o material que irá oferecer aos estudantes. Bordini e Aguiar (1993) enfatizam que qualquer circunstância que envolva ensino depende, antes de tudo, da propriedade que se tem do objeto a ser ensinado. As

aulas de literatura, mesmo se valendo de princípios metodológicos, devem respeitar o conteúdo do texto a ser explorado. Dessa forma, se o professor desejar proporcionar aos alunos uma dinâmica que favoreça a fruição na leitura e ainda o conhecimento dos textos literários é necessário que tenha uma leitura prévia e compreensiva do material a ser oferecido (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Foi pensando nesse percurso que analisamos os sete contos que integram a obra “Lá vem história” (PRIETO, 2008), segundo os princípios do conto popular (em especial, aqueles sugeridos por Propp). As análises serão apresentadas a seguir e visam a estudar as ações do protagonista no enredo as quais também são consideradas na elaboração dos roteiros de leitura a serem aplicados aos sujeitos da investigação.

### 2.2.1 A Outra Face do Herói

Geralmente os heróis são configurados como bons, fortes, que combatem os adversários em busca de seus objetivos. Não é o caso de Tyll. O protagonista dessa história é um vivaldino que procura utilizar de sua malandragem para aplicar golpes aos nobres a fim de ganhar dinheiro. Foi pensando nessa caracterização de herói, considerado vilão por muitas crianças que escolhemos o conto “Tyll, o mestre das artes” (PRIETO, 2008, p. 38-39) – ANEXO I.

Encontramos nesse conto três personagens importantes distribuídos entre as seguintes esferas de ação: Tyll, apesar de suas trapaças, ocupa a esfera do **herói**; ao rei, compete a esfera de mandante; a empregada do rei ocupa a esfera de **auxiliar** do monarca, assim como os demais serviçais da corte.

A narrativa parte de uma **situação inicial** em que o protagonista é apresentado como “um **herói** malandro que vivia pela antiga Alemanha inventando golpes para ganhar dinheiro e divertir-se às custas dos nobres” (p. 38). A partir da configuração do protagonista, o narrador assinala o seu deslocamento do personagem até o castelo de um rei muito vaidoso e arrogante. Ao chegar à entrada do palácio Tyll **informa** aos serviçais seu talento dizendo: “sou um mestre das artes, um pintor muito famoso, e ouvi dizer que Sua Majestade, o rei, entende muito de pintura” (p. 38). Além de informar quem era Tyll, questiona os empregados sobre a possibilidade de o rei desejar apreciar seu serviço.

Ao tomar conhecimento do tal pintor, o rei solicita sua presença. Observando suas vestimentas, acaba convencendo-se de que Tyll realmente era um artista caindo na **armadilha** arquitetada pelo protagonista. Deixando-se **enganar** pela aparência, o monarca estabelece um pacto de **cumplicidade** com o malandro, negociando seus serviços: “Vou contratá-lo para pintar dois murais.” (p. 39). A partir da negociação, Tyll convence o rei a pagar-lhe pela grandiosidade de seu suposto talento um baú com moedas de ouro e ressalta que apenas pessoas instruídas seriam capazes de contemplar sua criação. Com essa ação, o herói causa um **dano** ao monarca e encontrando-se diante de uma **tarefa difícil**, já que necessita realizar a obra que se propôs sem ser um artista para cumprir tal empreitada.

Após muitos dias, Tyll resolve trancar a porta que dava para o lugar onde se encontravam os murais, argumentando que necessitava concluir seu trabalho. Então, o herói afasta-se por dois dias e, ao retornar, anuncia a **conclusão da tarefa**, pronunciando: “Fiz uma verdadeira obra de arte. Mas ela só pode ser vista por pessoas inteligentes. Os ignorantes jamais poderão apreciá-la.” (p. 39). As pessoas, temendo serem consideradas ignorantes, demonstraram **reconhecimento** pelo trabalho de Tyll, que desprezava a todos que fingiam ver sua arte. Essa apreciação se encerra com a descoberta da fraude pela denúncia de uma das empregadas do monarca. Ao afirmar “Ninguém está vendo que não tem nada pintado nessas paredes?” (p. 39), a serviçal denuncia a tramóia articulada pelo falso-herói. No instante em que os nobres perceberam o engano, Tyll já se encontrava distante, “dando muitas risadas.” (p. 39).

Observamos que Tyll, apesar de seu caráter duvidoso, já que realizava inúmeras trapaças, ainda assim assume posição de “herói” (p. 38). No entanto, durante a narrativa, suas ações dão indícios de que a esfera de ação que ocupa é de um herói falso. Não há a ocorrência de elementos mágicos na narrativa, mas por meio de um golpe o protagonista acaba alcançando seus objetivos.

### 2.2.2 Um Herói Pacato

O conto “O macaco e a banana” (PRIETO, 2008, p. 46-47) – ANEXO J - foi selecionado por ser cumulativo e porque o papel do herói é distinto de outras performances assumidas em outras histórias. Esse protagonista é acomodado, birrento, não luta pelos seus ideais e ainda atribui aos outros a tarefa de auxiliá-lo na



resolução do seu conflito: a queda da sua banana no oco de uma árvore. Para resolver o impasse, o macaco delega a tarefa de buscar sua banana a outros personagens.

Sem êxito, o protagonista vai modificando seu comportamento, ficando cada vez mais irritado e deixa de focar sua atenção na resolução do seu problema de resgatar a banana para atingir os personagens que não o auxiliaram. Essa mudança de foco pode ser evidenciada na parte da história em que solicita ao rato que roa a roupa da rainha, em vez de propor ajuda para a resolução do seu conflito. Mesmo em sua passividade, ao final do conto, ele consegue, com auxílio da Morte, resolver seu impasse.

Reconhecemos nesse conto as esferas de ação ocupadas pelo macaco, **mandador** e **herói** e, ainda, a esfera do **auxiliar**, desempenhada pelo personagem Morte. A **situação inicial** apresenta o protagonista comendo sua banana, porém, ele a derruba no oco de uma árvore. Irritado, o herói **afasta-se** do seu espaço de origem em busca do seu alimento. Ao descer da árvore, o protagonista **desloca-se** até um pedaço de pau solicitando que ajudasse a pegar sua banana. Como o pedaço de pau lhe nega auxílio, furioso, ele busca outros personagens como o “lenhador”, o “delegado” e o “rei”, que também não executam seus pedidos. Diante das negações, o macaco vai se transformando, ficando cada vez mais irritado e modifica sua tática, ou seja, tenta projetar “castigos” para aqueles que não lhe obedecem. Podemos verificar essa mudança de estratégia através da seguinte passagem:

O macaco foi até o rato pedir que ele **roesse** a roupa da rainha. O rato se recusou a atender. O macaco foi até o gato pedir a ele que **comesse** o rato. O gato não fez conta dele. O macaco foi até o cachorro pedir a ele que **mordesse** o gato. O cachorro não quis. O macaco foi até a onça pedir a ela que **comesse** o cachorro. A onça não respondeu. O macaco foi até o caçador pedir a ele que **matasse** a onça. O caçador se negou a obedecer. O macaco foi até a Morte (PRIETO, 2008,p. 47). [Grifos nossos].

Na sequência, o macaco procura a “Morte”, que, sensibilizada com a situação degradante do herói, concede seu desejo, auxiliando o macaco a obter sua **vitória**, no caso a resolução do seu conflito inicial.

A Morte sentiu pena do macaco e ameaçou o caçador, que procurou a onça, que perseguiu o cachorro, que seguiu o gato, que atormentou o rato, que roeu a roupa da rainha, que mandou no rei, que ordenou ao delegado, que chamou o lenhador, que mandou o pedaço de

pau ajudar o macaco, que tirou a banana do oco da árvore e, finalmente, a comeu (PRIETO, 2008,p. 47).

Por meio desta breve análise, percebemos que a estrutura cumulativa segue uma hierarquia: Morte, caçador, onça, cachorro, gato, rato, rainha, rei, delegado, lenhador, pedaço de pau. O herói inicia seus pedidos focalizando personagens subordinados em relação aos que vêm na sequência. Os únicos personagens que ocupam posição semelhante nesta hierarquia são rei e rainha, e, logo após, o rato é quem inicia uma hierarquia de medos. Neste momento, há a transformação do macaco, pois ele não requer mais a banana, apenas espera o mal para os personagens que seguem.

### 2.2.3 A Verdadeira Face do Herói Clássico

A escolha do conto popular “O galo e o rei” (PRIETO, 2008, p. 44-45) - ANEXO K - foi realizada observando a diferença em relação ao conto “O macaco e a banana” (PRIETO, 2008, p. 46-47). O galo, herói deste conto, desloca-se na história atrás da resolução do seu conflito (recuperar as moedas de ouro), sendo submetido a provas. Outros personagens aparecem na história e, no momento de pedir ajuda, o galo soube escolher cada personagem, chamando-os na hora certa para lhe auxiliar no conflito. Por fim, o galo vence as provas e recupera seu objeto, levando-o para sua patroa e modificando a situação inicial da narrativa.

Reconhecemos, nesse conto, as seguintes esferas de ações distribuídas entre os personagens: o rei é **agressor** e **mandador**; a raposa, a abelha e o riacho são **auxiliares** do galo; e o pajem, as galinhas e os lacaios são **auxiliares** do rei; o galo configura-se como herói.

A **situação inicial** do conto refere-se a uma mulher pobre que trata com muito carinho e dedicação seu galo, tanto que prefere deixar de comer para alimentá-lo. A partir da descrição inicial, o protagonista **distancia-se** do seu local de origem indo até a rua ciscar, rotina que é interrompida quando encontra “uma bolsa repleta de moedas de ouro.” (p. 44). Pensando em levar todo o ouro à sua patroa, o galo retorna para casa e no caminho acaba encontrando o rei. O monarca, vendo a bolsa repleta de ouro, ordena seu empregado: “– Apanhe já aquele galo para mim.” (p. 44). O pedido gera um **dano** ao galo que acaba arrancando a bolsa do bico do herói e entregando-a ao rei.

Pensando em **reparar seu dano**, o galo **desloca-se no espaço** rumo ao palácio, a fim de recuperar seu ouro. Durante o percurso, o herói acaba encontrando, um a um, seus amigos:

No caminho para o palácio, o galo encontrou a raposa, que, ao saber do acontecido, se ofereceu para acompanhá-lo. Mas, pouco depois, a raposa sentiu-se cansada e o galo se propôs a carregá-la sob a asa. O galo e a raposa iam pela estrada quando encontraram uma abelha.

– Aonde vão vocês? – ela queria saber.

Quando o galo e a raposa lhe contaram sobre a bolsa roubada pelo rei, a abelha decidiu acompanhá-los. No meio do caminho ele se cansou, e o galo o guardou debaixo da asa. Assim, o galo, a raposa e a abelha prosseguiram viagem até que chegaram a um riacho.

– Aonde vão vocês? – quis saber o riacho.

Quando lhes contaram sobre a bolsa roubada pelo rei, o riacho decidiu acompanhá-los. No meio do caminho ele se cansou, e o galo guardou debaixo da asa. Finalmente chegaram ao palácio. (p. 44).

Chegando ao palácio, o galo anuncia:

“– Vim recuperar a bolsa que Sua Majestade tirou de mim!” (p. 44). Ao responder “– Amanhã eu devolvo” (p. 45), o monarca enuncia **pretensões falsas**, já que sua intenção não era devolver o ouro, mas matar o protagonista. Ao divulgar sua chegada, o galo é mandado para um galinheiro cujas galinhas “tinham recebido ordens para matá-lo” (p. 45). Para escapar da morte, o herói acaba tendo que passar por três provas (**tarefas difíceis**). A primeira ocorre no próprio galinheiro: “as galinhas do rei tinham recebido ordens para matá-lo a bicadas. Avançaram contra o pobre galo” (p. 45). A segunda prova surge quando o rei “furioso” (p. 45) percebe a vitória do galo sobre as galinhas e parte contra ele “para matá-lo com as próprias mãos.” (p. 45). A terceira e última prova ocorre contra os lacaios, empregados do rei que também tinham instruções de matar o galo.

Para **cumprir a tarefa** o herói conta com o auxílio dos seus amigos raposa, abelha e riacho. Na primeira tarefa, o galo chama a raposa que “rapidamente comeu as galinhas.” (p. 45). Na segunda, solicita auxílio da abelha que “saiu picando o rei” (p. 45). Por fim, o galo chama o riacho que acaba inundando todo palácio e salvando a vida do herói. Apesar de o herói não seguir um critério de hierarquia, obteve sucesso com a escolha dos amigos que o acompanharam até o palácio, pois cada um foi eficaz no momento em que houve necessidade, auxiliando o herói a vencer suas provas.

O rei, **reconhecendo** a derrota, entrega a bolsa cheia de moedas de ouro para o galo. O protagonista retorna para casa e entrega o tesouro para sua dona, **transfigurando** a situação inicial, ou seja, modificando a condição de pobreza.

#### 2.2.4 Configurando o Percurso de Maria Gomes

A escolha da história “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos” (PRIETO, 2008, p. 24-25) - ANEXO L - ocorreu por sua estrutura ser semelhante aos contos tradicionais, já que apresenta a transfiguração da personagem de sua origem humilde, para a riqueza de um castelo, como também, provas pelas quais a protagonista passa para alcançar a felicidade.

No conto, os personagens que assumem cada esfera podem ser identificados da seguinte maneira: o **doador** é a voz; o seu pai, inicialmente, ocupa a esfera do **auxiliar**, juntamente com os cavalinhos brancos; o príncipe e o rei assumem a esfera relacionada à **princesa** e ao **pai**; o **herói** do conto é Maria Gomes; e o **falso herói** é Maria Gomes disfarçada de homem.

O conto parte de uma **situação inicial** em que o narrador configura a situação familiar da protagonista: “um viúvo pobre que precisou abandonar um dos filhos na floresta.” (p. 24). Diante da difícil circunstância familiar, Maria Gomes é escolhida para deixar o lar. Mesmo sentindo-se triste, a protagonista é **afastada** do seu local de origem rumo a uma floresta, local em que “vagou por muito tempo” (p. 24) até encontrar uma casa.

Ao deslocar-se para a moradia, a heroína passa a conviver com uma “voz”, que lhe dava ordens dizendo: “– Maria Gomes, vá comer!” (p. 24) ou ainda “– Vá descansar” (p. 24). Obediente, a menina sempre ouvia os conselhos da tal voz. Durante muitos dias, a heroína viveu nesse local até que recebeu outra ordem “– Amanhã haverá um cavalo branco esperando por você. Ele trará um tesouro amarrado à sela” (p. 24). Nesse instante, a protagonista recebe **o objeto mágico** e **desloca-se no espaço**, a fim de entregá-lo a seu pai. A **vitória** é conquistada quando Maria Gomes leva dinheiro para sua família, sendo que esta ação acontece várias vezes: “[...] e Maria sempre visitava sua família e levava-lhe dinheiro.” (p. 24). Com o falecimento do seu pai, a voz orienta Maria Gomes: “– Vista-se de homem e encontre outro cavalo branco. Siga os conselhos do seu novo animal” (p. 24). Orientada pela voz do seu conselheiro, Maria chega até o castelo de um rei,

**incógnita**, disfarçada de homem. Por meio desta ação, a menina passa a trabalhar no castelo, passando por uma **prova**, pois, ocupando o lugar de jardineiro, tentava não ser reconhecida.

Mesmo pensando ser homem, o príncipe apaixona-se pelo olhar do **falso jardineiro**: “Minha mãe do coração, os olhos de Gomes matam.” (p. 24). Percebendo o interesse do príncipe, o cavalo orienta a moça que tire seu chapéu durante a noite. Ao **descobrir** sua verdadeira identidade, o príncipe mostra-se apaixonado pela menina e pede sua mão em casamento. A **transfiguração** ocorre, pois Maria Gomes modifica a sua situação inicial (hierarquicamente), deixando de ser a filha abandonada na floresta para ser alvo de interesse do príncipe, que, ao descobrir a verdade sobre a menina, declara seu amor. O desfecho ocorre com o **casamento**, momento em que a personagem “acabou virando a princesa do mais belo palácio de sertão.” (p. 25).

Nessa análise, percebemos que a estrutura do conto é semelhante aos contos tradicionais: o herói (Maria) transforma-se com o auxílio de outros personagens (cavalinhos mágicos). Ela mantém a postura passiva, não tem iniciativas, apenas executa ações planejadas por outros e, mesmo assim, ao final, alcança o sucesso. Outro fator que chama a atenção é o fato de a personagem apresentar nome e sobrenome. Além disso, o espaço da narrativa foge do cenário esperado pelos contos tradicionais que mostram a Europa, havendo uma aculturação, pois a personagem é uma princesa do sertão.

### 2.2.5 Um Olhar Sobre o Folclore Regional

A narrativa “O negrinho do Pastoreio” (PRIETO, 2008, p. 30-31) - ANEXO M - foi selecionada por ser um conto regional muito utilizado nas escolas gaúchas para trabalhar o folclore. As esferas de ação são distribuídas entre os personagens da seguinte forma: o protagonista (Negrinho) ocupa a esfera de **herói** e, durante a narrativa, passa por provações que gerará a sua transfiguração. Seu dono (patrão/fazendeiro) ocupa as ações de **mandante** e **vilão/agressor**. O capataz é o personagem que desempenha o papel de **auxiliar** do fazendeiro. O elemento maravilhoso presente na narrativa (gotinhas de vela) chegam até o protagonista pelas mãos da Nossa Senhora, personagem **auxiliar** e **doador**, contribuindo para que o Negrinho supere as provas a que foi submetido.

A **situação inicial** presente no conto apresenta como cenário o Sul do Brasil, na época da escravidão. A partir da situação já destacada surgem as funções dos personagens, principiando pelo **afastamento**, causado pela separação do Negrinho e seus pais: “Seus pais tinham sido vendidos para uma fazenda, e ele para outra” (p. 30), motivo que levou o menino a crescer sozinho e a trabalhar na fazenda do seu patrão. O “meigo menino negro” (p. 30), como é caracterizado pelo narrador, montava com muita habilidade. Além disso, “acreditava piamente na bondade de Nossa Senhora” (p. 30), a qual considerava sua protetora.

O problema que desencadeia a ação entre os personagens se dá pelo desaparecimento de um cavalo (**dano**) que estava sob os cuidados do protagonista. Não houve um agressor para soltar o animal, mas o próprio acaso tornou-se responsável pelo dano ocorrido. Com medo de ser castigado pelo seu patrão, o **herói reage, partindo** na escuridão, a fim de encontrar o garanhão, levando em suas mãos “uma vela” e rezando para Nossa Senhora (p. 30). Nesse instante, ocorre **a primeira função do doador**, que, ao ouvir suas súplicas, acolhe os pedidos do menino, transformando os pingos de vela caídos no seu entorno em uma “linda fogueira” (p. 30). Ao ver o campo todo iluminado, o menino **reage** com um sorriso “maravilhado” (p. 30). A **magia recebida** acaba iluminando todo campo, possibilitando que o protagonista encontre o garanhão.

Conseguindo resolver seu conflito inicial, o protagonista encontra-se frente a outro problema, que desencadeia outra sequência de ações. O cavalo, até então recuperado pelo menino escapa novamente. O dano acaba gerando o **confronto** entre o protagonista e o mandante/agressor/vilão, que decreta “a morte do Negrinho”, ordenando seu capataz que o leve e o largue em um formigueiro. Mesmo não havendo luta corporal, esse ato pode ser interpretado como o encontro, mesmo que indireto, do herói com o agressor. O capataz, arrependido, retorna ao local, a fim de **reparar o dano** cometido. Para surpresa do empregado, o Negrinho encontrava-se “de pé ao lado do cavalo” (p. 31) e sem nenhuma picada. O herói agradece a generosidade do capataz e é levado por pássaros. Após sua partida, o Negrinho passa a ser **reconhecido** na região em que vivia, pois “pessoas que perderam objetos acendem velas para que o Negrinho as ajude a recuperá-los” (p. 31).

Neste conto, não há um final propriamente feliz, mas pode-se refletir sobre a **transfiguração** sofrida pelo herói que, de certo modo, se libertou dos sofrimentos terrenos sendo levado pelos pássaros “para longe.” (p. 31). No entanto, essa

compreensão ocorre por parte das crianças a partir de suas concepções sobre a morte, visto que, para alguns, o fato de o Negrinho estar em pé, ao lado do formigueiro, significa a vitória. Já outros compreendem que está morto. Como desfecho, o Negrinho transforma-se em lenda, um ser mágico que auxilia as pessoas a encontrar objetos perdidos.

### 2.2.6 A Ludicidade Presente em Macunaíma e Curupira

A história “Macunaíma e Curupira” (PRIETO, 2008, p. 52-53) - ANEXO N - foi selecionada por ter dois personagens de mesma importância na composição do enredo. O duelo entre os protagonistas, realizado por provocações entre ambos, acaba remetendo ao papel de vilão ora para Macunaíma, ora para Curupira. No entanto, nessa história, não há vilões. Ambos ocupam o papel de herói. Outro aspecto marcante deste conto são os diferentes pontos de vista pelos quais podemos ver um mesmo personagem.

O conto parte de uma **situação inicial** através da qual o narrador configura o personagem Macunaíma, descrevendo-o como um menino astuto, preguiçoso, namorador, que andava pelas matas arrumando confusões. O desencadeamento das ações inicia quando Macunaíma encontra Curupira e, dando risadas, pronuncia: “– Como você é feioso!” (p. 52) e prossegue “– Onde já se viu ter os pés virados para trás! E esse cabelão cor de fogo, então!” (p. 52). A partir das provocações, Curupira **reage** irritado e responde, apontando sua forma de perceber o amigo: “– Você não passa de um velhinho ranzinza no corpo de um menino! Acho isso muito pior.” (p. 52). As discussões seguem e ambos vão apontando pequenas características que evidenciam a forma de perceber seu rival.

Ao ser chamado de velhinho ranzinza, Macunaíma **reage** “– Mas bem que eu faço sucesso! Vivo de namorada nova! E, além disso, nunca cresci e nunca crescerei” (p. 52) e sai “assobiando e rodopiando” (p. 52), **deslocando-se** no espaço. Os dizeres provocadores de Macunaíma vão deixando Curupira cada vez mais irritado. Sua irritação é expressa sob um aviso: “ – Olha que eu te pego e te engulo inteirinho!” (p. 52). Sem se importar com o alerta, Macunaíma continua as provocações “– Quero só ver, quero só ver” (p. 52). Porém Curupira, descrito pelo narrador como “inimigo dos caçadores, a criatura mágica mais temida da floresta

amazônica” (p. 52-53), não aguenta tamanhas provocações e **confronta-se** com Macunaíma.

Apontado pelo narrador como “rápido e esperto na luta” (p. 53), Macunaíma passa uma rasteira em Curupira derrubando-o e obtendo a **vitória**. Diante da derrota, Curupira propõe parar com a brincadeira e convida o amigo para comer. Tendo **falsas pretensões** através desse convite, Curupira esclarece ao amigo que aprendeu a fazer churrasco dele próprio e explica o procedimento “– Eu arranco um pedaço da batata da perna, depois faço um churrasquinho e como.” (p. 53). A desconfiança de Macunaíma deixa Curupira frente a uma **tarefa difícil**, pois tem que fazer o churrasco sem que o amigo descubra seus planos. Curupira **cumpre sua tarefa** e **demonstra reconhecimento** ao amigo ao oferecer-lhe “o maior pedaço” (p. 53). De tanto comer, Macunaíma fica sonolento e conta que se encontrava perdido na floresta. Curupira, demonstrando solidariedade, ensina um atalho que o levaria mais rápido ao seu canto. Em seguida, vai embora, deixando Macunaíma desconfiado.

Ao sentir peso na sua barriga, Macunaíma **desmascara** o plano de Curupira “– É esse o truque! A perna chuta a minha barriga, morrendo de dor eu me deito no atalho que ele me ensinou, daí ele vem e me engole” (p. 53). Frente à descoberta, Macunaíma desvia o atalho e corre em direção a “uma poça de água podre.” (p. 53). Ao beber, Curupira vomita a perna, modificando seu destino. Portanto, a **transfiguração** ocorre com a mudança no desfecho da narrativa. Ao invés de Macunaíma ser comido por Curupira, sai pela mata, dançando e procurando uma menina para namorar.

O jogo de provocações entre os personagens nessa narrativa acaba favorecendo para que o leitor vá construindo o perfil dos protagonistas. Como vimos, o narrador descreve o Macunaíma como “um menino esperto e preguiçoso que vive pelas matas criando animais, namorando as meninas e fazendo confusão.” (p. 52). Entretanto, Curupira define Macunaíma como “um velhinho ranzinza no corpo de um menino”. (p. 52). Ao se descrever, Macunaíma enfatiza o fato de fazer sucesso, de viver com namoradas novas e não crescer. O Curupira também é caracterizado por mais de um ponto de vista. O narrador o apresenta como “o inimigo dos caçadores, a criatura mágica mais temida da floresta amazônica” (p. 52-53). Já Macunaíma, além de considerá-lo “feioso”, (p. 52) acrescenta o fato de Curupira “ter os pés virados para trás” (p. 52) e os cabelos “cor de fogo” (p. 52). Mesmo que de forma



sucinta, podemos verificar que os diversos pontos de vista acerca do personagem Macunaíma e Curupira favorecem para que o leitor vá construindo a caracterização de ambos. Essas distintas formas de percebê-los foi o que buscamos explorar no roteiro de mediação.

### 2.2.7 Entre o Real e o Imaginário

O conto “Bran, o viajante do tempo” (PRIETO, 2008, p. 18-19) - ANEXO O - foi escolhido por ter um caráter enigmático, uma mistura de real e imaginário. Há um deslocamento no tempo e no espaço, sendo que águas transformam-se em “flores e árvores aquáticas” (p. 18), sugerindo que o protagonista não se encontra no mundo terrestre.

Entre as esferas de ação, Bran, personagem principal, ocupa a função do **herói**. Seus companheiros de viagem pertencem à esfera de personagens **auxiliares**. A jovem por quem Bran se apaixona ocupa a esfera de **doador e auxiliar do herói**.

Na **situação inicial**, Bran é apresentado como “um grande navegador” (p. 18). Seu local de origem também é apontado: “Irlanda antiga.” (p. 18). O desencadeamento das ações inicia-se por uma **interdição**, pois durante sua navegação acaba encontrando “uma linda varinha de prata.” (p.18). Mesmo sem ter sofrido uma proibição explícita, apontamos uma **transgressão** no momento em que Bran retira o objeto da água e balança a varinha com intuito de verificar se ela teria algum poder. Nesse momento, surge a sua frente uma linda moça que através de uma bela canção **informa** o lugar de onde veio: as “ilhas encantadas do Outro Mundo” (p. 18).

Em seguida, a jovem retira de Bran a varinha mágica e desaparece, causando um dano ao protagonista. Apaixonado pela moça, Bran **reage**, reunindo sua tripulação e **parte** rumo às “ilhas encantadas onde morava sua amada.” (p.18). Ao atravessar o mundo real e penetrar “nas águas enfeitiçadas do universo mágico” (p. 18), Bran chega a tal ilha. Ao avistar a amada, o herói **reage**, acenando. O mar revolto impossibilita Bran atracar o barco no porto. Então, a bela jovem lança uma **corda mágica** “que se amarrou à proa” (p. 18), **deslocando** a embarcação até o porto. **Vitoriosos**, todos desfrutam das maravilhas encontradas na ilha. Os

tripulantes casam-se, menos um que “sentia saudades da namorada” na Irlanda. Motivo que levou Bran **regressar** a sua terra natal.

Quando Bran chega a sua terra, percebe que tudo estava modificado. No meio do porto, havia uma estátua, (uma **marca**) representando que “Bran se tornara uma lenda.” (p. 19). Mesmo solicitando ao amigo que retornasse à ilha, o companheiro ignorou, “lançou-se ao mar e nadou até a praia.” (p. 19). No entanto, assim que chegou na areia “seu corpo se transformou numa estátua de cinzas que rapidamente se desvaneceu.” (p. 19). Ao ver seu amigo desaparecer, o herói teve medo de não chegar novamente à ilha. Mas Bran recebe **socorro** de sua amada, que utiliza novamente sua corda mágica e leva o herói para ilha. Bran chega **incógnito** ao lugar e vive lá até os dias de hoje com sua amada. Propp destaca que a maioria dos contos termina com o casamento, no entanto, nesse conto, o desfecho se dá com o retorno do herói aos braços da jovem.

Nessa análise, foi possível perceber que esse conto apresenta vários elementos mágicos: a varinha, a corda e a própria passagem do mundo real ao universo mágico. Notamos que o fato de o herói conhecer o mundo de sua amada, não impediu que o tempo em seu universo se acelerasse em relação ao da viagem, já que no momento de seu retorno ele já era considerado uma lenda. A **transfiguração** do herói pode ser percebida nesse instante. O fato de ter virado uma lenda e ter ido para um lugar em que as águas se transformavam em outro mundo pode significar a morte do nosso herói.

### 2.3 DAS ANÁLISES AOS ROTEIROS DE LEITURA

Cumprindo a primeira parte do objetivo desta pesquisa, que era selecionar e analisar os contos para elaboração dos roteiros de mediação, articularemos a próxima etapa: a organização das narrativas pensando em uma sequência de aplicação. Para cumprir essa finalidade, utilizamos como referência os princípios do método recepcional<sup>18</sup>, isto é, organizamos os estudos das histórias partindo do enredo mais familiar e realista ao mais simbólico. Contudo, nessa organização, por

---

<sup>18</sup> O método recepcional é uma proposta de ensino de literatura desenvolvida por Bordini e Aguiar (1988) a partir de princípios da corrente teórica proposta por Hans Robert Yaus, chamada Estética da Recepção. A metodologia almeja que o aluno inicie lendo obras mais próximas de sua realidade, para, posteriormente, ir apropriando-se de leituras mais complexas, alargando, gradativamente, as suas vivências com a matéria proveniente do universo literário.

mais que se busquem critérios, tende-se a assumir um caráter subjetivo. Aliás, nessa investigação, a neutralidade dificilmente pode ser alcançada, uma vez que a pesquisadora é participante ativa do processo.

Dos sete contos selecionados, um foi escolhido para ser utilizado na atividade do pré-teste e pós-teste, outro como roteiro piloto e os demais para serem explorados no processo de mediação. Abaixo segue a tabela com o nome das narrativas e as atividades desenvolvidas para cada história:

Tabela 1

Listagem dos contos utilizados para atividade de mediação com os sujeitos integrantes da pesquisa.

<b>Ordem dos contos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Conto</b>
1º	Pré-teste	“Tyll, o mestre das artes”
2º	Roteiro piloto	“O macaco e a banana”
3º	Roteiro 1	“O galo e o rei”
4º	Roteiro 2	“Maria Gomes e os cavalinhos mágicos”
5º	Roteiro 3	“O Negrinho do Pastoreio”
6º	Roteiro 4	“Macunaíma e o Curupira”
7º	Roteiro 5	“Bran, o viajante do tempo”
8º	Pós-teste	“Tyll, o mestre das artes”

Após essa organização inicial, elaboramos roteiros de leitura, tendo como princípio norteador os estudos de Saraiva (2001), expostos no tópico 1.6 desta dissertação. Os roteiros foram elaborados tendo em vista os aspectos estruturais de um conto popular, contemplando os três momentos apontados pela autora: atividade introdutória de recepção ao texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e atividades de transferência e aplicação da leitura (SARAIVA, 2001).

Na atividade introdutória, foram criadas situações que tinham como meta promover a curiosidade, o levantamento de hipóteses acerca do conto a ser explorado. Para efetivar esse momento, utilizamos jogos, brincadeiras, trabalhos artísticos, gravuras, enfim, técnicas que, aliadas ao questionamento da mediadora, pudessem causar inquietação nos sujeitos, instigando-os a conhecer a história. Na sequência, exploramos questões que visavam à compreensão do texto, bem como a

ação dos personagens na trama, as funções que ocupam na história, o papel do narrador, a configuração dos personagens e do espaço, entre outros elementos importantes para entrosamento entre o leitor e a narrativa. Por fim, organizamos um momento de produção, valendo-se da escrita. A escrita nesta etapa possibilita observar a apropriação da estrutura do gênero conto popular pelos sujeitos. Esse momento requer que os estudantes transfiram conhecimentos adquiridos a partir da interação com os roteiros, com os colegas e com a mediadora na construção de outro texto.

É relevante destacar que cada roteiro focalizou um elemento da narrativa de modo particular e esse aspecto permeou todas as atividades do roteiro. Como exemplo, apontamos a configuração do herói. Para cumprir a proposta, procuramos trabalhar na atividade de introdução algo relacionado a esse personagem, suscitando questionamentos, levantando dúvidas que poderão ou não ser esclarecidas a partir da leitura. As atividades que contemplam a segunda e terceira etapa dos roteiros centravam-se nesse mesmo elemento.

Os roteiros elaborados são planejamentos flexíveis que podem ser modificados de acordo com a atuação dos sujeitos nas atividades. No entanto, a alteração não perde seus princípios fundamentais, que são os aspectos que devem obrigatoriamente ser desenvolvidos para que haja progressos na compreensão leitora e na competência narrativa, fatores importantes para o letramento literário.

Cumprindo o primeiro objetivo da pesquisa, que visava a analisar os contos populares e elaborar os roteiros para mediação da leitura, seguimos para a próxima etapa: procurar um local para aplicação.

#### 2.4 DELINEANDO O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Podemos considerar a escola como um dos espaços propícios para integração das crianças com diferentes formas de aprendizagem. Através das relações estabelecidas nesse espaço, professores e alunos partilham saberes, experiências, solidificando suas relações e caminhando em direção a novas descobertas. No entanto, não são todos os ambientes escolares que favorecem essa relação dinâmica de aprendizagem. Segundo Alves (2002), algumas escolas se assemelham a gaiolas e existem para que os pássaros/crianças desaprendam a

voar. Pássaros engaiolados, argumenta o autor, estão sempre sob controle e acabam deixando de ser pássaros, assim como as crianças, quando engaioladas, perdem a magia da infância, isto é, seu espírito investigativo. Pássaros/crianças necessitam ser encorajados para que ultrapassem os saberes que a escola proporciona. E essa libertação pode se concretizar através da leitura.

Diante do exposto, fica uma pergunta: gaiolas ou asas? Foi pensando na resposta que acabamos chegando a uma das instituições que integram a rede Municipal de Educação de Caxias do Sul para aplicarmos esta pesquisa. A escola tem como meta, segundo consta o “Projeto da biblioteca”, auxiliar os alunos a expandir sua visão de mundo através da leitura. Um ambiente que visa instigar os pássaros/crianças voarem cada vez mais alto, suscitando o desejo de descobrir lugares que somente pela imaginação poderiam desvendar: o universo literário.

A valorização da leitura por parte dos professores e alunos desta comunidade escolar acabou repercutindo nas avaliações externas acerca da educação no município que, buscando qualificar o processo de ensino/aprendizagem de suas instituições, participou do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) em 2005. A escola que integra esta investigação obteve o 5º lugar entre as escolas Municipais de Caxias do Sul. Como a avaliação do SAERS também é direcionada à leitura, entramos em contato com a equipe diretiva dessa instituição com a finalidade de verificar como se instaurava o processo de mediação acerca do texto literário e solicitar o acolhimento da proposta de estudo que contempla essa pesquisa<sup>19</sup>. Cumprimos essa pretensão através de uma visita à instituição e seus dirigentes, que ao conhecerem o assunto da pesquisa e ver que era direcionada à leitura, abriram as portas da instituição para que a investigação fosse concretizada, disponibilizando uma turma de dezesseis alunos com idade entre 9 e 14 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental, etapa que integra o 2º ciclo, para compor a amostra desta pesquisa.

A partir do acolhimento, realizamos uma entrevista com a equipe diretiva - ANEXO D -, observamos as dependências da instituição, analisamos alguns aspectos referentes ao Plano Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar -

---

<sup>19</sup> Por ser desenvolvido com humanos, o projeto de pesquisa, sob inscrição 133/08, referente ao estudo aqui pretendido, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul, tendo recebido aprovação (ANEXO A).

ANEXO E -. Os dados coletados auxiliam na identificação de peculiaridades da realidade desse contexto bem como da população que a escola abarca.

Portanto, a instituição que abrange este estudo é mantida pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e localiza-se em um bairro popular, zona leste da cidade. Segundo consta no Regimento Escolar (2008), esse colégio é organizado por ciclos de formação e tem como princípio norteador do seu trabalho, a visão de que todos os alunos são aprendizes dentro de um trabalho coletivo, guiado por um currículo significativo. A instituição oferece os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos. A Educação Infantil tem como objetivos desenvolver a socialização e a criatividade das crianças, e respeitar a diversidade, as potencialidades e as necessidades individuais dos pequenos. Além disso, cabe à Educação Infantil “desenvolver habilidades e construir hábitos, atitudes e valores” (Regimento escolar, 2008, p. 1). Já o Ensino Fundamental (que abrange o 2º ciclo), entre outros objetivos, visa a “desenvolver a leitura, a escrita e o cálculo como meios de desenvolvimento das potencialidades cognitivas, culturais e sociais do cidadão.” (Regimento escolar, 2008, p. 1).

No percurso das observações, ficamos cientes de outro fato até então desconhecido. Além da avaliação externa (SAERS) de 2005, a escola teria participado do mesmo sistema avaliativo em 2007, obtendo como resultado o 61º lugar. Essa informação chegou ao nosso conhecimento durante a sondagem do contexto escolar e veio instigar a pesquisadora a verificar se o trabalho desenvolvido com obras literárias estaria contribuindo ou não para o letramento literário dos sujeitos integrantes da pesquisa, já que essa instituição obteve um decréscimo considerável no mesmo sistema avaliativo. Ressaltamos que havia um discurso na escola sobre a presença constante do texto literário nas ações pedagógicas.

É importante esclarecer que, no ano de 2009, houve a troca de equipe diretiva. No entanto, o quadro de professores e a professora responsável pelo trabalho na biblioteca com os alunos que integraram o estudo permaneceram os mesmos. Provavelmente, o decréscimo de 5º lugar para 61º apontado na avaliação do SAERS, não teria ocorrido devido a essas mudanças. Pensando nisso, buscamos verificar e analisar o modo como se instalava o processo de mediação da leitura e da literatura infantil na turma dos alunos selecionados através de uma entrevista com a professora titular - ANEXO F -. Também observamos uma aula de leitura

ministrada pela mesma professora para apurar como a obra literária era trabalhada em sala de aula e o interesse dos alunos frente à proposta - ANEXO G -.

Como os sujeitos continham, em sua rotina semanal, um horário fixo com ações na biblioteca da escola e, nesse ambiente, a professora responsável procurava desenvolver um trabalho mais voltado à leitura e à contação de histórias, sentimos a necessidade de observar também esse momento. Para isso, utilizamos o mesmo roteiro de observação empregado na aula da professora titular - ANEXO G . Além da observação desses dois momentos dispensados ao livro infantil, buscamos conhecer o acervo da biblioteca - ANEXO H -, para verificar os indícios de qualidade das obras existentes. O roteiro de observação na biblioteca foi dividido em duas etapas: uma parte foi realizada através da observação da pesquisadora e a outra através de uma entrevista.

Para conhecimento das atividades de leitura literária, foram considerados alguns critérios relativos ao processo de mediação. Em relação ao texto, focalizamos a sua polissemia, o caráter emancipatório da obra, o modo de representação da infância presente no texto, condizente ou não com a perspectiva do estudante e o projeto gráfico-visual do livro. No que se refere ao processo de mediação da professora, destacamos elementos contextualizadores da obra, como indicação de editora, autor e data de publicação, a presença de um planejamento coerente com atividades que auxiliam o leitor a compreender a obra.

Após a sondagem que possibilitou coletar dados sobre a forma que o texto literário era trabalhado com as crianças da turma, selecionamos uma amostra para desenvolver a pesquisa, através dos seguintes critérios: ter recebido autorização dos pais ou responsáveis, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - ANEXO B -; apresentar um nível de leitura fluente<sup>20</sup>; não faltar nos dias da aplicação dos roteiros. É importante ressaltar que o trabalho foi desenvolvido com toda a turma: cerca de 16 alunos. A aplicação aconteceu no turno regular e na sala de aula dos estudantes. No entanto, a análise foi realizada somente com os alunos que estavam em consonância como os critérios estabelecidos.

---

<sup>20</sup> Utilizamos o termo leitura fluente para designar “a fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro.” (COELHO, 2000, p. 37). Segundo Coelho (2000), nessa etapa, a criança tem maior capacidade de concentração, de reflexão acerca do material lido, o que permite “o engajamento do leitor na experiência narrada” (p. 37) e, como consequência desse processo, o alargamento de suas percepções sobre seu entorno. A partir dessa etapa, segundo a autora, o sujeito desenvolve “o *pensamento hipotético dedutivo* e a conseqüente capacidade de *abstração*.” (COELHO, 2000, p. 37).

Para a seleção da amostra, a escola organizou uma reunião com os responsáveis pelas crianças, explicando a proposta do trabalho a ser desenvolvida. Também foi solicitada, nesse encontro, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - ANEXO B -, a autorização para que os estudantes participassem da investigação e que os dados levantados pudessem ser estudados e divulgados no decorrer e depois de concluída a investigação.

A partir da assinatura do Termo, buscamos verificar a fluência da leitura dos participantes, através da aplicação de um roteiro piloto. Esse roteiro foi desenvolvido com o conto “O macaco e a banana” (PRIETO, 2008, p. 46). A partir dele, exploramos a configuração do herói, a modificação do protagonista ao longo da narrativa, a estrutura do conto cumulativo, propondo atividades direcionadas à leitura. Durante a aplicação, a pesquisadora ficou atenta à leitura de cada aluno, o que lhe deu subsídios para selecionar os sujeitos para compor a amostra da investigação. Através da observação, percebemos que em meio ao grupo, havia alunos ainda em processo de alfabetização, motivo que os levaria a não compreender o material proposto, comprometendo o objetivo da investigação. Então, no início da investigação, contávamos com uma amostra experimental de cinco alunos.

No quadro abaixo, encontram-se os dados relativos às datas de nascimento dos estudantes e à fluência na leitura. Na lista, os alunos são identificados pela letra A tendo ao lado o número correspondente à lista de chamada, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

Tabela 2

Dados obtidos na amostragem

ALUNO	TC	DATA/NASC.	FLUÊNCIA	FALTAS	AMOSTRA
A1	N	18/06/1994	LF	F9	
A2	N	21/03/1996	LF		
A3	S	01/08/1998	LF		SGE
A4	S	07/07/1998	LNF	F2	
A5	S	08/08/1999	LF		SGE
A6	S	04/08/1999	LF	F1	
A7	S	24/02/1999	LF	F1	
A8	S	22/04/1998	LF	F2	
A9	S	24/06/1999	LF	F2	
A10	N	27/01/1999	LNF	F2	
A11	N	28/06/1998	LNF	F3	
A12	N	17/06/1996	LNF	F2	
A13	S	19/11/1998	LF		SGE



A14	N	21/05/1997	LF	F1	
A15	N	23/11/1998	LNF		
A16	N	11/06/1999	LNF	F2	

## LEGENDA:

TC – Termo de Consentimento do Grupo Experimental      S - Sim      N - Não      LF – Leitor Fluente  
 LNF- Leitor Não Fluente      F- Faltas      SGE- Sujeito

Analisando os dados levantados, verificamos que dos dezesseis estudantes, oito alunos não tiveram autorização através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, restando oito crianças para participarem do projeto. Destes, dois faltaram no dia da aplicação do pré-teste e um não tinha fluência na leitura. Dos cinco estudantes que acabaram compondo a amostra até então pré-estabelecida, dois não compareceram nos dias de aplicação de roteiros, restando, por fim, uma amostra de três crianças que atendiam aos critérios pré-estabelecidos e não tiveram nenhuma falta durante o desenvolvimento da oficina. A fim de preservar a identidade das mesmas, utilizaremos as siglas (S1), (S2) e (S3) para identificá-las.

Além do roteiro piloto, aplicamos um pré-teste, para verificar o desempenho dos estudantes no que se refere à compreensão narrativa dos participantes. Selecionamos da obra *Lá vem história* o conto “Tyll, o mestre das artes” - ANEXO I - para ser lido em voz alta pela mediadora durante uma atividade coletiva. A opção pela leitura em voz alta deve-se ao fato de a professora titular usar esse mesmo procedimento durante as aulas destinadas à literatura. Após a leitura do conto, foi solicitado aos estudantes que o reescrevessem como se estivessem contando aos colegas de outra turma do colégio. Essa aplicação foi filmada para posterior análise. A contar dos dados levantados através do pré-teste, traçamos um diagnóstico que desencadeou a pesquisa-ação e a reestruturação de alguns roteiros já elaborados.

É importante salientar que o pré-teste não teve a pretensão de classificar os alunos da pesquisa, mas ter mais dados sobre o conhecimento do grupo em relação ao entendimento da história, em especial, sobre uma narrativa do gênero conto popular.

## 2.5 A MEDIAÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS

### 2.5.1 Roteiro Piloto - ANEXO J.

Com o objetivo de adequar a proposta de mediação ao grupo de alunos, a pesquisadora aplicou um roteiro-piloto, elaborado a partir do conto “O macaco e a banana” (PRIETO, 2008, p. 46), seguindo as etapas propostas por Saraiva (2001) e expostas no item 1.6 desta pesquisa. O roteiro foi elaborado com o propósito de pensar a caracterização do herói, já que o protagonista desse conto difere dos heróis tradicionais. Além disso, com a aplicação desse roteiro, buscamos identificar o tempo destinado à aplicação de cada atividade, o entrosamento das crianças com a proposta lúdica dos roteiros e ainda, como já discorreremos, selecionar os alunos com fluência de leitura.

A aplicação do roteiro-piloto indicou o interesse das crianças por narrativas e atividades lúdicas, mas evidenciou limitações do grupo para a resolução de algumas atividades, como as que envolviam reflexão acerca da história. Alguns estudantes em fase de alfabetização necessitaram de auxílio para compreender o registro das questões. Outros, inicialmente, não compreenderam a dinâmica do jogo, o que levou eles a desistirem da atividade. A falta de persistência frente aos desafios foi um dos pontos que chamou a atenção da pesquisadora. No momento em que os alunos foram instigados a refletir, acabaram fugindo da atividade, perdendo o interesse.

Em meio ao grupo, também evidenciamos estudantes que, para resolverem os desafios, buscavam respostas explícitas no texto. Quando não conseguiam, empenhavam-se em copiar dos colegas, evitando pensar sobre as questões. Como exemplo, destacamos a questão 8 do roteiro, na qual deveriam discorrer sobre quem teria resolvido o conflito do macaco. Os alunos responderam sem se apoiar ao texto, dizendo: “o macaco é o personagem da história, o macaco”. Ao serem questionados, forneceram respostas aleatórias e, muitas vezes, sem relação com a pergunta.

A atividade do roteiro piloto cumpriu seus objetivos, além de verificar o tempo destinado às atividades, a seleção da amostra e o entrosamento das crianças com a proposta lúdica, corroborou para que a pesquisadora conhecesse o contexto de aplicação. Através dessa experiência, percebemos a dificuldade de entendimento das crianças sobre a estrutura da narrativa, o que levou a pesquisadora a retomar

alguns roteiros já elaborados e reestruturá-los, a partir das peculiaridades do público que está sendo atendido.

### **2.5.2 Roteiros de Mediação**

Após a aplicação do roteiro piloto, o grupo de alunos participou de ações planejadas ao longo de cinco semanas, durante 11 encontros não consecutivos, com atividades de leitura e escrita a partir de contos populares. Os roteiros foram aplicados no próprio ambiente escolar, havendo dois encontros semanais de duas horas aproximadamente: um na segunda-feira e outro na sexta-feira. Os roteiros encontram-se em anexo - ANEXO J ao ANEXO O. Ao longo das oficinas, coletamos várias produções das crianças, a fim de analisar se a estratégia utilizada favoreceu ou não a compreensão textual/oral e a competência narrativa dos sujeitos. Isso pode ser observado através das produções escritas dos estudantes, tendo em vista que é uma das formas de organização do pensamento.

No término das aplicações de todos os roteiros, foi aplicado um pós-teste. Para essa atividade, utilizamos o mesmo conto e procedimento do pré-teste, com a finalidade de verificarmos e analisarmos o progresso obtido na narratividade e na compreensão acerca dessa modalidade de conto. Buscamos o confronto entre pré-teste e pós-teste, por serem duas atividades realizadas individualmente, portanto um momento específico de cada aluno, nas quais puderam sistematizar seus conhecimentos pelas ações propostas. As análises dos materiais coletados a partir das aplicações dos roteiros de mediação, pré-teste, pós-teste, entrevistas e observações serão discutidas no capítulo seguinte da dissertação.

### 3 O ESPAÇO INVESTIGATIVO: DA APLICAÇÃO AOS RESULTADOS

*Brincar é descobrir as bondades da linguagem;  
é inventar novas histórias, é assistir à possibilidade  
humana de criar novos pulsares,  
e isso é maravilhosamente prazeroso.  
Brincar é pôr a galopar as palavras, as mãos e os sonhos.  
Brincar é sonhar acordado; ainda mais:  
é arriscar-se a fazer do sonho um texto visível.*

Heli Morales Ascencio

Este capítulo destina-se à discussão dos resultados obtidos na aplicação desta pesquisa. Analisamos cada aspecto a partir dos objetivos da investigação, tendo em vista as considerações teóricas abordadas no capítulo 1 desta dissertação. Como o presente trabalho segue aspectos da pesquisa qualitativa, nessa etapa, o estudo será mais descritivo e analítico.

Inicialmente traçamos algumas considerações referentes à proposta oferecida pela escola *locus* desta pesquisa acerca da obra literária, com a finalidade de assinalar como a leitura é desenvolvida nesse espaço, quais projetos são proporcionados, pensando na literatura infantil e na constituição de leitores. Ainda nesse tópico, apontamos a concepção de literatura emergente no discurso da docente da turma investigada e da professora que atua na biblioteca, já que ambas buscam desenvolver ações voltadas à leitura e são as mediadoras desse processo, portanto, intermediárias entre as obras literárias e os sujeitos da pesquisa.

A análise inicia a partir de elementos coletados por meio de entrevistas - ANEXOS D, F -, de observações realizadas no espaço escolar e, em especial, no acervo da biblioteca. Ainda levará em conta dois momentos distintos dedicados à leitura: um ministrado pela professora titular e outro pela responsável pela biblioteca - ANEXOS E, G e H. Para registrar essas situações, utilizamos filmagens,

fotografias, anotações da pesquisadora acerca das impressões, gestos, falas, olhares dos sujeitos frente às atividades e suas produções.

### 3.1 TERRITÓRIOS DE LEITURA

A escola, muitas vezes, é o único espaço onde o sujeito pode encontrar-se com o livro literário. Deveria ser, portanto, um ambiente privilegiado para a formação de leitores. Ela assume a responsabilidade de introduzir o educando no processo de alfabetização e, gradativamente, de aprimoramento de leitura, em direção ao letramento literário. É papel da instituição de ensino contribuir para que a aprendizagem da língua escrita, envolvendo as dinâmicas complementares de leitura e de escritura, não se encerre na simples aquisição do código. Torna-se também necessário preparar o leitor para que adote um comportamento em que a leitura deixe de ser eventual e passe a fazer parte da vida do educando, despertando-lhe prazer e desejo em aprender.

Nesse sentido, entre as diversidades de materiais emergentes no contexto escolar é imprescindível a obra literária, em especial, os contos populares, pois, além de se inserir na esfera da cultura, como uma resposta do autor às questões sociais da época, instiga o leitor a repensar sua vida, seu contexto, a fim de modificar o seu entorno e a si mesmo (SARAIVA, 2001).

Mas será que as atividades direcionadas à obra literária no contexto escolar são favoráveis à formação de leitores? Como a obra literária é trabalhada no espaço escolar? Será que os alunos têm a possibilidade de repensar seu contexto, sua vida a partir de suas leituras? Essas e outras indagações foram questões centrais que tentamos focalizar durante as observações e entrevistas no colégio que aplicamos a pesquisa.

Por ser localizada em um bairro popular da cidade, com famílias de baixa renda, a escola acaba sendo um dos poucos espaços de encontro entre o aluno e o livro. Isso demanda uma responsabilidade maior por parte da instituição, tendo em vista que a leitura poderia desencadear uma mudança na sua condição social, na forma de conduzir sua vida e ver seu meio social.

Segundo aponta o Regimento Escolar (2008) do estabelecimento escolhido para a pesquisa, além da pobreza existente na comunidade atendida, as famílias

geralmente são numerosas, os adultos não têm emprego fixo, o que acaba levando muitas vezes crianças e adultos para as ruas com intento de buscar alternativas para o sustento. O bairro apresenta escassas opções de lazer, e a escola é um dos poucos espaços existentes para essa finalidade. O tráfico de drogas, conforme ressalta o próprio Regimento, é intenso no bairro. Outro problema enfrentado pela instituição é a depredação do espaço físico externo, além de furtos e arrombamentos às dependências da escola.

Diante desse panorama, o colégio busca estratégias que visam aproximar a escola da comunidade, e, entre elas, destacamos a contação de histórias. Conforme enfatiza a profissional responsável pela biblioteca, sempre que há reuniões de pais e eventos promovidos pela instituição ou pela comunidade em geral, ela dispõe um momento para explanação das histórias. Além disso, a disponibilidade do acervo para leitura, o empréstimo de materiais e a diversidade de horários em que as famílias podem desfrutar da pesquisa no próprio ambiente escolar são fatores que têm atraído os pais para o ambiente escolar.

Mas, a leitura não se restringe aos alunos e à comunidade, também é oferecida aos professores. A profissional responsável pela biblioteca, que define como meta para 2009 desenvolver um trabalho eficaz e comprometido com propostas diferenciadas de promoção à leitura, busca, através do projeto “Hora da Leitura”, um momento específico para tal ação. Todas as terças-feiras, no último período de aula, em ambos os turnos, estudantes, professores e serventes param suas atividades e interagem com a diversidade de textos que a biblioteca escolar disponibiliza. Para cumprir essa finalidade, a professora classifica os textos em gêneros – contos, poesias, artigos, folders, charadas – organizando-os em caixas. Toda semana há uma rotatividade desse material entre as turmas de estudantes e funcionários. O procedimento permite que os sujeitos não só tenham acesso e conheçam uma diversidade de textos, mas optem por leituras que lhes agradem. Não há uma regra para leitura do material, no entanto percebemos que ocorre de forma distinta, dependendo do gênero proposto. A professora da biblioteca explica que quando os alunos entram em contato com charadas ou folders, por exemplo, buscam partilhar a leitura com os colegas. Entretanto, esse procedimento não ocorre da mesma forma com os contos e os poemas, pois, segundo sua observação, os alunos preferem uma leitura mais reservada.

A preocupação em desenvolver propostas que contribuam para formação de leitores foi um dos aspectos evidenciados durante toda entrevista realizada com a docente responsável pelo trabalho na biblioteca. Conta que sua formação é Habilitação para o Magistério e atualmente cursa Licenciatura Plena em Artes. Ocupa o cargo de bibliotecária há dezessete anos e mesmo não tendo formação específica para atuar em bibliotecas, busca aperfeiçoamento constante através de cursos direcionados ao assunto. Afirma que gosta muito de ler e do trabalho que desenvolve com contação de histórias, paixão que pode ser evidenciada no único espaço em que encontramos elementos promotores de leitura.

Na porta da biblioteca, há uma imagem convidativa e que representa o trabalho realizado: uma senhora contando histórias a um grupo de crianças e uma frase sob a imagem dizendo “Biblioteca a eterna procura”. Nesse espaço, centralizam-se os projetos de promoção à leitura, desenvolvidos pela profissional em parceria com a professora titular “para que não seja um momento desvinculado da sala de aula”, comenta a professora da biblioteca. Durante o ano, semanalmente, em um horário específico de aproximadamente 50 minutos, cada turma compartilha desse momento.



Ilustração 2 - Porta de acesso à biblioteca

A biblioteca é pequena, mas aconchegante, com sofá, mesas redondas, boa luminosidade e um vasto acervo de materiais para leitura, organizados em estantes

e caixas. Os livros, assentados em prateleiras, são divididos por gêneros textuais e as obras literárias são subdivididas em literatura infantil e infanto-juvenil. A prateleira com literatura infantil é baixa, ao alcance dos pequenos. Ao observá-la, constatamos que não há separação entre obras literárias e não literárias, pois todos os livros destinados à criança são classificados como “literatura infantil”.

Como o tempo destinado ao trabalho na biblioteca é restrito (50 minutos), a profissional inicia a atividade de contação durante 40 minutos, cabendo à educadora titular dar continuidade em sala de aula. Os dez minutos finais são destinados à troca de livros. A responsável pela biblioteca coloca sobre a mesa uma variedade de obras, e os alunos manuseiam os textos enquanto outros vão até as estantes para fazerem a escolha do material para leitura. As crianças têm liberdade de escolha, mas, ao mesmo tempo, a professora fica atenta às opções dos alunos com o propósito de verificar se a obra selecionada, no seu entendimento, é adequada para o estudante e ainda apresenta sugestões de outras leituras.



Ilustrações 3 e 4 – Disposição do acervo na biblioteca

Esse procedimento é essencial para promover o hábito de leitura, pois, ao oferecer livros que sejam próximos da realidade dos estudantes, os sujeitos acabam se identificando com a linguagem, com os ambientes e com os problemas apontados pelo texto. Essa familiaridade com a obra pode gerar uma predisposição para a leitura, desencadeando assim o ato de ler (BORDINI; AGUIAR, 1993). Esse olhar vigilante da professora, além de auxiliar o sujeito na escolha do material, possibilita que conheça os gostos das crianças com quem trabalha. Sabemos que cada



indivíduo possui interesses distintos e variados acerca da leitura e esse momento de contato com os livros possibilita ao estudante selecionar seu material de acordo com suas necessidades momentâneas, que podem ser direcionadas à informação ou à recreação (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Outro modo para configurar o panorama da leitura na escola ocorreu por meio de entrevista com a professora titular da turma. Essa profissional tem Habilitação em Magistério e Pedagogia nas Séries Iniciais. Seu depoimento revela que procura desenvolver um trabalho mais voltado às normas, à conduta, tendo em vista a indisciplina de alguns alunos. Uma das atividades orientadas pela docente foi efetivada a partir de uma contação realizada pela bibliotecária, através de uma história chamada “Vamos construir pontes e não muros”. O texto não tem autoria identificada e, conforme a docente, foi retirado de um almanaque, porém não lembra o título do exemplar. A partir da história, a professora sugeriu aos alunos que refletissem sobre suas relações pessoais e propôs que falassem sobre alguns motivos que pudessem levá-los a construir muros ou pontes. Em seguida, a turma montou um painel com desenhos de pontes e nelas escreveu palavras, como “amizades” e “paz”, simbolizando o que os alunos pretendiam construir a partir de suas atitudes.

No que se refere à literatura infantil, percebemos essa preocupação na análise do projeto da biblioteca. Em um dos tópicos, a responsável pelo espaço apresenta como objetivo “abordar com a literatura infantil o tema medo” e, para cumprir esse propósito, cita alguns personagens que utilizará na “Hora da História”, como: “bruxa, bicho-papão, vampiro, bandido, lobo mau, homem do saco...”. Valendo-se da leitura, a professora busca algumas formas de trabalhar o tema eleito, solicitando aos alunos que escrevam seus medos em papéis para, em seguida, colocá-los em uma caixa, pedindo a um anjo que levem os temores para longe.

Além de o texto não ter caráter literário, a atividade citada não focaliza aspectos intrínsecos ao texto, como, por exemplo, a estrutura narrativa de modo a instrumentalizar o estudante a desenvolver sua competência narrativa e, conseqüentemente, contribuir para o letramento literário desses leitores. Na verdade, essa prática de leitura é uma estratégia para discutir o medo. Como Saraiva enfatiza, é necessário arquitetar práticas de leitura que possibilitem um

encontro entre os textos e seus leitores, deixando de lado concepções que se reduzam à forma de ver o livro (SARAIVA, 2006).

Na entrevista com a professora titular da turma, percebemos a falta de clareza sobre o que vem a ser literatura e sobre o trabalho que compete ao professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Ela argumenta que a literatura seria utilizada em suas aulas “como prazer e, ao mesmo tempo, a literatura como uma habilidade: da leitura, da compreensão”. Embora a afirmação demonstre preocupação em desenvolver a competência de leitura dos alunos, a literatura, como já discutimos, tem especificidades, que abrangem a reflexão acerca da natureza humana, por meio de uma linguagem simbólica.

O modo como a linguagem verbal se materializa evidencia certa literariedade, que pode ser entendida como um conjunto de características que contribuem para que um texto se torne polissêmico. É esse modo de organização da linguagem que evidencia o simbólico, o polissêmico, que é imanente ao artístico e possibilita que a literatura dê “forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação”, como afirma Saraiva (2006, p. 29). Esse seria um dos conteúdos da literatura que deveria ser explorado na escola.

A leitura de uma obra literária envolve habilidades, muitas das quais são específicas em virtude da natureza desse texto. Na literatura, por exemplo, a realidade é transformada por meio da linguagem empregada, criando mundos subjetivos, ficcionais. Além disso, são usados recursos estilísticos, como a seleção rigorosa de palavras, uma organização sintática pontual, a fim de enaltecer determinados sentidos ou ainda gerar ambiguidades, o que é da natureza desse tipo de texto.

A partir da afirmação da docente, percebemos que, além de mesclar conceitos – leitura e literatura –, a professora não diferencia o texto literário de outras produções textuais. Essa confusão conceitual torna-se ainda mais evidente quando a professora afirma que “literatura pode ser gibi, charadas, histórias em quadrinhos ou até textos que encontramos em materiais didáticos”. Notamos, nessa fala, a influência do conceito de texto e, novamente, a falta de clareza para identificar o que pertence ao domínio do campo literário.

Saber distinguir literatura de não literatura é um dos aspectos essenciais para iniciar um trabalho em sala de aula que tenha como meta a orientação dos

discentes para a leitura do texto literário, mas não é o suficiente. Além dessa distinção, os educadores devem ser instrumentalizados para desenvolver em suas aulas atividades que favoreçam a apropriação das obras, ou seja, que auxiliem o estudante a perceber peculiaridades de cada modalidade textual. É necessário que professor e aluno percorram juntos os caminhos do texto e, nesse percurso, o adulto auxilie o infante a dar significado ao lido, mostrando outras possibilidades de perceber esse texto para que, gradativamente, o sujeito vá traçando seu próprio caminho como leitor.

Mas como promover um ambiente que gere inquietações nos sujeitos a partir das leituras? Como auxiliar os sujeitos a discorrerem pelos caminhos de um texto sem que desistam durante o percurso? Como possibilitar o encontro entre o leitor e o livro quando o sujeito não gosta de ler?

Pensando nessas questões, elaboramos os roteiros de leitura valendo-se de propostas lúdicas. Segundo Bordini e Aguiar (1993), as atividades que envolvem ludicidade, além de fazerem parte dos interesses de crianças e jovens, quando geradas a partir dos textos, tornam-se recursos importantes para desenvolver o prazer pela leitura. As autoras argumentam que, além de os textos agradarem aos leitores, as atividades desenvolvidas a partir deles devem fortalecer o pacto entre o leitor e a obra. A ludicidade presente nas atividades acaba quebrando o sentido obrigatório de leitura, contribuindo para que “o ranço de disciplina escolar” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 26) se transforme em ato espontâneo e instigante, desencadeador de momentos agradáveis de leitura.

Sobre esses momentos, gerados a partir das ações que integram os roteiros de leitura, é que iremos discorrer a seguir. Momentos em que do livro emergem diferentes personagens, ambientes, universos reais e imaginários, materializados a partir da criatividade e do pacto estabelecido entre os alunos e as narrativas, por meio da leitura.

### 3.2 OS PARATEXTOS QUE ENVOLVEM A OBRA *LÁ VEM HISTÓRIA*

A imaginação é um ingrediente essencial para penetrar no universo literário e pode ser aguçada antes mesmo de o sujeito discorrer sobre as palavras do livro. Segundo Ramos e Panozzo (2005), não devemos adentrar em uma obra sem antes explorar atentamente a riqueza de elementos presentes na capa. As autoras

destacam a importância de trabalhar com a leitura visual e verbal instigando os alunos a formularem hipóteses na tentativa de antecipar o conteúdo presente no livro. Portanto, mesmo não sendo foco dessa pesquisa, buscamos introduzir as atividades dos roteiros de leitura, partindo dos elementos visuais e verbais que contemplam a capa.

Para iniciar tal proposta, Ramos e Panozzo (2005) sugerem ao mediador que desafie o aluno a refletir sobre o título, autor, ilustrador, editora, como também sobre as imagens presentes, discutindo os sentidos que elas propõem. Cada tipologia textual possui peculiaridades que podem ser consideradas pontos de apoio, como a cor, a disposição dos personagens no espaço e o formato do livro. Atréados ao livro, esses pontos acabam chamando a atenção dos educandos para a leitura (RAMOS, PANOZZO, 2005). Foi o que percebemos no primeiro contato com a obra selecionada para esta pesquisa. As crianças demonstraram curiosidade, queriam manuseá-la, descobrir o universo que despontaria do livro. A seleção de cores, o título com letras grandes e coloridas, e as imagens chamaram a atenção dos alunos, que logo começaram a descrever os elementos presentes na capa: “aviões”, “trilhos”, “montanhas”, “sol”, “nuvens”, “água”. Mas que relações possuem esses elementos com o conteúdo do exemplar?

As ilustrações sugerem a origem dos contos. Cada história provém de lugares distintos e chega através da voz de múltiplos narradores. Para que os alunos compreendam o significado das imagens, é necessário que tenham um conhecimento prévio do que seria o conto popular. No entanto, esse conhecimento não existia nos alunos integrantes da pesquisa, a significação não ocorreu de forma espontânea, mas a partir da mediação intencional da pesquisadora. Em um primeiro momento, exploramos cada elemento presente na obra, suscitando questões que auxiliassem os sujeitos a construir os sentidos, estabelecendo relações entre as imagens e a palavra. Ramos e Panozzo afirmam que essas inferências devem partir de três pontos principais: “panorama da obra, materialidade do objeto livro e estabelecimento de sentido pelas relações criadas na associação de elementos” (2005, p. 10). Mesmo não seguindo na íntegra os itens apontados pelas autoras, a pesquisadora buscou focar alguns elementos contextualizadores do livro: o nome do autor, ilustrador, editora, índice<sup>21</sup> e as imagens presentes.

---

<sup>21</sup> Utilizamos a palavra índice por ser a nomenclatura utilizada na obra. No entanto, chamamos a atenção das crianças para o nome correto: sumário.

Partimos de uma questão central: o que os desenhos destacados até então pelas crianças teriam a ver com o nome do livro? Pensando na resposta, iniciamos a exploração da obra e, nesse trajeto, acabamos chegando a um mapa com imagens dos personagens principais das histórias. A curiosidade tomou conta da turma. Atentos, os alunos discorriam sobre o mapa, observando cada figura. Percebemos que a apropriação da criança pelo objeto livro, como enfatizam Ramos e Panozzo (2005), não se dá apenas pela leitura. Inicialmente os pequenos acabam sendo seduzidos pela visualidade. As imagens tornam-se um ponto de apoio que move o sujeito para a leitura da palavra. Elas dão suporte para que o leitor compreenda o sentido do texto (RAMOS, PANOZZO, 2005).

Como a intenção principal da mediadora era apresentar aos alunos o gênero conto popular e contextualizar o surgimento das narrativas presentes no livro, a pesquisadora sugeriu que os alunos escolhessem uma imagem do mapa. Negrinho do Pastoreio foi selecionado, provavelmente, devido à familiaridade com o personagem. A partir da escolha, verificamos no índice a página relativa ao conto para apresentá-lo aos sujeitos. Cada história ocupa duas páginas no livro, onde consta o texto verbal e as imagens de personagens ou aspectos do cenário de cada trama. Então, além do título e da narrativa, cada conto integra ilustrações que dão suporte para compreensão da história. No final de cada conto, encontramos uma informação adicional, como: História do folclore brasileiro, História do folclore francês, História do folclore alemão e História do folclore celta. Tais menções indicam o local de origem das narrativas.

A partir do conto selecionado, a mediadora propôs a seguinte dinâmica: inicialmente, mostrou as duas páginas do conto solicitando aos sujeitos que procurassem no mapa o local onde o personagem aparecia. Ao indicarem “Brasil”, a pesquisadora retornou ao conto e leu as informações as quais comprovavam que a história era mesmo do folclore brasileiro. Esse procedimento continuou até a mediadora passar por todas as narrativas que seriam trabalhadas na pesquisa, sempre tentando responder a questão inicial: que relação teria os desenhos da capa com o nome do livro.

Como os alunos não conseguiram apontar ligações entre as imagens e o nome da obra, a mediadora, com base em suas investigações teóricas, explanou o surgimento dos contos populares. Em seguida, retomou a questão inicial, a fim de verificar se os sujeitos teriam modificado a forma de perceber os elementos da capa.

Observamos que o contato com a visualidade juntamente com a mediação da pesquisadora acabou gerando uma melhor compreensão acerca dos significados de cada ilustração.

As crianças entenderam que os desenhos estavam representando a origem das narrativas. À medida que iam se apropriando, significando o material, a curiosidade acerca do conteúdo do livro era aguçada, gerando inquietação por parte dos sujeitos e ansiedade para a leitura. Essa agitação não se extinguiu após o trabalho com as imagens do livro, seguiu durante a aplicação de todos os roteiros de leitura. Instantes em que os alunos foram convidados a reconstruir universos, a vivenciar outras culturas através da leitura dos contos populares.

### 3.3 ROTEIROS DE MEDIAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS APLICAÇÕES

Penetrar no universo literário não é algo tão simples. Para Saraiva e Mügge (2006), cada gênero textual apresenta chaves para sua abertura, recursos estilísticos próprios que, se não forem desvendados, poderão retardar o entendimento e o prazer da leitura. As inúmeras possibilidades de significação de um texto literário demandam do leitor análise, explorando as especificidades de cada gênero. Ao se tratar de um texto narrativo, as autoras destacam que o leitor deve analisar a composição das ações, a caracterização dos personagens, a configuração do espaço, a temporalidade, entre outros elementos importantes que o texto disponibiliza para que ocorra a compreensão da obra (SARAIVA, MÜGGE, 2006).

Pensando nesse trajeto, buscamos focar nos roteiros de leitura um ponto significativo da estrutura do conto popular. Entre os itens eleitos para serem ressaltados, tendo como base a classificação de Propp, destacam-se: a situação inicial, a funções dos personagens, a configuração do herói, o espaço, o papel do narrador, o percurso do herói na narrativa e outros aspectos que surgiram no decorrer das aplicações. Como já articulamos, os roteiros contemplam três momentos distintos: atividade introdutória à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa, transferência e aplicação da leitura. Em cada momento, buscamos propor diferentes atividades, instantes em que os sujeitos pudessem dialogar, expressar seus sentimentos, suas compreensões a partir das leituras. As tarefas visavam a instigar atitudes dos sujeitos, a interação entre os participantes, incitando a ação, pois, através dela, cada aluno passa a ser responsável pelo projeto de

ensino de literatura, firmando-se sujeito participativo diante do seu grupo (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Na aplicação dos roteiros, o professor/pesquisador atuou como mediador entre o aluno e o texto. Essa mediação, através do diálogo, aguça a curiosidade do aluno, chama-o para desvendar os mistérios que emergem de cada narrativa. Sabemos que a percepção de cada sujeito acerca do lido é distinta, que os alunos não reagem da mesma maneira e nem significam suas leituras da mesma forma. Nesse sentido, Larrosa (2002) enfatiza que a experiência de leitura é algo singular, subjetivo, particular. Mesmo propondo aos sujeitos o contato com as mesmas histórias, com as mesmas propostas de atividades, cada indivíduo obteve experiências distintas que acabaram gerando a sua própria transformação. Mudanças que observamos a cada encontro e sobre as quais iremos discorrer a seguir.

### **3.3.1 As Funções dos Personagens no Conto “O Galo e o Rei”**

Como articulamos anteriormente, em cada roteiro buscamos eleger um ponto significativo a ser focado. No conto “O galo e o rei” - ANEXO K -, procuramos estudar as funções dos personagens na narrativa bem como os motivos que levaram o protagonista a se deslocar no enredo. Utilizamos como atividade introdutória à recepção ao texto a brincadeira chamada “caça aos personagens”. Essa tarefa visava a suscitar a curiosidade acerca de alguns elementos que posteriormente seriam discutidos a partir da leitura, como o problema que teria gerado o embate entre o vilão e o herói, os personagens que vieram a auxiliar o protagonista na resolução do conflito, entre outros elementos importantes na narrativa.

Para cumprir essa finalidade, a professora iniciou a atividade explicando aos alunos que eles fariam parte de uma missão secreta. Essa missão almeja desvendar um mistério que envolvia os personagens da trama. Os estudantes foram divididos em grupos e cada equipe deveria buscar pistas para a resolução do caso. Escondidas no pátio da escola e dentro de envelopes, as pistas enfatizavam partes da história, isto é, apontavam elementos do texto que seriam estudados posteriormente.

A questão principal da atividade era descobrir o que havia ocorrido com o protagonista da história, ou seja, desvendar o problema que teria desencadeado as

ações dos demais personagens na trama. Entretanto, isso não era suficiente, pois os estudantes ainda deveriam retornar à sala com outros elementos do texto, por escrito. Entre esses dados, havia, por exemplo, o herói da narrativa, o dano causado ao protagonista, o vilão, os personagens auxiliares. Além disso, os alunos deveriam pensar acerca da resolução do conflito. Esses subsídios davam informações sobre o possível mistério referente ao conflito que, posteriormente, seria conhecido pela leitura.

A proposta mostrou-se divertida. Os alunos, entusiasmados, se empenhavam na busca da solução para o caso. Mas, para os educandos, a solução se resumia apenas em encontrar todos os envelopes com as pistas e não envolvia responder às questões focadas no início da atividade. Isso ficou evidente durante toda a aplicação da proposta. Por exemplo, na charada número sete, a partir da leitura, os sujeitos teriam elementos para constatar que a abelha seria o personagem que auxiliaria o galo na solução do seu conflito. Além dessa informação, a ficha apontava o local em que estaria escondida a próxima pista: “na janela da sala dos professores”. Os alunos, no entanto, ignoraram a informação referente ao personagem auxiliar, direcionando-se à próxima pista. Observamos que, para as crianças, a solução do caso estaria cumprida se conseguissem o maior número de envelopes e não o reconhecimento dos elementos do texto.

Ao término da brincadeira, os sujeitos retornaram para a sala de aula com todos os envelopes em mãos, mas não cumpriram a atividade, pois não tinham resolvido, por exemplo, a questão acerca do mistério da história. Ao serem questionados pela mediadora sobre quem seria o protagonista ou qual problema teria ocorrido ao herói, inventaram respostas como “o bico do galo sumiu”, demonstrando, mais uma vez, que a leitura realizada durante a brincadeira esteve focada apenas na localização das pistas. A pesquisadora então sugere que cada grupo retome os envelopes, para responder as questões solicitadas no início da atividade.





Ilustração 5 – Crianças relendo as charadas e tentando responder o mistério acerca da história

Após reler as charadas e completar a ficha, os alunos relataram as possíveis pistas encontradas. O grupo dos sujeitos – (S1), (S2) e (S3) – apontou o galo como o herói da história. Como vilão, indicou a abelha, argumentando que ela é a antagonista por ser um personagem que “pica e voa”. O grupo demonstra que, em sua concepção de vilão, o personagem deve possuir algum elemento diferenciado em relação aos demais. Essa forma de perceber o vilão já foi observada no roteiro piloto, quando apontavam que o antagonista deve ser mau, matar, enfim, causar algum dano ao herói.

Nesse caso, pela percepção dos sujeitos, a abelha, por ter ferrão e poder voar, diferencia-se dos demais personagens, podendo ser a vilã. Os alunos ignoraram as pistas que os levariam a compreender que a abelha era uma auxiliar do protagonista e que o personagem que havia causado todo o problema na história seria o rei. Nesse sentido, afirmamos, a partir de Allende e Condemarín (2005), que, para haver compreensão, é necessário que os sujeitos utilizem seus conhecimentos prévios, relacionando-os com as novas informações advindas do material, levantando hipóteses, estabelecendo comparações que poderão gerar questionamentos relacionados ao conteúdo. Portanto, as informações advindas do texto são componentes importantes que não devem ser ignoradas na leitura.

Observando a postura dos alunos frente à atividade, verificamos que, mesmo tendo as informações explícitas nas pistas que permitiriam compreender os papéis desempenhados por cada personagem, prevaleceram as concepções prévias dos estudantes sobre os dados fornecidos pelo texto. Nesse sentido, não podemos

dizer que o sujeito leu o conteúdo presente nas fichas, pois sem compreensão não existe leitura, mas decodificação. Esse procedimento frente ao texto foi observado em outros momentos desta atividade como, por exemplo, quando solicitados a identificar o conflito que desencadeou a ação dos personagens na narrativa.

Ao solicitar que discorressem sobre o problema que teria ocorrido na história, (S1), (S2) e (S3) apontaram algo relacionado com a roupa do rei, não percebendo que o elemento que desencadeou a ação dos personagens foi o roubo, por um funcionário da realeza, da bolsa com moedas de ouro. Essa informação estava presente em uma das pistas que, além de apresentar o vilão, explicava o dano causado ao protagonista.

Além de não evidenciar o problema que gerou a ação dos personagens, os três sujeitos apontaram o funcionário como responsável por auxiliar o herói (galo) na resolução do seu conflito. Entretanto, na pista de número três, lia-se: “Sou o rei e vi aquele galo com o objeto na boca e mandei que meu funcionário fosse pegar”. Tendo em vista que a informação expressa na questão deixava claro que apesar de o rei ser o mandante, o funcionário teria causado dano ao herói, acreditamos que a conclusão das crianças esteja ligada a dificuldades de compreensão do texto, ou seja, os alunos realizaram uma leitura superficial e buscaram o conceito relacionado apenas a algumas palavras, ignorando a totalidade da narrativa.

Por exemplo, ao ler a palavra funcionário, o leitor recupera a ideia de ajuda ligada à função desse indivíduo e a transpõe à história, ignorando as demais informações, demonstrando que os sujeitos se deixaram levar por concepções prévias. Como o funcionário é uma pessoa que geralmente ajuda, então, ele teria auxiliado o galo. Além das concepções prévias e deficiência de leitura, acreditamos que esses equívocos de compreensão também estejam relacionados à ansiedade das crianças para encontrar as pistas, já que conseguiram localizar as informações básicas para o cumprimento dessa tarefa, ou seja, para encontrar os locais onde estavam os envelopes.

Não foi identificado o problema que gerou o desfecho da história nem apontado o funcionário do rei como personagem auxiliar do herói. Os sujeitos limitaram-se a enumerar outros dois personagens auxiliares do protagonista: a abelha e o riacho. Nessa escolha, assinalaram a abelha como auxiliar, demonstrando confusão em relação aos papéis desempenhados por esse personagem. Em um primeiro momento, elegeram-na como vilã e, posteriormente,

indicaram-na como auxiliar do herói. Essa confusão de papéis somente ficou esclarecida após a leitura do texto.

Essa etapa inicial mostrou-se divertida e cumpriu sua função, que era instigar a curiosidade dos sujeitos sobre a história a ser trabalhada. A reciprocidade dos alunos na atividade foi um ponto positivo, tendo em vista que é um elemento importante para que se estabeleça um pacto de confiança entre o pesquisador e os sujeitos, abrindo possibilidades de diálogo. Feuerstein (apud GOMES, 2002) destaca a importância desse momento, pois não basta que o mediador tenha a intenção de modificar a forma dos sujeitos perceberem os estímulos advindos do seu meio, é necessário que o aluno incorpore a intenção do mediador e estabeleça um pacto afetivo com o mesmo. Assim, quando os sujeitos destacavam, por exemplo, a roupa do rei como o problema que teria desencadeado a ação dos personagens, a mediadora acolhia as considerações, dando abertura para que os sujeitos não se melindrassem na hora de se expressar, já que a tarefa em si não era o objetivo principal da atividade e sim a observação de como os sujeitos reagiam frente à proposta, como articulavam estratégias para compreender a narrativa.

A partir das percepções dos alunos, a pesquisadora modificou a estratégia da atividade. Ao invés de ler a história em voz alta, solicitou que, individualmente, cada aluno fizesse a sua leitura. Isto porque a mediadora queria observar melhor como os sujeitos se portariam frente ao texto e se conseguiam compreender o que liam.



Ilustração nº 6 – Alunos lendo o texto após a brincadeira

No momento da leitura, alguns alunos falavam em voz alta: “agora entendi... pegaram uma bolsa de moedas do galo”<sup>22</sup>. As falas aconteceram durante toda a leitura: “o rei é o vilão”. Ou ainda: “a abelha ajudou o galo”. Essas respostas indicam que as crianças não estavam apenas decodificando o texto, mas compreendendo o que liam.

Percebemos que as pistas recolhidas na atividade anterior deram subsídios aos sujeitos para a compreensão da narrativa. Sabiam, antes da leitura, que algo teria ocorrido com o herói. Também tinham conhecimento que encontrariam outros personagens na narrativa e sabiam quais eram: rei, abelha, funcionário, riacho, galo. Apesar de não terem clareza sobre os papéis que esses personagens ocupariam na trama, sabiam que alguns ajudariam o protagonista, enquanto outro seria o vilão. Enfim, os fragmentos do conto apresentados através das pistas demonstraram ser significativos para a compreensão da narrativa.

Após lerem o texto, a professora entregou uma segunda folha de atividades com questões para verificar se, depois da leitura, os grupos modificaram suas percepções acerca dos personagens e do mistério da história. A proposta procurava ainda aprofundar o estudo acerca do deslocamento do personagem e dos desafios enfrentados por ele, os quais levam à sua modificação. Em grupos, os sujeitos completaram as atividades e compararam com as respostas anteriores. Constataram que, após a leitura, alteraram seu ponto de vista, pois entenderam elementos do texto que não tinham ficado claros apenas com as pistas.



Ilustração 7 – Alunos respondendo a atividade a partir da leitura

<sup>22</sup> As falas dos sujeitos não estão sendo identificadas por S1, S2 e S3 em virtude de que o foco da análise neste momento não é a atuação de cada sujeito no processo de significação, mas o modo como o grupo está interagindo com o texto.

O grupo dos alunos – (S1), (S2) e (S3) – manteve como personagem principal o galo. No entanto, os estudantes perceberam que o vilão da história era o rei e que o seu funcionário teria causado dano ao herói. Notaram ainda que o problema que desencadeou a ação da história foi o roubo da bolsa com moedas de ouro e não a roupa do monarca, como dito anteriormente.

Como personagens auxiliares do herói, o grupo apontou a raposa, a abelha e o riacho. Além disso, percebeu a estratégia utilizada pelo protagonista para chamar os personagens auxiliares. Como o rei deu ordens para as galinhas matarem o galo, o primeiro personagem a ser chamado para auxiliar o herói foi a raposa, porque, segundo os alunos, “raposas comem galinhas”. O segundo foi a abelha, porque “elas têm ferrão” e podem picar o rei. Por fim, o riacho foi chamado, já que podia “matar o rei afogado”. Essas falas demonstraram a compreensão acerca do critério utilizado pelo herói na busca dos personagens, o que é próprio da estrutura do conto cumulativo. Pontuamos que essas informações estavam implícitas no texto e sua verbalização pelos alunos sinaliza uma compreensão aprofundada da narrativa, ou seja, atuaram na estrutura do texto, preenchendo vazios textuais.

Além de apontar as funções que cada personagem desempenharia na trama e o dano ocorrido, os alunos teriam de indicar desafios enfrentados pelo herói para recuperar suas moedas de ouro. Diante das respostas, verificamos que o percurso do personagem – lugares por onde passou e obstáculos que enfrentou até recuperar as moedas de ouro – não foi bem compreendido pelos sujeitos. Os alunos apontaram como obstáculos o “enfrentamento do rei” e não conseguiram perceber outras situações encaradas pelo herói, como a luta contra as galinhas no galinheiro do palácio. Esse dado indica que é importante enfatizar esse aspecto da narrativa nos demais roteiros.

Nesta etapa, percebemos que os sujeitos ressignificaram a forma de perceber alguns elementos do texto, isto é, ao retornar a atividade e refletir sobre suas respostas anteriores, os alunos reelaboraram suas percepções acerca das funções que os personagens desempenhariam na trama. A experiência na atividade anterior abriu possibilidades de significação da narrativa. Nesse sentido, a partir das reflexões de Dewey (1980), percebemos esse momento como uma reconstrução em que os sujeitos utilizam seus conhecimentos anteriores, ligados às suas experiências, e os modificam. Dessa forma, ampliam a possibilidade de interação

com outras experiências. Então, ao trazerem os elementos da atividade, como a imagem do rei, do galo, do funcionário, por exemplo, e serem instigados a refletirem sobre essas figuras a partir da leitura, os sujeitos acabaram reestruturando sua forma de percebê-los no conto, desencadeando uma melhor compreensão.

Finalizada a leitura compreensiva e interpretativa do conto, a mediadora sugeriu a escrita de uma história pelos alunos. Para isso, primeiramente, entregou uma folha com questões organizadas na forma de um roteiro. Os alunos deveriam criar um protagonista, indicar seu nome, descrever a rotina do personagem, elencar um problema que teria acontecido a ele e escolher um nome para o vilão, apontando o dano que teria causado ao protagonista. Tinham que criar também personagens que iriam auxiliar o herói na resolução do conflito, pensando em um critério para a seleção dos mesmos. Por fim, deveriam refletir acerca do desfecho da história. A atividade tinha como meta a criação de um roteiro que auxiliasse os alunos na construção da sua narrativa.

Tendo em vista a estrutura da narrativa do conto cumulativo, as fichas preenchidas pelos alunos indicam que eles compreenderam os elementos necessários para a construção de uma narração. Os três sujeitos esboçaram um roteiro, contendo elementos importantes da narrativa: o protagonista/herói, o antagonista/vilão, os personagens auxiliares, a rotina do herói e o dano causado a ele. A atividade mostrou-se significativa, já que os alunos apresentaram elementos essenciais para compor sua história e evidenciaram coerência entre as escolhas dos personagens, os conflitos e o desfecho. No entanto, os sujeitos demonstraram dificuldades para transferir os elementos do roteiro ao texto escrito.

S1, por exemplo, organizou muito bem as informações em sua ficha, determinando funções aos personagens. Apresentou a “Cinderela” como protagonista, “a bruxa” como vilã e ainda criou personagens auxiliares, como “Ednara e Jaciara”. Apontou também “o caçador” como auxiliar da bruxa com intuito de “matar a Cinderela”. Como rotina da protagonista, destacou o fato de passar “todos os dias no mercado”. O desfecho é feliz: “o príncipe beijou a Cinderela e ela acordou e viveram felizes”.

Como vimos, as informações elencadas por S1 no roteiro prévio à produção da narrativa estavam coerentes, no entanto a sistematização das informações anteriores na construção da sua história não foi adequada. Essa falta de clareza de

como utilizar os personagens em uma história, tendo presente as funções que ocupam é o que observaremos a seguir:

Era uma vez uma Cinderela e ela pasava todos os dias no mercado até que um dia ela encontrou pelo caminho a bruxa a bruxa mauvada e ela deu uma maçã envenenada e os personagens era a Ednara e a Jaciara a bruxa mandou o casador matar a Cinderela foi pedir ajuda para a Jaciara com essa enrascada a Cinderela pediu ajuda para Ednara porque ela tem poder nas mãos o personagem foi a Ednara. E daí ela deu uma maçã envenenada e ela comeu e morreu. E daí o outro personagem e daí o vilão daí o príncipi beijou a Cinderela e daí ela acordou e viverão felizes para sempre.

A narrativa parte de uma situação inicial onde a protagonista é apresentada “Cinderela” localizando-a num tempo indeterminado, o “Era uma vez”. S1 não caracteriza a personagem, somente apresenta sua rotina, copiando exatamente o que havia escrito no roteiro: “pasava todos os dias no mercado”. Após inserir a protagonista e sua rotina, já apresenta o problema que desencadeou a ação dos personagens: “até que um dia ela encontrou pelo caminho a bruxa a bruxa mauvada e ela deu uma maçã envenenada”. Nessas transcrições, fica evidente uma lacuna na produção escrita, pois o sujeito anuncia a personagem principal, mas não traz elementos para que o leitor compreenda quem é essa personagem e a acompanhe no desenrolar da trama. Além disso, S1 não explica de onde vem a bruxa nem qual seria o motivo para querer envenenar a protagonista. Como Cinderela é uma personagem conhecida, S1 parece considerar que o texto está claro, sem perceber que o leitor pode não compreender a que Cinderela está se referindo: será aquela dos contos de fadas? Será outra personagem criada pela aluna? O mesmo ocorre com a bruxa: seria a mesma bruxa do conto de fadas “A Branca de Neve”? O que ela estaria fazendo no conto de Cinderela?

Após a situação inicial, S1 apresenta a armadilha que causará o dano à protagonista: “... e ela deu uma maçã envenenada” e prossegue introduzindo dois personagens auxiliares “e os personagens era a Ednara e a Jaciara”. Percebemos que ao invés de S1 discorrer sobre a reação da protagonista ao receber a maçã, acaba introduzindo o nome de duas personagens, de forma aleatória, sem se importar em criar um contexto de ações em que seria necessária a entrada dessas figuras. Lembramos que na atividade anterior à escrita, após a descrição do conflito, as crianças deveriam elencar os personagens que surgiriam para auxiliar o herói. Seguindo essa direção, após apontar a protagonista, sua rotina e o problema, S1 transcreve os nomes dos personagens auxiliares, sem se dar conta das lacunas que

vão se formando em seu conto. Parece que o simples apontamento “Ednara e Jaciara” é uma forma que S1 encontrou para garantir que sua história teria personagens auxiliares. Dessa forma, a aluna manteve-se presa ao roteiro, não refletindo sobre a sua história e os elementos que precisariam ser acrescentados para dar coerência a ela. Nesse caso, embora o roteiro tenha evidenciado que o sujeito ampliou sua compreensão sobre os elementos da narrativa, não a auxiliou a desenvolver um texto coerente.

A falta de coerência pode ser evidenciada ainda na ação seguinte: “a bruxa mandou o casador matar a Cinderela foi pedir ajuda para a Jaciara com esa enrascada a Cinderela pedil ajuda para Ednara”. Se observarmos a primeira afirmação “a bruxa mandou o casador matar a Cinderela”, compreenderemos que a vilã queria causar um dano à protagonista. No entanto, se prosseguirmos a leitura “a bruxa mandou o casador matar a Cinderela foi pedir ajuda para a Jaciara”, não perceberemos quem a bruxa queria atingir. Esse procedimento aparece em outro momento em que S1 afirma “daí ela deu uma maçã emvenenada e ela comeu e moreu”, não deixando claro se quem morreu foi a bruxa ou a protagonista da história.

Essa lacuna somente ficará resolvida no final da história, quando o leitor compreende que a vilã (bruxa) teria morrido, quando diz “daí o principi beijou a Cinderela e daí ela acordou”. Além disso, como já apontado, S1 não explicita o motivo que leva a bruxa a envenenar a protagonista da história. Os personagens são inseridos aleatoriamente, sem explicação para sua origem e, por conseguinte, sem coerência em suas ações.

O segundo sujeito que acompanhamos é S2. Abaixo, apresentamos o conto produzido por ele a partir do roteiro.

ERA UMA VEZ UM EROI CHAMADO QUEIXO RUGRO ELE GOSTAVA DE DERROTAR O MAL MAS UM DIA QUANDO ELE ESTAVA DERROTANDO O MAL ELE QUEBROU O PE E FICOU UNS DIAS EM CASA E DISSE: – O JUELHO DE BRONZE É O MAIS FORTE – MAS EU SOU MAIS FORTE. UM DIA ELE CHAMOU O HOMEM PORQUE O JUELHO DE BRONZE ESTAVA ACABANDO COM A CIDADE E O QUEIXO RUGRO NÃO QUERIA DEIXAR A CIDADE SER DESTROIDA. ENTÃO ELE PEDIU AJUDA PARA O HOMEM ARANHA. MAS O JUELHO DE BRONZE BOTOU OUTRA ARMADILHA E O HOMEM ARANHA CAIU E MORREU. MAS O QUEIXO CONHECIA O RUQUI MAS O RUQUI CAIO EM OUTRA ARMADILHA E O QUEIXO DISSE: EU MESMO VOU IR. QUANDO ELE ESTAVA INDO TINHA OUTRA ARMADILHA QUANDO ELE PASSACE UMA PEDRA IA CAIR MAS COM O SEU LEIZER DIVIDIU A PEDRA NO



MEIO E O QUEIXO CINZA FOI DERROTADO E O QUEIXO VIVEU FELIZ PARA SEMPRE.<sup>23</sup>

Na atividade que antecedeu a produção escrita, S2 elencou como protagonista da história “QUEIXO RUGRO” e descreveu esse personagem como alguém que costumava derrotar o mal. Como vilão, apresentou “JUELHO DE BRONZE”, apontando como dano causado ao herói ter quebrado “MEU PÉ”. Ao utilizar o pronome possessivo em primeira pessoa para se referir ao protagonista, S2 demonstra considerar-se o herói da história. Como personagens auxiliares, o aluno apresenta “HOMEM ARANHA E RUCI”. Além de determinar os personagens da história, aponta as barreiras que seu personagem enfrentaria até solucionar o conflito, entre elas, quebrar ao meio uma pedra lançada pelo vilão.

Além de elaborar um roteiro coerente com o enredo, elegendo personagens e atribuindo funções a eles, S2 conseguiu desenvolver a sua história. Embora haja lacunas, o conto é compreensível e apresenta os elementos fundamentais da narrativa.

O sujeito iniciou indicando o tempo em que ocorrem as ações, “ERA UMA VEZ”, a função que o personagem principal desempenha “UM HERÓI” e seu nome “QUEIXO RUGRO”. Também caracteriza indiretamente esse herói como alguém que “GOSTAVA DE DERROTAR O MAL”. Apresenta a situação que desencadeou o problema: “UM DIA QUANDO ELE ESTAVA DERROTANDO O MAL ELE QUEBROU O PE”. Esse fato faz com que o personagem se afaste por uns dias, deixando espaço para o antagonista entrar na trama. Entretanto, o leitor somente compreende que “JUELHO DE BRONZE” é o vilão, quando S2 descreve que o personagem estava “ACABANDO COM A CIDADE”. Apesar de não caracterizar o antagonista da história, através da ação, é possível compreender o embate entre o bem e o mal e as funções desempenhadas pelos personagens: Queixo Rugro é o herói, auxiliado por Homem Aranha e Hulk e combatido por Joelho de Bronze. No final da história, surge Queixo Cinza, sem caracterização, parecendo ser um engano de S2, que o coloca no lugar de Joelho de Bronze.

Para auxiliar o herói no conflito, S2 traz os personagens auxiliares: “HOMEM ARANHA” e “RUQUI”. Os mesmos são chamados pelo herói no decorrer da história, demonstrando a compreensão da função dos personagens auxiliares pelo aluno.

---

<sup>23</sup> A produção de S2 distingue-se das demais porque o aluno utiliza-se da letra script (de fôrma) para escrever.

Entretanto, acabam vencidos pelo vilão, já que “O HOMEM ARANHA CAIU E MORREU” e “RUQUI CAIO EM OUTRA ARMADILHA”. Dessa forma, o herói soluciona o conflito sozinho. Com seu elemento mágico, “LEIZER”, o herói parte para cima do vilão e divide ao meio uma pedra que estava caindo sobre ele, derrotando o antagonista.

Além de apresentar os personagens e suas funções de forma organizada, S2 demarca o local onde acontece a história – em uma “CIDADE” – e traz componentes dessa cidade, como “CASA”. Mesmo de forma simples, essa indicação subsidia o leitor para imaginar como era o local do embate. A presença do Homem Aranha, mesmo que de forma implícita, suscita a imaginação sobre o espaço da ação, já que esse personagem geralmente aparece escalando arranha-céus pelas cidades.

O conto de S2 tem alguns aspectos que poderiam ser aperfeiçoados, mas que não comprometem a compreensão da narrativa. Um deles, entretanto, é a demora em esclarecer quem seria o antagonista. Isso só ficou claro quando o sujeito explica que Queixo Rugro “CHAMOU O HOMEM PORQUE O JUELHO DE BRONZE ESTAVA ACABANDO COM A CIDADE”. Pela ação, Joelho de Bronze configura-se como vilão. Nesse trecho, S2 cita “O HOMEM” como alguém que já participava da narrativa. Entretanto, até o momento, não havia personagem na história, além do herói e do vilão.

Na frase seguinte, torna-se possível compreender quem é esse homem: “ENTÃO ELE PEDIU AJUDA PARA O HOMEM ARANHA”. Observamos que, novamente, o aluno referenciou um personagem sem situá-lo na trama. Em relação aos personagens, há ainda a aparição de Queixo Cinza no final do conto. Esse personagem parece ter sido confundido com Joelho de Bronze. Esses dados indicam que o aluno não sabe bem como apresentar os personagens ao longo da narrativa, o que insinua a necessidade de se trabalhar mais esse aspecto nos próximos roteiros.

No desenvolvimento da história, não observamos uma lógica interna em que o herói age para resolver seu conflito. S2 parte de um problema inicial em que o protagonista teria quebrado o pé. Em seguida, modifica o conflito, destacando que a cidade estaria sendo destruída pelo vilão. Essas mudanças de foco no meio da narrativa demonstram que S2 pode ainda não ter conhecimento de como os personagens se desenrolam na trama, da combinação dos elementos estruturais,

como espaço, tempo, narrador e personagens que bem articulados dão sentido à história (MACHADO, 2004).

S3, o terceiro sujeito da investigação, no roteiro que antecedeu a produção do texto, determinou como protagonista da história “Eu Shaiane”. Como rotina, escreveu que a personagem ia para escola “todas as manhãs” e o problema que desencadeia a ação seria “o roubo dos seus materiais”, o que leva a personagem desestabilizar sua rotina, perdendo a aula. “Visconde” é o vilão, que, além de ser responsável pelo dano causado à heroína, articula planos contra ela. Entre esses, encontramos a morte de um dos personagens e as armadilhas contra a protagonista, como: “fazer uma corda para me puchar e eu ficar pindurada numa árvore”. Para auxiliar o embate, S3 apresenta uma única personagem, “Janaina”, a qual, por ter “poder nas mãos”, auxiliaria a protagonista na história. No desfecho, S3 apresenta outros personagens. Sem nomeá-los, denomina-os “amigos”, que terão o papel fundamental na resolução do conflito, pois salvarão a protagonista das enrascadas criadas pelo vilão. Arrependido, “Visconde” devolve os materiais à heroína, que retorna às suas atividades rotineiras. Esse roteiro gerou a escrita da história abaixo:

Era uma vez uma menina chamada Shaiane todos os dias sempre ia para escola teve um dia que perdeu a aula que sempre ia.  
 O vilão Visconde o funcionario roubou tudo os meus materiais que ele queria fazer uma pesquisa.  
 Eu chamei a minha amiga Janaina que ela me ajudou muito e nos fomos lá no sitio e a cuca queria matar nos eu e a Janaina e a cuca fes um feitiso que queria matar nos.  
 E a minha amiga Janaina tinha o poder nas mãos que a matasse a cuca.  
 A cuca armou uma armadilha que estragasse os meus materiais e eu chorei bastante por-que a cuca estragou.  
 Eu pedi socorro para minha amiga Janaina que tinha poder de matar a cuca.  
 A cuca fez uma armadilha para matar eu a cuca-disse: rara viu ningue se mete com migo a cuca falou e meus amigos me ajudaram a sair de la da arvore. E a cuca se arrependeu de tudo e ela comprou tudo de novo para mim e vivemos felizes para sempre.

Iniciando sua narrativa, S3 apresenta o tempo em que ocorre a história: “Era uma vez”. Também aponta a protagonista e descreve sua rotina, caracterizando-a brevemente como uma menina que vai para a escola. Em seguida, apresenta o problema que levou a personagem a entrar em conflito com o vilão: o roubo dos materiais. Observamos que S3 segue os passos do roteiro elaborado anteriormente e estabelece conexões entre os elementos da narrativa.

A seguir, S3 insere o vilão na história: “O vilão Visconde o funcionario roubou tudo os meus materiais que ele queria fazer uma pesquisa”. Como observamos, a configuração do vilão é breve. A aluna o nomeia como vilão e o caracteriza pela ação de roubar os materiais. Entretanto, ao mesmo tempo em que aponta Visconde como vilão, atribui-lhe o papel de funcionário. Outros elementos que aparecem posteriormente na narração – a personagem Cuca e o espaço Sítio –, também levam o leitor a acreditar que o Visconde da narrativa de S3 seja o Visconde de Sabugosa, das histórias do escritor Monteiro Lobato. Dessa forma, uma das hipóteses é de que o personagem foi deslocado para a escola, onde trabalha como funcionário.

Entretanto, ao considerarmos o processo de construção da narrativa, a expressão “o funcionario” assume outro sentido. Provavelmente, trata-se de uma confusão da aluna entre os constituintes do conto “O galo e a rei” e os elementos criados em seu roteiro. Durante a elaboração do roteiro da narrativa, a mediadora interveio, lendo cada questão com os alunos e recuperando, com eles, os elementos do texto trabalhado. Após a compreensão do aspecto explorado na narrativa, solicitou que o aluno criasse um novo elemento para ocupar a função estudada – outro personagem, outro conflito, outra ação –, descrevendo algo relacionado à sua história ou às suas vivências. No caso da questão que apontaria o dano causado ao personagem, a mediadora lembrou que, na história original, o rei solicita ao funcionário que pegue a bolsa do bico do galo. Depois, propôs que cada sujeito pensasse e escrevesse o que o vilão faria ao protagonista, na sua própria história.

Provavelmente, S3 leu o conflito “o funcionário pegou a bolsa” e transpôs para sua produção, atualizando-o em “O vilão Visconde o funcionario roubou tudo os meus materiais que ele queria fazer uma pesquisa”. Apesar da confusão entre o novo personagem – Visconde – e o antigo – funcionário –, S3 consegue adequar a ideia de roubo da bolsa da narrativa original, para o roubo de materiais da protagonista, uma menina que vai à escola, e ainda justifica o furto pelo desejo do vilão fazer uma pesquisa. Observamos que a aluna seguiu a história original contada e procurou atualizá-la, mas fez algumas confusões nesse processo, como focalizamos anteriormente.

Para resolver o conflito, S3 apresenta uma personagem-auxiliar “Janaina”, e, nesse momento, marca definitivamente a troca de voz do narrador de terceira para primeira pessoa, passando a utilizar o pronome pessoal “eu”, incluindo-se na

narrativa. A aluna já tinha sinalizado essa mudança no parágrafo anterior, quando afirma que o vilão rouba “os meus materiais”, utilizando o pronome possessivo em primeira pessoa, incompatível com o narrador externo à história utilizado até então. A partir desse ponto, além de narrar em primeira pessoa, S3 se afasta da proposta de narrativa elaborada em seu roteiro, trazendo elementos que não estavam presentes nele. Apresenta outro antagonista (“a cuca”), um novo conflito (“queria matar”) e outro dano (“cuca armou uma armadilha que estragasse os materiais”).

S3 ignorou os elementos anteriormente programados e, apesar de apresentar um desfecho para o embate entre Shaiane e Cuca, a mudança do vilão no meio da narrativa fez com que a história se tornasse incoerente. Pelos elementos de seu roteiro e de sua produção, S3 demonstra conhecer as funções dos diferentes personagens na narrativa – protagonista, auxiliar e vilão –, mas tem dificuldade para articulá-los às ações de forma coerente. Assim, acabou inserindo novos personagens e deixando lacunas na narração, como por exemplo, o fato de estar discorrendo sobre o roubo dos materiais, introduzindo a Janaina para auxiliar na resolução do conflito e repentinamente alterar o rumo da história. O vilão “Visconde” é substituído pela “cuca”, e o conflito inicial passa a ser o que diz a expressão “queria matar”.

Observamos, pela análise dos textos, que, apesar da atividade que antecedeu a produção fornecer subsídios para a elaboração de um conto cumulativo, os sujeitos apresentaram dificuldades para articular os elementos do roteiro de forma coerente, o que incluía inserir informações que não estavam expressas nessa ficha. Giugno (2002) destaca que o ensino que leva em conta a memorização de conteúdos ou que prioriza a repetição das ações do professor, acaba não favorecendo que a generalização do conhecimento ocorra, isto é, que os sujeitos utilizem-se estratégias, conceitos, experiências adquiridas, estendendo-os a outras situações. Portanto, acreditamos que, através da experiência de aprendizagem mediada, os alunos terão possibilidades de interagirem com o texto, envolvendo-se no processo de significação e tornando-se co-autores. Como decorrência dessa experiência, os sujeitos vão modificando sua forma de perceber os elementos das narrativas, aplicando as novas aprendizagens a situações emergentes.

A aplicação dessas aprendizagens, denominadas por Feuerstein (apud GOMES, 2002) como transcendência, foi observada, mesmo que de forma sucinta,

nas produções dos alunos. Em seus textos, os sujeitos trazem elementos importantes da narrativa, como a demarcação do herói, do vilão, de personagens auxiliares, a descrição do conflito e o apontamento do espaço e do tempo. Esses apontamentos podem evidenciar o início de uma modificação na forma de perceber os elementos do texto. Como exemplo, destacamos a tentativa de os sujeitos marcarem a função dos personagens, “O vilão Visconde”, ou ainda “daí o vilão”. Como neste roteiro os alunos interagiram com tarefas que focavam essas funções, acabaram trazendo o nome “vilão” para a narrativa como uma forma de demarcar o papel desse personagem.

No entanto, a aparição dos personagens na trama em muitos momentos ocorre sem um motivo. Verificamos essa afirmação na produção de S1 quando descreve a ação da bruxa “deu uma maçã envenenada” e sem discorrer sobre a reação da personagem ao receber a maçã, introduz outras duas figuras aleatoriamente “ela deu uma maçã envenenada e os personagens era a Ednara e a Jaciara”, apontadas como “auxiliares” pela menina. O fato de apresentar outros personagens sem ter um propósito para isso demonstra que o aluno não percebeu ou não compreendeu ainda como os personagens se desenrolam na narrativa. Esse procedimento foi observado nos três sujeitos da pesquisa. Além disso, parece-nos que o fato de ter como uma das regras da atividade a utilização dos personagens já pré-estabelecidos, fez com que os sujeitos não se importassem em contar uma história coerente e sim utilizar todos os nomes selecionados para construção da narrativa.

Diante do exposto, torna-se necessário, através da mediação, auxiliar os alunos a perceberem como os personagens se configuram na trama, como a ação se desenvolve, quais são os danos causados pelo vilão, como os personagens se modificam, entre outros elementos ligados à ação na narrativa. Além disso, é preciso considerar que os sujeitos podem não estar familiarizados com a proposta da atividade, ou seja, com o uso de roteiros para a produção de textos e isso tenha influenciado na qualidade das produções.

A partir desse diagnóstico, continuamos focando atividades para promoção da leitura de narrativas por meio de estratégias diversificadas, capazes de contemplar as lacunas até aqui observadas em cada etapa do roteiro. O passo a seguir é priorizar o protagonista da história, por isso, será esse um dos elementos a ser mais explorado no próximo roteiro de trabalho com os alunos, o qual terá como

texto central de aplicação “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos” (PRIETO, 2008, p. 24-25).

### **3.3.2 O Percurso de Maria Gomes em Vista de um Final Feliz**

O roteiro para o conto “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos” - ANEXO L - foi elaborado a partir do percurso do protagonista no enredo. Como atividade de recepção ao texto, a professora propôs a confecção de alguns elementos do conto, como a casa da protagonista e o castelo do príncipe, os quais marcam o início e o desfecho da narrativa. Para a execução dessa tarefa, foram entregues duas folhas de desenho aos alunos, solicitando que eles transformassem, com auxílio da tesoura, uma das folhas em casa e outra em castelo.

Ao término da atividade, a mediadora perguntou aos alunos se conheciam alguma história em que apareciam casas e castelos. Não obtendo respostas, solicitou que citassem nomes de personagens que poderiam morar em casas. Aleatoriamente, os alunos responderam: “os três porquinhos”, “pessoas”. O mesmo questionamento deu-se em relação ao castelo, e as crianças apontaram como personagens “ricos”, “reis”, demarcando que somente a nobreza poderia morar nesse espaço.

A seguir, a professora indagou se a turma conhecia alguma história na qual o personagem principal passa por algum problema levando-o, a sair da sua casa, deslocar-se por outro espaço em busca da solução do seu conflito. Em outras palavras, perguntou se conheciam alguma história em que a protagonista inicia a trama em casa e finaliza em um castelo. Apenas uma menina disse “conheço a Bela [que] mora na casa e a Fera no castelo”. Diante da resposta, a pesquisadora solicitou que a menina contasse aos demais colegas a história, para que pudessem compreender o que levou Bela, a protagonista, a deslocar-se do seu espaço de origem rumo ao castelo da Fera. A estudante fez o relato fragmentando a história: “a Bela morava na casa”, “a Fera morava no castelo”, “o pai dela tinha morrido”. Os colegas, ao ouvirem a menina, tentaram contribuir com os comentários, dizendo: “e a madrasta tomou conta do castelo, aí ela saiu do castelo”.

A partir dos fragmentos da história relatada, percebemos que os alunos conheciam as personagens Bela e Fera e o espaço da narrativa, mas não a trama. Ao relatar o conto, transferiram as personagens “Bela” e “Fera” para outra narrativa,

no caso, a história da Branca de Neve. Isso fica evidente quando os alunos afirmam, equivocadamente, que o motivo da saída de Bela deve-se à madrasta. Na realidade, isso ocorre em outras histórias como a Branca de Neve. No conto *A Bela e a Fera* (OLIVEIRA, 1999), a jovem sai de casa, porque seu pai retira do jardim da Fera uma rosa para presentear-la, ocasionando a fúria da Fera. Para reparar o dano, a Fera solicita que o senhor traga sua filha para que seja devorada em seu lugar. Atendendo à ordem, o mercador entrega sua filha Bela, que passa a morar no castelo, junto com a Fera no castelo (OLIVEIRA, 1999).

A partir das considerações e reflexões dos alunos sobre o que levaria um personagem a sair de seu lar para morar em um castelo, a mediadora entregou a história “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos” - ANEXO L -, solicitando que, individualmente, cada aluno lesse o texto. Neste momento, deveriam observar o que teria motivado Maria Gomes a abandonar sua casa, deslocando-se para o castelo, e identificar os lugares por onde teria passado até o desfecho da narrativa.

Após a leitura, a mediadora questionou aos sujeitos se tinham confeccionado todos os locais por onde a personagem principal havia passado. Os estudantes, então, perceberam que faltavam lugares. Ao serem questionados sobre os espaços percorridos pela protagonista, responderam: “árvore”, “jardim”, “janelas”, “casas”, “cavalinhos mágicos”. As respostas sinalizam que não tinham clareza sobre o que constitui o local ou espaço da narrativa e que esse conceito precisa ser trabalhado.

Provavelmente, nessa situação, relacionaram fatos do conto, como uma voz dizendo “vá comer!”, ao local onde a ação se desenvolve, nesse caso, a cozinha, que é um espaço da casa. Esse raciocínio está presente também quando exemplificam como espaço a ação de “dormir”, a qual pode estar vinculada ao fato de o quarto ser um espaço. Mesmo com a mediação da pesquisadora, alguns alunos não conseguiram compreender o que seria o espaço da história. A professora, então, julgou mais adequado deixar essa questão em aberto, mesmo porque o discurso por parte da docente, explicitando o que viria ser o espaço narrativo, não promoveria a aprendizagem dos alunos e a atividade seguinte, os alunos poderiam refletir novamente sobre esse componente estrutural da narrativa.

Como atividade de compreensão e de interpretação, a docente entregou uma folha com questões referentes ao texto e solicitou que, em grupos, elas fossem respondidas, utilizando o texto como suporte. Após, a professora retomou essa



atividade, debatendo as respostas com o grande grupo. Para cumprir a proposta, os sujeitos organizaram uma dinâmica. Cada aluno, na sua vez, lia a questão em voz alta e os demais observavam o texto e tentavam respondê-la. Esse procedimento demonstrou ser adequado, pois todos se empenharam em resolver os exercícios e demonstraram compreensão acerca da maioria dos fatos da história. Na questão número um, o narrador descreve a situação que leva o pai de Maria Gomes a abandoná-la. Os alunos assinalaram como motivo do abandono “a pobreza” e também identificaram “a floresta” como o local do desamparo. Ainda apontaram que, após ficar vagando pela floresta, a personagem sobe “na árvore”, avistando o telhado de uma casa. Essa questão teve resposta unânime, assim como as demais que enfocaram elementos explícitos do texto.

Dúvidas e discordâncias surgiram em questões menos pontuais, que exigiam do leitor inferências e conhecimentos para além do texto, como a número quatro. Nessa pergunta, o grupo deveria esclarecer de quem era a voz que dava ordens para Maria Gomes. S1 e S2 concordaram, dizendo que era a própria casa, pois, para ambos, a casa “era assombrada”. Já, para S3, a voz era “dos cavaleiros”.

Ao se interrogar o motivo que levava S3 a discordar dos seus colegas, respondeu que, em uma parte do texto, a voz diz que a menina deveria se vestir de homem e encontrar “outro cavalo branco”. A partir desse trecho, S3 concluiu: “então esse outro cavalo branco quer dizer que a voz era de um cavalo branco”. A expressão “outro” deu pistas ao sujeito para sua afirmação. No entanto, mesmo diante desse argumento, os dois sujeitos, S1 e S2, continuaram preferindo a versão, na qual a casa seria assombrada, e vozes saíam dela.

Na proposta seguinte, os alunos deveriam explicar o que teria levado a protagonista a sair da casa deserta e retornar para o lar de seu pai. Os três sujeitos apontaram como motivo “a voz dos cavaleiros”. Nesse ponto, S1 e S2 contradizem-se, pois tinham afirmado anteriormente que a voz seria da casa e não dos cavaleiros mágicos. É possível que, diante de uma nova pergunta, esses alunos tenham reconsiderado os argumentos de S3 e reformulado sua compreensão sobre o enredo.

Outra questão significativa foi a número sete. Nela, as crianças deveriam pensar que problema teria acontecido a Maria Gomes que fez com que modificasse sua rotina. S3 não expôs o fato ocorrido, apenas descreveu que ela ficava feliz em levar o dinheiro a seu pai. O aluno não percebeu a morte do pai como fato

desencadeador do deslocamento da protagonista nem se deu conta que, diante da ausência desse familiar, Maria não poderia levar-lhe dinheiro. S1 e S2 escreveram que a voz teria sido a responsável pela modificação da rotina, confundindo o problema com a consequência do mesmo, uma vez que, após a morte do pai, a menina se desloca da casa para o castelo, seguindo os conselhos “da voz” misteriosa. Percebemos que os sujeitos ainda apresentam dificuldade para identificar o problema na narrativa.

Como provas e obstáculos enfrentados, S1 e S3 citam duas situações: o falecimento do pai e o fato de trabalhar como jardineira. S2 aponta apenas o falecimento como obstáculo enfrentado pela protagonista. Ao serem questionados sobre se trabalhar como jardineira seria um obstáculo, S1 e S3 concordaram. Segundo o entendimento dos dois sujeitos, o fato de a personagem estar disfarçada de homem para desempenhar a função de jardineira é uma dificuldade que ela teve que enfrentar na história, porque, se tivessem percebido que ela era uma menina, não teriam lhe dado esse trabalho. S2 não se manifestou sobre a questão.

Após a conclusão das questões, a professora entregou uma cartolina aos alunos e solicitou que colassem as atividades. Depois, propôs que fixassem a casa confeccionada no início da atividade na frente da questão de número um, e o castelo, logo após a questão de número oito. Dessa forma, as questões formaram uma espécie de caminho, marcando o percurso da personagem principal no decorrer da narrativa. Em seguida, a mediadora pediu que cada sujeito retornasse ao texto e buscasse todos os locais por onde a protagonista teria passado, os quais foram confeccionados com sucatas e papéis coloridos e aplicados ao trabalho. A atividade foi rica e prazerosa, motivando os alunos a retomarem a leitura e a se empenharem na busca dos pontos por onde a personagem passou na trama.

Além da casa de Maria Gomes e do castelo do príncipe, os alunos confeccionaram a casa misteriosa e algumas árvores, que representaram a floresta. Esses elementos demonstram que os sujeitos abandonaram as concepções anteriores de que “cavalinhos mágicos”, “janelas”, “comer” e “dormir” também faziam parte do espaço de configuração da história. Ao materializarem esses espaços, acabaram compreendendo o que anteriormente não entendiam.

Ao término da maquete, a mediadora questionou-os oralmente sobre o percurso da personagem e os conflitos vividos por ela até o desfecho, verificando que a compreensão desses aspectos fora construída. Os três sujeitos concordaram

que Maria Gomes teria se modificado no final do conto, entretanto, somente S2 conseguiu exemplificar as mudanças, apontando: “ela iniciou a história solteira e depois ficou casada”, “ela era pobre e ficou rica”, “ela tinha pai e ficou sem”. Essa percepção é essencial, pois a transformação da personagem ao longo da trama é um dos elementos fundamentais na narrativa.

Além desses aspectos, é importante destacar que durante a atividade estabeleceu-se na sala de aula uma relação afetiva entre os colegas e a mediadora. Os sujeitos partilhavam suas concepções sobre a leitura, respeitando e acolhendo as opiniões distintas entre os colegas. Essa relação de troca e respeito, segundo Feuerstein (apud GOMES, 2002), é fundamental tendo em vista que todas as formas de relação entre os sujeitos implicam a partilha. Essa afinidade estabelecida entre o grupo, pontua o autor, pode transcender para uma sensibilização ao bem-estar do colega e bem-estar implica respeitar o espaço de aprendizagem do indivíduo. Ninguém aprende calado, sem se expor, sem se posicionar, argumentar, portanto, acolher o posicionamento do outro é fundamental para que se estabeleça um espaço dialógico no processo de aprendizagem. Isso não significa que se deva concordar com todas as opiniões, mas ter em mente que os sujeitos possuem distintas formas de perceber as coisas, os objetos, o seu contexto. Nesse sentido, a “mediação do comportamento de compartilhar” (GOMES, 2002, p. 97) é um elemento importante para que a aprendizagem ocorra. Elemento que observamos durante todo percurso das atividades propostas e de forma mais abrangente na construção da maquete.

Para exemplificar um desses momentos, buscamos uma passagem entre dois colegas (S1 e S2) que compartilhavam suas experiências durante a construção da maquete.



Ilustração 8 – Maquete representando o espaço narrativo da história “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos”

Um dos sujeitos (S1), pensando em enriquecer o espaço narrativo até então já confeccionado, inicia a composição de alguns personagens, entre eles os cavalinhos. Como não conseguia confeccionar os animais, chama S2 e lhe explica que gostaria de fazer dois cavalos, um branco e outro marrom. O branco deveria ter o tesouro na boca. S2 ajuda o menino a executar seu plano, entretanto destaca que os cavalos deveriam ser da mesma cor.

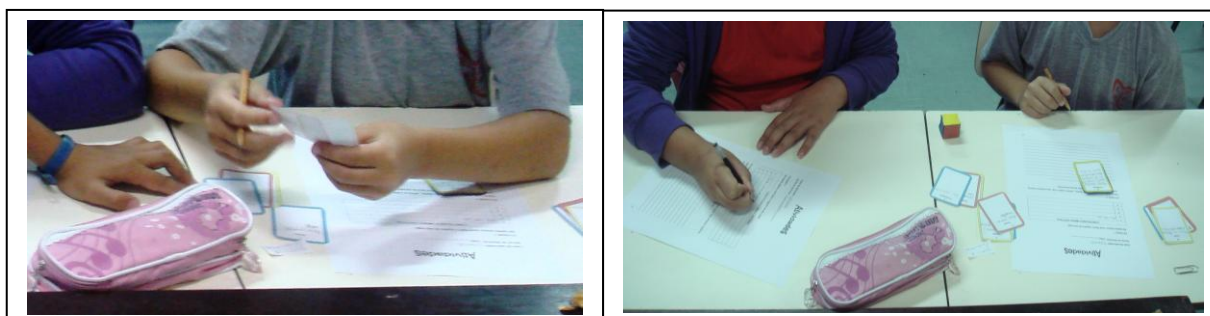
Durante a confecção, os sujeitos vão aprimorando os elementos, um desenha o animal parecendo com um cachorro, o outro ensina o amigo a retocar as orelhas de modo que fique mais similar a um cavalo. A interação entre os dois amigos demonstra a possibilidade de partilhar os conhecimentos sem desafetos, aspecto importante para que ocorra a participação dos sujeitos sem inibição.

Após as ações de compreensão e interpretação do conto, a pesquisadora propôs, como uma das atividades de transferência, a confecção de um jogo em grupo. Na frente de cada carta, havia uma palavra escrita, referindo-se aos componentes estruturais de uma narrativa – tempo, lugar, personagem, rotina e problema – e um espaço para que os alunos completassem com suas ideias, de acordo com a categoria solicitada. Nas cartas enfatizando o tempo, os alunos deveriam escrever, por exemplo, três possibilidades de tempo em que poderiam acontecer os fatos de uma história. Na carta apontando o local, eles deveriam escolher e escrever três possíveis locais por onde uma história pode se desenrolar e, assim, sucessivamente.



Ilustração 9 – Jogo de cartas

Após a confecção das cartinhas, cada aluno recebeu uma ficha para anotar dados obtidos no jogo. Então, cada estudante, na sua vez, jogou o dado e retirou uma carta, registrando na sua ficha o item sorteado. Na atividade seguinte, a partir dos elementos da brincadeira, os estudantes teriam que criar sua narrativa. Como na atividade de transferência do roteiro do conto “O galo e o rei”, os sujeitos demonstraram dificuldades na transposição de suas anotações para a construção do texto, decidimos em conjunto deixar a rotina dos personagens para ser pensada na hora da produção. Dessa forma, cada personagem teria uma rotina específica e distinta, que seria escolhida de acordo com a lógica da história a ser criada.



Ilustrações 10 e 11 – Hora do Jogo - Com os elementos em mãos, cada aluno elaborou por escrito sua história

Neste instante, a mediadora chamou a atenção acerca da transferência dos elementos do roteiro para a construção da narrativa, destacando que os elementos do roteiro serviriam de “guia”, não sendo necessário seguir a ordem exata dos mesmos, mas criar uma lógica para a história. A professora enfatizou que a ordem dependeria da proposta de cada aluno e não da sequência apresentada no roteiro.

Após a inferência da mediadora, pela primeira vez os alunos buscaram contar a história indo além do roteiro pré-estabelecido.

Na atividade que antecedeu a escrita do texto, S1 retirou a carta do tempo, que seria “segunda-feira”. Na outra rodada, recebeu como local da história “o sítio”. O protagonista foi “o gato” e, como rotina destinada ao gato, S1 designou: “dormia todos os dias”. O problema apontado pela carta foi ter quebrado a perna. Com esses elementos, S1 criou a história transcrita a seguir:

Era uma vez uma gatinha chamada Mimi. Ela era bem peluda e branquinha e sempre bem limpinha e cheirosa sempre usando topinhos rosas. Ela morava num lindo sítio que tinha flores e muitas árvores que fazia uma sombra bem fresquinha e Mimi adorava ficar em baixo tirando uma soneca. Era uma segunda feira ensolarada e a Mimi foi dormir uma soneca so que ela viu um telhado de uma casinha que que Mimi ficou curiosa e foi ver e era uma casa de uma bruxa e a bruxa mandou o funsionario pegar a gatinha e ela coreu e o funsionario não conseguil pegar ela e ela entrou e a rainha corou a gatinha como a rainha das guatinhas e daí o gato principi se casou e eles fiferam felises para sempre.

No início do texto, S1 marca como tempo “Era uma vez”, mas após, utiliza “segunda-feira”, demonstrando maior flexibilidade na transposição dos elementos do roteiro para a produção, já que o tempo estimado para iniciar a história era “segunda-feira”, mas a aluna conseguiu incluir o “era uma vez” com coerência. Além de demarcar o tempo, apresenta a personagem principal da história, nomeando-a “Mimi”, e inicia a configuração dessa personagem: “era bem peluda e branquinha e sempre bem limpinha e cheirosa, sempre usando topinhos rosas”. Essa descrição permite que o leitor imagine a gatinha e trace seu perfil, formulando também hipóteses sobre seu modo de agir.

Depois da configuração da protagonista, S1 aponta o local onde a história acontece – “o sítio” – e vai apresentando esse espaço: “tinha flores e muitas árvores que fazia uma sombra bem fresquinha”. Nesse ponto, a aluna traz elementos que vão além do roteiro pré-determinado para elaboração da narrativa sem, no entanto, contradizer o que já foi expresso. Isso é positivo, pois demonstra que o aluno utiliza os itens como um guia, mas tem autonomia e segurança para incluir o que julga adequado à história. Além de apresentar informações referentes ao local, insere uma rotina para a personagem, fato de gostar de tirar “uma soneca”. Sua rotina é interrompida pela curiosidade, pois quando vai dormir, acaba vendo “um telhado de uma casinha” e percebe que era a “casa de uma bruxa”.

Através da descrição dos fatos, percebemos que S1 modificou o problema da história. Na atividade que antecedeu a escrita do texto, elege como conflito o protagonista “ter quebrado a pata”. No entanto, na história, o problema que desencadeou a ação dos personagens foi o fato de a gatinha ter ficado curiosa sobre quem seria o morador da casa, no caso, moradia “de uma bruxa”. A ação dos personagens inicia com o deslocamento da protagonista até a casa da bruxa, que solicita ao seu funcionário pegar “a gatinha”. A alteração do problema enriqueceu a história, causando maior curiosidade e interesse sobre o desfecho da mesma.

Após o deslocamento de “Mimi”, S1 apenas nomeia o antagonista, “a bruxa”, não descrevendo como é a personagem, nem apresentando o espaço onde vivia. Apenas sabemos, através da produção, que era em uma casa. A seguir, S1 elenca o “funcionario” como personagem auxiliar da bruxa, mas não explicita como a protagonista conseguiu se desvincular das armadilhas do vilão e de seu funcionário, escrevendo apenas “ela entrou”. A partir desse ponto, a aluna deixa lacunas no texto, que dificultam a compreensão. Logo surge na narrativa a rainha sem indicação ou motivação de sua origem. Ela está coroando a protagonista como “rainha das guatinhas”, o que evidencia o término do conflito sem embate entre o bem e o mal, renunciado pelo conflito entre a gatinha e a bruxa, estivesse bem configurado e desenvolvido. Como desfecho, S1 traz o casamento da gatinha com o príncipe gato, destacando o final feliz, embora o príncipe tenha surgido apenas no final do conto para se casar com a protagonista, sem exercer outras funções no decorrer da narrativa.

Nessa produção, S1 explora elementos que não apresentara nas produções anteriores, como a configuração do tempo, do espaço e do protagonista, na situação inicial de uma história. A aluna demonstrou compreensão acerca desses constituintes. Percebemos que os roteiros desenvolvidos até esse momento forneceram subsídios para sua escrita, com, por exemplo, a gatinha ter avistado o telhado de uma casa, assim como Maria Gomes. Há semelhanças também com o conto “O galo e o rei”, pois o antagonista (a bruxa) solicita a um auxiliar (o funcionário) que cause um dano ao protagonista, no caso, “pegar a gatinha”.

Entretanto, apesar dos progressos na configuração da situação inicial da narrativa, S1 não mantém essa coerência no restante do seu texto. Após o conflito, lista ideias sem estabelecer relações entre os fatos ocorridos nem a forma como se desenrolam. Podemos compreender a função que os personagens desempenham

no enredo, por exemplo, apenas através da ação dos mesmos, o que dificulta a leitura, uma vez que o leitor é praticamente levado a “adivinhar” os elementos da narrativa. Não estão claros, por exemplo, o dano causado pelo vilão e o motivo que levou a antagonista a solicitar ao funcionário que perseguisse a protagonista, entre outros. Isso sinaliza a necessidade de trabalhar essas questões nos roteiros posteriores.

Passamos agora a observar a produção de S2. No jogo que antecedeu a escrita, definiu-se como tempo da narrativa “ERA UMA NOITE”. Além do tempo, recebeu como local “O CASTELO” e, como protagonista, “UM PRÍNCIPE”. O problema seria o roubo de um cavalo, desencadeando a ação dos personagens e alterando a rotina do protagonista, que era cavalgar. Com os elementos citados acima, S2 criou a seguinte história:

ERA UMA VEZ UM PRINCIPE ELE ERA MUITO VALENTE. ELE ERA BONITO, ELEGANTE E MUITO RICO ELE GOSTAVA MUITO DE CAVALGAR PELO BOSQUE COM O SEU CAVALO VELOZ E MUITO INTELIGENTE QUE GOSTAVA DE COMER UM PASTO MUITO GOSTOSO DO VISINHO E O PRINCIPE CHAMOU O SEU CAVALO MUITO VELOZ ELE SE CHAMAVA FAISCA TODO MUNDO GOSTAVA DELE. QUANDO O FAISCA E SEU PRINCIPE FORA PARA UM RODEIO TODO MUNDO QUERIA ANDAR NELE QUANDO ELES VOLTARAM O FAISCA FOI COMER O PASTO DO FIZINHO O FIZINHO DISSE: EU VOU PEGAR ESTE CAVALO PARA MIM.  
O VIZINHO PEGOU O FAISCA PARA ELE MAS JÁ QUE ELES ERAM VIZINHO O FAISCA JÁ QUE ERA MUITO INTELIGENTE O FAISCA PULOU O MURO E O PRINCIPE E SEU CAVALO VIVERA FELIZ PARA CEMPRE

Observando sua produção, percebemos que S2 não utilizou o tempo destinado para a narrativa, substituindo “ERA UMA NOITE” pelo tempo indeterminado “ERA UMA VEZ”, o que denota a força da expressão clássica. As demarcações de tempo são bastante tímidas, ocorrem apenas pela sucessão de acontecimentos e pela conjunção “QUANDO”.

Depois de apontar o tempo, S2 anuncia o protagonista da história, descrevendo-o de forma breve: “ERA BONITO, ELEGANTE E MUITO RICO”. Em seguida, apresenta a rotina do herói, dizendo que “gostava muito de cavalgar pelo bosque com o seu cavalo” e inicia uma breve descrição do animal, expondo que era “VELOZ E MUITO INTELIGENTE QUE GOSTAVA DE COMER UM PASTO MUITO GOSTOSO DO VISINHO”. Também nomeia o cavalo como “FAISCA”, contando que “TODO MUNDO GOSTAVA DELE”. Não há descrição do espaço onde ocorrem os fatos.



Pelas ações, observa-se que a narrativa se desenvolve nos locais destinados aos cavaleiros – florestas e rodeios (observe aqui o uso de um elemento contemporâneo em meio a uma realidade distante historicamente) – e entre as propriedades do príncipe e de seu vizinho. Essa propriedade poderia ser um castelo, mas não é nomeada no texto. Nesse caso, o aluno atenderia, em parte, à solicitação de espaço feita durante o jogo, determinando-se que a narrativa deveria ocorrer em um castelo. Apesar disso, permanecem dúvidas acerca do espaço, sinalizando lacunas nesse aspecto estrutural da narrativa.

Depois da descrição da situação inicial, na qual temos a exposição do tempo e a caracterização do herói e de seu animal, há um deslocamento dos personagens: “FAISCA E SEU PRINCIPE FORA PARA UM RODEIO”. Entretanto, como pontuamos anteriormente, S2 não explora o espaço para onde os personagens se deslocaram, apenas prossegue, afirmando que “TODO MUNDO QUERIA ANDAR NELE”. Essa construção nos leva a supor que o deslocamento do personagem para um rodeio foi uma estratégia utilizada por S2 para reafirmar a beleza e a velocidade do animal, já que todos tinham interesse em andar nele, e o personagem iria desempenhar um papel importante na resolução do conflito, exigindo que suas qualidades fossem destacadas.

Após o retorno ao seu local de origem, o cavalo foi “COMER O PASTO DO FIZINHO”, motivo que, somado às qualidades do animal, conhecidas publicamente, levou o antagonista a entrar em cena pensando: “EU VOU PEGAR ESTE CAVALO PARA MIM”. Nesse momento, o vizinho provoca o dano ao príncipe, dano que é revertido pelo próprio cavalo, já que “ERA MUITO INTELIGENTE”. O animal acaba pulando o muro e retornando à posse do príncipe, encerrando o episódio com um final feliz.

É curioso observar, na narrativa de S2, a configuração do cavalo. De auxiliar e propriedade do protagonista, o animal passa a ser responsável pela resolução do conflito e pelas principais modificações que ocorrem na história. Podemos afirmar, até mesmo, que pela configuração do personagem cavalo no início do conto e por sua atuação no decorrer da narrativa, ele se apresenta como protagonista em lugar do príncipe. S2 provavelmente não tenha feito essa mudança de foco propositalmente e, embora esse aspecto contrarie a proposta inicial da história, a construção mostra-se criativa e coerente.

Na história de S2, há um avanço no que se refere à situação inicial da narrativa retratada no texto anterior. Assim como S1, está narrando com mais detalhes, configurando o protagonista e apresentando nomes para outras personalidades da trama. Mas, apesar de nomear e configurar alguns personagens, a função deles não está clara para S2. Isso pode ser evidenciado por apresentar como protagonista, inicialmente, o príncipe, mas, no decorrer da narrativa, configura o cavalo e lhe dá uma função maior que a desempenhada pelo príncipe. Como já destacamos, o cavalo acaba por se firmar como protagonista. Parece que S2 aponta o príncipe como herói somente por ter recebido no jogo a carta que determinava essa função, mas em seu texto atribui maior destaque ao cavalo, tanto que quem resolve o conflito do roubo é o próprio animal.

Além disso, percebemos que, apesar de S2 marcar as funções dos personagens, como o vilão e o herói, não descreve com detalhes os fatos ocorridos na história. Suas ideias são sucintas. Muitas vezes, compreendemos o papel que o personagem desempenha através de uma palavra ou até mesmo através da ação. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela inserção do antagonista na trama. S2 não configura o personagem. Apenas compreendemos o papel do vilão e o identificamos através da palavra “VIZINHO” e da ação de pegar “FAISCA”, causando um dano ao protagonista. Entretanto, apesar da objetividade extrema no relato das ações e da mudança de protagonista, S2 construiu uma narrativa organizada e coerente, com menos lacunas em comparação ao texto de S1. Na produção de S2, é importante explorar, durante as mediações posteriores, a ação dos personagens na narrativa.

O terceiro sujeito que estamos acompanhando, S3, obteve elementos distintos dos colegas do grupo para a composição da sua história. O tempo destinado à sua produção foi “domingo” e a “cidade”, o espaço designado para o conflito. Além disso, o protagonista da trama deveria ser um “cachorro” que “passeava todos os dias”. O problema que desencadeia o conflito é o fato de o herói ter pegado “pulgas”. Com esses elementos, S3 criou o texto a seguir:

Em um domingo Fifo passeava pela cidade quando ele encontrou seu amigo eles brincavam por lá.

José era todo sujo sem dono mas era amigo de Fifo.

Fifo era muito esperto limpo bonito que todo mundo olhava para Fifo.

Quando Fifo chegou em casa a mãe ficou furiosa Por-que Fifo estava cheio de pulga. A mãe teve que lavar com varios remedio para sair as pulgas de Fifo.

A mãe disse:

- Fifo aonde você vai
- vou passear na cidade

Você não vai se não você vai pegar pulgas de novo.

A mãe trancou as portas mas Fifo era esperto que ele pulou a janela e Fifo foi para a cidade. Quando Fifo foi atropelado. A mãe ficou muito triste por que ela não deixou Fifo sair.

Mas ele não morreu e todos ficaram felizes que Fifo não morreu. Ele foi ao medico e se salvou.

No início da narrativa, conforme as cartas do jogo, S3 demarca “um domingo” como tempo destinado à sua história. Após, apresenta o personagem principal “Fifo” e, através da ação transcorrida (“passeava pela cidade”), assinala o local onde a história se configura. Também apresenta outro personagem, “seu amigo”, descrevendo, brevemente, o que faziam naquele momento – “brincavam”.

S3 nomeia o amigo do protagonista como “José” e aponta alguns traços desse personagem: “era todo sujo”. Posteriormente, caracteriza Fifo, que, diferentemente de José, era “esperto limpo bonito”. Essa caracterização, mesmo que de forma breve, demonstra avanços na produção de S3, pois, como observamos no roteiro do galo e do rei, o sujeito apenas citava os personagens, sem descrevê-los.

Nos primeiros parágrafos, percebemos que S3 traz os elementos necessários para a compreensão de uma história, situando o leitor no tempo, no espaço e citando e caracterizando os personagens da trama. No entanto, o fato de apenas apresentar esses elementos sem configurar o espaço e os personagens faz com que seu texto apresente lacunas que dificultam o entendimento. Além disso, o uso inadequado dos tempos verbais dificulta a compreensão do desenrolar das ações, como percebemos na situação inicial, quando S3 mostra a rotina do protagonista: “Fifo passeava pela cidade quando ele encontrou seu amigo eles brincavam por lá.” Como ele encontrou seu amigo se já estariam brincando? Ao escrever “eles brincavam”, estaria se referindo a outro personagem não apresentado na história?

A partir da situação inicial, S3 inicia a configuração dos personagens dizendo “José era todo sujo sem dono mas era amigo de Fifo. Fifo era muito esperto limpo bonito que todo mundo olhava para Fifo.” Essa alternância entre os tempos do narrar e do descrever, feita de forma desorganizada, dificulta a leitura dando a sensação de um texto incoerente. Se S3 tivesse configurado a situação inicial somente por meio da descrição, sua narrativa teria ganhado em legibilidade.

Mais adiante, S3 apresenta o problema ocorrido com o personagem – “estava cheio de pulgas” – e aponta a mãe como personagem que viria a auxiliar na resolução do conflito, lavando-o com remédios. Mesmo que não esteja explícita no texto a função da mãe, S3 demonstra compreensão acerca dos papéis designados aos personagens, nesse caso, do personagem auxiliar. Comparando-se essa produção à anterior, elaborada após a mediação do conto “O galo e o rei”, isso se torna mais evidente. Na produção anterior, S3 apresentou os personagens, nomeando sua função – “o vilão Visconde” – ou empregando palavras diretamente relacionadas à sua função, como nos trechos “Eu chamei a minha amiga Janaina” e “meus amigos me ajudaram a sair”. Notamos o uso do verbo “ajudar” e do substantivo “amiga”, ambos relacionados ao papel do personagem auxiliar. Esse aspecto não é visível na atual produção em análise, pressupondo sua compreensão que, para designar uma função, não há necessidade de explicitá-la na narrativa.

Após apresentar o problema e “a mãe” como personagem auxiliar, S3 cria um diálogo entre os personagens. No diálogo, há a ordem da mãe, orientando Fifo a não retornar à cidade: “não vai se não você vai pegar pulgas de novo”. S3 também relata a ação da mãe para que a ordem se cumprisse – “trancou as portas”. Entretanto, o protagonista transgride a ordem, pulando “a janela”. Essa transgressão trouxe como consequência outro dano, o atropelamento, reparado através da ida ao “medico”, trazendo à história um desfecho feliz – “se salvou”.

Lendo a história de S3, percebemos maior proximidade com a estrutura de uma narrativa. Os elementos essenciais – tempo, espaço, protagonista, antagonista, problema, ação e desfecho – estão presentes. Apesar da confusão no início da narrativa, o aluno apresentou avanços não apenas por utilizar esses elementos, mas por configurá-los e articulá-los, desenvolvendo uma trama coerente e com poucas lacunas.

Na produção dos três alunos, observamos avanços significativos. Além de todos os textos apresentarem os constituintes fundamentais da narrativa, os sujeitos, de modo geral, caracterizaram, mesmo que brevemente, os personagens e acrescentaram personagens auxiliares. O uso do roteiro também se mostrou mais produtivo, já que os alunos conseguiram, pela primeira vez, vê-lo como um guia, um plano da produção e, a partir dele, construíram as narrativas. A articulação da ação dos personagens na história mostrou-se mais coerente em diferentes níveis entre os sujeitos. Observamos nesse momento que os alunos estão transferindo os

conhecimentos que vêm adquirindo durante as atividades para sua produção. No entanto, é importante ainda investir em exercícios, durante as próximas mediações, que auxiliem os sujeitos a perceberem as relações entre causa e efeito relativas às ações dos personagens. Portanto, observando o conto estudado no próximo roteiro, decidimos enfatizar novamente o protagonista, observando seus papéis, características e trajetória ao longo do enredo.

### **3.3.3 A Caracterização dos Personagens no Conto “Negrinho do Pastoreio”**

O roteiro para o conto “Negrinho do Pastoreio” - ANEXO M - foi elaborado visando a desenvolver a compreensão do processo de caracterização de personagens, dos papéis que desempenham no enredo e do percurso do protagonista. Além disso, enfocam-se fatores que desencadeiam o deslocamento do protagonista na resolução de conflitos.

Inicialmente, a professora propôs aos alunos que observassem algumas imagens de pessoas, as quais seriam personagens do conto a ser trabalhado, conforme consta no roteiro. As figuras foram apresentadas uma a uma e fixadas no quadro, de modo que os alunos pudessem, além de observá-las, tecer considerações sobre elas.

A primeira imagem mostrada foi a de um fazendeiro com terno e gravata borboleta. O envelhecimento da imagem e o estilo do homem sugeriam que não era um personagem situado numa época atual. Ao solicitar que observassem a figura, apontando quem seria tal sujeito, alguns alunos contribuíam, dizendo: “é um artista”, “é Dom Pedro Bial”, “é um milionário”. A partir dessas falas, a mediadora discutiu com os alunos se o personagem representado na imagem poderia desempenhar algum papel em uma história. Ainda questionou que função seria destinada a ele. A resposta foi unânime, todos concordaram que era possível ao sujeito participar de uma narrativa. Observando as características do personagem, a partir da imagem, constataram que ele poderia “trabalhar em um restaurante”, ser um “conde” ou desempenhar o papel de “pintor”. Alguns alunos identificaram o personagem como sendo “aquele homem das casas que servem café”.

A partir dessas falas, a professora convidou os alunos a observarem a roupa do personagem e questionou se é comum atualmente encontrar pessoas vestidas

dessa forma. Os alunos afirmaram que “ele é um personagem de tempo antigo”, demonstrando compreensão acerca de aspectos da imagem.

Após ouvir as considerações relativas à primeira imagem, a professora fixou no quadro a figura de uma santa. Em seguida, os alunos iniciaram os apontamentos, demonstrando familiaridade com a imagem, pois a caracterizaram sem dificuldade como “uma santa”, “uma mulher”, “Nossa Senhora”, “é a Maria mãe de Jesus”, “Aparecida”. A mediadora então questionou sobre o que os levava a perceber que seria Nossa Senhora Aparecida. Segundo os discentes, essa compreensão se deu pelo fato de a santa “usar véu”, “roupa de santa” e “coroa”.

A mediadora continuou a conversa, perguntando em que local essa personagem poderia ser encontrada. Os alunos apontaram locais como “igrejas”, “capelas” e tentaram explicar que a santa apareceu para um grupo de crianças, demonstrando conhecer a personagem, mas não a história em que aparecia. Isso também foi observado no roteiro “Maria Gomes e os cavalinhos mágicos”, no qual demonstraram conhecer os personagens Bela e Fera, mas não relataram sua história, criando uma narrativa com elementos de outros contos clássicos.

A seguir, a professora fixou outra imagem. Desta vez, a representação era de um escravo. A mediadora solicitou aos alunos que observassem o sujeito e pensassem sobre a função que poderia desempenhar numa narrativa. A resposta dos estudantes foi que o personagem era um “escravo”, “porque é negro”, “um homem magro”, “sujo”, “com barba feia”. Essa impressão acerca do personagem prevaleceu no grupo; após atribuírem-lhe o papel de escravo, os alunos não conseguiram indicar outra função para o sujeito.

Por fim, a professora anexou a última imagem, que consistia em um menino negro rodeado de pássaros. Os alunos logo iniciaram as considerações: “é um guerreiro”, “um caipira”, “um fazendeiro”. A partir das posições orais, a mediadora solicitou aos alunos para observarem as vestimentas do personagem, ressaltando aspectos que faziam perceber nele um fazendeiro. Ao observar as roupas, os sujeitos modificaram sua opinião, afirmando que era “um caipira” e também poderia ser “um mendigo”. S2 disse que o personagem da imagem era “um escravo porque estava cuidando dos animais”.

Após o diálogo sobre os personagens, a professora escreveu no quadro as palavras: narrador, protagonista, auxiliar, e retomou esses conceitos com os alunos, questionando-os. Dessa forma, os sujeitos puderam verbalizar sua compreensão e

suas dúvidas acerca desses termos. Para ampliar o entendimento desses conceitos, a mediadora solicitou que exemplificassem cada função, resgatando personagens dos roteiros anteriores. Os alunos necessitaram da ajuda da pesquisadora para fazer as exemplificações. Ela, então, os estimulou por meio de perguntas sobre os contos explorados nos encontros anteriores. As questões foram, por exemplo, “o que a abelha, o riacho e a raposa fizeram? Quem eles ajudaram?” Ao responder, os alunos analisaram a função do personagem citado.

Após retomar alguns elementos trabalhados nos roteiros anteriores, a professora apresentou duas novas funções: o antagonista e o doador. Como o termo antagonista já era conhecido por ter sido trabalhado nos roteiros anteriores, a mediadora deu maior ênfase nesse momento à função de doador. Ao questionar o que viria a ser um doador, um aluno contribuiu dizendo que “são pessoas que doam órgãos”, relacionando a nomenclatura aos seus conhecimentos prévios. A professora abre um diálogo e, juntamente com os alunos, vai tentando esclarecer o que seria essa função. Em seguida, solicitou que observassem novamente as imagens e atribuíssem funções aos personagens. Nesse momento, alguns alunos afirmaram: “o mordomo é o vilão”, porque “é meio estranho”. Já a imagem da Nossa Senhora foi indicada para desempenhar o papel de herói. Entretanto, durante a escolha, uma menina levantou o dedo e disse: “não concordo, acho que ela deveria ser a doadora”, no entanto não soube argumentar seu posicionamento. A professora escreveu as duas funções embaixo da imagem, explicando que um personagem pode ter mais que uma função na trama. Alguns estudantes apontaram o “mendigo” como herói, mas modificaram a posição a partir da contribuição de outros colegas. S2 levantou-se do lugar e explicou, apontando para as imagens do escravo e do menino negro: “esse e esse são personagens auxiliares”. S3 complementou: “têm a aparência de escravos”.

Após a atribuição de funções aos personagens, a professora questionou os alunos se a história poderia ocorrer no “nosso tempo”. Os alunos afirmaram que a narrativa deveria acontecer “no tempo dos escravos”, “quando não éramos nem nascidos”. Além da temporalidade, a mediadora interrogou sobre o espaço em que transcorria o conto. Alguns estudantes disseram: “em uma cidade com prédios”, o que gerou discussão entre os alunos. S3 concluiu que a história não poderia incidir em uma cidade, pois a última imagem mostrava o personagem no sítio. A partir da observação de S3, alguns alunos decidiram que poderia ocorrer então em uma

“caverna”, gerando nova discussão no grupo. Entretanto, logo a turma entrou em consenso, decidindo que a história aconteceria em uma fazenda, pois o menino negro estaria rodeado de pássaros.

A professora questionou se os alunos conheciam alguma história que teria ocorrido na época dos escravos, em uma fazenda e com personagens parecidos com os das imagens. De toda a turma, apenas uma menina afirmou conhecer a história “o caboclo”, contando apenas que “era escravo” e “trabalhava em uma fazenda”. Apesar de todos viverem no Rio Grande do Sul, não citaram a história do Negrinho do Pastoreio.

Mais uma vez a receptividade dos alunos favoreceu para que a intencionalidade da mediação fosse cumprida. Diante das imagens, os alunos participavam contribuindo, posicionando-se diante dos questionamentos e, curiosos, queriam descobrir quem seriam tais personagens. Diante da curiosidade a mediadora propôs a leitura do conto, solicitando que os alunos identificassem os personagens na história e as funções que desempenhavam. Após a leitura, a pesquisadora retomou os papéis atribuídos, anteriormente, aos personagens, indagando se, após a leitura, continuavam achando que as funções destinadas estavam coerentes. Os alunos perceberam que as funções não coincidiam com o texto e fizeram as modificações necessárias. Apesar de alguns alunos continuarem achando que a Nossa Senhora poderia ser a heroína da trama, a maioria atribuiu ao Negrinho do Pastoreio essa função. O fazendeiro foi anunciado como vilão. A função de personagem auxiliar ficou reservada à Nossa Senhora, por fazer com que os pingos de vela se transformassem em fogueira, conduzindo o protagonista até que encontrasse o cavalo perdido. A professora então realizou uma segunda leitura, em voz alta, e, em seguida, solicitou que observassem se as alterações feitas estariam de acordo com a narrativa.

A seguir, a docente dividiu os alunos em grupos e entregou para cada equipe uma atividade relacionada ao texto e materiais para realizar a proposta. As atividades visavam, em um primeiro momento, a caracterização dos personagens, que deveriam ser criados pelos alunos conforme as características expressas no texto. Após, cada grupo situava seu personagem no cenário apresentado pela docente, explicando aos colegas quem era o personagem e que função desempenhava no conto. Os alunos ainda deveriam responder alguns questionamentos acerca do texto.



A atividade gerou envolvimento de toda a turma. Entretanto, assim como observado no roteiro do conto “O galo e o rei”, os alunos empolgaram-se com a proposta e leram as questões de modo superficial. Todos os grupos, após a leitura, iniciaram a configuração do Negrinho do Pastoreio, ignorando as informações da ficha, que indicavam o personagem a ser confeccionado. Como exemplo, analisamos a questão do grupo três. Nela, há uma contextualização, retomando uma parte da história: “o narrador fala que o Negrinho trabalhava para seu patrão. Você já imaginou como seria esse patrão?”. A partir dessa indicação, os alunos deveriam reler o trecho da linha 21 até a linha 27 e pintar no texto as palavras que dariam pistas de como seria o fazendeiro para, na sequência, confeccioná-lo. Entretanto, mesmo sendo instigadas a reler a atividade e buscar no texto a caracterização do personagem, as crianças simplesmente diziam – “o patrão” ou “a santa” – e confeccionavam conforme suas percepções, sem recorrer à narrativa escrita.

A atividade envolveu a turma de tal maneira que não foi possível concluir a proposta em um dia. Em outro momento, a pesquisadora retornou a essa etapa para concluí-la. No entanto, em lugar de propor a continuação da confecção dos personagens, solicitou que cada grupo retomasse as suas questões destinadas e as respondesse segundo o texto. Com esse procedimento, os alunos começaram a perceber as características que deveriam enfatizar na construção do seu personagem. Como exemplo, citamos a questão designada ao grupo um. Nela, os alunos deveriam ler o texto a partir da linha dois e pintar as palavras que dariam pistas sobre a aparência do Negrinho do Pastoreio. Seguindo as instruções da atividade, S1, S2 e S3 pintaram as palavras que indicavam que o personagem era meigo, negro, habilidoso, trabalhador e, a partir das características encontradas, prosseguiram a atividade construindo seu personagem.

Ao término da proposta, a professora solicitou que cada grupo apresentasse seu trabalho. Os alunos colocaram seu personagem no cenário e, a partir do espaço representado, responderam questões referentes ao texto, conforme o roteiro. As primeiras questões relacionavam-se ao espaço. Observando o cenário, os sujeitos chegaram à conclusão de que a história teria ocorrido “em uma fazenda”, mas não qualquer fazenda, pois esse espaço localizava-se no “Sul do Brasil”. Essa informação ultrapassa a observação do espaço configurado pela pesquisadora, surgido a partir da leitura do texto.



Ilustração 12 – Cenário e personagens da história

Dando sequência à proposta, a mediadora solicitou que o primeiro grupo apresentasse seu trabalho, explicando aos colegas quem era a personalidade confeccionada, como era e o que fazia. Lembramos que as questões visavam a elucidar a configuração do protagonista e seu deslocamento no enredo. Os sujeitos S1, S2 e S3 apoiaram o Negrinho do Pastoreio no cenário e iniciaram a apresentação, dizendo que o personagem era chamado dessa forma por ser “negro” e “filho do saci”. Assinalaram como características do personagem o fato de ser “moreno”, “negro” e “meigo”, constataram que o Negrinho teria se deslocado do lugar de origem para outra fazenda porque “seus pais foram vendidos para um lugar e ele para outro”. Ressaltaram ainda que, nessa fazenda, o menino cuidava dos “animais”. O conflito que teria desencadeado a ação era o sumiço de um dos cavalos e, segundo o entendimento dos alunos, a “santa” seria o personagem que teria auxiliado na resolução do conflito.

Observando os resultados, percebemos que as questões do roteiro favoreceram a reflexão sobre a narrativa, provocando, além da formulação de respostas, o esforço de justificá-las para os colegas, reunindo elementos do conto. No entanto, o silêncio frente às questões prevalecia: os alunos somente conseguiam verbalizar e pensar no conto a partir das intervenções da mediadora. As respostas surgiam apenas após vários questionamentos acerca do mesmo tópico. Para ilustrar essa constatação, relatamos a pergunta em que os alunos deveriam apontar o problema que teria ocorrido ao Negrinho. Os discentes somente citaram o sumiço de

um cavalo depois que a mediadora deu uma dica: “seria algo relacionado a uma perda?”.

A dificuldade de expressar-se frente à turma foi um dos aspectos evidentes nessa aplicação. Além da timidez, a agitação de alguns sujeitos fez com que a atividade não rendesse o esperado. Os grupos que não estavam apresentando não tinham interesse de ouvir os colegas, o que os levou a desviar a atenção da atividade proposta. Esse fato pode ser um reflexo da baixa frequência de alguns alunos da turma, que passavam dias sem virem para escola e, ao chegarem, sentiam-se “perdidos” no grupo. Além disso, nesta data, iniciaram aulas de reforço, o que levou a maioria dos sujeitos a não participar mais de toda atividade. Esses alunos saíam no início da aula e ficavam um período na sala de recursos. O procedimento da escola fez com que a mediadora decidisse por desenvolver as atividades somente com os alunos da amostra em outra sala de aula. Com base nesses apontamentos, a mediadora adequou a atividade de transferência, dispensando um tempo para que a história fosse retomada e debatida.

A proposta de transferência iniciou com a retomada, pela professora, de elementos do conto estudado: as situações enfrentadas pelo protagonista, os personagens que o auxiliaram na resolução dos seus conflitos, enfim, os acontecimentos que fizeram com que o Negrinho do Pastoreio fosse se modificando no decorrer da narrativa. A seguir, a pesquisadora questionou se achavam que na vida real ocorriam situações similares às do Negrinho e se conheciam alguma. Como resposta, os alunos começaram a relatar vivências. A separação dos pais foi um dos aspectos verbalizados pela turma. Segundo o relato de um aluno, “quando há separação, alguém sai de casa e sofre”, às vezes, “não vê mais os pais”, situação parecida com a do protagonista. Outros relatos surgiram nesse momento, enfatizando doenças, maus tratos recebidos por crianças, entre outras situações reais.

A partir da discussão, a professora propôs a atividade de transferência, que consistiu na contação de histórias pelos alunos e no registro escrito e individual de uma das narrativas. Dessa forma, em grupo, cada aluno deveria contar oralmente uma história verídica, isto é, acontecida com ele mesmo, sua família ou alguém conhecido. Após a escuta, os estudantes deveriam escolher uma das narrativas e registrá-la por escrito. Todos os sujeitos contribuiriam para o enriquecimento da história, dando opiniões e debatendo ideias antes do registro escrito.

Após algum tempo ouvindo os relatos, os grupos iniciaram as escolhas. O grupo composto por S1, S2 e S3 optou por relatar a história de S1, que apoiou a ideia de ser a protagonista do conto e auxiliou os colegas a identificarem as funções dos personagens, dizendo: “não tem vilão”, “não tem doador”, “tem um homem que chamou o resgate médico”, “tem protagonista”. Ao mostrar para a professora a ficha contendo os nomes dos personagens e suas funções, a mediadora questionou o fato de o personagem auxiliar não ter nome. Os alunos explicaram que o personagem teria auxiliado no resgate da família e ninguém sabia o nome dele. Mesmo discutindo com o grupo e expondo que poderiam escolher um nome fictício para o personagem, os alunos não concordaram, pois, segundo eles, a história deveria ser “verídica”.

A partir das funções estabelecidas, S1 iniciou seu relato. Os alunos ouviam, formulavam a proposta que queriam registrar e escreviam-na. Esse procedimento exigiu bastante tempo e empenho dos sujeitos nas discussões, o que tornou a história mais coerente. S1 não tinha clareza acerca da forma de narrar. Seu discurso era fragmentado, pois já conhecia a história e supunha que os demais estavam compreendendo o que relatava. Dizia “ela se acidentou”, “ela tava viajando”. Os colegas, lembrando que no início da narrativa deveria ter a configuração do espaço, tempo, personagem e sem compreender, diziam: “mas ela quem?”, “onde ela morava?”, “como era a menina?”, “explica o que você quer dizer”. Então, S1 explicava e, juntos, os alunos tentavam elaborar a história e escrevê-la. Esse procedimento permeou toda a produção, que segue abaixo:

Era uma vez uma menina chamada Edna Oliveira da rosa que morava numa cidade.  
 Essa cidade era bem grande tinha muitos prédios.  
 Edna era uma menina muito inteligente e muito bonita e tinha apenas 6 anos.  
 Ela gostava de andar de bicicleta e também gostava de assistir televisão.  
 Numa tarde ela se arrumava para sair com sua família porque ia para santa lucia ver seu tio, tia e seu primo.  
 Quando de repente aconteceu um acidente com sua família.  
 A pista tinha muitos cascalhos e o carro derrapou.  
 Que os que estavam dentro do carro se machucaram.  
 Um homem que estava passando de carro na rua ajudou a socorrer.  
 Ele levou a Edna, a mãe e sua irmã e eles foram para o hospital e a Edna levou pontos na cabeça.  
 Saindo do hospital eles foram para casa e depois de alguns dias sarou dos pontos.

Como podemos observar, S1, S2 e S3 iniciam a narrativa utilizando “Era uma vez”. Logo apresentam a personagem “Edna Oliveira da rosa” e elegem a

“cidade” como espaço da narrativa. Em seguida, o grupo explicitou melhor que cidade era essa, fazendo uma breve contextualização do local: “era bem grande” e “tinha muitos prédios”. Após, apresentam novamente a personagem e caracterizam-na, afirmando: “era uma menina muito inteligente e muito bonita e tinha apenas 6 anos”, “gostava de andar de bicicleta e também gostava de assistir televisão”. Essa explicação acerca da protagonista da trama somente ocorreu após os apontamentos de S2 e S3, que perguntaram a S1 “o que você gosta de fazer?”, “quantos anos você tinha?”, já que sabiam que deveriam caracterizar a colega, protagonista do conto, mas não tinham elementos para isso.

Após a apresentação e caracterização da protagonista e do espaço, os estudantes delimitam o tempo - “Numa tarde” - e prosseguem contextualizando: “ela se arrumava para sair com sua família porque ia para santa lucia”. Essa explicação é fundamental para compreender a ação decorrente de se acidentar, pois o fato de “sair” e ainda para “santa lucia” indica um deslocamento do personagem que gerará o problema, “um acidente”.

Ao relatar oralmente ao grupo o acidente, S1 disse que “o carro bateu”. Os colegas, querendo saber mais detalhes sobre os motivos do acidente, discutiram com S1, fazendo com que expusesse melhor a situação. A partir da explicação, decidiram acrescentar “A pista tinha muitos cascalhos”, caracterizando o local do acidente, fundamental para compreensão da história, pois essa situação gerou o problema e o conseqüente dano aos personagens. “o carro derrapou” e, em virtude disso, as pessoas que estavam dentro do carro se machucaram.

Para auxiliar a família nessa situação, os sujeitos apresentam outro personagem, sem caracterizá-lo: “um homem”. Prosseguem a narração, delineando a circunstância que levou tal pessoa a entrar no enredo: “estava passando de carro na rua”. Esse deslocamento do personagem que, mesmo sem intenção, entra na trama para resolver o conflito dos sujeitos foi essencial para que S1, S2 e S3 compreendessem a função do auxiliar numa narrativa. Por ser um fato vivenciado por S1, antes mesmo de apontar os personagens que faziam parte da história, ela já destinava o papel de auxiliar a esse senhor, que teria ajudado a resolver a situação. Várias vezes ela explicou aos colegas: “um homem passava no momento do acidente”, ajudando seus familiares a saírem do carro e levando-os para o hospital.

Como decorrência do problema, ocorre um dano à protagonista: “pontos na cabeça”. Para S1, a história encerraria aqui, já que, quando solicitada para que

continuasse a explicar os fatos, ela disse: “e viveram felizes para sempre”. Entretanto, a sugestão de S1 pareceu incoerente para S3, que argumentou: “você já viu alguém ficar feliz com pontos na cabeça?”. S2 prosseguiu, dizendo: “os pontos demoram a melhorar”.

A partir dessas observações, os alunos discutiram outro desfecho para história, decidindo que o melhor seria destinar um tempo para a recuperação em lugar de concluir com “e viveram felizes para sempre”. Dessa forma, os alunos acrescentaram “Saindo do hospital eles foram para casa e depois de alguns dias sarou dos pontos”, marcando o retorno dos personagens ao espaço de origem e o reparo ao dano do acidente pela cura. Dessa forma, os sujeitos conseguiram transpor para sua produção conceitos estudados nessa narrativa e, por meio do trabalho em grupo, deram ao conto um final coerente. É importante assinalar também a presença da marcação temporal “depois de alguns dias”, que oferece maior coerência ao desfecho da história.

Observando a produção escrita dos alunos, percebemos um progresso significativo em relação aos roteiros anteriores. Esse avanço foi favorecido pela intervenção dos colegas na história. O fato de S2 e S3 não conhecerem a situação vivenciada por S1, obrigava-os a questionar os fatos, fazendo com que S1 detalhasse os acontecimentos, gerando maior desenvolvimento na narrativa. A ampliação de ideias acerca de um mesmo fato, sem que no meio da trama surgissem outros problemas ou outros personagens que não eram previstos no desenrolar da história foi um dos aspectos marcantes no resultado obtido a partir das intervenções do grupo na produção final desse roteiro.

Os três alunos, na interação, desenvolveram uma história coerente, articulando a ação dos personagens, delegando-lhes funções sem que essas fossem explícitas, como observado nas produções do roteiro sobre o conto “O galo e o rei”. Lembramos que, nessa produção, S3 introduziu os sujeitos mencionando sua função (“o vilão Visconde”) e S2 enfatizou a ação de “pedir ajuda” para deixar claro que o personagem seria auxiliar. Isso pôde ser visualizado também na produção de S1 para o referido roteiro, quando apresentou um novo personagem, enfatizando sua função: “daí o outro personagem e daí o vilão”. Essa inserção dos nomes “vilão” seguido do nome do personagem “Visconde”, que observamos nas produções do roteiro “O galo e o rei”, por exemplo, dão indícios de que as crianças reconhecem a função que os personagens desempenham, mas não as internalizaram. A

demarcação parece ser uma forma de mostrar que o aluno tem consciência que o vilão é o Visconde, no entanto, ainda não consegue articular as ações tendo em vista a função determinada.

Já nas produções desse roteiro, percebemos que os alunos deixaram de utilizar os termos “vilão”, “auxiliar”, dando indícios de pequenos avanços quanto à compreensão da distribuição de papéis no texto narrativo. Além disso, discorrer uma história sem modificar o foco da narração, como observado na produção final deste roteiro, é de suma importância para a compreensão de um conto. Constatamos, na aplicação, que a atividade em grupo e o relato de uma experiência particular fez com que a produção ficasse mais rica em detalhes. Cada criança partia das suas experiências reais e, na interação com os colegas, demonstravam avanços na percepção de alguns elementos do texto. A partir da interação e da reflexão, os estudantes resolveram a proposta da atividade, obtendo um resultado mais eficaz.

Vygotsky (1989) enfatiza a importância da relação e da imitação para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Observando as produções anteriores, conseguimos verificar o nível de desenvolvimento real dos três sujeitos, isto é, os conhecimentos que até então adquiriram para construir suas narrativas. Na interação, percebemos que a heterogeneidade entre os alunos favoreceu para o desenvolvimento da competência de narrar. O que queremos dizer com isso é que cada sujeito, ao partilhar suas experiências e chamar a atenção para alguns aspectos que o outro até então não teria percebido, acaba construindo uma produção mais coerente e com mais detalhes.

Feuerstein (apud GOMES, 2002) também considera a interação como um dos fatores importantes para o desenvolvimento do aprendizado, entretanto, nesse momento, percebemos que a mediação se efetivou a partir da relação entre as crianças que, na tentativa de compreender o discurso dos colegas, faziam inferências, exigindo reflexão por parte dos estudantes e, conseqüentemente, a organização do seu pensamento. Ao refletir sobre o fato, os sujeitos vão organizando o discurso e vão atualizando aprendizagens anteriores e aplicando-as.

Ao ver o resultado final, os sujeitos são elogiados pela mediadora o que os surpreendeu. Felizes, mostravam aos colegas sua produção. Esse procedimento utilizado pela pesquisadora, denominado por Feuerstein como “mediação do sentimento de competência”, (GOMES, 2002, p. 94) justifica-se, pois, o sujeito, ao ver o resultado da sua produção como algo positivo, muitas vezes acaba alterando a

visão que possui de si próprio. Segundo o autor, o sentimento de competência “implica sentir-se amado e aceito no que faz” (apud GOMES, 2002, p. 95). Esse procedimento acaba auxiliando o aluno, fazendo com que acredite em seu potencial de aprendizagem. Um sujeito sentindo-se inferior ou incapaz de resolver seus objetivos acaba muitas vezes esquivando-se dos desafios, incluindo aqui o desafio da leitura. Portanto, é importante ficar atento a esse princípio, não desmerecendo as contribuições advindas dos alunos, mesmo que equivocadas, para que não gere esse sentimento de fracasso. Não desmerecer as respostas dos alunos não significa acolher qualquer posicionamento, mas utilizar o conhecimento real do sujeito para, a partir dele, auxiliá-lo na ressignificação.

É importante destacar que sentir-se competente para Feuerstein (apud GOMES, 2002) “significa ter consciência metacognitiva”, (p.95), ou seja, o aluno deve ter consciência das estratégias que utiliza para resolução dos seus problemas. Nesse sentido, para auxiliar os estudantes a serem competentes frente à leitura e à construção narrativa, é importante auxiliá-los a refletir sobre as estratégias mentais que utilizam para resolverem as questões solicitadas pela mediadora. Tendo consciência disso, acreditamos que os sujeitos vão aprimorando suas estratégias para resolução dos novos desafios, surgidos no decorrer da pesquisa e também em outros ambientes.

O trabalho realizado até o momento sobre os elementos da narrativa aliados à mediação intencional da pesquisadora parece favorecer para que os alunos obtenham pequenos avanços na narratividade. Como vimos, os sujeitos construíram uma produção mais coerente, com ações encadeadas e personagens em papéis definidos. Esses elementos observados até então alimentarão nosso foco de atenção para o próximo conto “Macunaíma e o Curupira” a ser também trabalhado com a turma.

#### **3.3.4 As distintas formas de observar os personagens.**

O roteiro desenvolvido a partir do conto “Macunaíma e o Curupira” - ANEXO N - surge com a finalidade de proporcionar aos estudantes reflexões acerca dos distintos modos de ver um personagem. Com papéis de igual importância, os dois protagonistas deslocam-se no enredo, fazendo provocações um ao outro, apresentando, no decorrer da trama, seus pontos de vista em relação ao amigo e a



si próprios. O narrador também entra nesse jogo de linguagem, caracterizando os heróis a partir do seu ponto de vista. Diante desse panorama, a mediadora propôs aos alunos uma atividade de recepção ao texto que demonstrasse que cada aluno, assim como Macunaíma e Curupira, também possuía modos distintos de ver os fatos, as pessoas e a si próprio.

Para cumprir essa proposta, a pesquisadora fixou no quadro a imagem de Emília, personagem do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, questionando quem seria essa personagem e de onde a conheciam. Os estudantes demonstraram familiaridade com a boneca de pano, chamando-a “a Emília” e afirmando que a conheciam “do Sítio do Picapau Amarelo”. Ao perguntar quem gostava da boneca, o grupo de alunos mostrou-se dividido. As meninas diziam apreciá-la e argumentavam: “ela é bonita”, “ela é engraçada”. Já um menino afirmou: “ela é achada, de pano, chata, exibida”. A partir das considerações, a professora questionou se todos falavam da mesma personagem, pois estavam percebendo-a de formas distintas. Os alunos confirmaram, dizendo estarem falando da figura retratada na imagem, e perceberam que cada um tinha uma opinião distinta a respeito.

A mediadora fixou então outra imagem: a Cuca e interrogou os alunos se a conheciam. As crianças demonstraram afeição pela personagem, dizendo, surpresos: “a cuca”. S2 iniciou seus comentários dizendo: “essa eu gosto”, “ela é engraçada”. Os demais alunos confrontam a opinião de S2, afirmando: “eu não gosto dela”, “ela é má”, “exibida”. Após a discussão, a docente chamou a atenção para as diferenças entre as opiniões dos estudantes sobre as duas personagens. Além disso, informou que a Cuca é uma personagem que pertence ao folclore e questionou se os alunos conheciam outros personagens do folclore. Os sujeitos lembraram do conto “a história do macaco e da banana”, dizendo que era uma história do folclore, pois teria “saído do povo”. A mediadora solicitou que o grupo pensasse e citasse nomes de outros personagens do folclore que conheciam e de preferência do folclore brasileiro. Os alunos então citaram “Saci Pererê”, “Curupira” e “Negrinho do Pastoreio”. Ao indagar quem seria esse “Curupira” e onde o tinham conhecido, informaram: “ele tem os pés virados para trás”, “cuida das florestas”. Disseram também tê-lo conhecido através de “um livro” trabalhado “na escola”.

Constatamos, nesse momento, que os alunos são instigados a posicionarem-se sobre as figuras apresentadas, mostrando seus pontos de vista em

relação aos personagens. Nos roteiros anteriores, os alunos eram levados a participarem, a contribuírem, mas a pesquisadora não tinha a intenção de fazer com que os alunos “tomassem partido” frente a uma situação. Já, esta atividade de agora foi criada com esse propósito: de estimular os sujeitos a se posicionarem e a perceberem que a forma de descrever os personagens depende do ponto de vista de cada indivíduo. É importante destacar que, mesmo sem a intenção de trabalhar com o princípio denominado por Feuerstein (apud GOMES, 2002, p. 98) como “mediação da individualização psicológica do sujeito com relação ao outro”, esse elemento permeou durante essa etapa do roteiro. Feuerstein (apud GOMES, 2002) pontua que a identidade de cada sujeito, seu estilo e sua singularidade são fatores que levam à autenticidade, à autoria. E, para que isso se configure, o mediador deve auxiliar o educando a se impor quando necessário, a escolher caminhos, levando-o a não desistir durante as dificuldades instauradas no percurso (GOMES, 2002). Através do diálogo, a pesquisadora utilizou em muitos momentos esse princípio. Ser autor de suas produções, assumir suas ideias e lutar por elas é fundamental em um processo de ensino-aprendizagem.

Depois de verificar as vivências dos sujeitos acerca de personagens do folclore, a professora falou aos alunos que eles iriam conhecer outro personagem popular. Para que pudessem imaginar como seria esse ser, a mediadora cobriu as figuras de Macunaíma e de Curupira que estavam no início da história e combinou com os alunos que só poderiam observá-las no final de toda a atividade proposta para o dia.

A pesquisadora iniciou a leitura em voz alta e convidou os alunos a acompanharem no texto. Após, a docente questionou quem seriam os personagens do conto e citaram: “Macunaíma e Curupira”. Uma menina, entretanto, apontou como personagem “a lagartixa”, citada no meio da trama por Curupira ao dizer que teria aprendido a fazer a perna crescer com a lagartixa, revelando um equívoco na sua percepção.

Em seguida, a professora explicou a atividade de compreensão e interpretação do texto, enfatizando que não seria uma proposta de competição, mas um momento de reflexão sobre o conteúdo da história. Para atividade, a docente fixou um painel contendo envelopes, números e letras. Dentro de cada envelope havia uma questão referente ao texto, uma peça de quebra-cabeça grande e peças

do mesmo quebra-cabeça em tamanho menor. Um aluno por vez escolhia uma letra e um número.

A partir da escolha, a mediadora abria o envelope, retirava as peças e a questão referente ao texto, mostrava aos alunos e lia a pergunta para o grupo. Se o aluno conseguisse responder adequadamente à pergunta, todos recebiam uma pecinha do quebra-cabeça menor para colarem na ficha de respostas, enquanto a maior ficava exposta no painel, formando, ao término da atividade, a imagem dos dois personagens da história. Todos os alunos completavam o cartão de respostas com suas considerações.



Ilustração 13 - Painel durante o jogo



Ilustração 14 - Alunos discutindo a questão

A proposta despertou o interesse dos estudantes, que, curiosos para identificar os protagonistas da trama, uniram-se para pensar nas respostas, formando uma equipe que desafiava a mediadora. Através da atividade e com as intervenções da pesquisadora, os alunos conseguiram caracterizar os personagens. Na primeira questão, deveriam descrever Macunaíma pela voz do narrador. Segundo as respostas de S1, S2 e S3, o Macunaíma era “esperto e preguiçoso”. S2, no entanto, avançou em seus comentários, dizendo que o narrador também destacava que o personagem “tinha sempre uma namorada nova” e “arrumava sempre muitas confusões”. Para o aluno, a descrição dessas atitudes era uma forma de caracterização do personagem.

Na segunda questão, os alunos deveriam buscar no texto a caracterização de Macunaíma segundo a versão do Curupira. Os três alunos concordaram que Curupira considerava seu parceiro “um velhinho ranzinza”. Ao solicitar que lessem no texto as linhas 11 e 12 e pensassem como Macunaíma se descrevia, S1 e S3

copiaram do texto “bem que faço suseso” e “vivo de namorada nova”. S2, por sua vez, apresenta o personagem, dizendo ser “bonito”, “pequeno”, “um suceço”. Enquanto S1 e S3 copiaram as palavras do texto, S2 leu e elaborou a resposta de acordo com sua compreensão.

Na atividade seguinte, os alunos deveriam buscar no texto a caracterização do Curupira segundo o narrador. Os três sujeitos descreveram o personagem como “inimigo dos caçadores” e “criatura mágica”. Ao questionar o que levaria o narrador a considerá-lo de tal forma, explicaram que “ele retirou sua perna e fez crescer novamente”. Ao serem questionados sobre como Macunaíma descrevia Curupira, os alunos pontuaram que ele tinha “os pés virados para traz” e era “feio”.

Outra questão importante no decorrer da atividade foi a de número sete. Nessa pergunta, questionava-se como Macunaíma poderia ser considerado um velhinho ranzinza pelo Curupira se nunca tinha crescido. Os sujeitos buscaram a resposta no texto e, sem encontrá-la, começam a debater no grupo. S2 dizia que acreditava que ele “era anão”. S1 e S3 afirmavam que, por ser mágico, “um velhinho teria entrado no corpo do menino”. A magia de Curupira foi retratada em outra questão, na qual os alunos deveriam pontuar alguma situação da história que confirmasse os poderes do personagem. Os três alunos citaram a parte da história em que retirou sua perna e a fez crescer novamente.

Além das questões referentes à caracterização dos personagens, havia perguntas sobre os conflitos que desencadeavam as ações da narrativa, o deslocamento dos personagens no espaço, tentando resolver a “briga” e o desfecho da história. As questões direcionaram os leitores para os conflitos e fatos que desencadearam a trama. Uma dessas questões envolvia, por exemplo, o motivo que gerou o início do conflito entre os protagonistas, ou seja, a provocação de Macunaíma para Curupira: “como você é feio”.

As questões contribuíram para que os alunos compreendessem melhor a história. Esse entendimento pode ser observado na atividade de transferência, quando a pesquisadora solicitou que recontassem a história e, após, apontassem o protagonista e o antagonista da trama. Como resposta, os sujeitos disseram que não parecia vilão e, não conseguindo definir o personagem que teria maior importância, perceberam que tanto Macunaíma como Curupira podem ser protagonistas na narrativa.

Em seguida, a mediadora propôs aos alunos que retomassem o texto e confeccionassem um painel, mostrando as várias formas de ver cada personagem. Para isso, fixou folhas coloridas no quadro e solicitou que um aluno fizesse o registro dos apontamentos da turma. Todo grupo lia o texto e buscava as características, por exemplo, do Macunaíma, na visão do narrador, do Curupira e do próprio personagem. Os apontamentos eram debatidos pelo grupo e, por fim, anotados no painel. O mesmo procedimento foi aplicado ao personagem Curupira.

Ao término dos registros, a mediadora leu em voz alta e questionou quem era o narrador que descrevia o Macunaíma como “menino esperto e preguiçoso”. Os sujeitos mantiveram silêncio, pois não sabiam explicar de quem era a voz que falava dos personagens. Uma menina acreditava ser “do autor”, outra dizia que, por ser um conto popular, a voz que narrava a história seria “do povo”. Percebemos que os alunos não construíram o conceito de narrador.

A partir dos comentários dos estudantes, a professora solicitou que refletissem como seria a história se quem a contasse fosse o Curupira ou o Macunaíma. Os alunos não compreenderam a proposta e ficaram em silêncio novamente. A pesquisadora, então, dividiu a turma em dois grupos e entregou para um dos grupos o nome “Macunaíma” e, para o outro, “Curupira”. A partir do nome, os sujeitos deveriam tentar se colocar no lugar do personagem e pensar como esse personagem contaria a história se fosse o narrador.

O início da atividade foi confuso. Os sujeitos não conseguiam contar a história a partir da voz de um dos personagens. Relatavam os fatos aleatoriamente, dizendo “Macunaíma estava passeando”, não compreendendo que, sendo narrador o próprio Macunaíma, ele estaria contando a história naquele grupo e, portanto, deveriam usar a primeira pessoa. Essa incompreensão foi geral. Os alunos somente entenderam a proposta com a interferência da mediadora, que perguntou a uma aluna se gostaria de iniciar a narrativa. A aluna então começou “Um dia o Curupira estava passeando” e a docente interferiu dizendo: “se você é o Curupira, não seria melhor iniciar modificando o nome Curupira dizendo: um dia eu estava passeando?”. A partir do exemplo, os alunos entenderam a proposta e utilizaram os apontamentos do cartaz para criar a narrativa. Inicialmente, a produção foi oral, em seguida, fizeram o registro escrito.

S1, S2 e S3 demonstraram interesse pela atividade. Engajaram-se na brincadeira e incorporaram o papel de narrador/personagem partindo para o registro. S1 escolheu contar a história através da voz de Curupira, criando a seguinte versão:

Uma manhã eu estava passeando na floresta e quando eu encontrei um menino negro e feio com um cabelo oriveo e ele começou a mi provocar e ele falou:

- O curupira como você é feio e os pés virados para traz.

E eu não gostei das coisas que ele falou.

Então eu falei vou arrumar uma armadilha para ele e eu falei eu posso tirar a batata da perna e posso fazer um churrasco.

eu peguei a minha perna e eu aufereci um pedaço mais grande para o Macunaíma e ele comeu e foi em bora.

Então ele ficou sentindo dor no estomago e foi tomar água podre e vomitou a perna.

Ele ficou muito magro e foi se arrastando pelo chão.

Eu sai rindo da cara dele.

Distante do conto original, no qual o narrador inicia configurando o personagem Macunaíma, S1 apresenta o tempo “Uma manhã” e o espaço onde ocorre a história: a “floresta”. Mesmo podendo explorar mais a descrição do espaço, S1 apenas anuncia o deslocamento do personagem, dizendo que passeava “na floresta”, deixando para o leitor a tarefa de criar, pela imaginação, a configuração desse espaço. Em seguida, descreve o personagem Macunaíma como “negro”, “feio”, com “cabelo oriveo”.

Dessa forma, S1 subverte o modo de caracterizar Macunaíma, já que, na narrativa, o personagem era caracterizado pelo narrador como “menino esperto e preguiçoso”. Ao se colocar no papel de Curupira, sabendo que Macunaíma o provoca, chamando-o de “feioso”, S1 inicia sua história, expondo a percepção de alguém que foi agredido, antecipando ao leitor o sentimento oriundo do sofrimento que vai ser narrado posteriormente.

Após a situação inicial, S1 explica a circunstância que gerou o conflito: “começou a mi provocar”. Os comentários de Macunaíma “como você é feio e os pés virados para traz” geram a confusão entre os protagonistas. A ofensa é o dano e acaba provocando a ação de Curupira, que vai “arrumar uma armadilha” para se vingar.

Em seguida, S1 tenta descrever a emboscada que iria aplicar em Macunaíma: “eu posso tirar a batata da perna e posso fazer um churrasco eu peguei a minha perna e eu aufereci um pedaço mais grande para o Macunaíma”. O verbo utilizado no presente (“eu posso”) sugere que o personagem está apenas planejando

a vingança e não a concretizando. Ao utilizar o passado (“eu peguei”) na próxima forma verbal, S1 deixa o relato confuso para o leitor, pois, ao mesmo tempo em que está pensando sobre a ação, ela já acontece. S1 não reserva um prazo de tempo entre o plano e a execução da vingança.

A armadilha do Curupira gera um dano a Macunaíma, a “dor no estomago”. Ao prosseguir sua história, S1 relata que Macunaíma foi tomar “água podre”, situação que o leva a vomitar “a perna”. Percebemos nessa parte do relato que, mesmo apontando situações da narrativa original, S1 deixa lacunas e modifica a perspectiva do conto estudado. No conto original, Curupira propõe o churrasco com a intenção de causar um dano a Macunaíma, que diz: “A perna chuta a minha barriga, morrendo de dor eu me deito no atalho que ele me ensinou, daí ele vem e me engole”. O relato de Macunaíma deixa claro o plano de Curupira. S1, no entanto, apresenta os fatos “ele ficou sentindo dor no estomago e foi tomar água podre e vomitou a perna”, mas omite essas intenções de Curupira.

A astúcia e a vivacidade do personagem Curupira não foram retratadas na história. A impressão que temos ao ler a narrativa de S1 é que este, ao incorporar o papel do Curupira, resolveu se vingar dos deboches de Macunaíma, destinando a ele um final triste, pois, magro, “foi se arrastando pelo chão”. Como S1 estava “na pele” do Curupira, destinou a ele, como final, rir da desgraça do amigo que o tinha ofendido. Apesar das lacunas, S1 demonstra ter compreendido o conflito da narrativa original, o motivo do conflito, as principais ações decorrentes do problema e a narração em primeira pessoa. Além disso, apropriou-se dos sentimentos e planos do personagem-narrador, extrapolando a situação e inserindo sentimentos como a satisfação em rir de quem o ofendeu, expressa no desfecho do conto.

Diferentemente de S1, S2 criou uma história a partir da voz de Macunaíma.

UM DIA EU ESTAVA PASSEANDO PELA FLORESTA E EU ENCONTREI O CORO-PIRA ELE ERA FEIO PÉS VIRADO PARA TRÁS CABELO DE FOGO.

O CURU-PIRA DISSE: EU VOU TE ENGOLIR INTEIRINHO O CURU-PIRA VEIO PARA CIMA DE MIM E EU DEI UMA RASTEIRA NELE E ELE CAIU NO CHÃO O CURU-PIRA DISSE VAMOS PARAR DE BRIGAR E COMER E EU DISSE: COMER OQE SE SÓ TEM BANANA POR AQUI Ó CURU-PIRA DISSE: EU APRENDI FAZER CHURRASCO DE MIM MESMO EU APRENDI COM A LAGARTICHA.

E O CURU-PIRA FEZ UM CHURRASCO E ELE ME DEU O MAIOR ELE QUERIA ACABAR COM A MINHA RAÇA, MAS EU FUI BEBER ÁGUA, MAS A ÁGUA TINHA VENENO EU DISMANHEI POR 1 H E QUANDO EU SE ACORDEI FUI ATRAIZ DO CURU-PIRA E DEI UM CHUTE NO TRASEIRO DELE E SAI CORRENDO FIZ UM BURACO NO CHÃO E

BOTEI SAPOS DENTRO PORQUE ELE ERA MUITO MEDROSO E ELE CAIU DIREITINHO E SAIU TODO MIJADO E FOI CORRENDO CONTAR PARA OS PAIS DELE CHORANDO DEPOIS DE VER ELE SOFRER EU SAI ARRUMAR OUTRA NAMORADA.

Assim como S1, S2 inicia seu relato localizando o leitor no tempo destinado à narrativa e anuncia o deslocamento do personagem “PELA FLORESTA”. Em seguida, descreve o Curupira como “FEIO PÉS VIRADOS PARA TRÁS CABELO DE FOGO”, demonstrando ter compreendido tanto a proposta da atividade, que era contar a história a partir da voz do personagem destinado, quanto à visão do Macunaíma frente ao Curupira.

Distanciando-se do conto original, no qual o conflito iniciava com os comentários de Macunaíma, na sua versão, S2 configura o Curupira como provocador dos insultos, pois desafia Macunaíma (“eu vou te engolir inteirinho”), gerando o conflito que desencadeará o embate entre os dois personagens. O duelo de palavras próprias do conto original foi substituído pela agressão física: “O CURUPIRA VEIO PARA CIMA DE MIM E EU DEI UMA RASTEIRA NELE E ELE CAIU NO CHÃO”. O embate encerra com a proposta de Curupira: “VAMOS PARAR DE BRIGAR E COMER”. Curupira tenta se aproximar do personagem com falsas pretensões, interrogando-o e oferecendo algo aparentemente bom, para posteriormente causar o dano.

Em seguida, S2 apresenta o diálogo entre os protagonistas, planejando a refeição: “VAMOS PARAR DE BRIGAR E COMER E EU DISSE: COMER OQE SE SÓ TEM BANANA POR AQUI O CURUPIRA DISSE: EU APRENDI FAZER CHURRASCO DE MIM MESMO EU APRENDI COM A LAGARTICHA”. Em seguida, explica a ação decorrente da conversa: “O CURUPIRA FEZ UM CHURRASCO E ELE ME DEU O MAIOR ELE QUERIA ACABAR COM A MINHA RAÇA”. Diferentemente de S1, S2 apresenta de forma simples a intenção de Curupira ao propor o churrasco, quando diz “ELE QUERIA ACABAR COM A MINHA RAÇA”.

No entanto, essa explicação é restrita e não favorece a compreensão dos motivos que levaram Curupira a querer “acabar com a raça” de Macunaíma. Além disso, esse trecho somente foi redigido após S2 ouvir S3 ler uma parte da sua narrativa para uma colega: “eu fiz um plano bem geneal que eu poderia destruir ele porque ele so me enchia o saco”. A partir da leitura da colega, S2 apaga parte da sua produção e explica “ELE QUERIA ACABAR COM A MINHA RAÇA, MAS EU FUI BEBER ÁGUA, MAS A ÁGUA TINHA VENENO EU DISMANHEI POR 1 H”.



Após a escrita, S2 leu seu registro para S3, que retomou sua narrativa e continuou a desafiar S2 na elaboração do texto. Esse duelo entre os colegas, à semelhança do duelo relatado no texto entre os personagens, continuou até a conclusão da atividade pelos dois alunos. Assim como no conto, os dois colegas se desafiavam em um jogo de linguagem no qual um respondia às provocações do outro, por escrito, qualificando sua produção.

S2 prossegue sua história, descrevendo a reação do personagem após se recuperar do mal-estar causado por Curupira: “DEI UM CHUTE NO TRASEIRO”, “SAI CORRENDO”, “FIZ UM BURACO NO CHÃO” e ainda “BOTEI SAPOS DENTRO” do buraco. Essa exaltação expressa através do personagem se deve às provocações de S3, que lia em voz alta, causando descontentamento no colega. Ao ouvir, S2 reage, acrescentando cada vez mais danos em sua narrativa, a fim de atingir S3. Observamos essa reação através da caracterização de Curupira como “MEDROSO”, subvertendo a descrição do personagem, já que na narrativa ele não era mostrado de tal forma.

O desfecho da história é feliz para S2, pois, como estava profundamente bravo com as provocações da colega, se satisfaz na escrita, causando sofrimento ao Curupira. Ver a amargura do personagem era um final feliz para o aluno que, por fim, sai para “ARRUMAR OUTRA NAMORADA”. A narrativa de S2 foge do enredo do conto original, no qual não há confronto físico direto entre os personagens e ainda o motivo do embate é subvertido. No entanto, é coerente que Macunaíma, ao relatar sua versão da história, empregue seu ponto de vista, já que essa era a finalidade da atividade.

A história para S3 deveria ser pensada a partir da voz de Curupira. Ao se aliar ao personagem, o aluno apresenta a história da seguinte maneira:

Um dia eu estava passeando na floresta e eu tinha recém chegado lá e eu encontrei um amigo chamado Macunaíma.  
Quando ele me viu ele disse:  
- credo curupira você tem os pés virados para trás cabelo de fogo.  
Eu fiquei muito furiosa quando ele me disse aquilo porque ele me disse palavras feias.  
Então eu disse que ele era feioso e velho ranzinzo que so dizia coisas bobas.  
Eu fiz um plano bem geneal que eu poderia destruir ele porque ele so me enchia o saco.  
Eu tirei o meu braço e fiz um churrasco ele caiu direitinho na minha armadilha  
Ele tomou água suja com veneno e vomitou

Eu era esperto e fiz ate outro plano que coloquei um balde de água bem gelada cheia de gelo ele passava por lá todos os dias quando caiu o balde na cabeça dele e estava muito frio naquele dia e ele ficou todo branco cheio de água e ele so tinha aquela roupa e ele ficou com muito frio e eu robei a roupa dele.

No início da narrativa, S3 assinala o tempo “um dia” e o local onde ocorre a história “na floresta”, entretanto sem descrever como é esse espaço. Além do tempo e do espaço, também apresenta Macunaíma, sem caracterizá-lo. Lembramos que, no início do conto, o narrador configura o personagem, dizendo ser um menino “esperto e preguiçoso” e essa caracterização vai sendo enriquecida no decorrer da narrativa, com as opiniões de Curupira e dele próprio.

A seguir, S3 dá voz ao personagem Curupira, que explicita as ofensas atribuídas a Macunaíma: “credo curupira você tem os pés virados para trás cabelo de fogo”. As palavras de Macunaíma geram o conflito entre os personagens, pois, ao dizer “palavras feias”, deixa Curupira furioso (Curupira fica furioso), levando-o a insultar Macunaíma, que o descreve como “feioso e velho ranzinzo”. Ao dizer “fiquei muito furiosa”, percebemos que, mesmo solicitada a contar a história utilizando a voz de um dos personagens, S3 não desvinculou o personagem do autor. Como ela é menina, escreveu como se o Curupira fosse uma menina, ou seja, utilizando o feminino. Essa forma de apresentar o herói provavelmente advém da incompreensão do que venha a ser narrador e ainda da não diferenciação entre autor e narrador.

Em seguida, S3 apresenta um plano para causar dano a Macunaíma: “Eu tirei o meu braço e fiz um churrasco”. No entanto, esses elementos são insuficientes para que o leitor compreenda a armadilha de Curupira, isto é, sua intenção ao oferecer um churrasco a Macunaíma. Neste caso, parece que S3 ao narrar sua história, não está levando em conta nenhum receptor. Escreve sem se dar conta de que o leitor não tem conhecimento de que Curupira teria falsas pretensões ao oferecer o churrasco para Macunaíma, pois a perna de Curupira chutaria a barriga do amigo que, com dor, se deitaria na estrada e seria engolido pelo Curupira.

Como reação ao dano de Curupira, Macunaíma toma “água suja” e vomita. Entretanto, novamente, S3 deixa de explicitar informações importantes para a compreensão de sua história. No conto, Macunaíma, ao perceber o plano de Curupira, “se desviou do atalho e correu até uma poça de água podre. Bebeu e vomitou a perna do Curupira”. A falta dessa informação deixa novas lacunas que

dificultam a compreensão da narrativa, pois essa ação é o que modifica o destino do personagem, que, em vez de ser engolido por curupira, acaba tendo um final feliz.

Seguindo a história, S3 articula outro plano contra Macunaíma. Lembramos que no conto original, Macunaíma bebe água podre e sai ileso das artimanhas de Curupira. No entanto, S3 escuta o desfecho da história de S2 que lia em voz alta:

DEI UM CHUTE NO TRASEIRO DELE E SAI CORRENDO FIZ UM BURACO NO CHÃO E BOTEI SAPOS DENTRO PORQUE ELE ERA MUITO MEDROSO E ELE CAIU DIREITINHO E SAIU TODO MIJADO E FOI CORRENDO CONTAR PARA OS PAIS DELE CHORANDO DEPOIS DE VER ELE SOFRER EU SAI ARRUMAR OUTRA NAMORADA.

S3, vendo que Macunaíma teria reagido à armadilha reage escrevendo:

Eu era esperto e fiz ate outro plano que coloquei um balde de água bem gelada cheia de gelo ele passava por lá todos os dias quando caiu o balde na cabeça dele e estava muito frio naquele dia e ele ficou todo branco cheio de água e ele so tinha aquela roupa e ele ficou com muito frio e eu robei a roupa dele.

Nesse momento, percebemos que o interesse de S3 não é mais de elaborar uma história coerente, mas agredir S2. Apresenta diversos danos ao personagem (“coloquei um balde de água bem gelada cheia de gelo”, “caiu o balde na cabeça dele”, “ficou com frio e eu robei a roupa dele”), modificando o enredo original. Sua narrativa inicia apresentando o personagem, o dano e o conflito, entretanto, afasta-se da trama original e sequer elabora um desfecho coerente com a proposta da narrativa, pois parece reiniciar o conflito entre os personagens.

Assim como S2, S3 finaliza seu conto com um final feliz para seu personagem. Esse desfecho, porém, é de observar o sofrimento do outro. Pontuamos que esse final parece que não estava destinado ao personagem, mas ao colega que ele queria atingir.

Observando as produções, notamos que os três alunos entraram na proposta da atividade e conseguiram escrever um texto a partir da voz dos personagens. A mediação da pesquisadora foi fundamental para a compreensão da proposta, tendo em vista que os alunos não compreendiam o que seria a voz do narrador. A curiosidade foi um dos fatos que motivou a atividade, os alunos queriam conhecer a imagem dos protagonistas e isso os determinou a não desistir da atividade. Segundo Feuerstein (apud GOMES, 2002, p. 100), a curiosidade impulsiona o indivíduo para novas descobertas, e esse “fator energético” acabou

proporcionando uma experiência prazerosa em que os sujeitos adquiriram novos aprendizados.

Pelas produções, vimos que os alunos compreenderam o que é a voz do narrador e a distinção entre narrador e autor. Isso ficou evidente ao serem questionados sobre quem seriam os autores da história, ao que os alunos responderam “eu”. A mediadora também perguntou quem estaria contando a história, ou seja, quem seria o narrador da mesma. S1 e S3 disseram que era “o Curupira” e S2, que era “Macunaíma”. Os alunos demonstram ter compreendido que, na narração, o autor destina uma voz ao narrador, que poderá ser um personagem.

A atividade foi muito prazerosa para os alunos, que acabaram fazendo o mesmo percurso dos personagens, rindo e estabelecendo por escrito um jogo de provocações. Entretanto, mesmo apresentando progressos em relação às narrativas anteriores, os alunos ainda não caracterizam com detalhes espaço, tempo e personagens. Ainda contam a história como se o leitor soubesse do que falam, como se contassem para si próprios, apesar de a mediadora propor uma situação de enunciação, explicitando para quem irão escrever. Diante disso, no próximo roteiro, com a leitura do conto “Bran, o viajante do tempo”, a pesquisadora vai propor uma atividade em grupo e irá enfatizar a caracterização dos espaços.

### **3.3.5 Os Espaços Configurados Pelas Narrativas**

O roteiro de “Bran, o viajante do tempo” - ANEXO O -, foi elaborado com foco no espaço da narrativa. Em virtude disso, ressaltamos nos exercícios os espaços e sua configuração, o deslocamento do protagonista nesses locais e os conflitos que levaram Bran partir da sua terra natal rumo a outro mundo. Por ser um conto bastante simbólico, pensamos em atividades que aguçassem a imaginação no processo de mediação de leitura.

Para iniciar tal proposta, a pesquisadora solicitou aos alunos que relembassem as histórias dos roteiros anteriores, citando os heróis que faziam parte das narrativas. Em seguida, convidou os estudantes a relembrem os espaços em que teriam ocorrido os contos. A partir das interferências da mediadora, os discentes externaram suas lembranças. Citaram personagens como “o macaco”, “o Negrinho do Pastoreio” e “o galão”.

Ao rememorar a história “O macaco e a banana”, os alunos assinalaram o macaco como protagonista. No entanto, ao questionar em que espaço teria ocorrido a narrativa, as respostas mostraram divergências. S2 e S3 disseram ter ocorrido em uma floresta, enquanto S1 afirmou ter acontecido na árvore. A passividade do macaco, ponto marcante nesse conto, foi percebida pelos alunos, que acabaram não notando o deslocamento do personagem no enredo. O macaco descia da árvore, mas não para resolver o conflito, somente para pedir que outro personagem fosse resolver o problema para ele. Essa passividade, assinalada pelas crianças em seus comentários, foi um dos motivos que levou S1 a apontar a árvore como o único espaço anunciado na narrativa.

Após as contribuições dos alunos, a professora colocou sobre a mesa pedaços de papéis, caixinhas de fósforo, palitos de dente e tecidos. Explicou que, através dessa atividade, os alunos iriam conhecer uma nova história, a qual aconteceria em um espaço diferente dos estudados nos contos anteriores. Depois de mostrar os materiais, solicitou aos alunos que transformassem as caixinhas de fósforo em barcos. Os estudantes distribuíram as tarefas entre si e confeccionaram dez barquinhos.



Ilustração 15 – Hora do jogo

A mediadora então colocou água em uma travessa de vidro, pôs os barquinhos sobre a água e questionou aos alunos se sabiam que lugar seria aquele. S1 contribuiu, dizendo ser “um rio”; S2 disse que poderia ser “um açude”. As respostas das crianças eram coerentes, e a história poderia acontecer nos espaços citados, já que tanto em açudes como em rios é possível navegar. Entretanto, como a proposta da atividade era a configuração do espaço da história a ser lida, a

pesquisadora continuou instigando os alunos e perguntou se conheciam algum local onde a água era salgada e havia barcos. S2 respondeu, lembrando da “praia”. Ao ouvir o colega, S1 comentou que não conhecia a praia, “só na televisão”. A mediadora prosseguiu, perguntando a S2 e S3 se na praia teria barcos. S3 disse: “não, só gente”. Persistindo nas interrogações, a docente indagou a S3 se no mar poderia haver barcos. Todos concordaram e definiram aquele ambiente como o “mar”.

Após concordarem que o local poderia ser o mar, a mediadora conversou com os alunos, levando-os a perceber que o que estavam vendo era o espaço fora da água. Solicitou, então, que tentassem imaginar e descrever como seria a vida no mar, embaixo d’água. Diante do silêncio dos alunos, a docente reelaborou a questão, solicitando que pensassem o que teria no fundo do mar. S2 lembrou de “tubarão”, “peixes”, “golfinhos”. Os demais alunos continuaram em silêncio, demonstrando pouca vivência acerca do assunto.

Como demonstraram pouca familiaridade com o espaço mar e com histórias sucedidas nesse meio, a mediadora resolveu propor a leitura do conto. Explicou que, através da leitura individual, os estudantes conheceriam as aventuras de um personagem chamado Bran. Solicitou que, durante a leitura, observassem os espaços pelos quais o protagonista passaria e os imaginassem, a partir da caracterização presente no texto. Enquanto os alunos liam, a mediadora retirou os barcos d’água, colocou dentro deles as questões referentes ao texto e reorganizou as navegações na travessa.

É importante enfatizar que, no plano do roteiro, o momento de introdução à leitura teria como procedimento a projeção da água na parede. Durante a projeção, a mediadora iria pingando gotas de tinta de cores distintas na água, o que causaria um efeito que sugeriria outro espaço. No entanto, a sala inicialmente destinada à aplicação do roteiro foi utilizada para outra atividade, em função das necessidades da escola, e a mediadora teve que ocupar outro ambiente, menor e mais iluminado que o primeiro. Como essa sala não favorecia a técnica, a pesquisadora suprimiu a projeção e executou a proposta somente com a travessa de água.

A atividade inicial do roteiro mais uma vez instigou a curiosidade acerca da narrativa. Os alunos queriam conhecer uma história em que o espaço seria diferente dos outros roteiros e ainda gostaram muito de confeccionar as embarcações, que, em seguida, seriam as peças do jogo. A receptividade foi instaurada desde o início

da proposta, mostrando novamente que a construção de jogos e outras atividades lúdicas, quando planejadas para trabalhar os elementos de um texto, acabam gerando a receptividade por parte da criança.

Após a leitura do texto, a mediadora perguntou aos alunos qual era o assunto da narrativa. S1 iniciou seu relato dizendo que a história falava “de um cara que andava de barco, era um mágico, tinha poder mágico”. S3 retomou o texto e leu parte que falava que Bran teria encontrado uma varinha mágica, reforçando a opinião da colega de que o personagem tinha poderes mágicos. S2 disse que “um dia estava viajando daí ele viu uma mulher numa ilha daí ele disse pros amigos dele que era pra ele ir até aquela ilha que ele se apaixonou por ela daí eles não quiriam daí ele foi nadando e quando ele chegou lá virou uma estátua de cinzas.”.

Ao ser questionado sobre o que teria se tornado uma estátua de cinzas, S2 sugere que era “Bran”. Como podemos observar através dos relatos, embora os alunos tenham lido a história, não a compreenderam. Lembraram apenas de alguns elementos marcantes do texto, como “viajando de barco”, e associaram a varinha mágica com “poderes mágicos”. Apenas S2 conseguiu expressar sua compreensão acerca da leitura. Entretanto, em seu relato, confunde personagens. Na história original, Bran não sai do barco, não nada até a praia nem se transforma em uma estátua de cinzas. Isso ocorre com um de seus amigos. Bran também não encontra uma mulher na ilha; o que motiva a mudança de percurso do personagem é o amor pela moça que aparece diante dele ao balançar uma varinha mágica. Dessa forma, apesar de S2 resgatar elementos do texto em sua narração, demonstra pouco entendimento sobre o conto.

Após o relato dos discentes, a mediadora mostrou os barcos contendo as questões e explicou que, em cada embarcação, havia uma pergunta sobre a história, as quais auxiliariam a compreender melhor a narrativa. Além disso, esclareceu o procedimento da atividade. Um aluno por vez deveria apanhar uma embarcação, utilizando um pequeno pedaço de corda. Nesse momento, a docente questionou-os se lembravam da parte do conto em que aparecia a “corda mágica”. Como os alunos silenciaram, a pesquisadora retomou o texto, lendo em voz alta o parágrafo que retratava esse momento da trama.



Ilustração 16 – S2 retirando a embarcação da água

A seguir, perguntou aos alunos como tinha sido o desfecho da história, ou seja, como o protagonista conseguiu chegar até a ilha no final do texto. S2 respondeu que “a moça enroscou a corda e puxou ele”. A mediadora mostrou um pedaço de corda aos alunos, dizendo que aquela corda estaria representando a corda mágica e que os alunos deveriam utilizá-la para puxar as embarcações da água sem tocar nos barcos. Após, deveriam ler a questão em voz alta e respondê-la com auxílio do texto e dos colegas.

Como a atividade não visava à competição entre os estudantes, mas proporcionar um espaço para discussão sobre o texto lido, a mediadora propôs um embate entre eles e a docente. Cada vez que um aluno respondesse com coerência a questão que lhe fosse destinada, poderia escolher uma parte do cenário da história, que seria revelada. Caso o aluno não respondesse com coerência a questão, a peça voltava para a mesa. Esse cenário contava com elementos da história como: mar, o barco de Bran, o protagonista, algas, flores representando “flores aquáticas”, areia e ficava sobre uma mesa. Assim, no início da atividade, a mediadora fixou panos de duas cores distintas, um azul claro e outro mais escuro, a fim de distinguir os dois ambientes que seriam configurados com a atividade. As respostas deveriam ser redigidas no cartão de cada criança.

Após as explicações, S2 iniciou a atividade, retirando a questão número quatro. Essa pergunta retratava a passagem do texto em que Bran navegava até o limiar do mundo real e penetrava nas águas enfeitiçadas do mundo mágico. Na pergunta, o aluno deveria responder qual seria o local. Os três sujeitos leram várias vezes a questão sem compreendê-la. A pesquisadora então os questionou



sobre o que entendiam por “limiar do mundo real penetrando nas águas do universo mágico”. S1 respondeu “a ilha”. A docente então fragmentou a pergunta e questionou o que seria o mundo real. Os alunos não respondiam. S2 concluiu: “é o mundo que a gente vive”. A partir da resposta, a mediadora perguntou-lhes se no mundo real seria possível ter cordas mágicas. Os alunos afirmaram que esses elementos não existem na realidade. A professora instigou novamente o grupo a pensar sobre o que seria o universo mágico e como Bran teria chegado até lá. Diante do silêncio, exemplificou: “se nós estamos no mundo real, como chegaríamos no universo mágico?” Os estudantes tentaram buscar no texto a resposta e, não encontrando, continuaram calados.

Observando as respostas e os silêncios diante das questões, percebemos que os alunos se mantinham restritos aos dados explicitados no conto, não conseguindo imaginar nem descrever como seria o universo mágico ou até mesmo a ilha encantada. Embora tenham lido a história várias vezes, não perceberam que o universo mágico estaria ligado à imaginação, à simbologia. Somente após muitas interferências da professora, S2 disse aos colegas que a ilha era mágica e, então, teria “fadas”. A mediadora questionou como poderíamos chegar a esse mundo mágico. S2 responde: “quando sonhamos”. Diante dessa afirmação, a docente interrogou se Bran estaria sonhando. Os alunos se mostraram inquietos diante da nova pergunta e retornaram ao texto para respondê-la, como havia ocorrido anteriormente.

Após a discussão, a pesquisadora solicitou que cada aluno registrasse sua resposta no cartão. S1 e S3 afirmavam que o local era a ilha encantada. S2 dizia “Bran estava sonhando quando ele entrou em um mar mágico onde tem fadas, pequena sereia, corda mágica e varinhas mágicas”. Toda vez que a docente questionava que universo seria esse, os alunos retomavam a folha de respostas, apagando-as, demonstrando insegurança quanto às suas percepções. Procuravam no texto algo explícito sobre a questão para copiar na folha de exercícios. Não encontrando, ficavam inseguros em registrar suas opiniões. Esse comportamento esteve presente em outros momentos da aplicação do roteiro.

Na questão número cinco, os sujeitos deveriam encontrar no texto uma expressão que confirmasse que o local onde as águas se transformavam em flores e árvores aquáticas não era a ilha da felicidade. A narrativa afirmava que ao penetrar “nas águas enfeitadas do universo mágico” as ondas se transformariam e “Logo

em seguida” a embarcação chegaria a tal ilha. Essa parte da história instiga o leitor a sair da realidade rumo a outro mundo, a outra dimensão. No entanto, essa passagem do real para o imaginário não foi fácil para os alunos que insistiam com suas afirmações: “o mar”, “aquática”, “as flores são aquáticas”. Toda vez que eram questionados acerca da possível expressão que indicava que aquele local não seria a ilha, os sujeitos buscavam no texto apoio para sua afirmativa: “aquática”, “o mar”.

Outra questão significativa foi a número oito. Acerca desse ponto, o narrador diz que, ao retornar à terra natal, Bran percebeu que tudo estava modificado. Solicitamos que os alunos relessem essa parte da história, pensassem e respondessem quem teria mudado: o personagem ou o local. Todos afirmaram que fora o personagem, no entanto, somente S1 justificou, dizendo: “porque estava estátua”. A partir da afirmação de S1, a mediadora questionou por que o personagem teria virado estátua. S1 respondeu: “porque ele virou uma lenda”. Então, a professora perguntou por que Bran teria virado uma lenda. S1 sugeriu que poderia ser “porque ele vivia no mar” e “porque sumiu”.

A questão de número nove deu prosseguimento à discussão, já que o assunto girava em torno do que seria uma lenda e a atividade reportava a essa situação. A pergunta enfatiza que Bran teria virado uma lenda e solicita que os estudantes expliquem o que seria lenda. S1 retira a questão, lê para os demais alunos que respondem, citando exemplos: “a loira do banheiro”, “a Maria degolada”, “a menina do corredor”. Os sujeitos determinaram que para ser lenda, alguém teria que estar morto. A partir da discussão, a pesquisadora questionou se Bran, por ser uma lenda, teria morrido. S2 concorda e aponta, na linha 42, a expressão “história do folclore celta”. Afirma que “lenda é um folclore”. Aproveitando esse momento, a pesquisadora perguntou se os alunos conheciam algumas lendas. Logo disseram: “Negrinho do pastoreio”, “Macunaíma e curupira”, “O macaco e a banana”, “O galo e o rei”... A partir das contribuições a pesquisadora esclarece que dessas narrativas apenas o Negrinho do pastoreio seria uma lenda. No entanto, mesmo explicando que a lenda é algo criado a partir da imaginação do povo, que combina fatos reais e fictícios, os alunos não compreendiam e diziam que então os contos folclóricos seriam também lendas<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Destacamos que não era objetivo da pesquisa conceituar lenda, por isso não avançamos na discussão.

Para auxiliar na compreensão, a pesquisadora expôs aos alunos que há muitos anos, aconteciam vários naufrágios, embarcações acabavam desaparecendo. Esses desaparecimentos geravam histórias, muitas viraram lendas, como Bran. S2 interrompeu a explicação da professora, dizendo “então é isso! Ele virou no mar o barco e o corpo dele tá lá perdido no mar também”. S3 colabora dizendo “ai ele não voltou mais e fizeram uma história dele”. A partir das contribuições, a pesquisadora questiona como Bran teria virado lenda se no final da história o narrador dizia que o personagem continuava vivo até os dias de hoje. S2 prosseguiu, concluindo: “então ele tá lá no barco dele. Ele tá na ilha com a amada dele”. S3 complementou, afirmando: “as pessoas acham que ele morreu” e “criaram uma lenda”.

Outra questão que gerou discussão foi a número seis. Nela, o narrador mostra que, ao chegar à ilha, “todos ficaram deslumbrados com sua beleza”. Após, solicitamos que retomassem a leitura das linhas 17 e 18 e respondessem a que beleza o narrador se referia, se a beleza da ilha ou a da moça. A resposta foi unânime: “da moça”. A mediadora perguntou o que levou a tal afirmação. Os alunos voltaram ao texto e leram a frase. A partir da intervenção da docente, passaram a se contradizer: ora diziam que a beleza era do protagonista Bran, ora da moça. Houve ainda alguns que falaram que poderia ser “do barco”. S3 disse que não poderia ser de Bran, apontando a imagem dele e dizendo que era feio. Ao final da discussão, as respostas variavam: S2 dizia ser a beleza de Bran, enquanto S1e S3 diziam ser da moça. Mesmo com a insistência da mediadora, não perceberam que o narrador discorria sobre o espaço.

Ao final da exploração do texto, os dois espaços foram configurados, e a mediadora utilizou o painel para ajudar as crianças a perceberem que o narrador, ao retratar a beleza na ilha, estava se referindo à própria ilha e não aos personagens, como os alunos sugeriram. Para isso, a pesquisadora anexou flores ao painel e conversou com o grupo, ajudando-o a compreender que a beleza se referia ao espaço.

O procedimento utilizado no estudo do texto mostrou-se adequado. Como a história não foi compreendida na primeira leitura, os estudantes mantiveram-se atentos até o final do exercício, desvendando aos poucos os mistérios da narrativa. Os sujeitos queriam retirar todas as embarcações da água e responder às questões propostas, motivo que os levou a pensar no texto até o final da mediação, sem

desistir da atividade, mesmo que tenha sido difícil em alguns momentos. A simbologia presente na narrativa exigiu por parte da mediadora um olhar mais pontual acerca das respostas. A compreensão somente ocorreu com o auxílio da mediadora, que a todo instante reformulava questões, a fim de que os alunos percebessem alguns elementos que sozinhos não estavam compreendendo. Portanto, a intencionalidade proposta por Feuerstein (apud GOMES, 2002) esteve presente em todos os momentos descritos até então.

Após a leitura compreensiva e interpretativa do texto, no encontro seguinte, a pesquisadora solicitou aos alunos que tentassem lembrar o conto. Os discentes colaboraram, retratando partes significativas da história e relatando suas angústias acerca da dificuldade de compreensão da narrativa antes da mediação docente. Disseram: “era uma história difícil” e “foi ficando mais fácil”. Retomaram também os espaços percorridos por Bran, os fatos que motivaram o deslocamento do personagem, o desfecho da história e logo a professora vendou os olhos de cada criança e explicou a proposta da atividade. A pesquisadora destacou que cada aluno seria um personagem e, sem enxergar, iriam viajar por alguns lugares. Explicou que os sons estariam representando espaços, e cada aluno deveria descrever as impressões acerca desses locais.

A professora iniciou a atividade colocando sons de chuva e solicitando que cada aluno descrevesse o lugar. S1 disse: “é água”. S3 discordou: “é na barriga”. Como os alunos somente citavam os locais, a docente solicitou que os descrevessem. S1 disse: “é um monte de água”. Ao perguntar se água seria um lugar, S1 respondeu “não” e complementou: “ela está em uma floresta com bichos e flores”. Para S3, o ambiente seria “dentro da barriga” e lá “era apertado, com muito sangue e tripas”. Para S2, o local seria “um aquário” e lá teria “peixes, coqueiro de brincadeira, água, um monte de pedrinhas no chão e mais peixe”. Ao concluir essa etapa, a professora falou sobre a importância de descrever o local e perguntou para S1 e S3 se teriam compreendido como seria o aquário de S2 se ele somente tivesse dito o nome do local. Todos concordaram que a descrição do colega havia contribuído para que pudessem imaginar como era o ambiente.

O segundo som apresentado reportava à cidade. Consistia em sons de pessoas falando, carros e buzinas. Ao ouvir, S1 propõe: “acho que é chuva”. A mediadora enfatizou que a chuva é uma situação, mas gostaria de saber em que lugar estaria chovendo. S1 explicou que “estava chovendo na cidade” e lá tinha

“casas, pessoas”. S2 contribuiu, dizendo: “pessoas andando na chuva, tem gente andando de bicicleta na chuva, tem carros andando, tem gente trabalhando, tem gente indo para casa, tem gente dormindo, tem gente indo para escola”. S3 entrou na conversa e auxiliou na configuração do espaço: “na cidade também tem prédios, casas, árvores e parquinho”.

O terceiro som representava barulhos de uma empresa. Os alunos logo deduziram ser um “assalto”. S2 afirma: “não, o lugar é na rocinha”, “lá na favela tem os traficantes e os policiais estão lá”. Ao solicitar que descrevessem o local, S3 disse: “tem muitas casas e as casas são juntas”. S2 insiste em sua percepção inicial sobre um lugar violento: “tem muitas pessoas tomando cachaça, tem gente tomando drogas, fumando pedras”. A partir dessas manifestações, a docente indagou se o que estavam descrevendo era o espaço ou a ação das pessoas. S2 não deu importância à pergunta e continuou citando ações: “tem gente doente”, “olha o barulho de ambulância, morreu um”.

O último espaço representado por sons era uma igreja. As badaladas do sino reportaram os alunos a esse ambiente e começaram a descrevê-lo: “tem santos, cadeira, muitos santos, mesa grande”. S2 acrescentou: “no vidro tem imagens de Jesus”, “tem um relógio grandão lá fora”. Após o badalar, ouviam-se zunidos que tentava representar o espaço. Ao ouvir, S2 logo diz que o ambiente parecia ser “uma nave espacial”. Para descrever esse local, os três alunos, em conjunto, afirmaram: “tem poltronas”, “é redonda”, “tem ET de três olhos”, “é prata”.

Após essa atividade, a pesquisadora solicitou aos estudantes que indicassem dois espaços distintos entre os que mais chamaram sua atenção e criassem uma história na qual os personagens percorressem esses espaços. Inicialmente a atividade seria individual. No entanto, os alunos propuseram elaborar um conto no qual eles fossem protagonistas e convidaram a professora para fazer parte da trama. Ao aceitar a proposta, a mediadora sugeriu criar uma história coletiva, pois, dessa forma, os alunos confrontariam opiniões, e a mediadora poderia intervir nas escritas e questionar as concepções das crianças, já que elas continuavam apresentando os acontecimentos na narrativa de forma excessivamente sucinta.

A mudança de estratégia do individual para o coletivo se deve ao fato de a pesquisadora compartilhar com as ideias vygotskianas (1989). Nas produções individuais, cada aluno demonstrou seu conhecimento real de aprendizagem,

narrando suas histórias de acordo com suas possibilidades, de acordo com seu repertório de conhecimentos. No entanto, tendo em vista a potencialidade dos sujeitos, a pesquisadora instigou-os a desenvolverem tarefas que sozinhos não teriam o mesmo êxito. Através de questionamentos que favoreciam a reflexão dos alunos, a mediadora atuava intencionalmente na zona de desenvolvimento proximal, incitando o avanço na forma de perceber os elementos importantes em uma narrativa. Como resultado, obtivemos a produção que segue:

Em uma quarta-feira na escola Mário Quintana quatro amigos estavam fazendo trabalho de matemática para entregar quando tiveram uma idéia. A idéia deles eram fazer um piquinique em um Domingo.  
 Durante a semana eles se combinaram para ver o que cada um ia comprar. O Juan como gostava de salgadinho e refri ele levou dois litros de coca cola e três saquinho de salgadinhos tamanho família.  
 A Shaiane gostava de chocolate e bolo então decidiu levar um bolo nega maluca e uma caixa de bonbom.  
 A Edna levou pastéis e coxinhas de carne e a Janaina ficou encarregada de levar pratos e copos e uma toalha tamanho gigante.  
 Chegando domingo os amigos se encontraram e foram para a floresta. A floresta era muito bonita tinha uma cachoeira gigante tinha pássaros animais e patos e um gramadão depois de conhecer o lugar eles procuraram um lugar para fazer o piquinique.  
 No lugar os amigos estenderam a toalha e arrumaram as comidas. Eles sentaram no redor, comeram e depois foram tirar uma pestana.  
 Quando acordaram perceberam que não estavam mais na floresta eles foram parar em uma nave cheia de etes.  
 Essa nave era cheia de luzinhas coloridas, redonda com um painel cheio de botões. Também tinha uma teve bem grande. Quando eles entraram ficaram assustados e começaram a pedir socorro.  
 Então apareceu um ete que explicou que queriam fazer uma experiencia com os amigos.  
 O ete nem terminou de falar que o Juan se grudou no percoso e saíram se batendo.  
 A Edna estava com medo então ela foi se encolhendo em um canto até que ela viu um ete mexendo nos botões e queria mecher também. Quando ela apertou no botão abriu o fundo da nave e todos eles caíram para fora da nave e o Juan saiu com o ete grudado nas costas.  
 Todos saíram voando até chegar na floresta menos o ete que foi jogado para o outro planeta.  
 Os amigos ficaram com medo de ficar na floresta menos Juan.  
 Então recolheram as coisa e picaram a mula no dia seguinte foram para escola e contaram para o resto da turma mas ninguém acreditou na história. Os amigos não se emportaram dos colegas ficaram rindo da suas caras porque essa aventura tinha sido muito bacana.

A história elaborada pelo grupo foi redigida por S3. Os demais alunos também registraram suas produções individualmente.

S2 sugeriu que o conto iniciasse da seguinte maneira: “em uma quarta-feira os amigos estavam fazendo trabalho na escola”. Os colegas concordaram com o início, porém opinaram que o nome da escola deveria entrar na produção e ainda

acharam conveniente dizer quantos amigos participavam daquele momento. A partir do diálogo, resolveram modificar, iniciando a narrativa da seguinte forma: “Em uma quarta-feira na escola Mário Quintana quatro amigos estavam fazendo trabalho de matemática para entregar”. Nesse momento a pesquisadora interferiu, lembrando aos alunos que a história deveria conter espaços diferentes e questionou o que levaria os personagens saírem da sua rotina e a deslocarem-se da escola para outro espaço. S3 sugeriu que eles fossem para floresta fazer um “piquinique”. O aluno propôs também que acrescentassem ao final da frase o trecho: “os amigos tiveram uma idéia e essa idéia era de fazer um piquinique”. S2 organizou as opiniões do grupo, lendo a história desde o início e acrescentando as ponderações sugeridas.

Continuando a escrita, S1 propôs que, antes de fazer o piquenique, deveriam combinar o que cada um levaria. Como gostava de “pasteis”, já definiu que levaria “pasteis e coxinhas”, e a proposta foi aceita pelos alunos. S1 fez a mediação, sugerindo que cada aluno explicasse o que gostava e o que levaria no “piquinique”. A partir do diálogo, S3 organizou as sugestões do grupo e leu em voz alta como ficaria a próxima parte da história. S1 e S2 concordaram e auxiliaram na elaboração da escrita.

O Juan como gostava de salgadinho e refri ele levou dois litros de coca cola e três saquinhos de salgadinhos tamanho família.

A Shaiane gostava de chocolate e bolo então decidiu levar um bolo nega maluca e uma caixa de bonbom.

A Edna levou pastéis e coxinhas de carne e a Janaina ficou encarregada de levar pratos e copos e uma toalha tamanho gigante.

Em seguida, os alunos combinaram como iriam se encontrar para realizar o passeio. S1 sugeriu que os amigos “deveriam telefonar uns para os outros”. S2 disse que “deveriam combinar para os pais levarem”, mas na hora da escrita somente afirmaram que, ao chegar domingo, “os amigos se encontraram e foram para a floresta”. Após, S1 disse que, chegando à floresta, “começaram a comer”. S2 afirmou ser importante, antes de comer, “arrumar as coisas”. A pesquisadora interferiu, questionando se, antes de comer, os personagens não iriam conhecer o lugar. Os alunos concordaram e iniciaram a configuração desse espaço, descrevendo oralmente o que poderiam encontrar lá. Após as considerações, S2 escreveu e leu para os colegas: “A floresta era muito bonita tinha uma cachoeira gigante tinha pássaros animais e patos e um gramadão”. S1 continuou, dizendo: “depois de conhecer o lugar eles procuraram um lugar para fazer o piquinique”. O

aluno prosseguiu: “no lugar os amigos estenderam a toalha e arrumaram as comidas”. Por fim, acharam conveniente dizer que sentaram ao redor da toalha, comeram e foram dormir. S1 disse: “claro porque depois de comer tiramos uma pestana”. Os alunos consideraram o termo engraçado e resolveram utilizá-lo. Essa utilização de vocábulos até então não utilizados dão indicativos de que os alunos já estão percebendo a peculiaridade da literatura, o jogo entre as palavras para dar mais harmonia ao texto.

Em seguida, a pesquisadora instigou os sujeitos a pensarem sobre qual problema teria ocorrido para que os personagens fossem para outro espaço, no caso, “a nave espacial”. Os discentes iniciaram uma discussão e lembraram que Bran teria chegado ao “mundo mágico” de repente. Decidiram que sairiam da floresta “abduzidos” por uma nave espacial. S2 logo iniciou sua escrita, dizendo em voz alta: “quando eles acordaram perceberam que não estavam mais na floresta mas em uma nave cheia de ETs e então lutaram com os ets”. A mediadora questionou se, ao ler a história, os colegas compreenderiam como era esse local. S1 o caracterizou como “uma nave cheia de botões coloridos”. S3 afirmou: “tinha também um painel e uma TV”. Em seguida, acrescentaram que, quando chegaram à nave, teriam ficado “assustados”, motivo que os levou a “pedir socorro”.

S2 sugeriu que os ETs iriam fazer experiências com os amigos. Para resolver a questão, S2 colocou-se como personagem auxiliar e relatou o embate entre ele e os antagonistas, explicando que “se grudou no pescoço dos ETs e saiu batendo em todo mundo”. S1 disse que não teria avançado nos ETs, pois teria ficado com medo e logo pensaria em uma maneira de sair daquele local. A partir dessa ideia, S2 deu continuidade ao enredo: “eu tava com medo e me escondi num canto daí fui mexer num botão e abriu a porta da nave e todos caíram para fora”. Os colegas gostaram das propostas de S1, no entanto, S2 não concordou que a luta teria acabado e disse: “o ET caiu e eu lutei com ele lá na floresta”. S3 então respondeu: “então vamos falar que ele saiu grudado nas tuas costas”. Com o consentimento de S2, os alunos partiram para a escrita desse trecho, mas, ao ver que teriam que contar com detalhes tudo que teria ocorrido com os personagens após a queda, entram em consenso e resolvem que o conflito encerraria ali. Para isso, enviaram o alienígena a outro planeta.

Para os alunos, esse era o final da história, já que tinham “acabado” com os vilões. A pesquisadora, entretanto, questionou se os amigos tinham permanecido na



floresta. S3 afirmou que não, porque teria medo de ficar lá depois de todo o acontecimento. S2 discordou de S3: “eu não [teria medo]”. S1 e a mediadora concordaram com S3, concluindo que também sentiriam medo. Diante disso, resolveram prosseguir a escrita, registrando que todos ficaram apreensivos na floresta “menos Juan” e continuaram descrevendo o que fariam após o piquenique: “recolheram as coisas” e “picaram a mula”. Os alunos ponderaram acerca do desfecho. S2 disse que, no dia seguinte, iriam para escola e, ao contar aos colegas o que tinha acontecido, “ninguém acreditou na história”. A partir das sugestões de S2, foi redigido o final da narrativa.

Observando a produção dos alunos, constatamos um grande avanço. A atividade em grupo mostrou-se significativa, pois o debate foi muito importante para a manutenção da coerência na produção escrita. Na narrativa, além de apresentar o tempo, espaço, personagens e conflitos, os alunos procuraram “contar” com detalhes o que teria ocorrido na trama. A presença da mediadora foi importante para relembrar a proposta inicial: contar uma história em que os personagens deveriam percorrer diversos ambientes. A pesquisadora também contribuiu ao ajudar os alunos a perceberem que os personagens não se deslocavam no espaço sem um objetivo, um problema, um conflito.

Os alunos consideraram essa produção como a “mais legal” em relação às outras, em virtude da discussão realizada entre eles. Acabavam instigando-se uns aos outros ao solicitar que detalhassem mais as afirmações ou ainda que explicassem o que gostariam de dizer.

A caracterização de espaços e personagens, a enunciação do conflito, a manutenção do enredo e o desfecho coerente são elementos marcantes nessa produção. Os alunos demonstraram evolução em todos esses aspectos da criação de uma narrativa, bem como na própria compreensão de um conto. A mediação da pesquisadora mostra-se eficaz e torna-se ainda mais relevante quando os próprios alunos tornam-se mediadores e problematizadores, interagindo durante as atividades. Para aprofundar essa percepção e verificar os progressos dos estudantes depois da vivência com os roteiros, faremos, no item seguinte, uma análise mais detalhada acerca da aplicação do pré-teste e do pós-teste.

### 3.4 CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS: APRENDIZAGENS EMERGENTES

Quem não gosta de ouvir boas histórias? Ouvir histórias é uma atividade que gera prazer, divertimento e curiosidade, entre outras tantas sensações, difíceis de expressar por palavra. Além disso, é uma prática fundamental para a formação do leitor. Para Abramovich (1997), a leitura de histórias para crianças é um momento especial, de brincadeira, de entretenimento. É uma experiência de interação entre o leitor e o livro, um espaço para dar boas gargalhadas, sentir diferentes emoções, suscitar o imaginário, levantar hipóteses e tentar respondê-las, desvendar um mundo de conflitos, através dos problemas vivenciados pelos personagens. Ler histórias, diz a autora, é “ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia” sem ter a necessidade de saber o nome de tudo isso (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Alliende e Condemarín (2005) afirmam que contar e ler histórias são atividades distintas e produzem sensações diferentes no ouvinte. Ao contar uma história, o professor estabelece uma comunicação direta com os infantes. A entonação da voz, os gestos, as expressões faciais, são elementos que enriquecem a narração e auxiliam os sujeitos na compreensão da trama. Na prática da leitura, enfatizam os autores, acaba-se estabelecendo uma relação emotiva, permitindo com que as crianças associem aquele instante como um momento de comunicação entre criança e adulto. Nessa relação, as crianças acabam familiarizando-se com o manejo do livro, observando expressões, o deslocamento das palavras, enfim, o aluno observa o professor e o utiliza como modelo para suas práticas posteriores de leitura (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Diante do exposto, percebemos que ambas as atividades são importantes e devem estar presentes no contexto escolar. No entanto, destacamos a importância da mediação do professor na construção dos sentidos dos textos, mediação que não observamos nas aulas direcionadas a leitura de obras literárias por parte da docente responsável pela turma dispensada a essa pesquisa.

Tendo em vista a dinâmica utilizada pela docente para trabalhar a literatura, buscamos empregar o mesmo procedimento na aplicação de um pré-teste, com intuito de observar o desempenho no que se refere à compreensão e à competência narrativa dos estudantes. A partir da leitura da história “Tyll, o mestre das artes” - ANEXO I -, a pesquisadora solicitou a reescrita da narrativa. Para orientar a

produção, apresentou uma situação de enunciação em que os leitores dos textos produzidos seriam os colegas de outra turma da escola. A reescrita, além de ser a proposta empregada pela professora titular após a leitura, possibilitaria a pesquisadora obter material para análise antes do início do trabalho com os roteiros de mediação. Nessa atividade, a pesquisadora não fez intervenções nem auxiliou os alunos na significação do conto, apenas leu a história e solicitou a reescrita.

Para análise do material, observamos a compreensão de aspectos estruturais da narrativa pelo aluno após a leitura e o modo como o sujeito articula o seu discurso ao recontar uma história. Para isso, consideramos os elementos do conto popular, ou seja, a estrutura dessa narrativa no que se refere à forma de apresentação da situação inicial, à escolha dos personagens, à atribuição de funções aos mesmos, à configuração dos conflitos existentes, ao desenrolar das ações na trama e ao desfecho da narrativa.

Acreditamos que, quando os alunos se apropriam da estrutura do gênero estudado, a leitura deixa de ser apenas um exercício de busca de tema e transforma-se em um jogo. Nesse jogo, o leitor conhece algumas regras – estrutura – e, a partir delas, levanta hipóteses que serão ou não confirmadas durante a leitura. Nesse processo, a leitura deixa de ser simples decodificação e passa a ter sentido, o que se reflete na forma de articular o pensamento oralmente e por escrito.

A partir da proposta, S1 reescreve o conto da seguinte forma:

Tyll era o mestre das artes que pintava quadros e tudo mas e um dia o Tyll foi no castelo do rei e disse eu sou pintor eu pinto tudo o rei pediu que levassem ele lá e pediu pintasse a parede do castelo, e falou que o castelo fosse mais bonito da eoropa e ele falou que ele o que você quer o que para pintar a parede do meu castelo primeiro eu quero um baú cheio de moedas de ouro e ele falo que as melhores conjuntos de pinturas e as pessoas foram ver a parede e elas disseram que bonita e o rei saiu toc toc toc.

Observando o texto de S1, reconhecemos que a criança compreendeu alguns elementos do conto, entre eles o ofício do personagem (“pintor”), seu nome (“Tyll”), o espaço da história (“castelo”) e a recompensa pelo trabalho (“baú cheio de mordas de ouro”). A menção a esses elementos aponta que o sujeito identificou alguns aspectos do conto. Entretanto, o desenrolar do protagonista na trama e os problemas que o levaram a sair de seu espaço, deslocando-se até o castelo, parecem não ter ficado claros para o sujeito.

No início da sua narrativa, o sujeito aponta o personagem, destacando sua profissão: “Tyll era o mestre das artes que pintava quadros e tudo”. Essa

caracterização do protagonista como “o mestre das artes”, no entanto, parece ter partido da simples leitura do título e não da compreensão da história, já que outras características do personagem (“malandro”, “inventando golpes”, “divertir-se às custas dos nobres”, por exemplo), presentes somente no texto do conto, não apareceram na sua produção.

Após a breve caracterização do protagonista, S1 discorre sobre o deslocamento: “foi no castelo”. Ao deslocar-se até o castelo, apresenta-se informando sobre sua função: “eu sou pintor eu pinto tudo”. Mostra também a atitude do monarca no encontro: “o rei pediu que pintasse a parede do castelo”. Observando essa história, percebemos que, mesmo havendo deslocamento do protagonista, a narrativa tem muitas lacunas. Não está explícito, por exemplo, o motivo que levou o protagonista a procurar o rei, ponto importante no conto, pois, por ser “malandro”, teria a intenção de causar um dano material no mandante, isto é, roubar as moedas de ouro oferecidas pelo “seu talento”. Além disso, fica evidente um equívoco na compreensão do conto narrado. Na história original, Tyll desloca-se até o castelo e interroga um serviçal sobre a possibilidade de oferecer seus serviços. Ao escrever “o rei pediu que pintasse a parede do castelo” e, em seguida, “o que você quer o que para pintar a parede do meu castelo”, S1 cria um encontro entre o monarca e o pintor que não ocorreu no início da história original. Lembramos que na atividade, os alunos deveriam registrar o conto sem recriar, apenas recontar, conforme sua compreensão, já que essa era a dinâmica da professora titular nas aulas de leitura.

Ao narrar o encontro entre os personagens, S1 retrata a passagem da história em que Tyll solicita um baú cheio de moedas para iniciar seu trabalho. O sujeito escreve: “eu quero um baú cheio de moedas de ouro e ele falo que as melhores conjuntos de pinturas”. Após o diálogo, já apresenta o desfecho da história, descrevendo: “as pessoas foram ver a parede e elas disseram que bonita e o rei saiu toc toc toc”. Novamente, observamos lacunas na narração. S1 cita “as melhores conjuntos de pinturas” sem esclarecer quem as solicita: seria o rei, que queria um palácio belo? Seria Tyll, como parte do pagamento? Como o diálogo não fica adequado a Tyll, nem há menção a um novo enunciador, o leitor fica sem referências para entender o trecho. Outra lacuna relaciona-se ao desfecho. No conto original, após o diálogo com o rei, Tyll tranca a porta do palácio e anuncia que precisa concluir sua obra. Mas, ao retirar o pano, nada se vê, ou seja, sua majestade é vencida pela astúcia de Tyll. Na história de S1, as pessoas teriam visto a obra e a

considerado bonita. Esse desfecho, diverso do original, demonstra a incompreensão da narrativa pelo aluno.

Mesmo apresentando elementos do conto, constatamos que S1 não compreendeu a essência da história. Essa dificuldade fica evidente, por exemplo, na caracterização do personagem Tyll. Para S1, o protagonista era um pintor que fez uma obra de arte no reino. O aluno parece não ter percebido a malandragem do personagem, evidente nas ações do protagonista ao longo do conto. Em outras palavras, o texto produzido por S1 indica que o aluno não percebeu (ou não conseguiu expressar por escrito) a intenção do protagonista em causar dano ao rei, e a forma como a narrativa se desenvolve a partir desse conflito de interesses.

S2, ao recontar a história, o faz da seguinte maneira:

TYLL UM DIA SOUBE QUE O REI PINTAVA E O TYLL FOI NO CASTELO DO REI O TYLL DISSE: EU PINTO MUITO BEM.  
O REI PEDIU PARA O TYLL PINTAR DUAS PAREDES DU CASTELO O TYLL DISSE: O MEU TRABALHO CUSTA MUITO  
O REI DISSE: VOCÊ PRECISA DE TINTA E PINSEL E O TYL DISSE PRIMEIRO VEM O BAU CHEIO DE MUEDAS DE OURO. O REI DISSE TA BOM. O TYLL TINHA SUMIDO POR DOIS DIAS E DEPOIS TYLL DISSE PARA O REI SÓ OS INTELIGENTES PODEM VER E O REI DISSE QUE BONITO A MULHER DISSE NÃO TEM NADA E O TYLL JÁ TAVA BEM LONGE.

Ao iniciar sua narrativa, S2 aponta o nome do personagem e diz que o mesmo teria ficado sabendo que “O REI PINTAVA”. Essa afirmação evidencia uma confusão entre os ofícios desempenhados por cada personagem, já que Tyll, no conto original, se descrevia como “um pintor muito famoso” e queria oferecer seus serviços ao rei. Essa forma equivocada de retratar o soberano pode ter surgido a partir da fala de Tyll, na narrativa original. No início da história, o protagonista apresenta-se ao funcionário do castelo, dizendo saber que o rei “entende muito de pintura”. Ao ouvir esse trecho, provavelmente S1 tenha imaginado que, se o rei entendia de pintura, poderia ser considerado um pintor. Entretanto, o aluno não percebeu que essa forma de Tyll se referir ao soberano não passava de uma artimanha para se aproximar do castelo.

Em seguida, S2 descreve a parte da narrativa em que o rei solicita a Tyll “dois murais” do seu castelo. No entanto, o sujeito troca a palavra “murais” por “PAREDES” demonstrando que, para ele, ambas podem representar ter a mesma função. Após solicitar a pintura “DAS PAREDES”, S2 prossegue com um diálogo entre Tyll e o rei, no qual Tyll enfatiza que seu trabalho “CUSTA MUITO” e, por isso,

solicita “O BAU CHEIO DE MUEDAS DE OURO”. Após sumir por dois dias, o protagonista retorna e afirma para o rei que “SÓ OS INTELIGENTES PODEM VER”, referindo-se à pintura. Como o rei se achava inteligente, ao olhar a obra, diz: “QUE BONITO”. Entretanto, sua empregada o adverte, enfatizando não ter pintura.

Observando esses recortes da narrativa de S2, apontamos que houve a compreensão de elementos importantes do conto. O sujeito entendeu e expressou as intenções de Tyll e as estratégias utilizadas para atingir seus objetivos. Embora a essência do conto original esteja presente, diferentemente do que ocorre na produção de S1, S2 não conseguiu descrever com detalhes pontos significativos do texto, entre eles, a caracterização dos personagens. S2 poderia ter destacado, por exemplo, pontos acerca do caráter do protagonista, como o fato de ser “malandro, herói, golpista”, elementos que permaneceram implícitos a partir de suas ações. Percebemos a mesma questão em relação ao rei. Ao ser apresentado como “pintor” e não como um personagem “ vaidoso”, S2 pode não ter percebido um dos fatores utilizados por Tyll para causar o dano ao monarca. Salientamos que a caracterização dos personagens é fundamental para a compreensão do conto, pois o fato de Tyll ser um golpista indica que ele não era pintor, e que se aproxima do castelo apenas para aplicar mais um de seus golpes.

Por fim, observamos a narrativa de S3, que reconta a história da seguinte forma:

Era uma vez um pintor que ele queria pintar o reino mas o rei queria contratar outro pintor ele disia eu sou bom na pintura mas eu quero moedas. E o rei não tava bem contente ele disse – eu quero que você pinte o meu quadro, mas pinte bem bonito. Ele pintou o quadro mas o rei não enchergava Ele disse cadele os meus quadros, o rei disse e o Tyll chamou toda gente para ver o trabalho do Tyll e ficaram empresonada com o trabalho dele do Tyll. Ele saiu com todo o dinheiro do rei.

No início da narrativa, S3 anuncia um tempo indeterminado para a história “Era uma vez”. Apresenta o protagonista da história (“um pintor”), dizendo que o mesmo queria “pintar o reino”. Mas, em lugar de prosseguir com os dados, S3 introduz outro personagem, como se o rei estivesse escolhendo pintores para pintar seu reino: “mas o rei queria contratar outro pintor”. Lembramos que não foi o rei quem solicitou os serviços do pintor, mas o mesmo foi oferecer ao soberano sua “arte”. S3 não compreendeu elementos fundamentais do conflito, pois o que leva Tyll a deslocar-se ao castelo, como já enfatizamos, é a intenção de causar um dano material no rei. A incompreensão do conto fica evidente em outras partes do texto de

S3. Pontuamos, entre eles, o fato de o rei solicitar a pintura de “um quadro”. No conto original, o rei, “convencido de que se achava diante de um grande artista”, solicita que Tyll pintasse dois murais e não seu quadro, como relata S3.

Prosseguindo a história, S3 afirma que o pintor criou um quadro, mas o rei não o enxergava. No conto original, o monarca e sua corte afirmam ver a pintura para não serem taxados de ignorantes, já que o charlatão assegurava que a pintura somente seria apreciada por pessoas inteligentes. É necessária a interferência de uma cozinheira para que percebam o golpe de Tyll. Segundo S3, todos conseguem ver a obra e ficam impressionados. S3 contou uma história distinta da original, o que pode ser decorrência de falta de compreensão da história lida. Precisamos considerar também que o aluno pode ter esquecido de elementos da história, o que atrapalhou o relato.

A análise das três produções sinaliza que, apesar de os alunos estarem constantemente em contato com obras literárias e não literárias, o que inclui os contos populares (conforme observado pela pesquisadora durante as observações e entrevistas realizadas na escola, relatadas no item 3.1 deste estudo), a simples contação ou leitura por parte dos docentes não garantem a compreensão do ouvinte. Para que haja significação, é necessário que o aluno reflita sobre o lido ou ouvido, que viva o prazer que a leitura suscita, compreendendo o que lê, já que, sem compreensão, não há leitura. As vivências com essa dinâmica não se configuram uma verdadeira experiência, no sentido utilizado por Larrosa (2002-2003). Para que ocorra uma experiência, o texto deve inquietar o leitor, suscitar o desejo de adentrá-lo, instigando a curiosidade e o prazer em aprender.

Para Dewey (1980), a experiência faz parte do próprio processo da vida, pois constantemente estamos interagindo uns com os outros e com o mundo que nos rodeia. No entanto, desta interação nem sempre resultam experiências. Vivenciamos inúmeras situações, mas não de modo que possam ser consideradas como uma experiência. Para o autor, uma experiência possui uma unidade que lhe confere seu nome: aquele livro, aquele amigo. No caso da literatura, a existência dessa unidade está formada por uma característica única, singular e significativa para o leitor, o que faz com que a obra deixe de ser “mais uma” e passe a ter uma significação maior. Ela se torna “aquela obra”, “aquele conto”. É importante pontuar que, segundo Dewey, a experiência é singular, subjetiva e não é esquecida. Em

outras palavras, podemos estar em contato com várias obras literárias, mas, não esquecemos aquela que realmente se configurou como uma experiência.

A unidade que confere a uma leitura o *status* de experiência não foi observada nas atividades do pré-teste. Observamos que, apenas ouvindo o conto, sem participação e reflexão acerca do material lido, os alunos não vivenciaram a história, não refletiram sobre ela nem lhe atribuíram significação. Isso fica evidente nas produções analisadas. Os três sujeitos apenas apresentaram “o óbvio”: Tyll como um “pintor”. Não exploraram a fantasia do conto, os personagens, o cenário ou o desfecho, utilizando a simbologia própria da obra literária.

Após o pré-teste, a mediadora aplicou o roteiro piloto - ANEXO J - seguido dos demais roteiros de mediação, os quais foram apresentados no item 3.2 deste estudo - ANEXOS K, L, M, N, O -. Ao término das aplicações, em um encontro específico, a pesquisadora retomou o conto “Tyll, o mestre das artes” - ANEXO I. Mostrou a ilustração que acompanha a narrativa na obra *Lá vem história* e perguntou aos alunos o que lembravam da história. Os três sujeitos não recordavam de detalhes do conto, mencionando apenas que “Tyll era um pintor”, sem mesmo citar a figura do rei. Esse dado corrobora com a percepção de que a abordagem utilizada não propiciou aos alunos a vivência e a significação da história, ou seja, constitui-se como uma atividade desprovida de significado.

Após o diálogo inicial, a pesquisadora realizou nova leitura do conto. A seguir, criou uma situação de enunciação e solicitou que os alunos recontassem a história por escrito.

A partir da leitura, S1 reconta a história da seguinte maneira:

Tyll era um pintor malandro que passava a perna em todo mundo.  
 E ele se achava famoso. Um dia ficou sabendo que o rei gostava muito de arte e foi para o castelo do rei pedi se ele queria seu trabalho.  
 Chegando La ele falou com o enpregado para chamar o rei e o velho veio e ele pediu para o Tyll fazer dois painéis mas ele disse para o rei  
 - Eu quero um baú de muedas de ouro e o melhor quiti de pinseis e tintas melhores que puder me dar.  
 O velho saiu dois dias e no outro dia ele voltou e o Tyll pediu para o rei ver a obra de arte dele e o homem fez um negócio ele falou para todo mundo que so os inteligentes poderia ver daí ele foi em borá e a ipregada disse para o rei  
 - Não tem nada ai e ele ficou furioso daí o Tyll já tava bem longe e daí ele ficou feliz para sempre.

S1, na situação inicial, apresenta o protagonista, descrevendo-o como “malandro” e enfatizando que “passava a perna em todo mundo”. Prossegue



escrevendo que “ele se achava famoso”. Apesar de essa informação não estar presente no texto original, há um avanço na compreensão sobre quem seria o protagonista. Na produção anterior, S1 apenas dizia que Tyll era um pintor, mas não o caracterizava como malandro nem elencava ações que o descrevessem de tal forma. Ao caracterizá-lo, S1 evidencia ter compreendido que Tyll não passava de um trapaceiro, não era apenas um pintor, como escrevera na produção inicial. Esse avanço no entendimento é evidente na sua narrativa.

Além da caracterização do protagonista, S1 introduz pontuações de tempo, entre elas “um dia”, “dois dias”, “outro dia”. Essas demarcações, apresentadas na narrativa de forma coerente, demonstram que S1 percebeu que o tempo em que ocorrem as histórias é marcante nas narrativas. Além de compreender, conseguiu transpor essa aprendizagem a uma nova produção.

Dando prosseguimento à história, S1 escreve: “um dia ficou sabendo que o rei gostava muito de arte e foi até o castelo do rei pedi se ele queria seu trabalho”. O deslocamento do personagem demonstra que S1 compreendeu que Tyll, ao saber que o rei gostava de arte, resolve ir até o castelo para aplicar um de seus golpes. Essa compreensão demonstra avanços na forma de perceber os fatos, pois, na primeira produção, S1 descrevera Tyll se apresentando ao castelo e dizendo que o rei teria pedido que ele pintasse as paredes do seu castelo. A forma de mostrar os fatos na primeira narrativa sugere que Tyll teria sido chamado pelo rei para pintar. Na segunda, S1 corrige o equívoco.

Após a caracterização inicial, S1 traz um personagem auxiliar, um funcionário, que chama o rei para conversar com Tyll. Esse personagem passara despercebido para S1 na sua primeira produção. Por não percebê-lo, descrevera todas as ações, relacionando-as ao rei, ignorando a existência do funcionário. Outro fator observado é a utilização de outras palavras para se referir ao rei e ao Tyll, entre as quais, “velho” e “homem”.

Em seguida, S1 apresenta a passagem na qual o rei solicita que o herói pinte dois painéis. Para isso, o protagonista pede “um baú de muedas de ouro e o melhor quití de pinseis e tintas melhores que puder me dar”. S1 já havia se referido ao preço do serviço de Tyll na primeira produção, no entanto realmente teria pintado “as paredes do castelo”, pois “as pessoas foram ver a parede e elas disseram que bonita”. Na produção posterior, S1 escreve: “o homem fez um negócio”, “falou para todo mundo que só os inteligentes poderia ver”. O aluno relata o desfecho da trama,

apontando a “empregada” como a personagem que auxilia o rei a resolver o mistério, ainda que de forma indireta. Ao dizer “Não tem nada aí” e afirmar “Tyll já estava longe e daí ele ficou feliz para sempre”, S1 esclarece que Tyll não era um pintor e que teria conseguido aplicar o dano ao rei, situação muito comum nos contos populares. Ou seja, a produção final de S1 sinaliza avanços significativos na compreensão e na competência narrativa do aluno.

O segundo sujeito da investigação, S2, reconta a narrativa da seguinte forma:

ERA UMA VEZ UM HOMEM QUE SE CHAMAVA-SE TYLL O MESTRE DAS ARTES ELE ERA MUITO MALANDRO PASSAVA A PERNA EM TODO MUNDO UM DIA O TYLL O MESTRE DAS ARTES FOI ATÉ O CASTELO DO REI PORQUE ELE SABIA QUE O REI GOSTAVA DE ARTE ENTÃO O TYLL COM SUAS MALANDRAGE PASSOU A PERNA NO REI. ELE O REI DISSE: ENTÃO EU QUERO QUE VOCÊ PINTE DOIS MURAI DO MEU CASTELO.  
A MAS A MINHA ARTE CUSTA MUITO ENTÃO O REI DISSE: VOCÊ QUER TINTA E PINSEIS DOS MELHORES.  
O TYLL DISSE PRIMEIRO UM BAÚ CHEIO DE MOEDAS DE OURO.  
O REI DISSE: ENTÃO TA.  
O MALANDRO PEGOU O TESOURO E LEVOU PARA CASA.  
O REI DESCONFIU O MALANDRO NÃO VOLTAVA MAIS DEPOIS DE DOIS DIAS O MALANDRO VOLTOU E BOTOU UM PANO NOS MURAI E CHAMOU O REI E O TYLL DISSE: SÓ OS INTELIGENTES PODEM VER E O REI DISSE ENTÃO OLHA QUE BONITO E TODOS OS QUE MORAVAM NO CASTELO DISSERAM QUE BONITO ENTÃO CHEGOU A RAINHA E DISSE ISSO DAÍ NÃO ESTÁ NADA PINTADO E O REI DISSE PEGEM ELE MAS O TYLL O MALANDRÃO JÁ ESTAVA LONGE COM O SEU TESOURO.

Ao iniciar sua produção, S2 traz o tempo indeterminado “ERA UMA VEZ” e prossegue caracterizando o protagonista da trama como “MALANDRO” que “PASSAVA A PERNA EM TODO MUNDO”. Essa configuração é reforçada pela ação do personagem ao longo da narrativa e pela referência a Tyll como “O MALANDRO”, realizada várias vezes no texto.

Após descrever o protagonista, S2 relata o deslocamento do personagem: “UM DIA O TYLL O MESTRE DAS ARTES FOI ATÉ O CASTELO DO REI”. Explica a ação do protagonista e antecipa o desfecho: “PORQUE ELE SABIA QUE O REI GOSTAVA DE ARTE ENTÃO O TYLL COM SUAS MALANDRAGE PASSOU A PERNA NO REI”. Esse trecho do conto evidencia progressos na compreensão e na forma de narrar. Em sua produção inicial, há uma confusão entre o ofício de Tyll e o do rei. Ao escrever “TYLL UM DIA SOUBE QUE O REI PINTAVA”, S2 sugere que o rei também era pintor. Essa caracterização equivocada dos personagens modifica a

sequência da história. Ao ressignificar as ideias depois dos roteiros de mediação e da nova leitura do conto, S2 percebe que o deslocamento do protagonista até o castelo deve-se ao fato de querer “PASSAR A PERNA NO REI” e não por ter ficado sabendo que “O REI PINTAVA”.

S2 prossegue a narrativa apresentando o diálogo entre Tyll e o rei, resgatando a fala de ambos conforme o texto original. O rei solicita que Tyll pinte “DOIS MURAIIS”, ao que o falso pintor responde que sua “ARTE CUSTA MUITO”. O rei oferece materiais como “TINTA E PINSEIS DOS MELHORES”, mas Tyll diz que quer “PRIMEIRO UM BAÚ CHEIO DE MOEDAS DE OURO”. O diálogo entre os personagens também estava presente na primeira produção de S2, no entanto, não com essa riqueza de detalhes.

Após a negociação entre Tyll e o soberano, S2 relata outro deslocamento do personagem: “O MALANDRO PEGOU O TESOURO E LEVOU PARA CASA.” O conto original não discorre sobre o fato de o rei ter dado o ouro para Tyll, o que fica implícito no texto. Também não é citado o local para onde Tyll teria ido durante o sumiço. O texto somente apresenta o deslocamento do protagonista e seu sumiço por dois dias. Essa lacuna foi preenchida por S2, que se transforma em co-autor do texto e insere elementos nos não-ditos, segundo sua imaginação, mas mantendo a coerência entre os fatos.

Em seguida, S2 diz que o rei teria desconfiado da ausência, pois “O MALANDRO NÃO VOLTAVA MAIS”. Somente “DEPOIS DE DOIS DIAS O MALANDRO VOLTOU E BOTOU UM PANO NOS MURAIIS E CHAMOU O REI”, anunciando que “SÓ OS INTELIGENTES PODEM VER”, referindo-se às pinturas. Em seguida, S2 relata a reação do rei e de todos que moravam no castelo diante dos murais: “QUE BONITO”. O desfecho se dá com a “RAINHA”, ao dizer que não havia “NADA PINTADO”, confirmando que Tyll não passava de um “MALANDRÃO” e que, nesse momento, “JÁ ESTAVA LONGE COM SEU TESOURO”. Embora não tenha sido a rainha a desmascarar Tyll, mas uma cozinheira do castelo, S2 citou fatos da história original com riqueza de detalhes, inclusive extrapolando o texto, sem perder a coerência nem modificar a essência do conto.

Observamos na produção de S2 avanços significativos em relação à produção anterior. O sujeito parte de uma situação inicial onde aponta o tempo e configura o personagem com detalhes. Ao afirmar que o protagonista era “MALANDRO”, “PASSAVA A PERNA EM TODO MUNDO”, S2 demonstra ter

compreendido que na verdade Tyll não passava de um charlatão. Esse entendimento é comprovado quando S2 afirma que o protagonista, com suas malandragens, roubou o rei: “TYLL COM SUAS MALANDRAGE PASSOU A PERNA NO REI.” A narratividade e os detalhes apresentados por S2 também foram observados.

Sem perder a coerência interna do texto, ao recontar a história, S3 apresenta o enredo da seguinte forma:

Era uma vez um pintor muito malandro que passava a perna em todo mundo ele tava indo para o castelo do rei.  
 Ele chegou ao castelo do rei e bateu na porta pedindo se o rei queria conhecer a arte dele.  
 O rei queria que TYLL pintasse duas telas mas TYLL não queria pintar, ele queria dinheiro do rei.  
 Então ele pediu para o rei  
 -Você me da o baú cheio de moedas e eu pinto as telas.  
 Ele concordou com Tyll e o rei foi lá no quarto e pegou as moedas.  
 O Tyll saiu por dois dias e o rei mandou o empregado fechar as janelas e as portas.  
 Quando o rei mandou chamar o TYLL ele não estava pintando ele chamou o povo para ver as telas que ele pintou mas ele não pintou.  
 Ele pediu para que o rei visse as telas dele.  
 Quando todo mundo chegou ao castelo não tinha nada nos quadros ele disse:  
 - So quem é intelogente que vê as telas ninguém viu nada nas telas o rei ficou furioso que ele não tinha pintado nada nas telas que ele so queria as moedas do rei e todo mundo ficaram felizes prinsipalmente o TYLL.

Ao iniciar a narrativa, S3 emprega o tempo indeterminado “era uma vez”. Caracteriza o protagonista da história, dizendo ser “pintor”, “malandro” e “que passava a perna em todo mundo”. O deslocamento do personagem também foi enfatizado, ao escrever: “estava indo para o castelo do rei”. A caracterização do personagem no início da trama, como já discutimos, é ponto fundamental para a compreensão deste conto, pois Tyll, “malandro”, personagem que “passava a perna em todo mundo”, tinha a intenção de tirar vantagem do rei. Ao descrever o protagonista com mais detalhes, S3 demonstra ter compreendido quem seria esse personagem, uma vez que, em sua primeira produção, apenas o apresenta como “um pintor que ele queria pintar o reino”.

Ao deslocar-se até o castelo, Tyll pede se o rei gostaria de conhecer sua arte. O monarca solicita a pintura de “duas telas”. Na escrita do pré-teste, S3 enfatizou que o rei queria a pintura de um “quadro”, sugerindo que seria o retrato do próprio rei: “quero que você pinte o meu quadro”. Na produção associada ao pós-teste, ao escrever que Tyll deveria pintar “duas telas”, o aluno justifica: “TYLL não

queria pintar, ele queria dinheiro do rei”. Dessa forma, S3 antecipa ao leitor as intenções do protagonista e demonstra ter avançado na compreensão da narrativa. Lembramos que no conto original, o protagonista solicita a pintura de dois murais. No entanto, a pintura de murais, quadros ou telas não é o ponto mais significativo a ser observado na escrita, pois não modifica a estrutura do conto. O que deve ser levado em conta é a compreensão da intenção do personagem e, nesse sentido, houve avanços importantes.

Após solicitar a pintura das “telas”, o protagonista negocia com o rei e solicita uma recompensa: “um baú cheio de moedas”. Após a negociação, Tyll sai do reino e permanece “dois dias” afastado. O rei manda chamá-lo e conclama “o povo” para ver sua pintura. Nesse ponto, S3 relata: “chamou o povo para ver as telas que ele pintou, mas ele não pintou”. Dessa forma, novamente antecipa ao leitor parte do desfecho da narrativa.

No desfecho original, Tyll afirma ter pintado e adverte a corte, dizendo que só as pessoas inteligentes poderiam apreciar sua obra. Entretanto, ao expor os murais, ninguém consegue vê-los, mas elogiam o trabalho, pois temiam ser taxados de ignorantes. Com isso, Tyll debocha de todos aqueles que queriam parecer inteligentes e os humilha. O protagonista é desmascarado por uma cozinheira, que adverte o rei de sua “ignorância” e faz com que os “nobres” percebam que foram enganados pelo herói. Tyll sai dando risadas com seu baú cheio de moedas de ouro.

Na escrita do pré-teste, S3 não percebe esses elementos e enfatiza que “Tyll chamou toda gente para ver o trabalho” e que “ficaram empresonada com o trabalho dele do Tyll”, sugerindo que o protagonista realmente teria realizado uma obra. No pós-teste, S3 escreve que, no momento em que “todo mundo chegou ao castelo não tinha nada nos quadros” e resgata a passagem da história em que o protagonista afirma que só os “inteligente que vê as telas”. Ao enfatizar que “ninguém viu nada”, ou seja, “não tinha pintado nada”, S3 demonstra ter compreendido que o protagonista “so queria as moedas do rei”. O sujeito compreende que Tyll desloca-se no espaço com o intuito de “ridicularizar” o rei. Ridicularizar personagens que representam o “poder” é comum nos contos populares, tendo em vista que são contadas pelo povo.

Apesar dos avanços, o desfecho da produção final de S3 ainda apresenta lacunas: “ninguém viu nada nas telas o rei ficou furioso que ele não tinha pintado nada nas telas que ele so queria as moedas do rei e todo mundo ficaram felizes

principalmente o TYLL.” A afirmação que “ninguém viu nada” é verdadeira, já que Tyll nada pintara. Entretanto, a primeira reação do rei foi cair no golpe, admirando a obra do falso pintor. Apenas depois da partida do protagonista e da intervenção de uma empregada, fatos estes não referidos por S3, o monarca percebe que caiu em um golpe, fica furioso e Tyll desfruta da satisfação pelo sucesso do golpe.

A análise das três narrativas finais e a comparação com a produção inicial dos sujeitos evidencia avanços significativos na compreensão do conto popular e na competência narrativa de textos desse gênero. Além de caracterizarem o protagonista, os sujeitos percebem o que motivou o deslocamento de Tyll de seu espaço de origem até o castelo. Outro elemento importante observado pelos três alunos foi a “cumplicidade” entre o rei e Tyll, uma vez que o rei, em sua ingenuidade, acaba ajudando o protagonista a causar-lhe dano, perdendo um baú cheio de moedas e ainda ser ridicularizado frente ao povo. É interessante notar que, mesmo causando danos ao rei, os alunos não questionam em nenhum momento as ações de Tyll, o qual, no contexto do conto, poderia ser taxado por vilão, já que causa danos ao rei.

Os resultados da análise das produções dos sujeitos, ao evidenciar crescimento significativo, indicam a eficácia da mediação de leitura realizada a partir de roteiros. Conforme os alunos iam se apropriando da estrutura do conto popular, reformulam sua forma de narrar, de contar a história. Esse percurso, no entanto, se deve aos roteiros de leitura e à intencionalidade da mediadora, tendo em vista que as atividades foram planejadas para cumprir este objetivo. O envolvimento dos alunos com a proposta lúdica de trabalho propiciou mudanças na forma de perceber e significar os elementos da narrativa popular. As reflexões de Dewey (1980) corroboram com essa constatação a partir de seu estudo sobre experiência. Segundo o autor, não existe experiência sem modificação. Vida, experiência e aprendizagem, para Dewey (1980), são inseparáveis, pois é vivendo que tecemos as experiências que nos permitem estar em constante aprendizado. A experiência enriquece o conhecimento, alarga o nosso modo de observar e dar sentido ao que vemos, ouvimos e vivemos.

A partir de Dewey (1980), constatamos que na relação com o livro, estabelece-se uma experiência significativa se, após a leitura, houver a transformação do sujeito e do material lido. Nessa partilha, cada contato com a obra é novo e único, pois ambos estão em constante modificação. A experiência

educativa, para o autor, envolve a participação do pensamento: através de vivências, os sujeitos analisam, estabelecem relações, percebem elementos antes ignorados. Nesse sentido, podemos afirmar que as atividades dos roteiros permitiram que os alunos, através da brincadeira, refletissem sobre o material e, nesses momentos de reflexão, elementos do conto antes incompreendidos tornaram-se, pouco a pouco, compreensíveis e até mesmo familiares. O desprezo inicial por algo que não conheciam nem compreendiam deu lugar ao prazer da leitura, envolvendo raciocínio, jogos de palavras, encadeamento de ações, ditos e não ditos, hipóteses, confirmações e surpresas. Pontuamos que essa modificação se realizou por meio do ludismo da proposta, que desafiava as crianças a solucionarem enigmas e questões.

Na verdade, o ludismo parece ser um aspecto constitutivo da natureza humana. Nesse aspecto, buscamos Huizinga (1999) que realiza estudos antropológicos acerca do jogo. O pesquisador, em *Homo ludens*, escrito em 1938, destaca a importância do jogo<sup>25</sup> e parte da convicção de que no e pelo jogo que as civilizações vão se configurando. Segundo o autor, o jogo está intrinsecamente ligado às manifestações culturais do passado e, neste sentido, “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo” (HUIZINGA, 1999, p. 7). A linguagem é uma destas atividades, que permite ao homem definir as coisas, nomeá-las, brincar com as palavras, dar sentido à vida, criar mundos subjetivos, sonhar. Ao brincar com as palavras, dando sentido à realidade, jogamos, pois, segundo o autor, atrás de qualquer “expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras” (HUIZINGA, 1999, p. 7).

Além da linguagem, Huizinga pontua outras manifestações culturais em que a ludicidade esteve presente, entre elas o mito e rituais sagrados. Ao tentar dar conta dos fenômenos até então não compreendidos, o homem cria um repertório de histórias. Na essência dessas narrativas, encontramos o “espírito da fantasia que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade” (HUIZINGA, 1999, p. 7). A dança, as festas, os rituais sagrados são outras atividades nas quais o autor identifica estreita relação com a ludicidade. Portanto, o jogo está vinculado à cultura e é a base de sua constituição (HUIZINGA, 1999). No entanto, o autor enfatiza que

---

<sup>25</sup> A palavra jogo, conforme Negrini (1994) tem origem no vocábulo latino “iocus” e significa brincadeira, diversão.

gradativamente o jogo vem perdendo suas características lúdicas. A seriedade e a técnica de alguns esportes estão contribuindo para o desaparecimento do “verdadeiro espírito lúdico” (HUIZINGA, 1999, p. 221). E esse “espírito lúdico”, presente na música, na arte, nas brincadeiras e que está vinculado ao prazer e ao divertimento é capaz de absorver completamente os indivíduos que a ele se entregam (HUIZINGA, 1999), como observamos na elaboração e aplicação dos roteiros de mediação.

Jogo é aprendizagem, é dinamismo, é brincadeira, é arte, é construção. Uma atividade que ultrapassa a realidade, que transita por um outro contexto, e permite a vivência de inúmeras situações, entre elas a possibilidade do educando ousar e errar. Através do jogo, os sujeitos dão sentido às suas ações (HUIZINGA, 1999), criam estratégias, refletem na tentativa de ter êxito na atividade. Huizinga (1999) destaca que nessa ação há um esforço por parte dos sujeitos para que o jogo chegue ao desfecho.

Durante a proposta de leitura mediada, percebemos que esse foi um dos fatores que favoreceu para a não desistência dos estudantes frente aos desafios impostos muitas vezes pela não compreensão da história. Nesse movimento lúdico, de entretenimento, conheceram o conto popular e passaram a compreendê-lo e a apreciá-lo. Ao interagir com situações lúdicas, os alunos não tinham medo de expor seus pensamentos, de arriscar-se frente às situações. No jogo, os alunos possuem liberdade em suas ações. No entanto, essa liberdade pressupõe alguns limites, impostos por normas muitas vezes estabelecidas pelo próprio grupo.

O jogo, assim como a literatura, lança sobre as pessoas um feitiço. Seduzem os sujeitos para desvendarem mistérios, para vivenciarem outros contextos, outras situações que dificilmente teriam na realidade. Portanto, a organização de roteiros pautados numa proposta lúdica mostra-se uma alternativa eficaz não apenas no incentivo à leitura, como também no desenvolvimento efetivo de competências de leitura e expressão dos educandos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Literatura e Educação, nesta pesquisa, são dois conceitos que mesmo distintos se entrelaçam nos seus ideais: a formação de sujeitos criativos, estéticos, capazes de transformar a si e ao seu entorno diariamente. Transformação. Matéria e condição da literatura e da leitura. Transformação. Essa é a chave da educação. Transformar o que existe em algo que poderá existir. Idealizar para construir. Bartolomeu Campos de Queirós (2001) compartilha desta crença ao declarar que o novo somente existe porque foi fantasiado anteriormente. E, nesse sentido, pensar a educação necessariamente é pensar em espaços onde prevaleçam a liberdade, a fantasia, a curiosidade e a interação. Dessa forma, acreditamos que a escola, quando oportuniza a leitura de obras literárias, vai ao encontro dessa finalidade. Vem auxiliar para que os sujeitos tenham um olhar sempre inacabado sobre as coisas, sobre seu mundo, sobre a si mesmo.

A literatura tem essa magia, de transformar, mesmo que por alguns instantes, a realidade em fantasia. Essa alteração ocorre quando o sujeito mergulha nas páginas de um livro e degusta o prazer que a leitura suscita, preenchendo os vazios presentes no texto. Entramos sozinhos em um universo muitas vezes desconhecido e saímos acompanhados, alimentados por novos pensamentos, sonhos, ideias que podem se tornar realidade. Saímos da realidade e entramos na fantasia para depois transformar a fantasia em realidade. Nesse percurso, entre o real e o imaginário, abre-se um universo de possibilidades, entre elas a configuração de um sujeito epistemologicamente curioso e transformador.

A base de toda educação deve estar ancorada na formação de sujeitos curiosos, inventivos, capazes de utilizarem os conhecimentos do presente para

projetar o seu futuro, arquitetá-lo e constituí-lo. Essa possibilidade pode se efetivar a partir da vivência com as obras literárias. Diferentemente de outros textos presentes no âmbito escolar, os quais acabam de certa forma “entregando o mundo nas mãos das crianças”, a literatura instiga os sujeitos a ultrapassar as fronteiras do óbvio, do já construído. Incita os alunos à reconstrução a partir da interação com o lido.

A contar dessa reflexão, podemos afirmar que a criança tem o direito a ler literatura infantil e, por isso, a palavra simbólica deve encontrar-se presente no contexto escolar. Nesse aspecto, a presença de acervos do PNBE na escola é importante fator para a formação do leitor, pois contribui para que os estudantes, além de terem acesso, estejam em contato com materiais de qualidade. A obra selecionada para o estudo nesta dissertação *Lá vem história* foi escolhida por pertencer ao acervo do PNBE 2008 e por apresentar contos populares de diferentes países. Observamos, no entanto, que a mera presença de um texto na biblioteca escolar não garante seu acesso. Para de fato efetivar o direito que a criança tem de ler literatura é necessário um trabalho intencional do docente como se percebe nesta investigação.

A vivência com obras literárias entre os professores da instituição que serviu de *lócus* a este estudo foi um dos fatores que chamou a atenção da pesquisadora. Os docentes tinham como intenção desenvolver um trabalho perspicaz acerca da leitura e acreditavam que os procedimentos utilizados iriam ao encontro dessa finalidade. Essa postura dos educadores vem corroborar com os índices apresentados na pesquisa *Formação do leitor: o processo de mediação do docente*, que indica a falta de clareza por parte dos professores sobre o que seria literatura e a elaboração e aplicação de atividades inadequadas para formação de leitores proficientes para tal gênero. A maneira de atuar com o texto literário pelos docentes, de certa forma, repercute na formação dos alunos.

No decorrer da pesquisa, percebemos que os estudantes leem uma obra literária como se fosse um texto informativo e, nesse percurso, não vivem o prazer que a leitura pode proporcionar. Devido à falta de conhecimento das especificidades do texto literário, os alunos não sabem como proceder frente à leitura. Não percebem, em muitos momentos, que a literatura não informa simplesmente, não entrega uma mensagem pronta ao leitor, não é um texto fechado, passível a um único sentido. O texto literário é construído a partir da interação com o seu interlocutor. Não percebendo essa característica inerente à literatura, a

decodificação prevaleceu em grande parte das atividades. Sabemos que decodificar é uma das etapas da leitura, mas não a única. Para que realmente a leitura se efetive é necessário que o sujeito compreenda o que leu, dê significado ao lido e essa significação, no caso dessa pesquisa, foi sendo estabelecida gradativamente a partir da vivência com os textos e da mediação da pesquisadora. Portanto, leitor e mediador são os principais agentes desta investigação, os quais deslizam pelo universo literário dos contos populares, a fim de enaltecer tanto os sentidos sugeridos pelas histórias como aqueles sentidos propostos por suas vidas.

Para enriquecer essa dinâmica, Feuerstein (apud GOMES, 2002), acrescenta um ingrediente nessa relação mediador/aluno: a intencionalidade, elemento que permeou toda a pesquisa, desde a elaboração até a aplicação dos roteiros de leitura. Inicialmente, analisamos os contos populares, a fim de elaborar estratégias lúdicas visando à formação de um leitor proficiente para tal gênero. Em seguida, aplicamos o material elaborado, para verificar se a estratégia utilizada favoreceria ou não o desenvolvimento da compreensão leitora e da competência narrativa dos estudantes. O que se apresenta a partir desse ponto são algumas considerações que achamos pertinentes e que observamos durante o percurso da investigação tendo como foco o objetivo principal desta pesquisa. Considerações que em hipótese alguma determinamos como finais, tendo em vista que o contexto educativo modifica-se a cada dia e novas propostas surgem, pensando nas relações entre o leitor e o texto. Discutiremos, neste momento, as três etapas propostas por Saraiva (2001) a partir das quais os roteiros de mediação foram elaborados. Lembramos que as atividades contemplam três momentos distintos, mas interligados: atividade introdutória à recepção do texto; leitura compreensiva/interpretativa e transferência dos conhecimentos adquiridos através da aplicação da leitura.

A partir das vivências com a proposta, percebemos que a atividade introdutória foi uma etapa importante, a mais envolvente por parte dos sujeitos. Através de brincadeiras, observações de imagens, confecção de elementos, os alunos obtêm informações sobre o texto, como, por exemplo, algumas características dos personagens, funções que desempenhavam no enredo, o percurso do herói, entre outros subsídios que auxiliam os sujeitos na compreensão da narrativa. Além disso, consideramos esta etapa fundamental por suscitar a curiosidade dos alunos e o desejo de partilhar a leitura. Como sabemos, desejo é a

chave para o conhecimento. Se não há desejo por parte do leitor, dificilmente ele se arriscará a adentrar no universo ficcional dos contos e descobrir os prazeres que a leitura suscita.

No entanto, é importante destacar que o interesse dos sujeitos desta pesquisa pela leitura não ocorreu de forma espontânea. O desejo foi instigado através da mediação docente e das estratégias lúdicas utilizadas. Comprovamos a partir de Feuerstein (apud GOMES, 2002) que existem alguns critérios que devem estar presentes na mediação para que o professor possa atingir seus objetivos. Entre eles, o autor destaca, além da intencionalidade, a reciprocidade dos sujeitos. Não basta que o mediador tenha a intenção de atingir seus objetivos se não criar um ambiente de confiança em que as crianças acolham as propostas do mediador. Na pesquisa, essa sintonia entre a pesquisadora e os sujeitos não ocorreu de imediato e também não se estabeleceu com todos os alunos da turma da mesma forma. Com alguns, a reciprocidade foi sendo conquistada a cada semana, na medida em que percebiam que não estavam sendo avaliados e que tinham a liberdade de expor suas opiniões. Esse procedimento foi um aspecto importante no percurso da mediação e que não deve ser ignorado.

Após instigar os estudantes para conhecer os mistérios imersos nos contos, partimos para outra etapa do roteiro de mediação que visava a auxiliar a compreensão do texto. Como já discutimos, embrenhar-se no universo literário não é tarefa fácil, é necessário que o leitor compreenda como ocorre a construção narrativa para que consiga adentrá-la, significá-la a partir da sua leitura. Tendo em vista que os contos selecionados e aplicados nesta pesquisa partem de um enredo mais familiar chegando ao mais simbólico, percebemos que a compreensão não ocorreu de forma linear e dependeu em grande parte da mediação intencional da pesquisadora, que, através do diálogo, abriu possibilidades para que os alunos pudessem pensar, posicionando-se diante das questões. Inicialmente, os alunos não confiavam nas suas próprias contribuições e preferiam ficar silenciosos diante dos questionamentos da mediadora. No entanto, essa postura foi se alterando.

Observamos esse mesmo procedimento durante as visitas ao ambiente escolar. Os alunos tinham muita resistência para aceitar propostas de atividades em que eram incitados a pensar. Na primeira tentativa, desistiam e achavam-se muitas vezes incapazes de cumprir as tarefas. A literatura em si é um jogo, que, se não compreendido, pode gerar sentimento de fracasso e levar os alunos a afastarem-se

dos livros. Nesse sentido, a estratégia utilizada na elaboração dos roteiros cumpriu sua função, pois sem perceber, através da brincadeira, dos jogos, os estudantes foram instigados a participarem, refletirem, partilharem experiências. Modificaram, gradativamente, a forma de perceber o conto popular, passando não só a compreendê-lo, mas também a apreciá-lo.

O caráter lúdico presente nos roteiros de leitura favoreceu para que as dificuldades de alguns alunos não se tornassem tão evidentes. A não compreensão, nas atividades de leitura, não era vista como um fator negativo perante o grupo, como uma derrota, mas como parte de um procedimento próprio do jogo. Os estudantes acolheram as colaborações de todos os participantes e em muitos momentos auxiliando a significação do material. Lembramos que as atividades propostas não foram elaboradas pensando em competição entre os colegas e sim na união dos participantes para a execução das atividades. Esse procedimento, aliado à mediação, acabou gerando um sentimento de parceria entre os estudantes que tentavam realizar as tarefas sem desistência.

Promover uma relação de parceria é papel do mediador. Nesse processo, é necessário que se esteja atento para que na mediação o professor não priorize as ideias de um único aluno. Na pesquisa, em muitos momentos S2 destacava-se com seus argumentos. Foi necessário o cuidado da mediadora para que suas opiniões não prevalecessem durante as atividades. Com esse comportamento, os demais sujeitos não se sentiam menos favorecidos e foram aprendendo a lidar e a respeitar opiniões divergentes.

É importante considerar também que os sujeitos desta pesquisa tinham vivência com a obra literária, no entanto, o trabalho desenvolvido na escola a partir da leitura não considerava as especificidades do gênero. O estudo voltava-se para conteúdos e ensinamentos morais, não contribuindo diretamente para o letramento literário dos estudantes. Esse procedimento utilizado pela docente auxiliou a pesquisadora a compreender a postura dos sujeitos frente ao material oferecido. Como não tinham conhecimento da possibilidade de transcender as informações do texto, em um primeiro momento, os estudantes realizavam uma leitura superficial, muitas vezes sem compreensão. Portanto, a intencionalidade proposta por Feuerstein deve estar vinculada a conhecimentos teóricos que embasem a ação docente, caso contrário, os professores utilizam suas crenças, imprimindo-as nos estudantes, o que foi possível verificar na pesquisa.

A compreensão do modo como se apresenta um conto popular foi sendo estabelecida gradativamente. Foi um processo vagaroso que iniciou já no roteiro piloto e, certamente, não se concluiu no último roteiro de mediação. Como cada conto possuía elementos novos, e os sujeitos não estavam acostumados a refletir sobre as obras literárias, percebemos que os alunos não entendiam as narrativas na primeira leitura. Destacamos como exemplo o conto “Bran, o viajante do tempo”. Por ser uma narrativa enigmática, os sujeitos tiveram dificuldades para ultrapassar as informações do texto, não conseguiam atribuir sentido a aspectos simbólicos da história. Entretanto, sabemos que essa capacidade depende de cada sujeito, das experiências com esse tipo de leitura e, diante disso, a mediação constante da pesquisadora favoreceu a construção dos sentidos da obra. Nesse sentido, Feuerstein (apud GOMES, 2002) destaca que uma mediação intencional auxilia a modificar a forma de o sujeito perceber os estímulos do seu meio cultural e isso foi constatado no decorrer da pesquisa.

Os resultados obtidos a partir da proposta com roteiros de leitura foram singelos, mas significativos. Percebemos que na medida em que os estudantes iam se apropriando da estrutura inerente ao conto popular, interagindo melhor com o material e, conseqüentemente, aprimorando sua forma de narrar. Essa observação foi constatada de forma mais evidente na terceira etapa do roteiro, momento em que os sujeitos transferiam os conhecimentos adquiridos a partir das leituras e da mediação docente. É importante destacar que utilizamos a produção escrita para ter mais subsídios de análise e acompanhar os progressos obtidos na narratividade dos sujeitos. No entanto, constatamos que, mesmo sendo uma atividade que favoreceu em grande parte a organização do discurso narrativo, ela não deve estar vinculada sempre que a leitura for trabalhada. Os alunos já sabiam que após as atividades que envolviam compreensão iriam produzir um texto e esse procedimento não era acatado de forma positiva por todos. Portanto, outras propostas podem ser pensadas para esse momento.

Observando as produções escritas e ainda a interação dos estudantes, percebemos que a competência narrativa é um processo a ser construído e depende em grande parte das experiências com a leitura. E, quando falamos experiência, não significa apenas, nesse caso, estar em contato com obras através de práticas de contação de histórias. Quando falamos em experiências, reportamo-nos a Dewey (1980), pois elas estão intimamente ligadas à reflexão, e, nesse caso, reflexão

acerca do texto e das vivências do leitor. Para um sujeito se tornar competente, é necessário que a escola oportunize vivências que favoreçam o desenvolvimento de habilidades necessárias para tal. As habilidades estão intimamente ligadas ao saber fazer e, quando desenvolvidas com harmonia, acabam auxiliando para que o estudante se torne competente nas suas práticas. Observamos que os alunos transferiam elementos compreendidos na leitura para a produção e esse aspecto vem demonstrar que as atividades propostas auxiliaram os sujeitos a desenvolver habilidades, visando à formação de um leitor e narrador competente.

É importante destacar que a competência não se estabelece de um momento para o outro, é algo gradativo e depende das oportunidades de vivência mediada a que os sujeitos são expostos. Podemos observar que nas últimas produções os sujeitos exploraram mais aspectos da narrativa, como por exemplo, a configuração do personagem, do espaço, do problema, entre outros até então não evidenciados.

Diante do exposto, acreditamos que a ação de narrar uma história, seja oralmente ou por escrito, vai sendo qualificada na medida em que os estudantes vão sendo instigados a refletir e acabam compreendendo como funciona o jogo de linguagem próprio do gênero trabalhado. Instigar o sujeito a pensar sobre a sua própria ação é um fator importante que deve estar incorporada à ação docente para que sua mediação seja qualificada e auxilie os sujeitos a avançarem na compreensão e na forma de narrar.

Quanto à proposta de trabalho, individual e grupal, ressaltamos que, nesta terceira etapa dos roteiros, as atividades realizadas em grupo tiveram resultados melhores se comparadas às produções individuais. As ideias partilhadas auxiliaram para que os estudantes que não conseguiam realizar as atividades fossem modificando gradativamente sua forma de narrar.

Acreditamos que os pequenos avanços observados nas produções estejam também vinculados a esses momentos de interação. A partir do trabalho em equipe, a mediação deixou de ser uma função somente da pesquisadora, passou a ser uma ação aprendida e aplicada pelos próprios estudantes. Esse apontamento vai ao encontro das concepções de Feuerstein, quando determina que o mediador deve proporcionar atividades que instigue os sujeitos a compartilhar ideias, conceitos, valores, crenças, para que vá, gradativamente, reformulando sua forma de ver a

situação estudada. Para o autor, perder a capacidade de partilhar é mesmo que perder a capacidade de crescer em comunidade.

A partir das considerações apontadas, concluímos que os roteiros de leitura, aliados à mediação da pesquisadora, auxiliaram para que os sujeitos fossem modificando seu jeito de proceder frente à leitura e, conseqüentemente, à sua forma de narrar. No entanto, acreditamos que a mediação do professor tem influência direta nos resultados obtidos a partir da aplicação. Isso significa que, se aplicados por um profissional que tenha uma concepção restrita acerca de leitura, provavelmente estará conduzindo a formação de leitores que não conseguirão preencher os vazios textuais, somente constatarão o óbvio, o dito, como observamos os alunos no início desta pesquisa.

Os roteiros podem ser um instrumento que vem auxiliar se o professor for instrumentalizado para aplicá-los, caso contrário, somente serão mais um material utilizado inadequadamente nas escolas e que poderão não só afastar os sujeitos do prazer que a leitura suscita como causar danos no aprendizado. Portanto, o mediador ainda é um dos elementos fundamentais no processo educativo. É o principal agente que poderá ajudar os leitores iniciantes a terem afeição ou mesmo desprezo pela leitura, uma vez que contribui para que os estudantes sejam autônomos no processo de significação do texto literário.

E essa significação que a criança tende a desenvolver a partir da leitura qualificada é um dos meios que podem articular sua transformação e desenvolvimento enquanto sujeito social. A literatura trabalhada pelo educador com o auxílio de roteiros se propõe a colaborar na formação do educando. Nesse caso, quando se fala em formação, estamos observando a capacidade de a criança modificar sua ação para melhor no ambiente escolar e na sociedade como um ser letrado não só do ponto de vista literário, mas também na sua relação com o outro ou com os outros sujeitos que também integram a sua realidade. Enfim, acreditamos que a interação com as histórias oriundas da voz de múltiplos narradores amplia as experiências e, conseqüentemente, as vivências de cada criança.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura e conhecimento. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n 53, p. 26-41, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/246/199>>. Acesso em 02 fev. 2009.
- ALIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- ALVES, Rubens. *A alegria de ensinar*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Por uma educação romântica*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo José Duff. *Como o ar não tem cor, se o céu é azul? Vestígios dos contos populares na Literatura Infantil*. 1997. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, RS.
- BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 1973.
- BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*. 2. ed. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- BOMBASSARO, Luis Carlos. *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2. ed. São Paulo, SP: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html). Acesso em: 15 de setembro de 2009.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1995.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. [s.l.]: [s.n.], [19--].

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. 4 ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

COELHO, Luiz Antonio ; PINNA, Daniel Moreira. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/producao/pinna-propp.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. *O conto de fadas*. São Paulo, SP: Ática, 1987.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento*. Disponível em [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17\\_08\\_MARCUS\\_VINICIUS\\_DA\\_CUNHA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_08_MARCUS_VINICIUS_DA_CUNHA.pdf). Acesso em: 2009.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1986.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980. (Coleção os pensadores)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, SP: Ática, 1993.

GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. *Desvendando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein*. 2002. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

ISER, Wolfgang. El proceso de lectura. In: WARNING, Rainer. *Estética de la recepción*. Madri, Espanha: Visor, 1989. p. 149-164.

\_\_\_\_\_. La estructura apelativa de los textos. In: WARNING, Rainer. *Estética de la recepción*. Madri, Espanha: Visor, 1989. p. 133-148.

\_\_\_\_\_. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v.1. São Paulo, SP: Editora 34, 1996.

JOLLES, André. *Formas simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorial, conto, chiste*. São Paulo, SP: Cultrix, 1976.

KRAMER, Sonia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo, SP: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, nº. 19. p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

\_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo, SP: DCL, 2004.

MANIFESTO por um Brasil Literário: entrevista de Bartolomeu Campos de Queirós. Direção e produção: Renata Ferraz. Entrevista concedida à Maria Carolina Trevisan. Vídeo: junho de 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>. Acesso em: 3 de dezembro de 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*; tradução de Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 8 ed. São Paulo, SP: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1984.

NEGRINI, Airton da Silva. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre, RS: Prodil, 1994.

NUNES, Marília Forgearini Nunes. A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS.

OLIVEIRA, Ruy de. *A bela e a fera*. 2. ed. São Paulo, SP: FTD, 1999.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7 ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

PEREIRA, Vilmar Alves. A indústria cultural e o desaparecimento da infância. In: *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: IDIUPF, v. 07, n. 7469, p. 21-32, 2000.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. 3 ed. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

PRIETO, Heloisa. *Lá vem história*. Ilustração de Daniel Kondo. 21. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2008.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Rio de Janeiro, RJ: Florense Universitária, 1984.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil*. In: Pensamento, linguagem e desenvolvimento infantil. Caxias do Sul, RS: UCS EAD, 2006.

\_\_\_\_\_; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 115-130, jan./jul. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: set. 2009.

\_\_\_\_\_; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Práticas de leitura literária em sala de aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, edição digital, n. 46/2, p. 1-12, maio 2008. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2009.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MÁRIO QUINTANA. *Regimento Escolar*. Caxias do Sul, RS: 2008.

ROS, Silvia Zanatta da. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo, SP: Plexus, 2002.

SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

SAYÃO, Sandro Cozza; CARBONARA, Vanderlei. *Fundamentos da Educação*. v. 1: filosofia, antropologia. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. In: *Leitura literária: discursos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

STEARNS. Peter N. *A infância*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, Evilázio. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo, SP: Paulus, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid, Espanha: Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, SP: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Sensibilização para a leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/762/2893>>.  
Acesso em: 29 jul. 2008.

ZILLES, Urbano; ORO, Ari Pedro. *Filosofia da educação*. Porto Alegre: EST, 1981.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**





## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Caxias do Sul, 17 de dezembro de 2008.

Parecer CEP/UCS N° 133/08

Ilma Sra.

Profa. Janaina Pieruchini

Prezada Pesquisadora:

Informamos que em reunião realizada em 16 de dezembro de 2008, o projeto de pesquisa **“Letramento literário: leitura de narrativas na educação.”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que emitiu o seguinte parecer:

O projeto apresenta folha de rosto completa. Os objetivos são claros e a revisão bibliográfica completa. A metodologia é clara. O cronograma está presente. Está claro que não haverá custos na elaboração do projeto. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está completo e acessível.

O projeto de pesquisa está aprovado.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Celso Piccoli Coelho

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa

## CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Universidade de Caxias do Sul**  
**Programa de Mestrado em Educação**

**Projeto de Pesquisa:** *Letramento Literário: leitura de narrativas na educação*

**Pesquisadora responsável:** Janaina Pieruccini

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

- I. O projeto Letramento Literário: leitura de narrativas na educação pretende estudar o efeito da leitura de contos populares na vida das crianças e nos textos produzidos por elas. Este trabalho é importante para melhoria da qualidade de leitura e escrita das crianças participantes. Para desenvolver essa pesquisa, buscamos a participação de crianças do 5º ano da Escola Municipal Mario Quintana. As atividades serão realizadas nas dependências da escola, em turno regular e serão gravadas e filmadas para posterior análise. Os alunos que participarão do projeto vão assistir a dois encontros de duas horas com a professora pesquisadora. No início da pesquisa, as crianças participarão de um momento de leitura e escrita (pré-teste). Na sequência, elas participarão de doze encontros nos quais serão lidas e estudadas histórias. Tais alunos estarão em contato com obras literárias e terão como ganho a experiência de leitura desses textos, que contribuirão para o avanço nos seus estudos. Ressalta-se que não há risco físico ou psicológico aos estudantes. O projeto é desenvolvido pela aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e não tem fins lucrativos e nem financiadores externos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_ (responsável legal) declaro que autorizo a participação de \_\_\_\_\_ (nome da criança) neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de modo claro e detalhado, livre de qualquer forma de constrangimento e coesão, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos aos quais a criança anteriormente nomeada será submetida, dos riscos, desconfortos e benefícios, todos acima citados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é a professora Janaina Pieruccini (Fone: 54 – 3201.1293).

O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do aluno(a)

---

Assinatura do Responsável Legal

---

Janaina Pieruccini  
Assinatura do Pesquisador Responsável

**ANEXO C – Lista de Livros do PNBE 2008**

## LIVROS SELECIONADOS NO PNEB 2008 - ENSINO FUNDAMENTAL

Nº	EDITORA	TÍTULO	AUTOR
1	AGIR EDITORA LTDA	CANTARM DE CANTARA	Sylvia Orthel
2	BERLENDIS EDITORES LTDA	O AMIGO FEL	Gonzalo Iyar Carcamo
3	BEST BOOK COMERCIO DE LIVROS LTDA	O GALINHEIRO DO BARTOLOMEU	Christina Cibulko Dias de Castro
4	BRINQUE-BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA	CANTANDO POLICHOS CONTANDO HISTÓRIAS	Daniela Monteiro Costa
5	BRINQUE-BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA	CHUVA DE MAMÃO	Liamor Rumlford
6	CLAUSIO CAVALCANTE CEDINRAZ	A TURMA DO XAMADO (VOL. 2)	Arnonde Luiz Ramos Godard
7	COMBOIO DE COBRA EDITORA LTDA	ENIGMAS DO VAMPIRO: HISTÓRIAS DA INDIA	Catherine Zaccaro
8	COMBOIO DE COBRA EDITORA LTDA	O PRINCIPE CORAJOSO E OUTRAS HISTÓRIAS DA ETIOPIA	Pauline Gay Paris
9	COMBOIO DE COBRA EDITORA LTDA	OS GUERRES DA HIERA E OUTRAS HISTÓRIAS DA AFRICA OCIDENTAL	Marradon Diabo
10	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	O CABELO DE LELE	Valéria Barros Boleim Dias
11	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	O CASAMENTO DO BOTAFOA COM A MULHER SEM CABEÇA	Jose Santos Mauro
12	COSAC & NAIFY EDITORES LTDA	LAMPÍO E LANCELOTE	Lyramundo Vilela de Moura Silva
13	DECLUSAO CULTURAL DO LIVRO LTDA	OS GÊMEOS DO TAMBOR	Rogério Andrade Barbosa
14	DEVER LIVRARIA LTDA	COURTNEY CRUMHIN & AS CRIAS TURBAS DA NOITE	Ted Neulsh
15	DISTRIBUIDORA RECORD DE SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A	A BOLA E O GOLEIRO	Jorge Amado
16	DISTRIBUIDORA RECORD DE SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A	A SENHA DO MUNDO	Carlos Drummond de Andrade
17	DISTRIBUIDORA RECORD DE SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A	JOÃO E MARIA DE BARRO	Luiz Antonio Azeite
18	DISTRIBUIDORA RECORD DE SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A	O MENINO INESPERADO	Eliana Lucinda Campos Gomes
19	DISTRIBUIDORA RECORD DE SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A	O VOO SUPERSONICO DA GALINHA GALATEIA	Cláudio Roberto Fragata Lopes
20	DISTRIBUIDORA RECORD DE SERVIÇOS DE IMPRENSA S/A	VOCÊ VIU MEU PAI POR AI?	Charles Keeler
21	EDIÇÕES SML LTDA	O QUE TEM NA PANELA, JAMELA?	Niki Day
22	EDUJURO PUBLICAÇÕES DE LAZER E CULTURA LTDA	A LENDA DA PAXTUBA	Marta Teófora de Melo Ebel
23	EDUJURO PUBLICAÇÕES DE LAZER E CULTURA LTDA	DA CABEÇA AOS PÉS	Marta Casarim
24	EDITORA 34 LTDA	HISTÓRIAS COM POESIA ALGUNS BICHOS & CIA	Carlos Eduardo Lima Machado
25	EDITORA ATICA S/A	A MÚSICA VIVA DE MOZART	Cláudio Galperin
26	EDITORA ATICA S/A	MULA DE CARNAVAL E OUTROS POEMAS	Ricardo José Duff Azevedo
27	EDITORA ATICA S/A	LAMPÍO E MARIA BONITA - O REI E A RAINHA DO CANJAÇO	Liliana Laccoca
28	EDITORA ATICA S/A	MITOS GREGOS: O VOO DE ÍCARO E OUTRAS LENDAS	Marcia Williams
29	EDITORA ATICA S/A	O REI MALUDDO E A RAINHA MUIS ANIDA	Somando Lopes de Almeida
30	EDITORA ATICA S/A	O REI ARTUR E OS CAVALHEIROS DA TAVOLA REDONDA	Marcia Williams
31	EDITORA ATICA S/A	ROMÉU E JULIETA	Octavio Monteiro e Nicola Crepanzini

32	EDITORA BEST SELLER LTDA	CADA E DAZINHA	Luit Antonio Aguiar
33	EDITORA BEST SELLER LTDA	O GATO QUE PALAVA SAMBÁS	Marcelo Tião Costa
34	EDITORA BEST SELLER LTDA	VÓ CAU NA PISCINA	Carlos Drummond de Andrade
35	EDITORA BRUNTA LTDA	ALICE VAIÁ NAS HISTÓRIAS	Garret Rodari
36	EDITORA BRUNTA LTDA	TÔ COM FOME	Luiz Zair
37	EDITORA CAROS AMIGOS LTDA	O MELHOR AMIGO	Walter Hinkl Ono
38	EDITORA CAROS AMIGOS LTDA	O MELHOR AMIGO DO MELHOR AMIGO	Walter Hinkl Ono
39	EDITORA COMPOR LTDA	VOVÓ FOI VILUAR	Maurício Veneza da Silva
40	EDITORA DIMENSAO LTDA	CONVERSA PRA BOY DORMIR	Leonardo Azevedo Cunha
41	EDITORA DIMENSAO LTDA	EMBARCO DA CAMA	Leiry de Azevedo Wernick
42	EDITORA DIMENSAO LTDA	POEMAS	José de Castro
43	EDITORA DO BRASIL S/A	LIVRO DE PAPEL	Ricardo José Duff Azevedo
44	EDITORA FTD S/A	E O PALHAÇO O QUE É?	José Augusto Brandão Estelita Lima
45	EDITORA FTD S/A	LÁPIS ENCANTADO	Leonardo Azevedo Cunha
46	EDITORA FTD S/A	O SAPO TO QUE MAVA	Sylvia Orthel Goskerzewicz
47	EDITORA FUNDAÇÃO PEREGRINUS LTDA	OS LUSÍADAS EM QUADRINHOS	Frederico Carnevali Neri
48	EDITORA GALA LTDA	MENINO QUE NÃO TEVE MEDO DO MEDO	Ignácio de Loyola Brandão
49	EDITORA GALA LTDA	O REI PRETO DE OURO PRETO	Sylvia Orthel Goskerzewicz
50	EDITORA GLOBO S/A	25 ANOS DO MENINO MALUQUINHO	Zinido Alves Pinto
51	EDITORA JPA LTDA	O FILHO DA BRUXA	Marcia Kupress
52	EDITORA JPA LTDA	O RA TO QUE ROEU O REI	André Ricardo Almeida de Aguiar
53	EDITORA LE LTDA	MEU TEMPO É O SEU	Maria Tereza Costa e Paula e João Batista Costa e Paula
54	EDITORA LETRAS BRASILEIRAS LTDA	BARCO BRANCO EM MAR AZUL	Werner Zort
55	EDITORA MODERNA LTDA	FELPO FILVA	Eva Furnari
56	EDITORA MODERNA LTDA	SALADA SALADINHA	Maria José Mauris de Nobrega e Rosane Lino de Palm Paredona
57	EDITORA NOVA ALEXANDRIA LTDA	UM INDIÓ CHAMADO ESPERANÇA	Luit de Azevedo Galvão
58	EDITORA NOVA FRONTEIRA S/A	COMO TEMOSO	Luit Paul Dodsworth Machado
59	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA	JARDIM DE MENINO POETA	Maria Valéria Rezende
60	EDITORA PLANETA DO BRASIL LTDA	NO PALCO TODO MENINO VIRA BICHO	José Carlos Barbosa de Araújo
61	EDITORA PROLETO LTDA	ANA VAVEM	Mariana Geron Tescaro Valério Pontella Baptista
62	EDITORA RECORD LTDA	A MENINADA VARANDA	Leonardo Azevedo Cunha
63	EDITORA RECORD LTDA	O SINO QUE QUERIA VOAR	Luit Antonio Aguiar

64	EDITORIA RECORD LTDA	OS TRÊS PRESENTES MÁGICOS	Flávia Andrade Barbosa
65	EDITORIA Rocco LTDA	OS LOBOS DENTRO DAS RAÍZES	Neil Gaiman
66	EDITORIA SCHWARZ LTDA	LA VEM HISTÓRIA	Helena Bizar de Oliveira Pinto
67	EDITORIA SCHWARZ LTDA	PIPI MELONCA	Axel Lindgren
68	EDITORIA YH LUCERNA LTDA	HOJE É AMANHÃ?	Arena Claudia de Moraes Ramos
69	FRENTE EDITORA LTDA	CURRÍCULO PÁDO E TAL, QUERO IR PARA PORTUGAL!	Sylvia Orhof Corzkowicz
70	FRENTE EDITORA LTDA	VOVO DRAGÃO	Thair Quintela de Liraes
71	FUNDAÇÃO DEMOCRITO Rocco	PA TATVA DO ASSARÉ: O POETA PASSARINHO	Carlana dos Santos
72	GAUDI EDITORIAL LTDA	A MENINA A RCO: JHS	Marta Colzani
73	GAUDI EDITORIAL LTDA	ENTRE OS BAMBUS	Efira Maria de Lopez Barro
74	GAUDI EDITORIAL LTDA	SAPATO FURADO	Mário de Miranda Guimarães
75	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	A MOÇA TECELA	Marta Colzani
76	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	EU INVENTA O MUNDO	Mário de Miranda Guimarães
77	INTELLINST META DE EDUC. PESSO E FORMAÇÃO DE REG HUM LTDA	A PAPOSA E O CANÇÃO	Art Evarido Viana Lima
78	JORGE ZAUAR EDITOR LTDA	MELHORES AMIGAS	Floresno Swarman
79	JORGE ZAUAR EDITOR LTDA	FREQUENO VAMPIRO VAI A ESCOLA	Joann Star
80	JOSÉ OLÍMPIO EDITORA LTDA	DR. URUBU E OUTRAS FÁBULAS	João Ribamar Fereira
81	LACERDA EDITORES LTDA	O LIVRO DO TRAVA-LÍNGUA	Cecília Vicente de Azevedo Alves Pinto
82	LAROUSSE DO BRASIL PARTICIPAÇÕES LTDA	ASSOMBRAÇÕES DA TERRA	Maria Luiza Pimenta de Santiago Góes
83	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA	BRINCADEIRAS	Katia Carron
84	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA	CONTOS DE ANIMAIS DO MUNDO TODO	Neonir Adler
85	LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA	HISTÓRIAS DO MAR	Janaína Floridan
86	MAMA TI PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA	O JOGO DE AMARELINHA	Graciele Barzani Herzil
87	MIR CORUAQUÍIA LIVRARIA E EDITORA LTDA	A TOA, A TOA	João Probst
88	PA SOCIEDADE DE SÃO PAULO	MARIA MOLE	André Luis Neves da Fonseca
89	PA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	LEONMA - A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS	Kochikwu Sandra Micochi
90	PA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	VIRA, VIRA, VIRA LOBISOMEM	Maria Luiza Pimenta de Santiago Góes
91	PA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	A CALÇEIRA DA DONA SOPHA (OBS. 3)	André Luis Neves da Fonseca
92	PIXEL MÍDIA COMUNICAÇÃO S/A	ABECEDAÁRIO DO MILHOR PARA CRIANÇAS	Milôr Fernandes
93	RHU LIVROS LTDA	OUTRA VÍZ	Angela Maria Cardoso Lago
94	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	ASAS BRANCAS	João Carlos Bieleira de Queiroz Teles
95	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	É ISSO AÍ! POEMAS ADULTO, INFANTO, JUVENIS	João Paulo Paes da Silva e Walter Luiz da Silva Vasconcelos



96	RICHMOND EDUCACAO LTDA	O VESTIDO LUMINOSO DA PRINCESA	Ivan Angelo
97	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	A HISTÓRIA DA SÓFIEIRA E DA CONCHA	Michael Ende
98	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	A TAMPA DO CÉU	Adriana Falcao
99	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	AS COISAS QUE A GENTE FALA	Ruth Rocha
100	SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES	O AMIGO URSO	Bernardo Vertices, Gianni e Mery Weber