

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Rita de Cássia Simões Pecego dos Santos**

**A leitura de contos no ciclo II do Ensino Fundamental: a  
vivência dos adolescentes em diálogo com a literatura**

**Taubaté – SP  
2009**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Rita de Cássia Simões Pecego dos Santos**

**A leitura de contos no ciclo II do Ensino Fundamental: a  
vivência dos adolescentes em diálogo com a literatura**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté. Área de concentração: Língua Materna.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda.

**Taubaté – SP  
2009**

**RITA DE CÁSSIA SIMÕES PECEGO DOS SANTOS**

**A LEITURA DE CONTOS NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL: A  
VIVÊNCIA DOS ADOLESCENTES EM DIÁLOGO COM A LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada para  
obtenção do título de Mestre em  
Linguística Aplicada junto ao Programa de  
Pós-Graduação da Universidade de  
Taubaté.  
Área de concentração: Língua Materna.

**DATA: 27 DE ABRIL DE 2009**

**RESULTADO: \_\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda – Orientadora**

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi**

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho à minha filha Mariana,  
razão maior das minhas constantes  
superações...

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta dissertação referente ao curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, considero muito importante registrar minha gratidão por obter este sucesso.

Primeiramente, em razão das minhas crenças, agradeço a Deus, força maior que rege o Universo e fornece suporte à caminhada daqueles que têm fé.

Em segundo lugar, esses agradecimentos são direcionados à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda que, com muita competência, soube me direcionar neste empreendimento acadêmico.

Não posso me esquecer, obviamente, dos meus familiares, pessoas que muito me incentivaram em todo o período desta pesquisa: Antonio, meu esposo, pela valiosa companhia em muitas das viagens a Taubaté; Fabiana, minha irmã, pelo contagiante empenho na formatação do trabalho escrito; Eugênio e Angelina (meus pais) e Rogério (meu irmão), por me apoiarem em todos os momentos.

E o que dizer dos meus *pimpolhos*, alunos que assumiram esta pesquisa junto a mim e que, realmente, fizeram (e com certeza ainda fazem) toda a diferença no mundo dos leitores infanto-juvenis? Grandes saudades, lindinhos e lindinhas!

E, finalmente, não poderia me esquecer de três grandes colegas que muito me incentivaram nesta caminhada acadêmica: Magali Ramos, Maria Luíza Arice e Nádia Maria Policarpo.

A todos aqui citados: meu carinho, meu respeito e meus eternos agradecimentos!!!

“Um galo sozinho não tece uma manhã;  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos”.

**João Cabral de Melo Neto**

## RESUMO

A recente constatação de algumas avaliações nacionais e internacionais, de que um considerável número de alunos brasileiros apresenta problemas de interação com os diversos textos aos quais têm acesso, mostra que é urgente um trabalho voltado para a proficiência em leitura. Nesse mesmo contexto, evidencia-se a figura do professor de Língua Materna, que dentro da atual situação da rede pública de ensino, se depara com uma grande maioria de alunos cujo contato com a literatura ocorre apenas dentro do ambiente escolar. Diante dessa problemática e tendo por base a perspectiva sociointeracionista da Lingüística Aplicada, considerei pertinente o desenvolvimento de uma pesquisa-ação voltada para a leitura de contos infanto-juvenis contemporâneos da literatura brasileira durante as aulas de Língua Materna, com o propósito de promover, por meio do pressuposto vygotskyano da mediação e do postulado bakhtiniano da dialogia, a formação intelectual do aluno ligada diretamente à vida em sociedade, valorizando a arte – no caso, a literatura – a qual se configura como um importante fenômeno da linguagem vinculado aos contextos social, histórico e cultural da humanidade. Nessa pesquisa-ação a metodologia utilizada por mim, enquanto professora de Língua Portuguesa de uma 6ª série da rede pública de ensino (ciclo II da Educação Fundamental), foi desenvolvida a partir de um projeto de leitura baseado em contos literários contemporâneos, cujos temas demonstravam relação com algumas vivências diárias dos adolescentes. Esse trabalho foi empreendido ao final do 4º bimestre do ano letivo de 2007, sendo que coube a mim, enquanto professora-pesquisadora, registrar as considerações sobre as aulas em um diário individual e, os educandos, ao final do trabalho com cada um dos contos, elaboraram respostas individuais para questões sobre a importância do tema abordado na vida dos adolescentes e sobre o valor do texto literário que busca, enquanto arte, estabelecer um diálogo com os leitores mais jovens por meio de situações que, na realidade, permeiam suas vidas. Além disso, foi também proposta a elaboração de uma ilustração para cada conto, a fim de trabalhar a sensibilidade do sujeito-leitor. Os resultados dessa pesquisa confirmaram que, mesmo diante de situações tão adversas em seu ambiente de trabalho, o professor é um profissional que, atuando como mediador, consegue instigar cada educando a estabelecer um diálogo significativo entre a sua vida e a literatura, construindo, assim, sua identidade para a vida social.

**Palavras-chave:** Leitura; Literatura; Contos; Formação de leitor.

## ABSTRACT

Recent evidence from some national and international evaluations that a considerable number of Brazilian students has issues to interact with the several texts to which they have access shows that a work addressing the reading proficiency is urgent. At this same context, the role of the native language teacher is evidenced and, within the current situation of the public teaching network, this teacher is facing many students having the sole contact with literature within the school environment. With this problematics and based on the social-interacionist view of Applied Linguistic, I developed a research-action addressing the reading of contemporary infantile-juvenile tales of Brazilian Literature during the native language classes, with the purpose to support, through of the vygotskyan purpose of mediation and the bakhtinian postulate of dialogy, intellectual formation of the student, which could be linked directly to the life in society and valuing the arts – in the case, the literature – which is evidenced as an import phenomenon of language linked to the social, history, and cultural context of humanity. At this research-action, the methodology used for me, while Portuguese teacher of the students from the 6<sup>th</sup> grade in public teaching network (cycle II in Elementary School), was develop a reading project based on contemporary literature tales of which the theme would be related with the daily life of the teenagers. This work was undertaken late in the 4th bimester of 2007 school year and my role, while teacher-investigator was to record my considerations about the classes in an individual journal and the students wrote individual answers at the end of each tale work for the questions about the importance of the theme approached on the life of the teenagers and on the value of the literary text that has the intention, as an art, to establish a dialogue with younger readers using situations that are involved in their real lives. In addition, developing an illustration to each tale was also proposed so that to work the subject-reader sensitivity. Partial results of this research confirm that, even with these so adverse situations in their work environment, the native language teacher in the public school is a professional who, acting as a mediator, can instigate each student to establish a significant dialogue between his/her life and the literature, building his/her identity to the social life.

**Keywords:** Reading; Literature; Tales; Reader Formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Cronograma do projeto <i>Ler é um prazer!</i> .....	70
<b>Quadro 2:</b> Textos lidos pelos sujeitos de pesquisa no cotidiano.....	76
<b>Quadro 3:</b> Freqüência com que os sujeitos de pesquisa emprestavam livros da Sala de Leitura.....	77
<b>Quadro 4:</b> Hábito de tecer comentários sobre os livros lidos.....	77
<b>Quadro 5:</b> Hábitos de leitura por parte dos familiares dos sujeitos de pesquisa.....	78
<b>Quadro 6:</b> Contato dos sujeitos de pesquisa com histórias na época da infância.....	79
<b>Quadro 7:</b> Critérios utilizados pelos sujeitos de pesquisa para escolha dos livros na Sala de Leitura.....	80
<b>Quadro 8:</b> Tipos de livros preferidos pelos sujeitos de pesquisa.....	81
<b>Quadro 9:</b> Livros sugeridos pelos sujeitos de pesquisa.....	81
<b>Quadro 10:</b> Hábito de formulação de hipóteses.....	85
<b>Quadro 11:</b> Tipos de informações priorizadas pelos sujeitos de pesquisa no decorrer da leitura.....	87
<b>Quadro 12:</b> Principais informações identificadas pelos sujeitos de pesquisa diante das referências bibliográficas.....	88
<b>Quadro 13:</b> Características valorizadas pelos sujeitos de pesquisa diante de um poema.....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>CAPÍTULO 1 - AS CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS E BAKHTINIANAS PARA O PROCESSO DE LEITURA.....</b>	18
1.1 Apresentação do capítulo.....	18
1.2 Zona de desenvolvimento proximal.....	19
1.3 Atenção e memória.....	20
1.4 A mediação do professor na prática educacional.....	22
1.5 A afetividade no trabalho pedagógico.....	24
1.6 Dialogismo.....	25
1.7 Os estudos literários.....	27
1.8 A leitura.....	28
1.9 Estratégias para o ensino da leitura.....	32
1.10 Os projetos de leitura.....	34
1.11 Conclusão do capítulo.....	35
<b>CAPÍTULO 2 – O TEXTO LITERÁRIO.....</b>	37
2.1 Apresentação do capítulo.....	37
2.2 O que é a literatura?.....	37
2.3 Funções da literatura.....	40
2.4 Elementos fundamentais da obra literária: conteúdo e forma.....	42
2.5 Literatura infanto-juvenil.....	44
2.6 Os leitores infanto-juvenis.....	47
2.7 A narrativa.....	50
2.8 O conto e sua caracterização.....	55
2.9 Conclusão do capítulo.....	59
<b>CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	61
3.1 Apresentação do capítulo.....	61
3.2 Caracterização da pesquisa-ação.....	61
3.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa e do espaço escolar.....	62
3.4 Coleta de dados – Projeto de leitura <i>Ler é um prazer!</i> .....	64
3.5 Conclusão do capítulo.....	72
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE PESQUISA.....</b>	73
4.1 Apresentação do capítulo.....	73

4.2 Questionário I.....	73
4.3 Questionário II.....	82
4.4 Questionários referentes aos contos.....	92
4.5 Questionário final.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas dentro da LA recebem, como as demais, contribuições de áreas diversas, assim como também contribuem para essas áreas, e cobrem temáticas diversas. (CASTRO, 2003, p. 12)

Desenvolver ou ampliar a competência leitora dos alunos a partir do contato com a arte literária é um grande desafio para os educadores, sobretudo para aqueles que, a partir do ciclo II do Ensino Fundamental, assumem as aulas da disciplina de Língua Portuguesa dentro da rede pública de ensino. No entanto, investir neste objetivo constitui um dos principais propósitos da instituição escolar que deseja contribuir efetivamente na formação de cidadãos autônomos, reflexivos, críticos e atuantes.

Desde a década de 80, a Lingüística Aplicada tem apresentado uma considerável preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Segundo Moita Lopes (1996, p. 3), a Lingüística Aplicada é entendida, atualmente, como uma área de investigação interdisciplinar centrada na resolução de problemas relacionados ao uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, afinal, os estudos analisam esses problemas situados em contextos da práxis humana.

Enquanto pesquisadora, considero que a própria instituição escolar, por meio de muitos educadores, também parece apresentar uma sutil ampliação de suas ações, considerando que o processo educacional não deve se limitar ao interior do prédio escolar, mas sim levar em consideração que seus educandos são diretamente influenciados por elementos externos de suas vidas (família, política, mercado de trabalho, entre outras situações), os quais são determinantes no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, há uma recente constatação, baseada em algumas avaliações nacionais e internacionais (**SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo/2005; **SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica /2005; **SAREM** - Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos /2006 e **PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Alunos/2006), que demonstra ser considerável o número de alunos brasileiros que não compreende o que lê, que não relaciona o seu próprio repertório com as informações sistematizadas em sala de aula e que possui dificuldade para interpretar

e/ou interagir com os diversos textos aos quais têm acesso, resultado que justifica a urgência de um trabalho voltado para a proficiência em leitura.

Neste mesmo contexto, evidencia-se a figura do professor de Língua Materna (como é o caso desta pesquisadora) que, dentro do atual quadro da rede pública de ensino, se depara com turmas numerosas, heterogêneas (nos aspectos cultural, social e econômico), oriundas de diferentes formações familiares que, em geral, não valorizam o ato de ler, tendo contato com a literatura apenas dentro do ambiente escolar. Sendo assim, enquanto professora e pesquisadora responsável por esta investigação, iniciei uma constante problematização sobre as possibilidades de se trabalhar para criar ou resgatar, de maneira efetiva, o prazer pela leitura por meio de textos literários que abordassem temas relacionados ao cotidiano dos adolescentes. Com isso, a atuação dos alunos seria baseada no interesse, na empatia, no estímulo e/ou na identificação com os textos a serem trabalhados.

Diante desta problemática tomei por base a perspectiva sociocognitivo-interacionista da Lingüística Aplicada, a qual enfatiza que os sujeitos devem ser vistos como atores/construtores sociais, que o texto é o próprio lugar da interação e, que os interlocutores são sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem no discurso e por ele são construídos. Desta forma, considerei pertinente o desenvolvimento de uma pesquisa-ação voltada para a leitura de contos infanto-juvenis contemporâneos da literatura brasileira durante as aulas de Língua Materna, que tivesse o propósito de promover a formação intelectual do aluno ligada diretamente à vida em sociedade, além de valorizar a arte literária como importante fenômeno de linguagem diretamente ligado aos contextos social, histórico e cultural da humanidade, contribuindo para a formação integral.

Neste trabalho, optei por desenvolver uma pesquisa-ação levando em consideração as afirmações de Thiollent (2005, p. 81), as quais demonstram ser necessário promover a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções para os seus problemas, dentro de um contexto cujo objetivo principal seja o da reconstrução de idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal de ensino que não mais se limite à descrição ou à avaliação. Nessa visão reconstrutivista, as atividades pedagógicas e educacionais deixam de ser concebidas como transmissão ou aplicação de informações e, adquirem uma dimensão conscientizadora na medida em que os elementos de *tomada de consciência* são utilizados durante as situações investigadas na relação professores/alunos.

Na verdade, o que idealizei nesta pesquisa foi o planejamento, a criação e a aplicação de estratégias que contribuíssem para a formação do sujeito-leitor por meio da arte literária, a partir de uma identificação entre os adolescentes e os contos da literatura infanto-juvenil

contemporânea. Neste caso específico não pretendia realizar uma simples descrição ou uma mera avaliação da atual situação do ensino brasileiro, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora no ciclo II do Ensino Fundamental.

Na hipótese inicial desta pesquisa considerei que, mesmo diante de situações tão adversas em seu ambiente de trabalho, o professor de língua materna pode ser um profissional capaz de desenvolver mecanismos dentro do ambiente escolar que possam instigar os aprendizes a se tornarem leitores proficientes, afinal, eles fazem parte de uma sociedade que, cada vez mais, necessita de sujeitos que saibam estabelecer interações pessoais significativas em suas vidas, no sentido de protagonizar uma comunicação eficiente nos diversos âmbitos do cotidiano. Estes mecanismos foram formados pelo trabalho com textos literários que viabilizavam um *diálogo* entre a vida real do educando e o conto infanto-juvenil contemporâneo, através de uma interação crítico-reflexiva.

O objetivo geral desta pesquisa-ação foi o de trabalhar um projeto de leitura a que intitulei *Ler é um prazer!* com alunos do Ensino Fundamental (Ciclo II) da rede pública municipal de São José dos Campos, a fim de analisar em que medida é possível estabelecer, através da mediação do professor, um *diálogo* entre o texto literário (contos infanto-juvenis contemporâneos) e o cotidiano dos adolescentes, buscando uma conscientização mais ampla sobre as situações de vida com as quais os aprendizes se deparam diariamente. Esse olhar poderá levar o/a jovem a buscar maior contato com o texto literário.

No decorrer do projeto busquei alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Promover o contato dos educandos com textos literários significativos para suas respectivas faixas etárias e condições socioculturais, por meio de um trabalho que tivesse o objetivo de valorizar tanto o conteúdo quanto a forma do texto artístico.
- Estabelecer estratégias de leitura para facilitar a interação texto/leitor durante as aulas de Língua Materna.
- Definir objetivos de leitura para viabilizar uma reflexão crítica acerca do tema abordado.
- Proporcionar aos aprendizes um contato real com a literatura a fim de que eles pudessem perceber que esta não é um mundo inatingível, mas sim um elo entre a arte e a vida, pois está diretamente ligada à formação do ser humano enquanto sujeito de sua própria história.
- Entender a organização lingüística do conteúdo do texto literário.

A fundamentação teórica que embasou este trabalho encontra-se em estudiosos que abordam questões inerentes ao contato com a literatura no ambiente escolar, como Coelho (2000), cujas afirmações demonstram que, diante das discussões sobre os rumos que precisam ser tomados para uma nova reforma da Educação e do Ensino, a Literatura surge como “a ponta de eixo ideal” para esta nova estrutura.

Esta afirmação me leva a ponderar que uma nova estrutura educacional (baseada na arte literária) pode se concretizar no cotidiano do professor e do aluno, na medida em que se estabelecer uma interação entre os leitores e os textos. Ao desejar que meu aluno se torne um leitor competente, eu (no papel de professora) procurei realizar uma mediação constante, agradável e produtiva, vivenciando estratégias de leitura com as quais seja possível efetivar o diálogo entre a literatura e a vida dos aprendizes. No que diz respeito à questão da mediação como elemento indispensável para viabilizar o desenvolvimento dos adolescentes pela identificação com os contos da literatura infanto-juvenil contemporânea, busquei um aporte teórico nos pressupostos vygotskyanos e bakhtinianos. Vygotsky (2004, cap.19) problematiza a definição da função docente ao longo dos tempos e sugere que este profissional não seja mais caracterizado apenas como fonte exclusiva de informação aos alunos, uma vez que os avanços no aprendizado e no desenvolvimento dos indivíduos ocorrem por meio de significativas interações com os objetos de conhecimento, as quais precisam ser permeadas pela tarefa de suscitar no aluno o entusiasmo, o interesse pela aprendizagem, afinal, para o estudioso (p. 449), o professor que se espera encontrar hoje, dentro do âmbito escolar, é o profissional que tenha a capacidade de desenvolver “todos os aspectos que respiram vida e dinamismo”.

Desta forma, posso afirmar que é de extrema relevância que o professor, dentro do atual contexto educacional, assuma uma postura de mediador durante as suas aulas, uma vez que caberá a ele ser um sujeito possibilitador das diversas interações entre os educandos. A intervenção docente durante as atividades propostas age dentro da zona de desenvolvimento proximal de cada aluno e, considerando a experiência, a criatividade, os conhecimentos e a função de possibilitar à criança o acesso ao saber, todo educador pode contribuir com os processos de aprendizagem e com o desenvolvimento de seus aprendizes.

No que diz respeito aos adolescentes que estudam no ciclo II do Ensino Fundamental, o contato com a literatura infanto-juvenil contemporânea parece construir diversos efeitos de sentido através de trabalhos voltados para a leitura de *contos*. Isto porque muitos autores deste gênero literário procuram dialogar com seus leitores, abordando temas que tenham significados reais em suas vidas, afinal, como afirma Bakhtin (2003), “A literatura é parte

inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época”. Massaud Moisés (1967), no que diz respeito aos contos, acrescenta ainda que “o contista doa à contemplação do leitor um episódio semelhante aos da vida diária...”.

Coelho (2000, p. 71) corrobora esta idéia quando apresenta uma definição de conto dentro de uma perspectiva contemporânea, afirmando que se trata de uma forma básica do gênero narrativo (enquanto ficção) que, em sua forma original, registra um importante momento na vida da(s) personagem(ns). Segundo a autora, no conto existe a intenção de revelar apenas um fragmento de vida que possibilita ao leitor entrever o todo ao qual aquela parte pertence. Sua estrutura possui uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, um acontecimento que se desenvolve em situações breves, “rigorosamente dependentes daquele motivo”. A pequena extensão material do conto justifica a unicidade da ação ou situação e a brevidade da caracterização das personagens e do espaço, bem como da duração temporal.

Para Coelho, o conto tem se mostrado como a “forma privilegiada da literatura popular e da infantil”, pois sua estrutura básica é sempre a mesma, isto é, a de revelar um “momento significativo” na vida da personagem.

Segundo Moita Lopes (2002), é preciso que, no decorrer das aulas de leitura, os educandos aprendam a “ler o mundo, os outros e a si mesmos”, afinal, a sala de aula é um espaço privilegiado para estas ações, mesmo diante das grandes dificuldades que os professores encontram para efetivar suas ações pedagógicas.

De acordo com Proença Filho (1990), “a literatura é, tradicionalmente, uma arte verbal” e, “a arte é um dos meios de que se vale o homem para conhecer a realidade”. Sendo assim, o contato com a obra de arte literária pressupõe questionamentos sobre o mundo e estimula o ser humano a ser, efetivamente, um protagonista na sociedade.

Desta maneira, este trabalho está organizado em quatro capítulos, seguidos de conclusão, referências bibliográficas e anexos. No **capítulo 1** apresento uma abordagem sobre algumas das principais idéias de Lev Semenovitch Vygotsky e de Mikhail Bakhtin e, de suas implicações nas atividades de leitura realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Os conceitos vygotksyanos apresentados formam uma considerável parcela da fundamentação teórica da pesquisa empreendida, no sentido de enfatizar que o desenvolvimento do ser humano é resultado das diversas interações em que ele se engaja, incluindo-se, entre elas, a do âmbito escolar. Já os pressupostos bakhtinianos de dialogismo e de estudos literários são essenciais para o embasamento teórico da presente pesquisa, uma vez que esta foi por mim

realizada dentro do contexto proposto em um projeto de leitura que visava estabelecer interações discursivas entre professor, aluno e autor; sujeitos históricos, sociais e ideológicos que se constituem por meio das diferentes vozes que permeiam a literatura. Além disso, destaco importantes considerações sobre o processo de leitura (definição, estratégias para uma efetiva interação entre leitor e texto e, ainda, projetos de leitura).

No **capítulo 2** exponho a definição de literatura, suas funções e características, além de abordar, especificamente, aspectos relevantes da literatura infanto-juvenil, sobretudo referentes ao conto, gênero narrativo que sustentou a leitura dos sujeitos desta pesquisa.

Os aspectos metodológicos desta pesquisa-ação são explicitados no **capítulo 3**, com o objetivo de detalhar a maneira como a pesquisa foi desenvolvida.

No **capítulo 4** realizo a análise e a discussão dos dados da pesquisa empreendida a partir das respostas que os educandos (sujeitos de pesquisa) elaboraram para seis questionários, os quais se constituíram no *corpora* observado, principalmente, sob a ótica dos capítulos 1 e 2.

Nas **considerações finais** ressalto a importância de um trabalho docente (especialmente na disciplina de Língua Portuguesa) voltado para o desenvolvimento de projetos de leitura que, baseados nos pressupostos da mediação vygotskyana e da dialogia bakhtiniana, tenham o objetivo de estabelecer um elo significativo entre a literatura e a vivência dos educandos, a fim de promover a competência leitora e, na medida do possível, minimizar as desigualdades sociais.

Constituem os anexos desta pesquisa, sob formato digitalizado, os contos infanto-juvenis da literatura brasileira utilizados durante o projeto de leitura desenvolvido com os sujeitos de pesquisa (*O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof; *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado e *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga), o texto *Um bom conto é a glória!* (de Moacyr Scliar), algumas das ilustrações elaboradas pelos sujeitos de pesquisa e os modelos dos seis questionários aplicados em sala de aula.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté conforme **Protocolo CEP/UNITAU nº 0397/07**.

## CAPÍTULO 1

### AS CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS E BAKHTINIANAS PARA O PROCESSO DE LEITURA

[...] todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo. (VYGOTSKY, 2004, p. 145)

#### 1.1 Apresentação do capítulo

No presente capítulo tenho por objetivo realizar uma abordagem sobre algumas das principais idéias de dois importantes estudiosos e de suas implicações nas atividades de leitura realizadas na disciplina de Língua Portuguesa: o psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) e o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975).

Os conceitos vygotksyanos aqui apresentados formam uma considerável parcela da fundamentação teórica que embasou a pesquisa por mim empreendida, no sentido de enfatizar que o desenvolvimento do ser humano é resultado das diversas interações em que ele se engaja, incluindo-se, entre elas, a do âmbito escolar.

Já os postulados bakhtinianos de dialogismo e de estudos literários são essenciais para o embasamento teórico da presente pesquisa, uma vez que a realizei dentro do contexto proposto em um projeto de leitura que visava estabelecer interações discursivas entre professor, aluno e autores; sujeitos históricos, sociais e ideológicos que se constituem por meio das diferentes vozes que permeiam a literatura.

Por fim, no que diz respeito ao processo de leitura, apresento considerações advindas, sobretudo, das autoras Kleiman (1989a; 1989b e 2001) e Solé (1998), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (2001) acerca de sua definição, de estratégias que visam a uma efetiva interação entre leitor e texto e, por ser conveniente a este trabalho, uma abordagem sobre os projetos de leitura.

## 1.2 Zona de desenvolvimento proximal

O desenvolvimento de um ser humano depende do aprendizado que ele estabelece num determinado grupo, considerando sua interação com os outros seres da mesma espécie. Sendo assim, o aprendizado possibilita o processo de desenvolvimento, como afirma Vygotsky (2007, p. 100):

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam [...]

Desta maneira, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento se destacam nos estudos vygotskyanos, os quais procuram demonstrar que o aprendizado de uma criança é iniciado muito antes de ela freqüentar o ambiente escolar, porém, há que se pontuar a importância do aprendizado escolar, pois este amplia o desenvolvimento sócio-histórico-cultural do indivíduo.

O estudioso russo (2007, p. 95) estabelece dois níveis de desenvolvimento: o **nível de desenvolvimento real** (o qual se refere ao desenvolvimento de forma retrospectiva, isto é, aborda as etapas já conquistadas pela criança, indicando os ciclos de desenvolvimento que já estão completos) e o **nível de desenvolvimento potencial** (o qual se refere à capacidade do indivíduo em desempenhar atividades **com** o auxílio de outra pessoa, podendo esta ser um adulto ou uma criança mais experiente).

Estes conceitos sobre os dois níveis de desenvolvimento de uma criança muito interessam a esta pesquisa, na medida em que, no processo de ensino-aprendizagem, é possível valorizar tanto o conhecimento que o aluno já traz consigo, quanto o momento em que, na escola, lhe são oportunizadas condições para construir novos conceitos, tendo por base que a interferência de outras pessoas (sejam elas colegas de classe e/ou professores) desempenha um papel significativo no desenvolvimento individual.

A partir das concepções dos dois níveis de desenvolvimento abordados, Vygotsky (2007, p. 97) estabelece a existência da **zona de desenvolvimento proximal**, que é a distância entre o que a criança tem capacidade para realizar de maneira autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que ela precisa realizar com o auxílio de outros indivíduos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

Assim, posso afirmar que este conceito vygotskyano se refere ao percurso que a criança trilhará para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento, a fim de consolidá-las no nível de desenvolvimento real. É um postulado em que o autor deseja evidenciar que a aquisição de autonomia do ser humano é gradativa e que o aprendizado desponta como o responsável pela criação da zona de desenvolvimento proximal, afinal, é na interação com outras pessoas que a criança (incluindo-se neste termo também o adolescente) se depara com diferentes processos de desenvolvimento, os quais, após o momento de internalização, se transformam em aquisições do desenvolvimento individual do ser humano, grande contribuição para o viés do presente trabalho.

### 1.3 Atenção e memória

Nesta seção abordarei dois temas clássicos da psicologia, que muito interessam à prática educacional, pois além de constituírem uma das principais preocupações dos atuais educadores, são questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

À luz dos pressupostos básicos de Vygotsky (2004), é possível afirmar que tanto a **atenção** quanto a **memória** possuem um valor pedagógico claro e evidente que justifica a necessidade de se procurar conciliar ambos os processos no cotidiano de cada indivíduo.

O psicólogo russo (2004, p. 161) define a **atenção** como uma reação que, na fase inicial da vida de um indivíduo, possui um caráter quase que exclusivamente instintivo-reflexivo e que apenas num processo gradual (baseado em treinamentos longos e complexos) transforma-se em “atitude arbitrária”, afinal, as pessoas são constantemente submetidas a grandes quantidades de informações do ambiente em que vivem. É a partir dessas informações que ocorre um processo de seleção de estímulos apropriados para a sobrevivência do ser humano.

Durante o seu desenvolvimento, o indivíduo torna-se capaz de agir voluntariamente, de modo a direcionar sua atenção para aquilo que lhe parece relevante dentro do ambiente em que se encontra.

Dentro do contexto escolar, o professor poderá criar condições para que seu educando direcione seu interesse para as atividades propostas, partindo de outra máxima vygotskyana, na qual se afirma que “toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança” (2004, p. 163), daí o foco na também temática dos contos, como categoria de seleção de textos.

Sob essa perspectiva devo ressaltar, então, que uma atividade escolar despertará a atenção do educando na medida em que seu objetivo for previamente esclarecido, assim como cada etapa desta pesquisa foi apresentada aos meus educandos (sujeitos de pesquisa), a fim de suscitar um interesse por parte do aluno e, novamente, Vygotsky (2004, p. 163) fornece uma contribuição importante para a prática docente:

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar para a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida.

Quanto à **memória**, Vygotsky (2007) realiza, inicialmente, a distinção entre a memória natural (não-mediada) e a memória mediada por signos. A memória natural está, segundo o estudioso (2007, p. 32), “muito próxima da percepção”, pois se faz presente nas determinações inatas do organismo humano, correspondendo ao registro involuntário de experiências que se transformarão em informações a serem utilizadas posteriormente pelo indivíduo. Por outro lado, a memória mediada é aquela que, de acordo com o autor (p. 46 e 47), “representa uma linha especial de desenvolvimento que não coincide, de forma completa, com o desenvolvimento dos processos elementares”.

Esse segundo tipo de memória é, sem dúvida, um processo psicológico do ser humano que muito interessa à prática pedagógica, pois, além de sua natureza ser relacionada ao registro de experiências que serão recuperadas e usadas posteriormente, a memória mediada pressupõe uma ação voluntária do indivíduo no que diz respeito ao uso de signos que possam estimular a recuperação de um dado conteúdo.

A utilização desses signos, que na educação, podem corresponder aos diferentes materiais didáticos disponíveis, tende a otimizar a capacidade de memorização dos alunos e, conseqüentemente, estabelecer uma relação significativa entre ele e os processos de aprendizado, afinal, como expõe Vygotsky (2007, p. 50):

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle.

Cabe destacar, neste momento, que dentro do contexto da pesquisa por mim empreendida, o próprio texto literário (como repositório de memória universal), os questionários aplicados e as ilustrações elaboradas pelos educandos constituem formas de registro dialogantes com/pelos alunos.

#### **1.4 A mediação do professor na prática educacional**

As obras vygotskyanas permitem detectar a preocupação que o psicólogo russo demonstrava ter com relação à educação escolar e, como não poderia deixar de ser, ele não promoveu reflexões apenas sobre a criança, mas também sobre o papel do professor enquanto sujeito mediador das práticas educativas.

Vygotsky (2004, p. 449) problematiza a definição da função docente ao longo dos tempos e sugere que este profissional não seja mais caracterizado apenas como fonte exclusiva de informação aos alunos, uma vez que os avanços no aprendizado e no desenvolvimento dos indivíduos ocorrem por meio de significativas interações com os objetos de conhecimento, as quais precisam ser permeadas pela tarefa de suscitar no aluno o entusiasmo, o interesse pela aprendizagem. Sendo assim, no decorrer desta pesquisa houve um elo significativo entre o meu trabalho (como professora-pesquisadora) e as atividades desenvolvidas pelas professoras da Sala de Leitura e da disciplina de Arte, com o objetivo de mostrar aos alunos o caráter dinâmico e interdisciplinar do projeto de leitura que estava sendo desenvolvido.

Assim, a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estorjo e desenvolva todos os aspectos que respiram vida e dinamismo.

Desta forma, é de extrema relevância que o professor, dentro do atual contexto educacional, assuma uma postura de mediador durante as suas aulas, uma vez que caberá a ele ser um sujeito possibilitador das diversas interações entre os educandos. Sua intervenção durante as atividades propostas agirá dentro da zona de desenvolvimento proximal de cada aluno e, considerando sua experiência, sua criatividade, seus conhecimentos e sua função de

possibilitar à criança o acesso ao saber, o educador contribuirá com os processos de aprendizagem e com o desenvolvimento de seus aprendizes.

Ser um parceiro privilegiado dos alunos no contexto escolar pressupõe que o profissional em questão promova situações de aprendizagem em que os alunos sejam incentivados a ter curiosidade, a realizar inferências, a trabalhar em equipes, a argumentar suas idéias, a aceitar e/ou tolerar o outro, a resgatar e compartilhar conhecimentos prévios, enfim, a desejar ser constituído enquanto sujeito, mesmo que inconscientemente, sob a ótica do sócio-interacionismo.

Para que a mediação com o educando possa ser um processo positivo, o professor, num primeiro momento, precisará definir quais são os níveis de desenvolvimento (real e potencial) de cada aluno, a fim de que, possa intervir, planejar e executar estratégias que atuarão diretamente na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, possibilitando a ampliação e/ou os avanços na aprendizagem.

Sei que esta não é uma tarefa fácil, tendo em vista que o atual cenário educacional (referindo-se ao Brasil) parece não fornecer condições muito propícias para o desenvolvimento da autonomia do educando, porém, é imprescindível que o educador assuma sua função de mediador e, conseqüentemente, que descarte a figura do professor como sendo o único detentor do saber a ser transmitido, afinal, na sala de aula, os alunos também são mediadores em diversos momentos e contribuem no processo de ampliação, construção e/ou alteração dos conhecimentos de seus parceiros. Trata-se, obviamente, de uma concepção que desconstrói um cenário educacional há muito caracterizado por alunos *ideais*, que nada tinham a oferecer para o processo de ensino-aprendizagem. Nas reflexões de Vygotsky (2004, p. 448), tanto o educador quanto o educando compartilham responsabilidades dentro da sala de aula:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém (como tudo na vida) no processo de trabalho.

## 1.5 A afetividade no trabalho pedagógico

A questão da afetividade no trabalho pedagógico constitui um outro item relevante para esta pesquisa, uma vez que, dentro das concepções vygotskianas, o sentimento e a razão formam uma parceria produtiva dentro do processo educacional.

De acordo com Rego (1994, p. 120), apesar de vários documentos do psicólogo russo não terem sido traduzidos, sabe-se que, em muitos de seus textos, o autor abordou especificamente o tema *afetividade*, demonstrando sua grande preocupação em analisar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

O afeto direciona o indivíduo a modificar sua razão de modo a se humanizar na integração com o outro e, conseqüentemente, nessas diversas interações o ser humano aprende a lidar com suas percepções, com seus sentimentos, enfim, aprende a compreender melhor a si mesmo e aos outros.

O ser humano é concebido por Vygotsky como alguém que se utiliza de suas capacidades intelectuais e que, ao mesmo tempo, aciona suas capacidades afetivas no decorrer de um cotidiano socialmente construído. Sem dúvida, essas capacidades também são mobilizadas por educandos e educadores no decorrer das aulas, uma vez que esses sujeitos estão, a todo momento, exercendo o aspecto cognitivo (pensar, abstrair, inferir, relacionar, entre outras ações) articulado às suas experiências emocionais (desejos, sentimentos, aspirações, motivações, interesses, entre outras). O estudioso não faz uma distinção entre o intelecto e o afeto, pois busca compreender o sujeito em sua totalidade, afinal, a cognição e o emocional se unificam, no que diz respeito ao processo do desenvolvimento psíquico humano, assim como expõe Vygotsky (2005, p. 9-10):

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. [...] A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.

Diante dessa abordagem é possível perceber que os estudos vygotskianos corroboram, de um modo bastante contemporâneo, a dimensão singular que cognição e afeto assumem em todos os tipos de interação promovidos pelos indivíduos e, de uma maneira mais específica, dentro do contexto escolar, uma vez que, tanto educadores quanto educandos mobilizam

dinamicamente suas capacidades intelectuais e afetivas a fim de promover, por meio da relação com o outro, o desenvolvimento e a aprendizagem.

## 1.6 Dialogismo

O dialogismo é uma das principais categorias do pensamento de Mikhail Bakhtin, por meio da qual é possível estudar as questões referentes ao discurso interior, ao monólogo, à comunicação diária, aos diferentes gêneros do discurso, às variadas manifestações culturais e, no que diz respeito à presente pesquisa, à literatura.

O princípio dialógico caracteriza as idéias de Bakhtin sobre o homem e a vida, a qual, segundo o estudioso, é marcada pela alteridade enquanto característica do ser humano que se constitui pela presença do outro:

[...] na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...] (BAKHTIN, 2003, p. 35)

A linguagem se estabelece na interação entre interlocutores, isto é, na relação entre sujeitos que constroem os sentidos dos textos e por eles são constituídos. Na verdade, quando se aborda a questão das muitas vozes sociais que fazem parte de um indivíduo, pensa-se que esta é uma característica que o ser humano tem a possibilidade de modificar no seu cotidiano de interações, afinal, como afirma Bakhtin (2006, p. 47): “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”.

O dialogismo de Bakhtin é considerado o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Sendo assim, é possível afirmar que o discurso não é individual por duas razões: a primeira delas mostra que ele se constrói a partir da presença de, pelo menos, dois interlocutores considerados seres sociais; a segunda razão apresenta o discurso como o resultado da relação com outros discursos já existentes.

Os diversos discursos que permeiam uma sociedade e/ou uma cultura estabelecem entre si um diálogo permanente, fato este que justifica o caráter dialógico e complexo da linguagem. Quando se afirma que a palavra de um sujeito é sempre perpassada pela palavra do outro significa que o enunciador constrói o seu discurso baseado no de outrem e, inconscientemente, se apropria dele no seu cotidiano, tanto na escrita quanto na oralidade.

Fiorin (2006, p.19) afirma que o dialogismo “são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” e que, por sua vez, cada enunciado é a réplica de um diálogo. O autor apresenta três conceitos de dialogismo que, a meu ver, merecem ser expostos neste momento. O primeiro conceito faz referência ao dialogismo constitutivo, no qual todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, o qual é sempre heterogêneo, uma vez que revela duas posições (a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói). Neste tipo de dialogismo não existem apenas relações com enunciados já constituídos, anteriores e passados, pois um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem no processo da comunicação.

No segundo conceito do dialogismo, Fiorin (2006, p. 32) apresenta este postulado bakhtiniano como uma forma composicional em que o enunciador incorpora, de maneiras externas e visíveis, outras vozes no discurso. É a chamada “concepção estreita de dialogismo”, o que não significa uma menor importância, afinal, trata-se do modo de funcionamento real da linguagem, da constituição do enunciado. De acordo com Fiorin (2006, p. 33), a primeira maneira de inserir o discurso do outro no enunciado é aquela em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante e, neste caso, existem (entre outros) os seguintes procedimentos: discurso direto, discurso indireto, aspas, negação. Por outro lado, a segunda maneira de inserir o discurso do outro no enunciado é aquela em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito clara do enunciado citante e do citado, situação que pode ser exemplificada pela paródia, pela estilização, pela polêmica clara ou velada, pelo discurso indireto livre.

Quanto ao terceiro conceito de dialogismo, Fiorin (2006, p. 55) expõe que este, para Bakhtin, é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação, pois a realidade é heterogênea, o que leva o indivíduo a não absorver apenas uma voz social, mas várias vozes sociais que estão em relações diversas entre si. Sendo assim, o sujeito é constitutivamente dialógico, sendo que seu mundo interior é constituído de diferentes vozes, as quais se apresentam em relações de concordância ou discordância. Desta maneira, segundo Fiorin (2006, p. 58), o sujeito apresentado por Bakhtin é integralmente social e integralmente singular e, seu mundo interior “é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais”.

Levando-se em consideração que, nesta pesquisa, a leitura é conceituada como um ato de construção dos sentidos, o terceiro conceito de dialogismo é um pressuposto que vem ao encontro do processo de interação entre leitor e texto que pretendi alcançar nesta pesquisa.

Pude entender e propor que, ao desenvolverem um projeto de leitura em sala de aula, professor e alunos devem trabalhar com a concepção de linguagem como o lugar da interação

verbal proposta por Bakhtin. Essa interação, segundo o autor, é constantemente ideológica, pois assim é a vida humana:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (BAKHTIN, 2003, p. 348)

É preciso, portanto, que o dialogismo seja um ato vivenciado durante as aulas de leitura, que professores e alunos estabeleçam uma interação dinâmica com o texto, de forma a otimizar o contato com a arte literária, buscando oportunizar as possibilidades de concordância, discordância, reflexão e questionamentos diante das “diversas vozes” que se apresentam aos leitores, tornando-os protagonistas de suas relações dialógicas e ideológicas. E, no que concerne à minha pesquisa, os questionários propostos de maneiras diferentes promovem essa tessitura.

### **1.7 Os estudos literários**

De acordo com os estudos bakhtinianos, a linguagem possui uma importância central na vida do homem, pois a palavra é o elemento essencial da comunicação cotidiana, está presente em todos os atos de compreensão e interpretação e, carrega consigo os sentidos ideológicos, históricos e vivenciais de uma sociedade.

Para Bakhtin (2006, p. 47) a palavra tem o poder de expressar sentimentos, formar e transformar conhecimentos, enfim, trata-se do signo ideológico que, ao mesmo tempo que reflete, refrata a realidade, isto é, quando o homem se depara com os ditos e os não-ditos, ele consegue produzir e/ou ampliar os sentidos dos diferentes discursos. Essa versão individual é uma réplica e não uma repetição, é um diálogo que se estabelece a fim de que sejam possíveis ao sujeito a construção e a reconstrução dos sentidos.

No que se refere à literatura, Bakhtin (2006, p. 360) afirma que se faz necessário um estreito vínculo entre o texto literário e a história da cultura, uma vez que a arte literária é “parte inseparável” de todo o contexto de uma época e, tem por objetivo ultrapassar os limites de um dado período e dialogar com as futuras gerações:

As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam freqüentemente (as grandes obras sempre) uma vida mais intensa e plena que em sua atualidade. (BAKHTIN, 2006, p. 362)

Sendo assim, pode-se afirmar que a arte literária é de natureza dinâmica, inacabada e passível de diversas interações em diferentes contextos históricos e sociais:

Se não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade. (BAKHTIN, 2006, p. 362)

O texto literário atua na sociedade, apresenta valores, resgata memórias, leva o leitor a reflexões sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, pois, enquanto arte, é concebido por forças sociais que direcionam a interação entre o autor, o leitor, o conteúdo e o cotidiano. Segundo Bakhtin (1998, p. 2), a arte “é imanentemente social” e a forma artística não se separa do conteúdo, ao contrário, ela configura valores estabelecidos a partir das relações entre a arte e a história, fazendo com que o discurso da vida esteja inserido no discurso artístico e vice-versa, afirmando, desta maneira, a relação indissolúvel que vincula o homem, o espaço e o tempo.

Essa concepção interessa diretamente aos objetivos da pesquisa empreendida, uma vez que, ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, cabe à pesquisadora instigar nos sujeitos de pesquisa a necessidade de dialogar com a arte para descobrir novos sentidos, novos significados, observando em que medida a vida de cada um deles é retratada na literatura e, a partir desta identificação, possibilitar as reflexões acerca da vida humana, a qual se mostra permanentemente refletida, refratada, construída e reconstruída pela interação que provém da palavra, a qual, segundo Bakhtin (2006, p. 99) “está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial”.

## 1.8 A leitura

Outro aspecto relevante para esta pesquisa é a abordagem sobre *leitura*, pois os sujeitos de pesquisa foram analisados a partir da prática de leitura de contos. Para formar o arcabouço teórico acerca deste assunto considereei relevantes as contribuições de duas estudiosas: Ângela B. Kleiman e Isabel Solé.

De acordo com Kleiman (1989a, p. 13), ler é um processo complexo porque, assim como em outras tarefas cognitivas, é necessário que seja realizado o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção e memória) para se chegar ao sentido do texto.

A autora (1989a, p. 17) afirma que, a partir de uma reflexão sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura, é possível concluir que não existe uma seqüência linear e serial, mas sim a necessidade de um leitor engajado que, durante a leitura, coloque em prática um processo interativo em que seus diversos conhecimentos sejam reativados diante de cada página, a fim de se chegar à compreensão do texto.

No que diz respeito ao âmbito escolar, Kleiman (1989a, p. 18) destaca que é necessário ao professor acreditar nos estudos que partem do princípio de que a linguagem é interação, a fim de que, enquanto profissional, possa se tornar um sujeito gerador e irradiador de mudanças.

Esse é um enfoque muito importante nesta pesquisa, pois a interação que eu, enquanto professora-pesquisadora, pretendia estabelecer entre os alunos e os contos lidos era exatamente aquela em que o sujeito-leitor fosse instigado a aceitar, refutar, criticar, ponderar sobre pontos positivos e/ou negativos dos textos, enfim, que lhe fossem dadas condições de estabelecer um diálogo efetivo com o texto proposto, tendo por base suas vivências enquanto adolescentes, sempre a partir da organização verbal. Sendo também educadora, sei que praticar a leitura em sala de aula, atualmente, é um grande desafio para o professor de Língua Materna, porém, considero importante enfrentar a situação com propostas instigantes para os educandos. Kleiman e Moraes (2001, p. 125) acrescentam que os aspectos sociais e institucionais da sociedade contemporânea interferem, negativamente, na situação do ensino da leitura. Por outro lado, destacam que ao ensinar seu aluno a ler, o professor pode contribuir para a mudança do quadro de crise da educação, pois as ações desse profissional são essenciais para uma significativa melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Encontrei, ainda, outras considerações de destaque para o presente trabalho em Kleiman (1989b, p. 13), no que se refere à necessidade da interação entre os diversos níveis de conhecimento (lingüístico, textual e de mundo) para a construção do sentido do texto. No que diz respeito ao conhecimento lingüístico, a estudiosa (1989b, p. 14) comenta sobre o papel central que este desempenha no processamento do texto, isto é, na atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. Com este conhecimento o leitor identifica as categorias (como o sintagma nominal, por exemplo) e as funções dos segmentos ou frases (como o sujeito, por exemplo) e poderá continuar o processamento para chegar à compreensão.

Quanto ao conhecimento textual, Kleiman (1989b, p. 20) o define como o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso e, assim como o conhecimento

lingüístico, forma parte do conhecimento prévio, motivo este que justifica a ativação de ambos durante a leitura.

Ao abordar o chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico (adquirido tanto formalmente quanto informalmente no decorrer da vida), Kleiman (1989b, p. 20) alerta que, para ocorrer a compreensão durante a leitura, a parte concernente à nossa familiaridade com um determinado assunto deve estar ativada, precisa estar num nível ciente para que seja possível identificar, no texto, referentes importantes para uma melhor compreensão textual.

Retomando as idéias de Kleiman e Moraes (2001, p. 126), é relevante destacar “a importância do engajamento cognitivo para a compreensão do texto escrito”, assim como “a importância da leitura para a aprendizagem”, situação esta que sugere o desenvolvimento de estratégias de leitura (a partir da mediação do professor) que oportunizem ao aluno uma real interação com o texto, que o constituam num sujeito cognitivamente engajado, isto é, aquele que mobiliza seus conhecimentos, durante a leitura, para chegar à construção do “seu sentido do texto”. As estratégias citadas pelas autoras (2001, p. 130) seguem o seguinte percurso: contextualização do texto; ativação do conhecimento prévio; construção de mapa textual; leitura individual com objetivo pré-definido e verificação de hipóteses de leitura. São, sem dúvida, etapas importantes e enriquecedoras no processo de ensino e aprendizagem da leitura, uma vez que o aluno não será apenas um “recipiente” para as informações, mas sim um sujeito co-responsável na interação com o texto.

Solé (1998) também defende as idéias citadas anteriormente e, no que diz respeito às estratégias de leitura, esta autora apresenta contribuições altamente pertinentes a esta pesquisa, pois em sua obra ela adota uma perspectiva interativa de leitura, perspectiva esta também almejada na pesquisa-ação por mim empreendida.

Solé (1998, p. 23) define leitura como um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita levando-se em consideração tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. A estudiosa (1998, p. 24) defende um modelo interativo de leitura pressupondo que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender estratégias diversas que garantam a compreensão textual. Além disso, a autora parte da suposição de que o leitor seja um “processador ativo do texto”, a fim de que a leitura seja um processo permanente de emissão e confirmação (ou não) de hipóteses que levam à construção da compreensão textual.

Da mesma maneira que Kleiman (1989a), Solé (1998, p.32) problematiza a situação da leitura no contexto escolar, considerando que fazer com que o aluno leia corretamente é um

dos múltiplos desafios da escola, afinal, a aquisição dessa competência é determinante para que um sujeito possa agir com autonomia na sociedade letrada. A leitura, um objeto de conhecimento, deve ser objetivo prioritário do Ensino Fundamental, sendo assim, o que se espera é que o aluno, ao final dessa etapa da escolaridade, possa ler textos adequados para sua faixa etária de forma autônoma, utilizando os recursos que foram desenvolvidos ao longo de sua aprendizagem: estabelecimento de inferências; leitura e releitura do texto; solução de dúvidas junto aos professores ou aos colegas mais capacitados; demonstração de preferências e expressão de opiniões próprias sobre cada leitura realizada.

Solé (1998, p. 44) salienta que ler é compreender e que compreender é um processo que envolve ativamente o leitor, tornando-se um instrumento útil para a aprendizagem significativa. Num primeiro momento, um leitor está efetivamente aprendendo quando compreende o que lê, pois a leitura o aproxima de múltiplas culturas, lhe oferece diferentes perspectivas e/ou opiniões sobre diversos aspectos e, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características (como, por exemplo, a leitura por prazer) ocorre um processo de aprendizagem não-intencional. Por outro lado, os contextos e situações em que o sujeito se depara com a leitura cuja finalidade é a de ler para aprender mudam os objetivos e as características específicas dos textos e, acrescenta-se a isso, um controle sobre o que o leitor aprendeu. Para Solé (1998, p. 47) ambas as situações devem ser consideradas no tratamento educativo da leitura, uma vez que na primeira situação, a leitura assume sua potencialidade na formação integral da pessoa e, na segunda, há um alerta sobre a necessidade de se ensinar a utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem, levando-se em conta a idade/série do educando. De acordo com a autora, quando um aluno é ensinado a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, o professor está fazendo com que ele aprenda a aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações e, esse é um objetivo fundamental da escola:

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65)

## 1.9 Estratégias para o ensino da leitura

As considerações de Solé (1998, p. 69) sobre a importância das estratégias de compreensão leitora vêm ao encontro da presente pesquisa, pois a autora as define como procedimentos de caráter elevado, que envolvem objetivos a serem alcançados, planejamento de ações a serem desencadeadas, avaliação e possível mudança, etapas que foram desenvolvidas ao longo do projeto de leitura *Ler é um prazer!*. Esta afirmação apresenta algumas implicações, entre as quais a estudiosa destaca duas:

- 1) As estratégias de leitura são procedimentos e, por sua vez, estes são conteúdos de ensino; sendo assim, é necessário ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas estratégias não amadurecem, não se desenvolvem, não emergem, não aparecem do nada: elas devem ser ensinadas, a fim de que sejam aprendidas.
- 2) Quando um professor ensina estratégias de compreensão leitora, deve predominar entre os alunos a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, os quais podem ser transferidos sem grandes dificuldades para múltiplas e diversas situações de leitura, garantindo, assim, o desenvolvimento da competência leitora dos educandos.

Segundo Solé (1998, p. 72) é necessário ensinar estratégias de leitura para se formar leitores autônomos, que tenham a capacidade de enfrentar textos diversos de maneira inteligente. E formar leitores autônomos corresponde a formar sujeitos capazes de aprender a partir dos textos, o que significa interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o texto lido e seu acervo pessoal, questionar e modificar seus conhecimentos, estabelecer generalizações que promovam uma transferência do que foi aprendido para contextos diferentes.

Sem dúvida, formar leitores competentes, capazes de transpor seus conhecimentos para além dos muros escolares deve ser um dos principais objetivos da função docente e, para que eles sejam alcançados, algumas estratégias (as quais não devem seguir uma seqüência de passos rigidamente estabelecida) se fazem necessárias, de acordo com Solé (1998, p. 74):

- 1) as que permitem que os leitores definam seus objetivos de leitura e atualizem os conhecimentos prévios relevantes (estratégias prévias à leitura). Dentro desta etapa é preciso motivar os alunos, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seus

conhecimentos prévios, auxiliá-los na formulação de previsões sobre os textos e incentivar suas perguntas. Quando o professor age desta maneira antes da leitura está suscitando em seus educandos a necessidade de ler, ajudando-os a descobrir as diferentes utilidades da leitura em situações que promovam uma aprendizagem significativa. Além disso, o educador também apresentará a intenção de transformar seus alunos em leitores ativos, isto é, aqueles que sabem porque estão lendo e que assumem suas responsabilidades ante a leitura, apoiando-se em seus conhecimentos, experiências, expectativas e questionamentos, a fim de tornar a interação entre leitor e texto a mais produtiva possível.

- 2) as que propiciam aos leitores possibilidades de estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão durante a leitura e tomar decisões adequadas diante dos erros ou falhas na compreensão (estratégias utilizadas durante a leitura). A maior parte da atividade compreensiva e a grande parcela do esforço do leitor acontecem no decorrer da leitura e, para construir uma compreensão textual são necessárias algumas ações variadas (de acordo com cada turma) de leitura compartilhada, atividade esta que pressupõe uma atuação conjunta de professores (sendo, primeiramente, modelos de leitores) e alunos, no sentido de ler um texto, solicitar esclarecimentos para resolver erros ou lacunas, fazer previsões sobre partes ainda não lidas e, gradativamente, assumir a responsabilidade e o controle do processo de leitura, objetivando sempre a autonomia do leitor.
- 3) as que fornecem aos leitores condições de recapitular o conteúdo, de resumi-lo e de ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (estratégias usadas depois da leitura). Ainda dentro da proposta de uma leitura compartilhada, é interessante que o professor, ao finalizar um texto com seus alunos, possa ensiná-los a encontrar a idéia principal do que foi lido, a expressar (de forma escrita ou oral) um resumo e, a formular e responder a perguntas pertinentes sobre o texto, no sentido de checar o nível de compreensão leitora e, ao mesmo tempo, ampliar os conhecimentos.

Sendo assim, no que diz respeito às estratégias de compreensão leitora, é possível perceber que o professor terá sempre uma necessidade de conhecer a situação em que se encontra seu aluno em relação à leitura e, a partir deste ponto, garantir (por meio de uma intervenção educativa respeitosa e ajustada) que a tarefa de aprendizagem da leitura seja vista

como um desafio ao alcance do educando, a fim de que este se torne um sujeito autônomo na construção de seus conhecimentos.

### **1.10 Os projetos de leitura**

A formação de leitores necessita de condições favoráveis para ser desenvolvida, principalmente no atual contexto escolar, em que o grande número de alunos numa mesma turma (como foi o caso do grupo de trinta e seis alunos desta pesquisa) torna-se muitas vezes um grande desafio (e talvez um entrave) para o professor. Para que este processo seja realizado de forma dinâmica e interativa, ao meu ver, o trabalho com projetos de leitura oferece uma grande oportunidade para que o educador otimize o ensino-aprendizagem da compreensão leitora.

Desta forma, considerei de grande valia uma consulta ao conteúdo sobre *Projetos*, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 2001), no qual fica evidente que a característica básica de um projeto é o fato de ele ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, o qual se expressa num produto final pelo qual todos trabalham e que, necessariamente, apresentará uma destinação, uma divulgação e uma circulação social dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, cada projeto deve dispor de um tempo necessário para que o objetivo seja alcançado: algumas aulas, alguns dias, algumas semanas ou alguns meses. Os projetos de longa duração possuem uma vantagem adicional de possibilitar ao aluno o envolvimento no planejamento das atividades, a necessidade de controlar o tempo, de dividir e redimensionar as tarefas, assim como a missão de avaliar os resultados em função do plano inicial.

Por meio do trabalho com projetos, o professor consegue instigar em seu aluno o compromisso necessário dele com sua própria aprendizagem, pois em todas as etapas a serem desencadeadas, este educando deverá sentir que seu engajamento será fundamental para se chegar ao produto final, sendo que, desta maneira, sua ação fica mais centrada e objetiva.

O projeto que desenvolvi com a minha turma de alunos (denominado *Ler é um prazer!*) tinha por objetivo oferecer condições reais de leitura, de escuta, de análise, de identificação entre leitor e texto, evidenciando características de grande valor pedagógico, como, por exemplo, a necessidade de conhecer as características do gênero que será lido; a identificação do tema presente no texto e sua relação com a vida real; a importância da leitura silenciosa, do trabalho individual e/ou em grupos e da exposição de idéias.

### 1.11 Conclusão do capítulo

Os postulados vygotskyanos abordados no presente capítulo (zona de desenvolvimento proximal, atenção e memória, mediação e afetividade), embora tenham sido escritos nos anos 20 e 30 do século XX, surpreendem muito pelas importantes contribuições que, ainda hoje, conferem à prática pedagógica.

Os estudos e as reflexões do psicólogo russo definem a educação como uma prática que realiza interferências nas diversas dimensões da existência do ser humano, colocando-o diretamente na interação com o outro a fim de promover seu desenvolvimento de uma forma prospectiva.

A concepção de zona de desenvolvimento proximal é imprescindível para o processo educacional, uma vez que representa as funções que precisam ser consolidadas por meio de intensas e significativas interações entre educadores e educandos, destacando-se, nestes momentos, as atividades baseadas no trabalho intenso com a atenção, a memória, a mediação e a afetividade, as quais devem permear o fazer pedagógico comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento discente.

Vygotsky destaca a importância do papel do professor no percurso dos educandos, atribuindo-lhe a função de realizar intervenções favoráveis entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real de cada aluno, pois, num primeiro momento, o educador representa o sujeito mais experiente para a realização de determinadas atividades escolares, o que, com o passar do tempo, é expandido para um contexto maior das interações entre os próprios alunos.

As idéias vygotskyanas embasam as atividades de leitura de contos da literatura infanto-juvenil que realizei nesta pesquisa, especialmente no que diz respeito à interação com o outro (professora e/ou colega de sala), ao direcionamento da atenção e da memória mediada para as diferentes etapas propostas e, dentro desta perspectiva sócio-interacionista, tive por objetivo desenvolver este trabalho considerando a afetividade como um importante aliado no encontro dos meus alunos com o texto literário.

Tendo por base os pressupostos bakhtinianos abordados neste capítulo (dialogismo e estudos literários), os quais constituem significativamente a fundamentação teórica da pesquisa empreendida, considero possível afirmar que os seres humanos (de uma maneira muito particular os alunos e os professores) participam constantemente de uma interação verbal. A prática pedagógica depende, enriquece e constrói sentidos e significados que

permeiam os cotidianos de seus sujeitos, seres que, respectivamente, dialogam com os textos (neste caso específico, com os textos literários), com os autores e os demais leitores a partir de suas vivências particulares, as quais também são modificadas neste processo dialógico que constitui a vida humana.

A escola é o local privilegiado para que a interação verbal possa se efetivar e atuar diretamente na construção e/ou na modificação da identidade do ser humano, uma vez que o encontro com a arte literária possibilita as reflexões, os questionamentos, a expressão de sentimentos e opiniões a respeito da vida em suas dimensões social, histórica e ideológica.

Ao propor uma pesquisa cujo objetivo principal é o de afirmar que os adolescentes (por meio de suas vivências) conseguem estabelecer um diálogo significativo com a literatura infanto-juvenil contemporânea, procurei, enquanto professora-pesquisadora, valorizar a palavra como ponte que liga os sujeitos desse processo dialógico num constante reconhecimento da importância do outro na formação de cada pessoa enquanto ser social.

A arte literária permite que se observe o dinamismo da palavra, a importância que as diferentes vozes de um texto assumem para o leitor, sujeito este caracterizado por todo o contexto social, histórico e ideológico pertencente à sua época, e que, por meio da literatura se encontra com outras palavras que constituem, segundo Bakhtin (2003, p. 348) o “tecido dialógico da vida humana, do simpósio universal”.

Um vez que o contato dos educandos com a arte literária ocorre por meio do processo de leitura, penso que é importante ao professor (especialmente o de Língua Materna) desenvolver com suas turmas estratégias significativas de ensino e aprendizagem da leitura (como, por exemplo, o trabalho com projetos), as quais proporcionem gradativamente a esses sujeitos a possibilidade de se tornarem leitores proficientes, autônomos, que tenham condições reais de interagir com os diferentes textos, especialmente os literários, afinal, por meio da organização lingüística do texto literário, os jovens apreendem as experiências diversas e os diálogos múltiplos podem ocorrer.

## CAPÍTULO 2

### O TEXTO LITERÁRIO

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (LAJOLO, 2002, p. 106)

#### 2.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo tenho a intenção de apresentar a definição de literatura, suas funções e características, além de abordar, especificamente, aspectos relevantes da literatura infanto-juvenil, sobretudo referentes ao conto, gênero narrativo que sustentou a leitura dos sujeitos desta pesquisa.

Nas seções a seguir, que constituem uma significativa parcela da fundamentação teórica deste trabalho, procuro demonstrar idéias expressivas de autores que, assim como eu (enquanto professora-pesquisadora), acreditam no valor do texto literário para a formação intelectual daqueles que, considerados crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, freqüentam as escolas, espaços privilegiados para se aprender a aprender e a ser.

#### 2.2 O que é a literatura?

Considero de grande relevância apresentar, para esta pesquisa, a conceituação sobre *literatura*, uma vez que toda a investigação que empreendi junto aos sujeitos de pesquisa (também meus alunos) teve por base textual a arte da linguagem escrita.

De acordo com Moisés (1967, p. 25), a literatura é a arte universal, pois cabe a ela expressar todas as facetas que constituem “a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do universo, da natureza e de sua mente”, graças à importância da ficção, da imaginação (como meio de conhecimento) e, sobretudo, à prodigiosa capacidade de empregar a palavra.

Por meio da literatura as experiências de vida do ser humano são acumuladas e registradas ao longo da evolução histórica e, com a imaginação criadora dos escritores, a maneira como cada um vê os problemas do cotidiano segue enriquecida como ponto de reflexão sobre os caminhos a serem seguidos ou não. Desta maneira, a literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens, pois ela colabora para a descoberta de tudo que o ser humano persegue durante toda a sua existência:

E, portanto, se a vida de cada um corresponde a um esforço contínuo de conhecimento, superação e libertação, então à Literatura cabe um lugar à parte, enquanto ficção expressa por palavras de conteúdo multívoco. (Moisés, 1967, p. 26)

Proença Filho (1990, p. 8) afirma que a literatura é “tradicionalmente, uma arte verbal” e que a conceituação desta tem sido motivo de grande dedicação por parte dos estudiosos ao longo da história. Para o autor (1990, p. 28), a literatura é uma forma de linguagem que tem uma língua como suporte e, por sua vez, o texto literário veicula uma forma específica de comunicação, na qual torna-se evidente um uso especial do discurso que se mostra a serviço da criação artística.

O fenômeno literário é concretizado na inter-relação autor/texto/leitor, situação esta que busquei deixar clara no decorrer do projeto *Ler é um prazer!*, pensando sempre na singularidade de cada sujeito de pesquisa diante dos contos trabalhados. A linguagem que caracteriza a obra literária é necessariamente polissêmica e está em permanente atualização e abertura ao leitor, afinal, ela possui um caráter conotativo que a singulariza e que, ao mesmo tempo, a vincula estreitamente às diferenças sociais e culturais de um povo.

Para Proença Filho (1990, p. 32) “a matéria literária é cultural”, uma vez que se pensa que uma cultura só existe a partir de um povo, de uma sociedade. Sendo assim, o artista da palavra recolhe elementos do mundo para criar sua obra, a qual, por força de sua natureza criadora e fundadora, poderá ser vista como espelho, denúncia, fonte de transformação e/ou motivo de orgulho de um grupo social.

O estudioso (1990, p. 34) destaca que a literatura se vale da língua e busca revelar (em seu discurso) dimensões culturais, o que implica concluir que “cultura, língua e literatura estão, portanto, estreitamente vinculadas”. Além disso, considero adequado expor, nesta seção, as principais características do discurso literário citadas, ainda, por Proença Filho (1990, p. 37-45), as quais podem, adequadamente, ser abordadas com jovens leitores. São elas:

- 1) **complexidade:** o texto literário é um objeto lingüístico e, ao mesmo tempo, um objeto estético, sendo que aquilo que dele se depreende ultrapassa os limites da simples reprodução, afinal, por meio da arte literária são reveladas realidades que atingem espaços de universalidade.
- 2) **multissignificação:** é uma das marcas fundamentais do texto literário, pois permite, por exemplo, que múltiplas leituras sejam feitas diante de uma mesma obra, situação esta que possibilita a atemporalidade da obra literária.
- 3) **predomínio da conotação:** a conotação é o traço dominante da linguagem literária e, é do arranjo especial de palavras (criado à luz da arte do escritor) que se origina o múltiplo sentido que caracteriza esta modalidade de discurso.
- 4) **liberdade na criação:** diferentemente do texto não-literário, a obra de arte literária carrega consigo suas próprias regras, pois para ela não existe uma “gramática normativa”, afinal, a liberdade é seu único espaço de criação. E esta liberdade consiste na constante invenção de novos meios de expressão ou numa nova forma de utilização dos recursos vigentes em determinada época. O artista da palavra possui uma sensibilidade mais aguçada do que a da maioria das pessoas, o que lhe possibilita a “criação progressora”.
- 5) **ênfase no significante:** o texto literário apresenta o seu sentido apoiado no significado e no significante, sendo que a este último é conferido um destaque especial. Porém, vale destacar que, no campo da semiótica, tanto significado quanto significante adquirem proporções que ganham matizes diferentes e colaboram muito para o sentido do texto, especialmente em termos da informação estética que nele se configura.
- 6) **variabilidade:** a literatura, enquanto manifestação cultural, acompanha as alterações da cultura e da ideologia de uma sociedade de que é parte integrante e demasiadamente representativa. A obra literária é marcada por uma variabilidade específica, tanto no que diz respeito aos discursos individuais quanto ao nível de representatividade cultural, ressaltando que sua base está na permanente invenção.
- 7) **modos de realização:** o texto literário é constituído de manifestações em **prosa** (as quais envolvem as modalidades da narrativa de ficção, como o conto, o romance e a novela) e as manifestações em **verso** (tanto as de formas fixas, como o soneto, a balada e a lira, quanto as inúmeras modalidades da modernidade que nascem a partir da liberdade criadora dos artistas).

Os traços característicos do discurso literário acima expostos, segundo Proença Filho (1990, p. 69), já são frutos de um “razoável consenso” entre os estudiosos, porém, existem alguns que ainda são amplamente discutidos, como por exemplo: a questão do referente, a intertextualidade e o fechamento do texto literário.

Outra contribuição teórica que considerei de grande valia para a pesquisa que realizei é oriunda das idéias de Coelho (2000), afinal, em todos os momentos a autora se volta para o propósito do trabalho que foi empreendido por mim junto aos sujeitos de pesquisa e que também é colocado em prática por tantos outros pesquisadores e/ou professores: a valorização do texto literário por parte do público infanto-juvenil, situação esta que encontra no âmbito escolar um solo fecundo para ser desenvolvido.

Para Coelho (2000, p. 10), a literatura é “um *fenômeno de linguagem* plasmado por uma *experiência vital/ cultural*”, o qual, de uma forma direta ou indireta, está ligado a um determinado contexto social e histórico. Além disso, a literatura é uma arte cujas relações de aprendizagem e vivência estabelecidas entre ela e o indivíduo são essenciais para que este construa sua formação integral, isto é, a consciência da importância do “eu” e do “outro” no mundo.

Renda (2002, p. 223) também aborda a importância do texto literário como um caminho, uma possibilidade para a formação integral do ser humano:

O texto literário é ponto de partida a abrir caminhos para o raciocínio divergente, a levar a criança a atribuir significados, a estabelecer relações com outras leituras, a conviver com elas, rejeitá-las, propor outras. Sensibilizar-se pela emoção e pelo objeto estético – eis um caminho para a formação integral do ser humano; por isso a Palavra-Arte vem construindo a imagem e a (a)ventura da humanidade.

E no que diz respeito ao contato entre os alunos e a literatura, posso afirmar que este é um dos objetivos do sistema escolar e, sem dúvida alguma, o educador é um profissional-chave para que isto se realize, afinal, um dos maiores contatos que os alunos possuem dentro do ambiente escolar é com o professor, o qual passa a representar, muitas vezes, um modelo a ser seguido por estes educandos, especialmente em comunidades mais carentes.

### **2.3 Funções da literatura**

A literatura possui funções distintas, as quais são reflexos do processo de evolução cultural e social da humanidade. Estas funções exercem uma considerável importância na vida

do homem, uma vez que a arte literária está diretamente ligada à representação do real em que o ser humano é o protagonista.

Candido (1972, p. 804) explicita três funções da arte literária que, agrupadas, formam a chamada *função humanizadora da literatura*.

A primeira função identificada pelo autor (1972, p. 805) é denominada *função psicológica*, isto é, a relação existente entre a literatura e a necessidade humana de fantasiar situações diárias sobre o amor, a desilusão, o futuro, a tristeza, a alegria, entre outras. Esta é uma função importante para o trabalho com projetos de leitura, principalmente no que diz respeito aos alunos que se encontram entre a pré-adolescência e a adolescência, fases da vida caracterizadas por um turbilhão de emoções, de anseios e de questionamentos, os quais pude verificar no contato com os sujeitos de pesquisa por ocasião do projeto *Ler é um prazer!* e na relação diária que estabeleço com meus alunos (em geral adolescentes) dentro do contexto escolar.

Por sua vez, a segunda função, chamada *função formadora*, é o resultado da ligação entre as fantasias oferecidas pela literatura (as quais se originam na práxis humana) e o real. Neste aspecto, a literatura pode ser compreendida como um instrumento de formação do homem, pois apresenta a este sujeito realidades, e conseqüentes questionamentos, problematizações e tomadas de consciência sobre o meio social em que está inserido. Este caráter da literatura muito interessa, ao meu ver, a esta pesquisa, na medida em que sou favorável a uma prática pedagógica em que o professor de Língua Materna (assim como eu) forneça condições para que seus educandos se apropriem da fruição da arte literária, desvendem os reais interesses da ideologia dominante e busquem, gradativamente, se apropriar de valores positivos para a constituição de uma sociedade menos desigual. Vale, ainda, destacar uma contribuição de Candido (1972, p. 806): "... a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver".

Por fim, a terceira função apontada pelo estudioso (1972, p. 807) é intitulada *função social*, a qual se origina a partir da identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. É por meio dessa função que muitas vezes o sujeito reconhece, no mundo ficcional, a realidade em que está inserido, isto é, ocorre uma identificação. Porém, quando a obra expressa uma realidade da qual o leitor não participa efetivamente, pode ocorrer um distanciamento, uma alienação e, conseqüentemente, ele atuará apenas como um observador da diferença cultural e social apresentada na obra e reconhecerá como verdade absoluta apenas a realidade do seu viver. Numa situação desta, por exemplo, dentro de uma sala de aula, o professor tem condições de evitar ou minimizar o distanciamento de seu aluno

em relação à obra apresentada, por meio de uma contextualização prévia sobre o texto literário ou, ainda, através de uma discussão aberta a todos os alunos sobre a realidade exposta pelo autor.

As funções acima abordadas são inerentes à obra literária; promover o contato do ser humano com este tipo de arte por meio da leitura é, sobretudo, promover o desenvolvimento de sua intelectualidade, de sua identidade e, especialmente, de seu compromisso social com a realidade que o cerca.

#### **2.4 Elementos fundamentais da obra literária: conteúdo e forma**

A obra literária apresenta dois elementos fundamentais: o *conteúdo* e a *forma*, essenciais para a análise de uma obra e, em nenhum momento devem ser isolados, afinal, o que existe dentro da literatura é o chamado *conjunto da obra*, o que pressupõe que, para compreendê-la, um leitor necessitará observá-la como um todo uno e indivisível.

Para o desenvolvimento desta seção, cuja base pertence à Teoria da Literatura, considere pertinente a abordagem de Amora (1973), estudioso que afirma que conteúdo e forma são realidades distintas e, ao mesmo tempo, interdependentes que existem no espírito humano e na obra literária e, só podem ser separadas teoricamente, e não no decorrer de uma leitura:

Ler uma obra é compreendê-la integralmente no que nos transmite formalmente, e no que deixa adivinhar daquele mundo misterioso e indizível do artista. Ler não é soletrar, nem praticar análises gramaticais e filológicas – é recriar todo o ´estado artístico` do escritor. (AMORA, 1973, p. 41)

No que diz respeito específico ao conteúdo da obra, Amora (1973, p. 43) expõe que este elemento é fornecido ao artista a partir da realidade em que ele vive, realidade esta que possui dois mundos: um *físico* (o mundo das coisas materiais, que produz imagens visuais, auditivas, gustativas, olfativas e táteis) e um *psicológico* (o mundo imaterial, espiritual, das idéias e dos sentimentos). O conteúdo se torna um elemento caracterizador da obra literária a partir do momento em que a expressão artística for uma intuição profunda e original da realidade. As características de cada um dos mundos da realidade possibilitam a defesa da literatura como forma de conhecimento com valor eterno, além de permitirem a compreensão da classificação das formas de composição e dos gêneros literários.

Segundo Amora (1973, p. 47) existem três formas de composição: *composição expositiva* (aquela em que o poeta ou o prosador expõe apenas a intuição), *composição representativa* (aquela que representa um acontecimento e é caracterizada por constar tão somente de diálogos, situação própria do teatro. É também denominada *composição teatral* ou *dramática*) e *composição expositivo-representativa* (aquela em que se fundem os processos da composição expositiva e da composição representativa: apresenta, entre as exposições do autor, os diálogos das personagens, situação comum nos romances, nas fábulas, nos apólogos, nas églogas e nos contos, situação importante a esta pesquisa).

Retomando o conceito de conteúdo, Amora (2004, p. 84) ressalta que “o conteúdo de uma obra literária é um conjunto de idéias e imagens da realidade”, é uma supra-realidade, a qual, por sua vez, atua mais profundamente no psiquismo das pessoas que a própria realidade, por ser o produto da arte de ver e de dizer de um autor. Por este motivo é que os leitores, por exemplo, se empolgam com um romance, se comovem com poemas sentimentais e/ou opinam quando assistem a uma peça de teatro.

Outro aspecto igualmente importante nesta seção se refere a outro elemento literário: a forma. Amora (2004, p. 65) diz que todas as artes têm uma forma e, a forma da literatura é a linguagem, constituída de fonemas, palavras, frases e, quando escrita, transformada em imagem visual. E, como a forma ou linguagem é concreta, afinal, é traduzida em sons e em escrita, é possível afirmar que ela é o conteúdo concretizado de uma obra.

Sendo, então, a obra literária, um fato concreto para o leitor (que poderá se transformar em realidades abstratas) é correto afirmar que ela pode ser compreendida, num primeiro momento, como uma construção ou estrutura lingüística; uma estrutura que tem uma forma geral composta por fonemas, palavras, frases e períodos; ou, no caso específico dos poemas, por versos, estrofes e rimas.

Amora (2004, p. 66) destaca que a estrutura expressiva das obras literárias pode se apresentar muito variada: pode ser escrita ou falada; em prosa ou em verso; pode representar a expressão popular ou a erudita, enfim, os escritores variam suas estruturas expressivas de acordo com aquilo que querem transmitir.

De tudo isto temos de concluir que um escritor não é apenas um homem que pensa e sente de modo diferente do comum dos homens; é também um “artista”, que se empenha, tecnicamente, na expressão estrutural de sua obra, para que a estrutura obtida seja a mais adequada ao conteúdo que deseja expressar e a mais eficaz para levar o leitor a compreender e sentir sua obra. (AMORA, 2004, p. 67)

Assim sendo, a forma da obra literária é uma estruturação de materiais lingüísticos (palavras e frases, considerados em seus valores nocionais, sonoros e visuais) realizada por um escritor que, além de dominar um estado artístico ou criativo, também domina a “arte de escrever”.

Finalizo esta seção pontuando que *conteúdo* e *forma* são elementos fundamentais e inseparáveis da obra literária a partir do momento em que ela é criada pelo autor, porém, teoricamente, estes dois elementos são estudados como realidades distintas apenas por necessidades de metodização das reflexões dos estudiosos da Teoria da Literatura. Acredito ser importante concluir com mais algumas idéias de Amora (2004, p. 58) nas quais fica claro que a *forma* é o elemento que fixa o *conteúdo* e o transmite do espírito do escritor ao do leitor, auditor ou espectador; por sua vez, o *conteúdo*, fixado e carregado pela forma, é ao contrário desta, uma realidade imaterial. Meu olhar é de que o estudante possa, mediante o trabalho com a forma, estabelecer diálogo com o conteúdo.

## **2.5 Literatura infanto-juvenil**

As experiências, os debates, as propostas e os constantes estudos sobre a área da literatura infanto-juvenil têm sido multiplicados ao longo dos últimos anos, afinal, o contato de um ser humano com a arte literária deve ocorrer desde a mais tenra idade, pois a interação entre sujeito, texto e autor fornece condições para a transformação e para a evolução de uma sociedade.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, tenho um considerável contato com alunos cuja faixa etária varia entre o período correspondente à pré-adolescência e à adolescência, momento de vida que os educandos trazem muitos questionamentos particulares, familiares e sociais que, em alguma medida, os angustiam e os levam aos típicos comportamentos rebeldes. É um momento de formação de caráter, de atitude, de identidade diante do qual a escola (em geral na figura dos professores) deve agir de maneira positiva, tendo a leitura literária como uma importante aliada.

Segundo Coelho (2000, p. 15), a literatura infanto-juvenil tem uma tarefa especial a cumprir nesta sociedade em transformação, pois ela é um agente de formação que deve ser valorizado pela escola, tanto no convívio leitor/ livro quanto no diálogo leitor/ texto:

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os

prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca. (COELHO, 2000, p. 15)

A literatura infanto-juvenil é, acima de tudo, literatura; é a arte da palavra caracterizada pela criatividade de representação do mundo, do homem e da vida. Nesta representação estão presentes a realidade e os sonhos, os ideais humanos, os sentimentos e os questionamentos da alma, com pequenas diferenças da literatura cuja natureza se destina aos adultos. Coelho (2000, p. 28) ressalta que a literatura é um fenômeno “visceralmente humano”, pois a criação literária é sempre constituída de complexidade, de fascínio, de mistério e de essência, assim como é a condição humana.

De acordo com a estudiosa (2000, p. 29), durante muito tempo a literatura infanto-juvenil foi tratada pela cultura oficial como um gênero menor, portanto, secundário, pois era vista pelo adulto como algo capaz de entreter ou aquietar uma criança. No entanto, esta visão passou a ser modificada no século XX, quando a psicologia experimental revelou os diferentes estágios de desenvolvimento (da infância à adolescência) do ser humano, bem como a sucessão das fases evolutivas da inteligência. A partir de então, o conceito sobre criança se modificou e, iniciou-se um processo de valorização da literatura infanto-juvenil, como “fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades”. Dentro deste processo surgiu uma problematização acerca da natureza específica que a literatura infanto-juvenil apresenta e, muitos estudiosos se dividiram entre duas situações: a *arte literária* e a *área pedagógica*. Para Coelho (2000, p. 46), a literatura infanto-juvenil pertence à indissolúvel relação existente entre a *intenção artística* e a *intenção educativa*, uma vez que, enquanto arte, provoca emoções, prazer, divertimento e, acima de tudo, proporciona mudanças na consciência de mundo de seu leitor. Por outro lado, enquanto instrumento utilizado com intenção educativa, ela se situa na área pedagógica.

Ao desenvolver o projeto de leitura *Ler é um prazer!*, busquei, como professora e pesquisadora, caracterizar esses dois aspectos da literatura infanto-juvenil (tanto o artístico quanto o pedagógico) durante as ações desenvolvidas, levando em consideração que meus alunos (sujeitos da pesquisa) deveriam ser por mim orientados a estabelecer uma relação positiva e harmoniosa entre o universo literário, seus sentimentos, suas realidades de vida e seus ideais, afinal, me parece que seja possível desta maneira subsidiar a formação e/ou

tomada de consciência acerca da importância de cada ser humano se tornar um protagonista dentro de seu universo real.

Retomando a caracterização da literatura infanto-juvenil, há que se destacar outra questão que continua a provocar discussões entre os estudiosos, a qual se refere à importância (maior ou menor) das formas básicas deste tipo de literatura: a *realista* e a *fantasista*. Segundo Coelho (2000, p. 52), nenhuma delas é melhor ou pior literariamente, pois, apesar de serem diferentes (numa o autor faz um registro *realista* do mundo à sua volta e, na outra, o registro *fantasista* resulta de uma intencionalidade criadora), ambas “dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo em que eles vivem”.

Coelho (2000, p. 54) afirma que o maravilhoso sempre foi e ainda continua sendo um dos mais importantes elementos na literatura infanto-juvenil e a psicanálise comprova esta situação na medida em que reafirma a ligação existente entre os significados simbólicos dos contos maravilhosos e os eternos problemas que o ser humano enfrenta no decorrer de seu amadurecimento emocional. Ao longo das fases de desenvolvimento infantil, o fantástico apresentado pela arte literária auxiliará a criança a, intuitivamente, compreender que as histórias lidas são irrealis, inventadas, porém, não são falsas, porque ocorrem de maneira semelhante no contexto de sua experiência pessoal. Os próprios escritores de literatura destinada para crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens sabem que a tarefa de ajudar o leitor a encontrar significado na vida e a formar sua identidade enquanto ser social não é nada fácil, entretanto, é a mais importante, pois sem ela a literatura deixa de estabelecer um significativo vínculo de interação com seu público-alvo.

A transmissão de valores essenciais para a vida humana por meio da literatura é de grande importância desde os primórdios da civilização até a contemporaneidade. Essa afirmação de Coelho (2000, p. 43) se sustenta na medida em que a literatura é caracterizada como a linguagem da representação, a qual tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível) por meio de comparações, de imagens, de símbolos, entre outros. Desde os tempos mais remotos, a literatura tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas e o amadurecimento da inteligência reflexiva, fato que justifica a importância de um investimento sério em trabalhos de leitura (especialmente no âmbito escolar) cuja base seja o texto literário como eixo ideal para o desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato.

Daí já se conclui a importância basilar da literatura destinada às crianças: é o *meio ideal* não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta. (COELHO, 2000, p. 43)

## 2.6 Os leitores infanto-juvenis

Não há como tratar da literatura infanto-juvenil sem abordar características de seu público-alvo: crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Na pesquisa por mim realizada trabalhei com sujeitos cujas idades variavam entre doze e treze anos, ou seja, período correspondente à adolescência, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004).

Ao propor um projeto de leitura para meus alunos (sujeitos de pesquisa) busquei, sobretudo, estabelecer estratégias que resultassem num significativo convívio entre esses leitores e a literatura, portanto, procurei adequar a escolha dos contos a serem lidos de acordo com a faixa etária em que eles se encontravam. Porém, para esta escolha, procurei orientações em Coelho (2000, p. 32), que afirma que a inclusão de um leitor em dada categoria não depende apenas de sua faixa etária, mas especialmente de um conjunto de características apresentado por este sujeito: idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e nível de conhecimento/ domínio do mecanismo para leitura. A partir destas inter-relações, a estudiosa (2000, p. 33 – 40) apresenta algumas categorias de leitor com princípios orientadores que, ao meu ver, são úteis para a escolha de livros a serem trabalhados em sala de aula:

- 1) **Pré-leitor – primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos):** nesta fase a criança começa a reconhecer a realidade que a rodeia, especialmente pelos contatos afetivos e pelo tato. É o momento da conquista da própria linguagem, em que a atuação do adulto é importante para que a criança relacione o mundo natural e o mundo cultural que a rodeia.
- 2) **Pré-leitor – segunda infância (a partir dos 2/3 anos):** fase em que ocorre a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser, caracterizada pelo crescente impulso de adaptação ao meio físico e grande interesse pela comunicação verbal. Nesta etapa, tanto em casa quanto na “escolinha” é interessante que o adulto favoreça a *brincadeira* com o livro, especialmente aqueles que propõem vivências compartilhadas no cotidiano familiar e que apresentem as seguintes características estilísticas: predomínio absoluto da imagem, a técnica da repetição de elementos e detalhes que levem o

pequeno leitor a manter sua atenção voltada para a história (humor, clima de expectativa, mistério).

- 3) Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos):** nesta etapa, em geral, a criança já reconhece os signos do alfabeto e a formação das sílabas simples e complexas, podendo iniciar o processo de socialização e de racionalização da realidade. É um momento em que a presença do adulto ainda se faz necessária, no sentido de incentivar a criança para a decodificação dos sinais gráficos que lhe garantirão o acesso ao mundo da escrita. Os livros mais adequados a esta fase são aqueles que apresentam: imagens significativas; narrativas com situação linear, simples e que tenha princípio, meio e fim; humor; personagens reais ou simbólicas com traços de caráter ou comportamento bem nítidos; texto estruturado com palavras simples e frases curtas; argumentos que estimulem a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir...
- 4) Leitor em processo (a partir dos 8/ 9 anos):** fase em que a criança, em geral, já possui domínio do mecanismo da leitura, seu pensamento lógico se organiza em formas concretas que favorecem as operações mentais e seu interesse se volta para os desafios e questionamentos de toda natureza. A presença do adulto ainda é importante como motivação à leitura ou como mediador diante das possíveis dificuldades. Os livros mais adequados para esta etapa costumam ter as seguintes peculiaridades: presença de imagens em diálogo com o texto; predominância dos períodos simples; a narrativa gira em torno de uma situação central bem definida a ser resolvida até o final; a efabulação possui um esquema linear (princípio, meio e fim) e, o humor e as situações inesperadas ainda despertam o fascínio destes leitores.
- 5) Leitor fluente (a partir dos 10/ 11 anos):** etapa de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. É a fase da pré-adolescência, em que se desenvolve o pensamento hipotético dedutivo e, conseqüentemente, a capacidade de abstração. A presença do adulto já não se faz necessária, tendo em vista a tendência do pré-adolescente em rejeitar o apoio desta pessoa, porém, ela pode se apresentar como um “líder entusiasmado” que confia na capacidade de seus liderados. Os livros mais adequados para esta fase contam com as seguintes características: as imagens já não são indispensáveis, embora uma ou outra ilustração sirva como elemento de atração; as personagens mais atraentes são da linhagem dos heróis ou heroínas; a linguagem tende a ser mais

elaborada; os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, as crônicas, as novelas de ficção científica ou policial, os mitos, as lendas e obras que abram espaço para o amor.

- 6) Leitor crítico (a partir dos 12/ 13 anos):** fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, maior capacidade de reflexão e de criticidade. É a fase da adolescência, em que o ser humano deve se abrir plenamente para o mundo e estabelecer uma relação essencial com o outro e com a realidade em que vive. Diante do texto literário, o leitor crítico deve extrapolar a mera fruição de prazer ou de emoção, a fim de adentrar no mecanismo da leitura. O conhecimento de rudimentos básicos da teoria literária se faz necessário, uma vez que a literatura é a arte da linguagem e, como qualquer arte, exige uma iniciação. Trata-se da categoria que mais interessa a esta pesquisa, visto que os sujeitos que dela participaram se encontravam nesta faixa etária na ocasião do desenvolvimento do projeto *Ler é um prazer!*.

Amora (2004, p. 119 – 121) também faz considerações sobre os variados tipos de leitores e afirma que, perante a produção literária, todo aquele que deseja compreendê-la como arte deve receber uma educação especial, a qual se dá, sobretudo, nas fases da escolaridade de cada indivíduo. O estudioso destaca que o autor cria a obra, entretanto, cada leitor que a ela tem acesso realiza um processo de recriação, de acordo com suas possibilidades de compreensão, de sensibilidade e de capacidade crítica.

Por meio das afirmações de Amora (acima expostas) é possível perceber o quanto a arte literária deve ser valorizada desde a mais tenra idade, sobretudo na escola, espaço privilegiado para a leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores literários. Em se tratando de desenvolver um significativo contato dos adolescentes com a literatura, considero interessante expor as idéias de Marchi (2007, p. 166), estudiosa que considera a leitura uma experiência profundamente pessoal, resultante da permanente confrontação entre as idéias do autor e as histórias de vida do jovem leitor, sujeito este que, à medida que se sente estimulado a apreciar a obra literária por meio das ações de um mediador, se torna mais que um simples leitor, isto é, torna-se um co-autor da obra literária.

A questão da leitura se coloca, então, na confluência das interpretações, na necessidade de transformarmos alunos apáticos em leitores sensíveis, de modo que os textos desencadeiem a mobilização de sujeitos históricos. Entramos, pois, no espaço da comunicação expressiva, da interação entre obra e leitor, da relação entre o sujeito e seu tempo, do sujeito e sua memória. (MARCHI, 2007, p. 166)

## 2.7 A narrativa

Tendo em vista que realizei esta pesquisa com base na leitura de contos, considere apropriado abordar, nesta seção, a composição da matéria narrativa. É importante ressaltar que o texto literário se apresenta sob as formas de *manifestações em prosa e manifestações em verso* e, no que diz respeito às primeiras, estas envolvem, segundo Proença Filho (1990, p. 45), as modalidades da *narrativa de ficção*, ou seja, o *conto*, o *romance* e a *novela*.

Segundo o autor (1990, p. 46) estas variedades de narrativa envolvem certa visão do mundo e uma determinada maneira de captar as questões inerentes a ele, formando um sistema que se constitui de vários elementos integrados: personagens em ação (ou não) num tempo e num espaço em torno de um ou mais temas, apropriando-se de um estilo exposto por meio de determinados ângulos de visão.

Especificamente sobre a matéria narrativa, considero relevante apresentar os dez fatores estruturantes que lhe dizem respeito, tomando por base as considerações de Coelho (2000, p. 66- 90):

- 1) **Narrador:** a voz que fala, que enuncia a efabulação. É uma entidade fictícia, responsável pela enunciação ou pela dinâmica que concretiza a narrativa, que produz o discurso narrativo. O narrador pertence ao texto, sendo assim, fora deste, ele não existe. De acordo com a natureza de suas relações com a matéria narrada e com o destinatário (leitor ou ouvinte), o narrador assume diferentes categorias. A primeira delas e que muito interessa a esta pesquisa, é a do *contador de histórias* ou *narrador primordial*, isto é, aquele que se apresenta como testemunho ou mediador de fatos ou acontecimentos por ele próprio presenciados ou que lhe foram narrados por alguém que os teria vivido ou testemunhado, guardando-os na memória e, transmitindo-os aos outros. É comum encontrar a voz deste tipo de narrador nos mitos, nas lendas, nas crônicas medievais, nos contos de fada, nos contos maravilhosos, entre outros. A segunda categoria diz respeito ao *narrador demiurgo* ou *onisciente*, que é aquele que pretende transmitir ao leitor seu mundo de ficção como uma verdade da qual é total conhecedor dos fatos e conflitos, do interior e do exterior das personagens, assim como do presente, passado e futuro que a elas diz respeito. Este tipo de narrador é predominante no romance romântico, no realista ou na literatura tradicional em geral. Já a terceira categoria

se refere ao *narrador confessional* ou *intimista*, o qual é um eu-narrador que apresenta as próprias experiências pessoais ou as de outras pessoas por ele testemunhadas. Quanto à quarta categoria, esta nos apresenta o *narrador dialógico* ou *dialético*, um outro eu-narrador que constantemente se dirige a um *tu*, o qual não se faz ouvir na superfície da narrativa, mas que de certa forma a provoca. É um tipo de narrador que se faz ouvir, por exemplo, na obra *Grande Sertão: Veredas*. Por sua vez, o quinto tipo de narrador é o denominado *narrador insciente*, um outro eu-narrador que ignora as razões do que acontece com ele e à sua volta; que convive com as certezas e as incertezas que são, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares. Este tipo de narrador tem suas origens em Kafka e, atualmente, multiplica-se sem cessar. Por fim, o sexto tipo de narrador é aquele que recebe a denominação de *narrador in off*, aquele em que a única voz que se faz ouvir é a de um *tu* (ou vários interlocutores) que fala, respondendo as prováveis ou evidentes questões do eu-narrador cujas falas não aparecem na narrativa, isto é, permanecem *in off*. Sintetizando, é uma narrativa na qual não se ouve a voz do narrador, mas apenas as vozes das personagens que com ele interagem.

- 2) **Foco narrativo:** também denominado *ponto de vista*, *ótica narrativa*, *modos de visão*, corresponde ao ângulo de visão em que o narrador se coloca para contar a história. É um dos fatores estruturantes mais importantes da narrativa, pois indica o olhar através do qual são vistos todos os incidentes do que é narrado. Dependendo do ângulo de visão assumido existem cinco possíveis classificações para o *foco narrativo*. Na primeira classificação, ele é denominado *foco memorialista* ou *externo objetivo*, isto é, é o foco do narrador-mediador entre o fato acontecido (por ele guardado na memória ou por escrito) e o seu ouvinte ou leitor. Apresenta o narrador em terceira pessoa, que se mantém fora dos acontecimentos que estão sendo narrados, mas que, em geral, esclarece todos os fatos e pormenores necessários ao bom entendimento da narrativa. Na segunda classificação está presente o *foco onisciente* ou *externo subjetivo*, o qual também é em terceira pessoa e, apreende perfeitamente o exterior dos acontecimentos e conhece seguramente o interior das personagens ou das situações. Este tipo de foco narrativo pode se apresentar sob duas formas: foco de consciência parcial (quando o narrador se limita ao ângulo de visão de apenas uma personagem e revela ao leitor parte do que acontece) e foco de consciência narrativa total (quando o

narrador revela total conhecimento de seu universo literário, por dentro e por fora). Por sua vez, a terceira classificação diz respeito ao *foco confessional* ou *intimista*, o foco privilegiado das narrativas confessionais ou dos grandes conflitos psicológicos ou das autobiografias. Quanto à quarta classificação, esta nos apresenta o *foco dialético*, no qual um *eu* se dirige constantemente a um *tu*, uma segunda pessoa que se mantém silenciosa do princípio ao fim da narrativa. Finalmente, a quinta classificação se refere ao *foco dialógico*, próprio do narrador *in off*, cuja voz presente/ ausente somente é reconhecida por meio das respostas e dos comentários das personagens que respondem as possíveis perguntas feitas.

- 3) **História:** também denominada estória, enredo, intriga, trama ou assunto, a história diz respeito ao que acontece na narrativa, seja ela um conto, uma novela, um romance... A história resulta da forma como são inventados e manipulados seus fatores estruturantes básicos, ou seja, a efabulação, o gênero escolhido, o tipo de personagens, a linguagem adotada, entre outros. Geralmente, a história aparece a partir de uma situação problemática, que desequilibra a vida normal das personagens e que vai se modificando através da narrativa até a solução final e, conseqüentemente, a volta ao equilíbrio normal.
- 4) **Efabulação:** recurso básico para a estruturação de qualquer narrativa, porque dele dependem o desenvolvimento e o ritmo da ação. No que se refere à literatura infantil, a estrutura mais adequada é a *linear*, ou seja, aquela que segue a seqüência normal dos fatos: princípio, meio e fim. Existe, também, a efabulação que utiliza o *flashback*, isto é, o retrospecto, mais adequada para o leitor fluente ou o leitor crítico.
- 5) **Gênero narrativo:** apresenta-se sob três formas básicas, ou melhor, o *conto*, a *novela* e o *romance*, três estruturas distintas cuja escolha do autor nunca é gratuita ou casual, pois obedece à visão de mundo que ele objetiva transmitir aos seus leitores.
- 6) **Personagem:** é o elemento decisivo da efabulação, porque nela se centraliza o interesse do leitor. A personagem é uma “espécie de amplificação ou síntese de todas as possibilidades de existência permitidas ao homem ou à condição humana” (COELHO, 2000, p. 74) e, basicamente, existem três categorias de personagens encontradas nas narrativas. A primeira categoria é intitulada *personagem-tipo*, a qual se caracteriza pela simplicidade de sua construção e pela facilidade de ser reconhecida pelo leitor, afinal, corresponde a uma função ou a um estado social.

São personagens-tipo aquelas que povoam os contos de fada ou os contos maravilhosos (reis, rainhas, anões, fadas, bruxas, gigantes, etc) e aquelas que representam funções de trabalho ou estados sociais nas narrativas realistas (lavrador, pescador, ministros, mendigos, velhos, crianças, etc). A segunda categoria, denominada *personagem-caráter*, é mais complexa do que a primeira, pois representa comportamentos ou padrões morais. É muito freqüente nas narrativas exemplares e na literatura tradicional, pois as personagens desta categoria são movidas pelos pensamentos, impulsos ou ações próprios da trama narrativa em que estão inseridas e que justificam os aspectos do caráter, da estrutura ética ou afetiva que as caracteriza. Por fim, a terceira categoria, denominada *personagem-individualidade*, é aquela considerada típica da ficção contemporânea, pois representa o novo homem, que se revela ao leitor por meio “das complexidades, perplexidades, impulsos e ambigüidades de seu mundo interior” (COELHO, 2000, p. 76). Por representar o ser humano em diferentes estágios de seu mistério interior, é uma personagem ambígua e, por isso, exige do leitor maturidade e reflexão.

- 7) **Espaço:** é o ponto de apoio para a ação das personagens, pois estabelece as circunstâncias locais, espaciais ou concretas, as quais fornecem realidade e verossimilhança à narrativa. É um elemento de grande importância na efabulação, porque se assemelha ao valor do mundo real para a vida cotidiana das pessoas. Existem, basicamente, três espécies de espaço. A primeira espécie é denominada *espaço natural*, caracterizada pela natureza livre, ou seja, montanha, deserto, mar, paisagem, enfim, um ambiente não modificado pela ação do homem. Já a segunda espécie é intitulada *espaço social*, ou seja, um ambiente modificado pelo trabalho de transformação do homem, como casa, castelo, palácio, entre outros. Finalmente, a terceira categoria, denominada *espaço trans-real*, é o ambiente criado pela imaginação humana, aquele que vai além do mundo real, é o espaço maravilhoso, encontrado nas antigas novelas de cavalaria, nos contos maravilhosos, nas fábulas e na ficção científica.
- 8) **Tempo:** a ficção narrativa é uma arte que se desenvolve no tempo e, o autor de uma obra se utiliza de vários recursos para marcar o tempo em sua narrativa, ou para registrar o processo temporal em que estão envolvidas as personagens: a passagem de horas, dias, anos, por exemplo, é caracterizada pela sucessão dos dias e das noites; pela passagem das estações; pelas alterações do espaço, onde as

coisas envelhecem, entre outras situações. Existem dois tipos de tempo vividos pelas personagens de ficção. O primeiro deles é o *tempo exterior*, que é aquele que corresponde ao tempo natural (dos dias e das noites) e ao tempo cronológico (referente ao tempo do relógio ou ao tempo histórico, no qual decorre a existência). Vale destacar que o tempo cronológico é o que predomina nas narrativas realistas, pois decorre em um mundo semelhante ao que vivemos. Já o segundo tipo é o *tempo interior*, aquele que corresponde ao tempo vivido pelo “eu” das personagens, sendo que seu melhor uso na literatura infantil refere-se ao registro das emoções vivenciadas pelas personagens. Mas, ainda existe, segundo Coelho (2000, p. 80), o *tempo mítico*, aquele que corresponde ao imutável, ao eterno, algo que não tem evolução nem desgaste, como nas fábulas, nas lendas, nos mitos, na Bíblia e na ficção iniciada por “Era uma vez...”. Por este motivo este é o tempo ideal da literatura infantil.

- 9) **Linguagem narrativa:** é o elemento concretizador da invenção literária e, conforme a intencionalidade da obra, pode ser classificado como *linguagem realista mimética* (aquela que reproduz uma experiência vivida ou passível de ser vivida no cotidiano do mundo real) ou *linguagem simbólica metafórica* (aquela que expressa uma realidade X significando uma realidade Y). A ficção contemporânea apresenta, ainda, uma forma híbrida de linguagem narrativa, resultado da fusão da linguagem realista com a simbólica, comumente usada pela ficção do Realismo Absurdo ou do Realismo Mágico, em que há uma convivência comum entre o cotidiano simples e um elemento estranho ou maravilhoso. A linguagem narrativa apresenta-se sob a forma de diferentes técnicas ou processos narrativos: descrição, narração, paráfrase, diálogo, monólogo, dissertação, digressão, comentários, entre outros.
- 10) **Leitor ou ouvinte:** é o provável destinatário a quem o discurso (literário ou pragmático) visa efetuar uma comunicação, transmitir uma mensagem. O apelo ao ouvinte, interlocutor ou leitor, especialmente na literatura popular e na infantil vem da Antigüidade e é muito freqüente, destacando-se, inclusive, a figura de alguém que conta as histórias para as crianças exigindo sempre o silêncio, os bons modos e a atenção. Numa linha mais contemporânea, o narrador é estimulado a expandir-se com liberdade, invocando o *tu* (o leitor, o outro, o ouvinte) e estabelecendo com ele uma relação de descontração e familiaridade, sem autoridade ou subordinação.

Em adequação ao público-leitor de minha pesquisa, as categorias acima foram abordadas nas aulas do projeto *Ler é um prazer!*.

## 2.8 O conto e sua caracterização

Vem a seguir uma abordagem sobre o *conto*, considerando que este gênero textual constituiu a base do projeto de leitura *Ler é um prazer!*, o qual será delineado no capítulo 3 e que foi desenvolvido por ocasião desta pesquisa.

O hábito de contar histórias acompanha a humanidade em toda a sua evolução dentro do espaço e do tempo e, embora não se consiga precisar quando se iniciou esta ação, é possível afirmar que em todas as épocas os povos cultivaram seus contos, os quais, inicialmente tidos como anônimos, foram preservados pela tradição e chegaram até a contemporaneidade.

De acordo com Ferreira (1968, p.174), a palavra *conto* recebe, dentro do âmbito literário, as seguintes acepções: 1. narrativa pouco extensa, concisa, breve; 2. narrativa falada ou escrita. Gotlib (2006, p.11) apresenta outros significados para o termo, baseando-se em Julio Casares: 1. relato de um acontecimento; 2. narrativa oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las. A autora (2006, p.12) afirma que o conto não se refere apenas ao acontecido, pois este gênero não possui compromisso com a situação real. Na verdade, dentro do conto “a realidade e a ficção não têm limites precisos”.

Uma contribuição clássica encontrei em Moisés (1967, p.96), estudioso que faz uma abordagem histórica sobre o conto, afirmando que sua origem é desconhecida, porém, afirma que alguns estudiosos apontam para o seu aparecimento dentro de contextos da Bíblia (como, por exemplo, no conflito de Caim e Abel), do antigo Egito (na história “Os Dois Irmãos”, de autor desconhecido) e da antiguidade clássica (“O Moço e o Sonho”, de Apuleio). Segundo o autor (1967, p. 97), os exemplares mais típicos de contos surgiram no Oriente, na Pérsia e na Arábia, apresentando características a serem acentuadas ou desenvolvidas no decorrer do tempo.

Moisés (1967, p. 99) acrescenta, ainda, que o conto, dentro de sua história e de sua essência, é “a matriz da novela e do romance”, contudo, isto não o obriga a transformar-se nelas. Para o autor (1967, p. 101), o conto é objetivo e atual, pois não se detém em pormenores secundários e, essa objetividade se evidencia em quatro unidades: de *ação*, *lugar*, *tempo* e *tom*, por meio das quais é possível perceber que todas as partes da narrativa devem

seguir uma harmoniosa estruturação, com o único objetivo de provocar no espírito do leitor uma impressão singular (de ódio, simpatia, pavor, acordo, ternura, indiferença, entre outros sentimentos). O estudioso (1967, p. 102) ressalta, também, que o número de *personagens* no conto é reduzido, tendo em vista que a decorrência natural das unidades de ação, tempo, lugar e tom somente se estabelecerá com a existência e a manutenção de uma pequena população no decorrer da narrativa. Quanto à *estrutura*, Moisés (1967, p. 103) caracteriza o conto como “objetivo”, “plástico” e “horizontal”, que costuma ser narrado em terceira pessoa e escapar do introspectivismo, já que o seu campo de ação é constituído da realidade viva, presente e concreta. A *linguagem* do conto também precisa ser objetiva, plástica e direta, tendo o diálogo como o seu mais importante componente, afinal, ele é a base expressiva desse gênero. Já a *trama*, esta é sempre linear, objetiva, pois tem um andamento semelhante ao ritmo dos acontecimentos da vida, com os pormenores que se acumulam numa ordem lógica, de fácil percepção para o leitor. No que diz respeito ao *ponto de vista*, elemento também denominado *foco de narração*, Moisés (1967, p. 107) recorre às idéias de Cleanth Brooks e Robert Penn Warren, dois críticos norte-americanos que estabeleceram um quadro sinótico composto por quatro focos de narração: 1º) a personagem principal conta sua história; 2º) uma personagem secundária conta a história da personagem central; 3º) o escritor, analítico ou onisciente, conta a história; 4º) o escritor conta a história como observador.

Corroborando as idéias de Moisés (1967), Magalhães Júnior (1972, p. 9-10) define o conto como a mais antiga e generalizada expressão literária de ficção, presente até mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita. Vale destacar que na Antiguidade, este gênero podia constituir uma história independente ou vir inserido, incidentalmente, no corpo de uma narrativa mais extensa. Com o passar dos tempos, os primeiros contos orais foram registrados de forma escrita reduzida, como meio de recolher criações anônimas, e estas, mais tarde, foram reescritas por outros autores que procuraram ampliá-las, enriquecê-las e embelezá-las, aplicando à risca o antigo provérbio “quem conta um conto, aumenta um ponto”. E no que diz respeito à finalidade do conto, enquanto gênero textual, considero de grande valia as seguintes idéias:

A finalidade dessa forma de ficção literária é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, mas obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero. [...] O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 10)

Retomando as idéias de Gotlib (2006, p. 68), vale destacar que a autora reconhece a importância dos elementos acima destacados na criação de um conto, no entanto, atenta para o fato de que o sucesso ou o fracasso desse gênero depende do procedimento do autor, isto é, do modo pelo qual o contista trata os elementos, a fim de tornar o conto significativo e conquistar o interesse do leitor. A estudiosa (2006, p.76), baseada na idéias de Quiroga e Tolstoi, destaca que o contista deve possuir três qualidades que serão essenciais em suas obras: “*sentir com intensidade, atrair a atenção e comunicar com energia os sentimentos*”. Enquanto professora-pesquisadora, preciso reconhecer que estas três características citadas por Gotlib não pertencem apenas aos *contistas*, mas a todo autor que queira interagir com seus leitores. No caso específico desta pesquisa, na qual foram utilizados contos de Sylvia Orthof, de Ana Maria Machado e de Lygia Bojunga, evidenciou-se a presença das três qualidades citadas por Gotlib no momento em que sujeitos (alunos) colocavam-se na interação com os respectivos contos.

Outra contribuição de destaque encontrei em Coelho (2000, p. 71), autora que apresenta uma definição de conto dentro de uma perspectiva contemporânea, afirmando que se trata de uma forma básica do gênero narrativo (enquanto ficção) que, em sua forma original, registra um importante momento na vida da(s) personagem(ns). Segundo a autora, no conto existe a intenção de revelar apenas um fragmento de vida que possibilita ao leitor entrever o todo ao qual aquela parte pertence. Sua estrutura possui uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, um acontecimento que se desenvolve em situações breves, “rigorosamente dependentes daquele motivo”. A pequena extensão material do conto justifica a unicidade da ação ou situação e a brevidade da caracterização das personagens e do espaço, bem como da duração temporal. Para a autora (2000, p. 71), o conto tem se mostrado como a “forma privilegiada da literatura popular e da infantil”, pois sua estrutura básica é sempre a mesma, isto é, a de revelar um “momento significativo” na vida da personagem.

De acordo com a estudiosa (2000, p. 172), desde as suas origens o conto se diferencia em *conto maravilhoso* e *conto de fadas*. O *conto maravilhoso* é “a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura”, sendo sua característica principal a existência de personagens com poderes sobrenaturais, que se deslocam contrariando as leis da gravidade, que sofrem contínuas metamorfoses, que enfrentam as forças personificadas do Bem e do Mal e que, entre outras características, são beneficiadas com milagres. A forma do conto maravilhoso é oriunda das narrativas orientais, propagadas pelos árabes, sendo que seu exemplo mais completo é a coletânea *As mil e uma noites*. A natureza de ordem material, social e/ou sensorial (expressa por meio da busca de riquezas, da satisfação do corpo, da

conquista de poder, entre outros) constitui o núcleo das aventuras, como nos já conhecidos contos *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*; *Os Músicos de Brêmen*; *O Gato de Botas*, etc.

Por sua vez, o *conto de fadas*, que se originou entre os celtas, no meio de heróis e heroínas com suas aventuras ligadas ao sobrenatural e que visavam a realização interior do ser humano, possui uma natureza espiritual, ética e/ou existencial. Por isso, justifica-se a existência da fada, cujo nome vem do latim “*fatum*”, que significa destino. A fada é uma personagem que, mesmo com a mudança dos séculos e dos costumes, continua exercendo poder de atração sobre homens e crianças, afinal, ela encarna a possibilidade da “realização dos sonhos ou dos ideais inerentes à condição humana”.

Ainda em Coelho (2000, p. 181-183), tive acesso a mais seis *categorias de conto*, apresentadas pela autora:

- 1) **Contos exemplares:** contos de moralidades que eram transmitidos, antigamente, “ao pé do fogo” durante os longos serões do inverno europeu e que foram trazidos para o Brasil Colônia e aqui fincaram raízes.
- 2) **Contos jocosos:** pertencem à mesma natureza dos contos exemplares, pois são narrativas breves e centradas no cotidiano, diferenciando-se, apenas, pela comicidade. São muito parecidos com as “anedotas”, porém, têm uma intencionalidade crítica mais acentuada.
- 3) **Facécias:** muito próximas dos chamados *contos jocosos*, as *facécias* são narrativas que, além do humorismo, ainda apresentam as situações imprevistas, materiais e morais.
- 4) **Contos religiosos:** seguindo as idéias de Câmara Cascudo, estes contos narram os castigos ou os prêmios oriundos das mãos de Deus ou dos Santos, característicos da mentalidade coletiva que impõe ações, palavras e sentenças de acordo com o sentimento local.
- 5) **Contos etiológicos:** contos muito utilizados pelos folcloristas para explicar e dar a razão de ser de qualquer ente natural, como, por exemplo, a explicação do pescoço comprido da girafa.
- 6) **Contos acumulativos:** é uma espécie de narrativa muito explorada nas histórias infantis, pois, muitas vezes, transforma-se em jogos muito populares e divertidos.

Machado et al (2001, p. 61-62) acrescentam, dentro de uma perspectiva contemporânea também voltada para o público infanto-juvenil, outras três categorias de conto, a saber:

- 1) **Conto policial:** aquele que tem como base uma série de acontecimentos que geram suspense.
- 2) **Conto psicológico:** história em que o contista revela o mundo interior das personagens, com muitos monólogos e reflexões.
- 3) **Conto literário:** história criada artisticamente por um autor, caracterizando-se como narrativa curta, em prosa.

O conto literário é aquele que mais interessou a esta pesquisa, pois foi a categoria escolhida para ser trabalhada com os sujeitos (alunos), dentro de uma visão mais contemporânea, em que o leitor tem uma participação ativa diante de situações que fazem parte de sua realidade cotidiana, sendo levado a uma constante reflexão sobre a vida a partir da arte e, em alguma medida, a uma tomada de consciência sobre suas próprias ações. O conto é um gênero narrativo adequado, ao meu ver, para o trabalho com os adolescentes dentro do contexto escolar, afinal, são textos que *dialogam* com as histórias de vida destes leitores.

O conto é um gênero extremamente fascinante. E é um desafio. Acho o conto uma grande forma literária. Um conto bom é imbatível como literatura.[...] quando há uma boa idéia, e quando ela é bem escrita, quando o próprio escritor se emociona com o que está fazendo, aí o conto é a glória!" (SCLIAR, 2002, p. 61)

O retrospecto histórico confirma a opção/ seleção feita pelo gênero a ser trabalhado com os jovens alunos.

## 2.9 Conclusão do capítulo

Sendo a escola considerada o espaço privilegiado para que o ser humano aprenda a aprender, considero importante a prática da leitura nas salas de aula, respeitando-se a idade/série em que os alunos se encontram. Além disso, afirmo minha convicção na prática da leitura literária, a fim de promover a formação de leitores cujas identidades sejam constituídas a partir do contato com a arte da linguagem.

Mais precisamente, é importante oportunizar aos educandos do ciclo II do Ensino Fundamental (faixa etária analisada nesta pesquisa) um contato com a literatura infanto-juvenil que valorize o cotidiano real destes adolescentes, como, por exemplo, os contos literários infanto-juvenis da contemporaneidade. Trata-se de narrativas curtas que, dentro do âmbito literário, retratam momentos marcantes na vida das personagens, estabelecem um elo particular com a vida de cada leitor, destacam as principais funções da literatura e, ao mesmo tempo, transformam-se em inigualáveis instrumentos para a formação intelectual, afetiva, social e cultural dos educandos, visando a uma educação libertadora (sempre baseada na linguagem) cujo resultado se revele no próprio ser humano enquanto protagonista da vida em sociedade.

## CAPÍTULO 3

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. [...] Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados [...] (THIOLLENT, 2005, p. 81)

#### 3.1 Apresentação do capítulo

No presente capítulo tenho por meta explicitar a metodologia empreendida para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, pois, enquanto pesquisadora e também professora dos sujeitos analisados, realizei uma constante observação e, ao mesmo tempo, uma interferência no desenvolvimento e na ampliação da competência leitora dos educandos envolvidos.

#### 3.2 Caracterização da pesquisa-ação

De acordo com Moita Lopes (2002, p. 177), uma grande tendência de pesquisa no atual contexto de ensino-aprendizagem de línguas é a denominada pesquisa-ação, em que o professor deixa de ser um cliente/consumidor de pesquisas realizadas por outros e assume o caráter de professor-pesquisador, envolvendo-se com a investigação crítica de sua própria prática. Segundo o autor, esta tendência de pesquisa pode ser entendida de duas maneiras: a) forma privilegiada de se obter conhecimento sobre a sala de aula a partir da visão interna do processo que o professor desenvolve; e b) forma de avanço educacional, pois ao professor caberá uma reflexão crítica sobre o seu trabalho.

No caso específico da presente pesquisa, eu era a pesquisadora e também professora de Língua Portuguesa (desde a quinta série) dos sujeitos analisados e, tinha por objetivo acompanhar o processo de coleta de dados a partir de uma perspectiva interna que me possibilitasse uma contribuição positiva no tocante à formação de leitores.

Desta maneira, optei por iniciar esta pesquisa-ação considerando, inclusive, as afirmações de Thiollent (2005, p. 81) sobre a orientação metodológica a ser seguida:

[...] Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes[...]

Sendo assim, as *contribuições* almejadas pela pesquisa empreendida eram pautadas dentro de uma dimensão conscientizadora que buscava, acima de tudo, reconstruir ações significativas de leitura para os adolescentes, levando em consideração uma ampla e constante interação entre os envolvidos (professora/ alunos e alunos/ alunos), objetivando tanto um estudo quanto uma intervenção em situações reais de leitura em aulas de Língua Materna.

### **3.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa e do espaço escolar**

A presente pesquisa-ação foi desenvolvida ao final do quarto bimestre do ano letivo de 2007 (mais especificamente em novembro) e contou com a participação de trinta e seis alunos de uma sexta série (ciclo II do Ensino Fundamental) de uma escola pública da rede municipal de São José dos Campos. A escola está localizada na periferia do município (região sul), a qual, embora seja hoje uma região urbanizada, ainda carrega as características de violência e de dificuldades econômicas que permeiam as vidas de muitas famílias desde a década de oitenta.

No que diz respeito à estrutura escolar, vale ressaltar que se trata de um prédio bem conservado (principalmente no aspecto da limpeza) constituído por doze salas de aula ambientalizadas (isto é, com os materiais necessários para cada disciplina), uma quadra coberta, uma quadra de areia, um laboratório de informática, um palco para eventuais apresentações, um pátio pequeno, banheiros para meninos, banheiros para meninas, um jardim bem conservado, uma cozinha para o preparo diário da merenda a ser servida para os alunos dentro do sistema “self-service”, uma sala de recursos e um laboratório de aprendizagem (com profissionais preparados para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem) e, uma sala de leitura, cuja programação semanal incluía uma aula para cada turma do período dentro de um cronograma estipulado com antecedência, sendo esta aula ministrada pela professora responsável pelo projeto. Nesta aula, os alunos saíam de suas respectivas salas e se encaminhavam até a Sala de Leitura juntamente com o professor que estivesse lecionando naquele determinado horário, o que significa que a Sala de Leitura não era destinada apenas aos professores de Língua

Portuguesa, mas sim a todos os demais, os quais também eram responsáveis pelo desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos. Já na Sala de Leitura os alunos eram recepcionados pela professora-responsável, a qual desenvolvia com eles atividades diversificadas de leitura (contação de histórias, pequenas peças teatrais, dinâmicas de leitura, declamação de poemas, entre outras) e, para finalizar o período de cinquenta minutos de aula, a profissional fornecia –lhes um tempo para devolver as obras emprestadas na semana anterior e, escolher um novo livro (nas diversas estantes) para ler em casa. A escola atendia sua clientela, que pertencia à educação fundamental, no período da manhã (ciclo II, de 5ª a 8ª série) e no período da tarde (ciclo I, de 1ª a 4ª série), sendo o corpo docente formado por profissionais bastante dedicados e conhecedores de suas responsabilidades para com a formação pessoal e intelectual de cada educando.

Dentre os sujeitos de pesquisa, cujas idades variavam, na ocasião, entre doze e treze anos, faixa etária que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004) deve ser classificada como adolescência, encontravam-se dezessete garotas e dezenove garotos regularmente matriculados na série compatível à faixa etária citada, isto é, na sexta série (ciclo II do Ensino Fundamental). Esta turma, então denominada 6ª série A, foi escolhida para esta pesquisa-ação porque eu (professora-pesquisadora) era responsável pelo grupo desde a quinta série e tinha um amplo contato com os alunos e com seus respectivos pais e/ou responsáveis, o que facilitou a apresentação da proposta a ser realizada bem como o consentimento para que os educandos se tornassem sujeitos de pesquisa. Enquanto professora, eu lecionava a disciplina de Língua Portuguesa para esta turma, com uma carga horária semanal de seis aulas, sendo que cada aula tinha a duração de cinquenta minutos. Havia, na escola, uma sala específica para cada professor e, eu acolhia meus alunos na sala de número onze, no primeiro andar. De acordo com o meu plano de ensino (direcionado pela proposta pedagógica da escola), o conteúdo abordado compreendia, a partir do uso do livro didático *Português para todos* (de Ernani Terra e Floriana Cavallette, Editora Scipione, 2005), o trabalho com diferentes gêneros textuais (em termos de leitura, de análise e de escrita), com a gramática e com a expressão oral (normalmente desenvolvida por meio de jornal falado, dramatizações e seminários sobre fábulas). Em geral, as atividades de expressão oral estabeleciam um elo entre as minhas aulas de Língua Portuguesa e as aulas da Sala de Leitura, muitas das quais eram planejadas em parceria, a fim de que os alunos reconhecessem a importância deste trabalho interdisciplinar.

Tratava-se de um grupo heterogêneo quanto às questões sociais, econômicas, familiares, religiosas e culturais, situação esta que influenciava diretamente no desempenho

escolar destes alunos, os quais, pareciam ter a escola como um dos poucos lugares (e, talvez, o único lugar para alguns deles) em que era possível iniciar e/ou ampliar o conhecimento intelectual, tendo em vista a formação pessoal para o futuro. Embora todos os alunos estivessem dentro da faixa etária adequada para a sexta série, há que se pontuar as sérias dificuldades de aprendizagem apresentadas por um dos sujeitos de pesquisa. Era um garoto cuja leitura e cuja escrita estavam aquém do esperado para a série em questão, isto é, ele apresentava, segundo a psicopedagoga da escola (que desde o ciclo I acompanhava o aluno), uma considerável defasagem na aprendizagem. Além disso, a profissional citada orientava os professores daquela turma a como desenvolver um trabalho de inclusão com aquele educando. No decorrer da pesquisa e considerando as orientações da psicopedagoga e da equipe gestora sobre a questão da inclusão escolar, eu orientava este aluno a tentar ler com calma os contos e, todos os questionários eram respondidos tendo um colega ao lado, o qual, lia novamente cada questão e tentava explicar a ele numa linguagem mais simples. Infelizmente, embora ele até parecesse compreender, seus registros, em geral, não alcançavam os objetivos das questões. Porém, eu levava em consideração a participação, a dedicação e o entusiasmo deste aluno no decorrer das atividades, afinal, ele fazia parte de um grupo heterogêneo, em que a singularidade de cada sujeito (independentemente de suas limitações) precisava ser valorizada.

### **3.4 Coleta de dados – Projeto de leitura *Ler é um prazer!***

Os dados para esta pesquisa-ação foram por mim coletados a partir da realização do projeto de leitura *Ler é um prazer!* (o qual, após idealizado e planejado, foi articulado com a grade da disciplina de Língua Portuguesa), baseado nos seguintes contos infanto-juvenis contemporâneos da Literatura Brasileira: *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof (anexo A), *Beijos mágicos*, de Ana Maria Machado (anexo B) e *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga (anexo C). Estes contos abordam, respectivamente, temas relacionados às vivências diárias dos adolescentes: convivência com os idosos, separação dos pais e amizade entre pessoas de classes sociais diferentes, e foram por mim escolhidos por abordarem, com uma linguagem criativa e bem humorada, conteúdos significativos para os leitores infanto-juvenis e, para serem utilizados como meios para levar os educandos a refletirem criticamente acerca dos assuntos citados. Segundo Lopes-Rossi (2002, p. 30-33), “as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico” a fim de que os alunos tenham

acesso às propriedades discursivas e lingüístico-textuais do gênero em análise (como é o caso dos contos contemporâneos da literatura infanto-juvenil lidos para esta pesquisa). Vale ressaltar que, ao iniciar meus comentários sobre o *conto* enquanto gênero narrativo que embasaria a pesquisa a ser empreendida, fiz para meus alunos a leitura oral de um texto de Moacyr Scliar, intitulado *Um bom conto é a glória! (anexo D)*, a fim de sensibilizá-los sobre a importância deste gênero. Em cada etapa do projeto, eu direcionei os alunos a trabalharem com estratégias de leitura que visavam contribuir para a compreensão dos contos:

- levantamento do conhecimento prévio sobre o tema;
- leitura global (incluindo levantamento de hipóteses);
- leitura integral do texto (silenciosa);
- inferência de termos e/ou expressões;
- aspecto macroestrutural do texto;
- aspecto microestrutural do texto;
- seleção e combinação vocabular;
- polissemia;
- sobreposição de sentidos;
- diálogo com o mundo real dos adolescentes.

É importante ressaltar que o objetivo que norteou o meu trabalho junto aos meus alunos foi o de analisar em que medida o conto literário apresenta aspectos de verossimilhança com o mundo real dos adolescentes. Dentro desta perspectiva considero relevante apresentar as idéias básicas que permeiam cada um dos contos analisados. O conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof, trata da relação diária entre um bisavô (chamado Arquimedes) e seus familiares, personagens que vivem em Minas Gerais e que agem de maneira divertida e respeitosa, levando os leitores a refletirem sobre a convivência com os idosos. Já o conto *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado, aborda a separação de um casal cuja filha (Nanda) tem dificuldades para aceitar o novo relacionamento do pai com uma moça chamada Bebel; universo conflituoso de emoções e sentimentos experimentado, atualmente, por muitos adolescentes. Por sua vez, o conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga, problematiza a relação entre um garoto pobre (chamado Tuca) e um garoto rico (chamado Rodrigo) que estudam na mesma escola, sendo que o primeiro é bolsista e morador de uma favela, enquanto que o segundo desfruta de condições financeiramente confortáveis,

diferenças estas que geram situações constrangedoras para ambos e que buscam oferecer aos leitores momentos de reflexão sobre o tema *amizade*.

Esta pesquisa-ação ocorreu no decorrer do 4º bimestre (novembro) do ano letivo de 2007, sendo que eu optei por registrar minhas considerações sobre as dezesseis aulas (cada aula com a duração de cinquenta minutos) em um diário individual. Foram utilizados seis questionários, a saber: os *Questionários I e II* (anexos Q e R) compostos, respectivamente, por onze e dezesseis questões sobre os hábitos de leitura de cada sujeito; o *Questionário sobre o conto O bisavô e a dentadura* (anexo S) composto por onze questões; o *Questionário sobre o conto Beijos Mágicos* (anexo T) composto por dezoito questões; o *Questionário sobre o conto O bife e a pipoca* (anexo U) composto por quinze questões e o *Questionário Final* (anexo V) composto por dez questões que tinham por objetivo retomar as idéias iniciais sobre leitura expostas nos questionários I e II e verificar em que medida os sujeitos de pesquisa iniciaram, amadureceram e/ou ampliaram seus olhares sobre o conteúdo e a forma do texto literário. Cada questionário aplicado contava, inicialmente, com a minha leitura (em voz alta), a fim de que todos os sujeitos de pesquisa pudessem acompanhar a proposta de cada questão e, caso fosse necessário, eu lhes dava a liberdade de pedirem uma explicação mais detalhada sobre a pergunta. Na verdade, quando uma dúvida surgia, eles esperavam o momento em que eu passava perto de suas carteiras ou de seus grupos para poder solicitar mais esclarecimentos, uma atitude muito comum entre os adolescentes.

Todas as ações referentes ao projeto de leitura que gerou os dados de análise para esta pesquisa foram desenvolvidas dentro de sala de aula, ambiente já conhecido pelos alunos, mas que assumia uma disposição física diferente do cotidiano porque as carteiras eram colocadas de maneira diferente naquele espaço, dependendo dos momentos de atividades: em duplas, em semicírculos, em quartetos. Estas parcerias eram feitas tendo em vista o nível de desenvolvimento potencial dos alunos, o qual, segundo Vygotsky (2007, p. 95), se refere à capacidade do indivíduo em desempenhar atividades com o auxílio de outra pessoa, podendo esta ser um adulto ou uma criança mais experiente.

No que diz respeito ao contato dos sujeitos de pesquisa com cada um dos contos analisados há que se destacar que, primeiramente, eu realizava uma dinâmica com o grupo, a fim de predispor os educandos para uma real apreciação daqueles textos literários. Foram momentos de forte interação entre professora-pesquisadora/ alunos e alunos/ alunos, uma vez que a participação de todos era intensa. Sendo assim, foram aplicadas as seguintes dinâmicas:

- 1ª) **Dinâmica das balas:** uma caixinha com balas de diferentes sabores foi passada pela classe, cada aluno pegava uma delas para si e, ao final, foi possível perceber que, embora todas tivessem sido retiradas da mesma caixa, cada uma apresentava um sabor específico. O objetivo era mostrar que um mesmo texto literário tem *um sabor diferente* para cada leitor, levando em conta que cada ser humano possui uma singularidade que lhe permite interagir com a obra literária de maneira muito particular. Esta dinâmica foi aplicada antes da leitura do conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof.
- 2ª) **Dinâmica musical:** atividade em que os sujeitos de pesquisa, após participarem ativamente do meu comentário sobre a música enquanto arte assim como a literatura, ouviram trechos das seguintes composições musicais (as quais eram completamente diferentes das canções que eles estavam habituados a ouvir dentro da comunidade e, que foram por mim escolhidas tendo em vista o material fonográfico de um projeto de leitura que realizei no ano de 2003 em parceria com a Fundação Nestlé de Cultura): “*Prelúdio para Alaúde em Dó Menor*” (Bach); “*Sinfonia n.º 5 em Dó Menor*” (Beethoven); “*La nuit Transfigurée*” (Schoenberg); “*Midnight*” (Prokofiev) e “*Canto pro mar*” (Carlinhos Brown e Timbalada). Após a execução parcial de cada música, cabia ao aluno escrever uma palavra correspondente ao sentimento que a melodia lhe despertou e, em seguida, elaborar uma pequena ilustração que representasse, dentro da linguagem não-verbal, aquele sentimento. Vale pontuar que havia um impresso específico para esta atividade e, para cada palavra e desenho a serem expressos, o aluno contava com o tempo máximo de cinco minutos. Esta dinâmica foi desenvolvida antes da leitura do conto *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado.
- 3ª) **Dinâmica dos sentidos:** atividade que visava valorizar a importância dos cinco sentidos humanos (visão, audição, olfato, tato e paladar), tão presentes no cotidiano do ser humano, inclusive na apreciação de uma obra literária. Esta dinâmica consistia na escolha de alunos que, de olhos vendados, tentassem identificar determinados alimentos utilizando apenas a audição, o tato, o olfato e o paladar. Como já era esperado, houve um ótimo envolvimento e todos os participantes foram capazes de superar a momentânea ausência da visão e reconhecer os alimentos. Esta dinâmica foi efetuada antes da leitura do conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga.

Uma ação marcante do projeto de leitura *Ler é um prazer!* foram as atividades de levantamento de hipóteses sobre os contos. Após cada dinâmica desenvolvida, eu escrevia na lousa o título do conto a ser trabalhado e, depois de entregar uma pequena folha de papel para os sujeitos de pesquisa, eu solicitava que cada um deles escrevesse a sua idéia sobre o assunto a ser abordado. Era curioso notar como alguns gostavam de expor suas idéias para o grupo, já sabendo que aquelas hipóteses seriam ou não confirmadas após a leitura do texto.

Em se tratando da leitura dos contos, este era um momento muito especial, pois cada um dos educandos mostrava um grande compromisso com a leitura silenciosa proposta por mim: havia interesse, dedicação e um diálogo particular com as obras (expresso nos risos, nos breves e discretos comentários e, até mesmo nas diferentes expressões faciais que, para mim, representavam uma identificação daqueles leitores com os personagens). Após a leitura silenciosa, o conto era comentado por mim e pelos alunos (tanto na forma quanto no conteúdo), as hipóteses levantadas anteriormente eram retomadas e, a partir daí, o trabalho escrito era iniciado. Num primeiro momento, os alunos se colocavam em grupos (previamente organizados por mim, a fim de cada equipe contasse com alunos de diferentes níveis de aprendizagem) e era orientados a discutir sobre os elementos que constituíam o conto lido (personagens, narrador, lugar, tempo, foco narrativo, linguagem; conflito, semelhanças percebidas entre o conto e vida dos adolescentes). Em seguida, era realizado um momento de interação em que os líderes dos grupos expunham seus comentários.

Depois disso, os sujeitos de pesquisa partiam para um momento individual de compreensão do conto em análise, levando em consideração todas as ações realizadas até aquele momento. Tratava-se do questionário referente a cada conto, o qual levava os alunos a refletirem e elaborarem respostas individuais para as questões sobre a importância do tema abordado na vida dos adolescentes e sobre o conteúdo, a forma e o valor do texto literário que busca, enquanto arte, estabelecer um diálogo com os leitores mais jovens por meio de situações que, na realidade, permeiam os seus respectivos cotidianos.

Além disso, foi também proposta a elaboração de uma ilustração para cada conto, a fim de que fosse trabalhada a sensibilidade do sujeito-leitor, no que diz respeito à articulação da linguagem verbal com a linguagem não-verbal. Para desenvolver esta ação, busquei aporte teórico nos PCN de Arte (1998, p. 35), documento que afirma que a arte na escola tem um importante objetivo a cumprir, pois “a imaginação e a imagem são elementos indispensáveis na apreensão dos conteúdos”. A arte visual, que no caso desta pesquisa partiu dos contos referentes ao projeto de leitura, situa o fazer artístico dos educandos como um acontecimento

humanizador, cultural e histórico, aproximando mensagem e imagem neste processo de construção de sentidos.

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência. (PCN de Arte, 1998, p. 35)

Neste momento, os sujeitos de pesquisa, orientados por mim, sentavam-se em duplas e/ou em grupos para compartilhar idéias e emprestar materiais para a ilustração. A proposta de direcionar a ilustração de cada conto tinha por objetivo incentivar a capacidade criativa dos sujeitos; minha intenção era fornecer uma idéia inicial e possibilitar a cada um transpor, artisticamente, a solicitação apresentada, cujo conteúdo fora explorado em sala. Na primeira ilustração, referente ao conto *O bisavô e a dentadura* (Sylvia Orthof), os alunos tinham por objetivo destacar o valor que a autora forneceu à culinária mineira (anexos E, F, G e H). Já na segunda ilustração, referente ao conto *Beijos mágicos* (Ana Maria Machado), os educandos precisavam transformar em linguagem não-verbal as palavras utilizadas pela autora nos quatro últimos parágrafos do conto, em que fica evidente a transformação de vida da personagem principal (anexos I, J, K e L). Por fim, a terceira ilustração, referente ao conto *O bife e a pipoca* (Lygia Bojunga) trazia o desafio de que os sujeitos analisassem a relação de oposição entre os personagens principais do conto (expressa, inclusive, no próprio título) e escolhessem uma outra situação de elementos opostos que estejam presentes na vida do ser humano (anexos M, N, O e P). Nesta atividade era indicado o uso da técnica de recorte e colagem de imagens retiradas de revistas. Ao final de cada ilustração, a professora-pesquisadora abria espaço para que os sujeitos de pesquisa apresentassem seus desenhos para a turma. As ilustrações resultantes de cada conto muito me surpreenderam por vários motivos: o humor presente nas cenas, as cores utilizadas, a preocupação com as margens, o tom, a ingenuidade dos desenhos e, principalmente, os detalhes referentes a cada conto, mostrando sentidos criados e significativos para eles. O diálogo intersemiótico se mostrou agregador para a interpretação dos textos.

Todas as ações desenvolvidas para a coleta dos dados de pesquisa foram marcadas pela minha constante mediação, enquanto professora-pesquisadora.

Segue, abaixo, o cronograma de ações desenvolvidas para a realização do projeto *Ler é um prazer!*, o qual foi empreendido em dezesseis aulas, sendo que cada uma delas possuía a duração de cinquenta minutos.

**CRONOGRAMA DO PROJETO *LER É UM PRAZER!***

<b>Datas e quantidade de aulas</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
06 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário I.</li> </ul>
12 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário II.</li> </ul>
13 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica das balas.</li> <li>• Leitura do texto <i>Um bom conto é a glória!</i>, de Moacyr Scliar.</li> <li>• Comentários sobre a definição de conto e seus elementos.</li> <li>• Levantamento de hipóteses sobre o título do primeiro conto (<i>O bisavô e a dentadura</i>, de Sylvia Orthof).</li> <li>• Leitura silenciosa do conto <i>O bisavô e a dentadura</i>, de Sylvia Orthof.</li> <li>• Confirmação das hipóteses levantadas antes da leitura do conto, seguida de comentários.</li> <li>• Atividade em equipes.</li> </ul>
20 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada do conto <i>O bisavô e a dentadura</i>, de Sylvia Orthof.</li> <li>• Apresentação das atividades realizadas em equipes.</li> <li>• Atividade individual.</li> <li>• Interação sobre as atividades individuais.</li> <li>• Ilustração do conto, seguida de apresentação.</li> </ul>
21 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica musical.</li> <li>• Levantamento de hipóteses sobre o título do segundo conto (<i>Beijos Mágicos</i>, de Ana Maria Machado).</li> <li>• Leitura silenciosa do conto <i>Beijos</i></li> </ul>

	<p><i>Mágicos</i>, de Ana Maria Machado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmação das hipóteses levantadas antes da leitura do conto, seguida de comentários.</li> <li>• Atividade em equipes.</li> </ul>
26 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada do conto <i>Beijos Mágicos</i>, de Ana Maria Machado.</li> <li>• Apresentação das atividades realizadas em equipes.</li> <li>• Atividade individual.</li> <li>• Interação sobre as atividades individuais.</li> <li>• Ilustração do conto, seguida de apresentação.</li> </ul>
27 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica dos sentidos.</li> <li>• Levantamento de hipóteses sobre o título do terceiro conto (<i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga).</li> <li>• Leitura silenciosa do conto <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga.</li> <li>• Confirmação das hipóteses levantadas antes da leitura do conto, seguida de comentários.</li> <li>• Atividade em equipes.</li> </ul>
28 de novembro de 2007 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das atividades realizadas em equipes.</li> <li>• Atividade individual.</li> <li>• Interação sobre as atividades individuais.</li> <li>• Ilustração do conto, seguida de apresentação.</li> <li>• Questionário Final.</li> <li>• Agradecimentos aos sujeitos de</li> </ul>

	pesquisa pela participação no projeto.
--	--

**Quadro 1:** Cronograma do projeto *Ler é um prazer!*

### 3.5 Conclusão do capítulo

Ao desenvolver uma pesquisa-ação junto aos meus alunos, tinha por objetivo realizar transformações nas aulas de Língua Materna no sentido de reconstruir ações significativas para a formação de leitores que se encontravam na categoria *infanto-juvenil*.

Obviamente, precisei considerar todos os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos em que os educandos estavam inseridos cotidianamente, a fim de otimizar o contato entre eles e a arte literária, suscitando constantemente, através da mediação, o interesse pela leitura e uma *tomada de consciência* por meio da identificação do mundo ficcional com o mundo real em que eles se encontravam, via linguagem verbal.

O projeto de leitura *Ler é um prazer!* (base desta pesquisa) foi desenvolvido num total de dezesseis aulas, período de forte interação entre mim, meus alunos e os contos literários analisados, o qual foi caracterizado por diversas ações (individuais e em equipes) as quais visavam fornecer condições para que os alunos estabelecessem um diálogo significativo entre a literatura e suas respectivas vivências.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Conscientemente ou não, a verdade é que todo discurso (literário ou pragmático) visa comunicar-se com alguém. Não há operação verbal que não tenha em mira determinado destinatário a quem comunicar sua mensagem. (COELHO, 2000, p. 89)

#### 4.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo tenho por objetivo apresentar a análise dos dados da pesquisa que realizei com os alunos de uma 6ª série do ciclo II (Ensino Fundamental) da rede municipal de São José dos Campos, no ano de 2007.

Tal análise foi por mim empreendida a partir das respostas que os educandos elaboraram para seis questionários, os quais se constituíram em *corpora* a ser observado, principalmente, sob a ótica dos capítulos 1 e 2, a saber: *As contribuições vygotskianas e bakhtinianas para o processo de leitura e O texto literário*.

#### 4.2 Questionário I

O primeiro momento da pesquisa empreendida foi o contato dos sujeitos com o *Questionário I*, aplicado em sala de aula no dia 06 de novembro de 2007 e, para o qual foi utilizado um período de cinquenta minutos. Este questionário era composto por 11 (onze) questões (conforme demonstrado no quadro abaixo) por meio das quais eu tinha a intenção de obter um perfil inicial da relação entre os alunos e seus hábitos de leitura. Nesta etapa, levei em consideração que os sujeitos de pesquisa (alunos de uma 6ª série) já traziam consigo um determinado conhecimento sobre leitura, situação esta que pode ser caracterizada como o *nível de desenvolvimento real* do indivíduo, de acordo com os postulados de Vygotsky (2007, p. 95). Outras questões abordadas, como *leitura, funções da literatura e características de leitores*, estão amparadas em Candido (1972), Kleiman (1989a), Solé (1998) e Coelho (2000).

### Questionário I

- 1) Para você, o que é leitura?
- 2) Você considera que a leitura é algo importante na vida de uma pessoa? Por quê?
- 3) Quais os tipos de texto que você costuma ler no seu cotidiano?
- 4) Você empresta livros da sala de leitura toda semana?
- 5) Após a leitura de um livro, você costuma fazer comentários sobre ele para seus familiares e/ou amigos?
- 6) Em sua casa, seus familiares possuem o hábito de ler? Em caso afirmativo, responda: o que eles gostam de ler?
- 7) Lembre-se um pouco de sua infância... Seus pais e/ou responsáveis liam/ contavam histórias para você? Em caso afirmativo, responda: que histórias eram lidas/ contadas?
- 8) Na sala de leitura você se sente à vontade para emprestar o livro que desejar? Em caso afirmativo, responda: isso é positivo para você? Por quê?
- 9) De que forma você escolhe o livro na sala de leitura (pela capa, pelo título, pelo autor, pela quantidade de páginas, por uma indicação de colegas ou professores...)?
- 10) Quais os tipos de livros que você prefere ler? Justifique.
- 11) Se algum colega lhe pedisse para indicar o título de uma obra interessante para leitura, qual seria sua sugestão? Por quê?

As questões 1 e 2, de caráter qualitativo por exigirem dos sujeitos respostas dissertativas, levaram os alunos a definir e a refletir sobre a leitura e sua importância na vida das pessoas, considerando, neste caso, a *função social da literatura* (CANDIDO, 1972, p. 807), a qual se origina a partir da identificação do leitor e de seu universo vivencial.

Após a categorização dos dados levantados, foi possível perceber que, diante da questão 1 (*Para você, o que é leitura?*), muitos sujeitos optaram por definir a leitura como uma fonte de informação, conforme se percebe nos recortes abaixo:

S4: Para mim é uma coisa que você fica enformada, (...)  
 S19: É uma forma de conversar, de se informar.

Por outro lado, a leitura foi classificada como “um mundo de imaginação”, correspondendo, muito possivelmente, ao trabalho que a professora da sala de leitura costumava desenvolver no ciclo I sobre os contos de fadas e que voltava à tona, naquele momento do ciclo II, por já fazer parte da bagagem cultural que um determinado número de alunos trazia para esta pesquisa:

**S2:** A leitura é um mundo de imaginação, e que também ajuda ao conhecimento de palavras.

**S22:** Leitura é bom, porque ajuda a pessoa no raciocínio, ou seja, tem que imaginar as cenas

Uma outra definição que alguns sujeitos apresentaram foi a de que a leitura é um momento de contato com vários tipos de texto e isso se deve, principalmente, ao trabalho desenvolvido no cotidiano escolar que valorizava a diversidade textual que circula na vida do ser humano:

**S21:** É ler alguma coisa, outdoor, textos didáticos, livros, etc

**S29:** A leitura é um momento que eu tenho, contato com as histórias, ou notícias ou etc.

Por sua vez, a questão 2 (*Você considera que a leitura é algo importante na vida de uma pessoa? Por quê?*) apresentou resposta positiva para sua primeira parte, isto é, todos os sujeitos de pesquisa consideram que a leitura é importante na vida das pessoas. As justificativas para esta resposta foram agrupadas em três categorias: a primeira demonstra a importância da leitura vinculada ao cotidiano das pessoas:

**S4:** Sim. Porque a leitura está em todo lugar, sendo nas ruas em placas, livros, jornais e etc.

**S21:** Sim, porque se você não sabe ler, não consegue fazer nada, não consegue trabalhar, ler uma receita, ler para o filho dormir, etc

A segunda categoria destaca a leitura como fonte de enriquecimento do vocabulário, demonstrando que os sujeitos trazem a crença de que, quanto mais se lê, melhor nível de comunicação e informação se adquire:

**S1:** Sim, porque com a leitura nós enriquecemos o nosso “cardápio” de palavras.

**S12:** Sim. Porque quanto mais a pessoa ler, mais informações ela terá.

Uma justificativa que chamou muito a atenção diz respeito à categoria que elege a leitura como uma forma de se garantir o futuro profissional, mais uma ideia fortemente disseminada tanto pela escola quanto pelos familiares destes alunos:

**S15:** sim eu acho porque sem a leitura não arrumamos emprego.

**S35:** Sim. Porquê se uma pessoa não tiver uma boa leitura, ela não pode ter um bom emprego.

As questões seguintes, de caráter quantitativo, levaram os alunos a pensar e responder sobre o papel da leitura dentro dos contextos familiar e escolar. A questão 3 (*Quais os tipos de texto que você costuma ler no seu cotidiano?*) revelou o contato dos sujeitos com os livros paradidáticos, os textos de revistas e histórias em quadrinhos, fato que evidencia, novamente, o conhecimento e a prática que os alunos já possuíam sobre leitura, dentro do postulado vygotskyano do *nível de desenvolvimento real* (VYGOTSKY, 2007, p. 95). Segue o resultado no quadro abaixo, destacando a informação de que cada sujeito poderia indicar um tipo de texto ou mais:

<b>Tipos de texto</b>	<b>Número de indicações</b>	<b>Porcentagem de indicações</b>
Livros paradidáticos	21	21,88%
Textos de revistas	19	19,80%
Histórias em quadrinhos	16	16,67%
Textos do Orkut	07	7,29%
Notícias pela Internet	06	6,25%
Poesias	05	5,21%
Mensagens por e-mail	05	5,21%
Jornais	04	4,17%
Contos	03	3,12%
MSN	02	2,08%
Tirinhas	02	2,08%
Fábulas	02	2,08%
Cartas	01	1,04%
Lendas	01	1,04%
Enciclopédias	01	1,04%
Scraps	01	1,04%
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>

**Quadro 2:** Textos lidos pelos sujeitos de pesquisa no cotidiano.

Os sujeitos desta pesquisa possuíam, dentro da grade escolar, uma hora/aula por semana dedicada à participação na chamada *Sala de Leitura*, momento este em que a professora contratada para tal finalidade apresentava aos alunos várias atividades destacando a

importância da leitura, como a leitura oral do fragmento de uma obra da literatura infanto-juvenil, dinâmicas envolvendo textos poéticos, entre outras ações. Esta prática escolar caminha ao encontro das idéias apresentadas por Kleiman (1989a) e Solé (1998, p. 32), estudiosas que defendem a leitura como um objeto de conhecimento, o qual deve se constituir como o objetivo prioritário do Ensino Fundamental. Ao final de cada aula, os alunos entregavam os livros emprestados na semana anterior e, eram orientados a se dirigirem para as estantes da sala a fim de escolher um novo título para ler em casa. Levando-se em consideração a importância deste contexto para o perfil dos sujeitos que participaram desta pesquisa, a questão 4 (*Você empresta livros da Sala de Leitura toda semana?*) revelou o quanto este espaço escolar e as atividades nele realizadas eram importantes para os alunos, afinal, como é possível perceber no quadro abaixo, a maioria dos educandos emprestava, semanalmente, livros da Sala de Leitura:

<b>Respostas</b>	<b>Número de sujeitos</b>	<b>Porcentagem de sujeitos</b>
Sim, semanalmente.	23	76,67
Sim, quinzenalmente.	05	16,67
Quase toda a semana.	01	3,33
Não.	01	3,33
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Quadro 3:** Frequência com que os sujeitos de pesquisa emprestavam livros da Sala de Leitura.

Na questão 5 (*Após a leitura de um livro, você costuma fazer comentários sobre ele para seus familiares e/ou amigos?*) os sujeitos demonstraram que consideram importante tecer comentários sobre as obras lidas dentro do círculo familiar ou de amizades, como revelam os seguintes resultados:

<b>Respostas</b>	<b>Número de sujeitos</b>	<b>Porcentagem de sujeitos</b>
Sim.	23	76,67
Não.	05	16,67
Às vezes.	02	6,66
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Quadro 4:** Hábito de tecer comentários sobre os livros lidos.

Segundo a maioria dos educandos, seus familiares possuem o hábito da leitura, principalmente no que diz respeito ao acesso a jornais, revistas e livros, como confirma o quadro abaixo, o qual representa as respostas para a questão 6 (*Em sua casa, seus familiares possuem o hábito de ler? Em caso afirmativo, responda: o que eles gostam de ler?*), destacando que, cada sujeito poderia ter feito uma indicação ou mais sobre as leituras preferidas:

<b>Leituras preferidas</b>	<b>Número de indicações</b>	<b>Porcentagem de indicações</b>
Jornais	18	30,00
Livros	14	23,33
Revistas	12	20,00
Receitas	05	8,33
Internet	02	3,34
Histórias	02	3,34
Histórias em quadrinhos	02	3,34
Enciclopédias	02	3,34
Bíblia	01	1,66
Documentos	01	1,66
Poesias	01	1,66
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Quadro 5:** Hábitos de leitura por parte dos familiares dos sujeitos de pesquisa.

Vale destacar, ainda, que três sujeitos de pesquisa afirmaram, em suas respostas, que seus familiares *não* possuem o hábito da leitura.

Em seguida, na questão 7, os sujeitos de pesquisa foram direcionados a se lembrar da época da infância, período nada distante da faixa etária em que eles se encontravam naquele momento (pré-adolescência). O conteúdo da questão era o seguinte: *Seus pais e/ou responsáveis liam/ contavam histórias para você? Em caso afirmativo, responda: que histórias eram lidas/ contadas?*. Das trinta respostas obtidas foi possível alcançar três categorias, a saber: um sujeito afirmou *não se lembrar* deste momento; nove sujeitos afirmaram que seus pais e/ou responsáveis *não liam/ contavam histórias para eles na infância* e, vinte sujeitos responderam que *sim*, isto é, tiveram acesso a determinadas histórias na época

em que eram crianças, por meio de seus familiares diretos. Nesta última categoria, os educandos indicaram os tipos de histórias que ouviram na época mencionada, como demonstra o seguinte quadro:

<b>Tipos de histórias</b>	<b>Indicações</b>	<b>Porcentagem das indicações</b>
Contos de fadas	13	54,17
Histórias em quadrinhos	03	12,49
Lendas	02	8,33
Contos de terror/ assombração	02	8,33
Fábulas	01	4,17
Mitos	01	4,17
Contos de ninar	01	4,17
Aventuras	01	4,17
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

**Quadro 6:** Contato dos sujeitos de pesquisa com histórias na época da infância.

Esse tipo de resultado acima mencionado apresenta uma perspectiva bastante positiva em relação à leitura, no que diz respeito à valorização deste ato desde a infância e dentro do âmbito familiar, a fim de que a escola tenha o papel de dar continuidade ao ato de ler e ampliar a capacidade leitora do aluno por meio da diversidade textual. Nesta situação, os profissionais da educação e os outros alunos (colegas da mesma turma) agem na *zona de desenvolvimento proximal* dos aprendizes, de acordo com Vygotsky (2007, p. 97) e, neste sentido, novas aquisições referentes ao aprendizado de cada educando despontam e o encaminham à autonomia. Por outro lado, vale destacar que entre os sujeitos que responderam “não” a esta questão encontravam-se alguns dos alunos mais dedicados à leitura dentro desta turma. Isso leva à reflexão de que, para estes educandos que não tiveram acesso à leitura por meio de seus pais e/ou responsáveis, a escola realmente foi fundamental para a iniciação e o desenvolvimento desta competência leitora.

Como já descrito anteriormente, os alunos participavam semanalmente de uma aula na Sala de Leitura e, ao final desta aula eles se encaminhavam para as diversas estantes existentes e escolhiam o livro que desejassem emprestar, pressupondo-se, assim, que desta maneira eles se sentissem à vontade para tal ação. A questão 8 (*Na sala de leitura você se*

sente à vontade para emprestar o livro que desejar? Em caso afirmativo, responda: isso é positivo para você? Por quê?) procurou confirmar essa hipótese e, entre as trinta respostas obtidas foi possível confirmar um sujeito indeciso e um sujeito que respondeu “não”. Os outros vinte e oito sujeitos afirmaram que *sim*, sentiam-se à vontade para o empréstimo dos livros que desejassem, consideravam isso algo positivo para eles e, a maioria justificava essa resposta com a idéia de que é importante o aluno ter a liberdade de escolha do livro pelo qual se interessar. Esta constatação me levou a ponderar que, dentro do contexto escolar, o professor deve criar condições para que seu educando direcione seu interesse, sua atenção para as atividades propostas, pois, assim como afirma Vygotsky (2004, p. 163) “toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança”.

A questão 9 (*De que forma você escolhe o livro na Sala de Leitura: pela capa, pelo título, pelo autor, pela quantidade de páginas, por uma indicação de colegas ou professores...?*) procurou investigar quais os critérios utilizados pelos alunos para a escolha semanal dos livros e, o quadro abaixo demonstra o resultado, ressaltando o quanto os leitores adolescentes vão em busca de um título que lhes chame a atenção, o que, novamente, confirma o postulado vygotskyano citado ao final do parágrafo anterior. Neste caso, os sujeitos de pesquisa poderiam indicar mais do que um critério para a escolha de livros:

<b>Crítérios para escolha de livros</b>	<b>Indicações</b>	<b>Porcentagem</b>
Pelo título	16	39,02
Por indicação de alguém	07	17,07
Pelo resumo	06	14,63
Pelo autor	05	12,19
Pela capa	04	9,76
Pela quantidade de páginas	03	7,33
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

**Quadro 7:** Critérios utilizados pelos sujeitos de pesquisa para escolha dos livros na Sala de Leitura.

Ainda em busca de mais informações resultantes da participação dos sujeitos de pesquisa na Sala de Leitura desta escola foi lançada a questão 10 (*Quais os tipos de livros que você prefere ler?*) e, o seguinte quadro expõe os resultados, destacando-se entre eles a grande preferência por livros de suspense, característica muito comum entre os adolescentes:

<b>Tipos de livros</b>	<b>Indicações</b>	<b>Porcentagem de indicações</b>
Suspense	09	23,68
Poesias	07	18,42
Aventuras	05	13,16
Contos	04	10,52
Romance	03	7,89
Ação	03	7,89
Terror	02	5,26
Histórias reais	02	5,26
Ficção	01	2,64
Fábulas	01	2,64
Crônicas	01	2,64
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Quadro 8:** Tipos de livros preferidos pelos sujeitos de pesquisa.

Finalizando o Questionário I, foi lançada a questão 11 (*Se algum colega lhe pedisse para indicar o título de uma obra interessante para leitura, qual seria sua sugestão? Por quê?*), diante da qual foram obtidos quinze títulos diferentes, conforme demonstra o quadro abaixo. Contudo, houve um destaque especial para o livro “A volta ao mundo em 80 dias”, de Júlio Verne, obra que todos os alunos das sextas séries do ano de 2007 ganharam da Secretaria da Educação de São José dos Campos e, pelo que demonstra o resultado no quadro a seguir, o livro foi considerado interessante pelo público que pretendia alcançar (adolescentes), faixa etária que, segundo Coelho (2000) tende a demonstrar preferência por gêneros narrativos, dentre os quais se destacam as linhas da ficção científica e das aventuras:

<b>Sugestões de leitura</b>	<b>Indicações</b>	<b>Porcentagem de indicações</b>
A volta ao mundo em 80 dias	06	20,05
A ilha perdida	02	6,67
As crônicas de Nárnia	02	6,67
A bela e a fera	02	6,67
O caso do sumiço	01	3,33

Ana e Pedro: cartas	01	3,33
Sete ossos	01	3,33
Jane Eyre	01	3,33
Palavras de encantamento	01	3,33
Aladim	01	3,33
O planeta azul	01	3,33
Coração de vidro	01	3,33
Bicho de sete cabeças	01	3,33
O blog de Marina	01	3,33
A agenda de Carol	01	3,33
Harry Potter (todos)	01	3,33
Meus rios	01	3,33
Perigo no sertão	01	3,33
Os cavalos da República	01	3,33
Nariz de vidro	01	3,33
Minha terra	01	3,33
Sete desafios para ser rei	01	3,33
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Quadro 9:** Livros sugeridos pelos sujeitos de pesquisa.

### 4.3 Questionário II

O segundo momento da pesquisa foi o contato dos sujeitos com o *Questionário II*, aplicado em sala de aula no dia 12 de novembro de 2007 e, para o qual foi utilizado um período de, aproximadamente, cinquenta minutos. Este questionário era composto por 16 (dezesseis) questões (conforme demonstrado no quadro abaixo), por meio das quais busquei conhecer as atitudes de cada aluno-leitor frente aos textos com os quais se deparava no cotidiano escolar, bem como as relações que ele conseguia (ou não) estabelecer entre as leituras e sua vida pessoal. Para tanto, considerei pertinente o embasamento teórico sobre o dialogismo (BAKHTIN, 2003), os estudos literários (BAKHTIN, 2006) e as estratégias para o ensino da leitura (SOLÉ, 1998).

### Questionário II

- 1) Ao se deparar com um texto/livro, você tem o hábito de ler o título com atenção? Por quê?
- 2) Ao ler o título do texto/livro, você costuma formular hipóteses sobre o conteúdo a ser lido?
- 3) Você prefere os textos/ as obras em prosa ou em poesia? Por quê?
- 4) No decorrer das aulas de Língua Portuguesa, o seu primeiro contato com os textos ocorre por meio da leitura silenciosa ou da leitura oral?
- 5) Na sua opinião, a leitura silenciosa é uma etapa importante? Por quê?
- 6) Na sua opinião, a leitura oral é uma etapa importante? Por quê?
- 7) No decorrer da leitura de um texto/ livro, quais as informações que você procura identificar?
 

<input type="checkbox"/> tema	<input type="checkbox"/> conflitos	<input type="checkbox"/> outros: .....
<input type="checkbox"/> personagens	<input type="checkbox"/> mensagens de vida	
<input type="checkbox"/> espaço	<input type="checkbox"/> foco narrativo	
<input type="checkbox"/> tempo	<input type="checkbox"/> desfecho	
- 8) O que você costuma fazer quando se depara com uma palavra desconhecida durante a leitura?
- 9) Você costuma observar as referências bibliográficas de um texto? Em caso afirmativo, que informações você procura identificar?
- 10) Você considera importante que um texto/uma obra apresente ilustrações? Justifique.
- 11) Na sua opinião, é importante que o professor e os alunos façam comentários a respeito do texto/ livro após a leitura? Por quê?
- 12) Para você, um texto/uma obra é uma forma de expressão artística? Por quê?
- 13) Você se recorda de ter lido algum texto/alguma obra que tenha lhe lembrado alguma situação vivenciada por você no seu cotidiano (individualmente, com familiares e/ou com amigos)? Relate essa experiência.
- 14) Enquanto leitor, você acha interessante o fato de alguns textos/livros abordarem fatos relacionados ao dia-a-dia dos adolescentes? Justifique.
- 15) Você gosta de ler poemas?
- 16) Que características de um poema são importantes para você?
 

<input type="checkbox"/> rimas
<input type="checkbox"/> ritmo
<input type="checkbox"/> sonoridade
<input type="checkbox"/> linguagem figurada
<input type="checkbox"/> repetição de palavras
<input type="checkbox"/> número de versos
<input type="checkbox"/> imagens
<input type="checkbox"/> expressão de sentimentos
<input type="checkbox"/> outros: _____

É importante destacar o caráter estritamente quantitativo das questões 2, 4, 7, 15 e 16, bem como o caráter misto (qualitativo e quantitativo) das demais questões aplicadas neste segundo momento da pesquisa empreendida.

Na questão 1 (*Ao se deparar com um texto/livro, você tem o hábito de ler o título com atenção? Por quê?*), um sujeito respondeu que *não* e, justificou-se de uma maneira bastante direta:

**S31:** Não, eu já abro o livro e já leio

Por outro lado, trinta sujeitos afirmaram ter o hábito de ler o título da obra com atenção, expondo suas justificativas, as quais foram por mim agrupadas em dois blocos. Estas respostas positivas frente à questão remeteram minha análise para as considerações de Solé (1998, p. 69), autora que defende a importância do ensino das estratégias de leitura a fim de que a escola consiga desenvolver a competência leitora de seus educandos. O primeiro agrupamento afirmava que o título do livro confere ao leitor a possibilidade de conhecer (parcial ou imparcialmente) o conteúdo da obra:

**S1:** Sim, porque o título mostra o assunto, se ele é interessante ou não.

**S19:** Sim. Porque é pelo título que eu tenho uma noção sobre o conteúdo do texto.

Já no segundo agrupamento os sujeitos davam importância ao título do livro por considerarem algo importante, interessante:

**S7:** Sim. Para ver se é interessante.

**S16:** sim, porque ler o título é muito importante para saber o que se passa no texto.

Diante da questão 2 (*Ao ler o título do texto/livro, você costuma formular hipóteses sobre o conteúdo a ser lido?*), a maioria dos sujeitos respondeu positivamente (conforme quadro abaixo), demonstrando que havia um trabalho, dentro das aulas da Sala de Leitura e de Língua Portuguesa, voltado para o levantamento de hipóteses acerca daquilo que seria lido em determinado momento, permitindo que o aluno imaginasse o assunto da obra ou do texto e, após a leitura, pudesse compartilhar com o grupo se sua hipótese foi ou não confirmada. Oito sujeitos disseram que, *às vezes*, formulam hipóteses e, apenas quatro sujeitos afirmaram não praticar tal ação, o que leva a crer que é necessária uma ação mais intensa do professor no sentido de transformar esta atitude do levantamento de hipóteses numa estratégia de leitura que, conforme Solé (1998), se torne um hábito para o aluno leitor.

Hábito de formulação de hipóteses	Sujeitos	Porcentagem de sujeitos
Sim	19	61,29
Às vezes	08	25,81
Não	04	12,90
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

**Quadro 10:** Hábito de formulação de hipóteses.

Por sua vez, a questão 3 (*Você prefere os textos/ as obras em prosa ou em poesia? Por quê?*) mostrou um resultado em que se destacaram os textos/ as obras em poesia, sendo que entre os dezenove sujeitos inseridos nesta categoria, a maioria justificou a escolha por gostar de rimas e de versos, situação que não me causou estranhamento, uma vez que no decorrer do ciclo I os alunos desta escola costumam ser orientados a realizar projetos voltados para os textos poéticos. Outro motivo que deve ser considerado é o fato de esta turma de alunos ter participado, na quinta série, do projeto “Escrevendo o futuro” (hoje Olimpíada de Língua Portuguesa) no gênero *poesia*. Além disso, os sujeitos desta pesquisa eram adolescentes, faixa etária que, de acordo com Coelho (2000), é caracterizada pela preferência sobre os temas relacionados ao amor e à abertura para o mundo, temáticas muito comuns em textos poéticos.

**S5:** Em poesia, porque eu gosto de rimas.

**S16:** em poesia, porque eu gosto muito de rimas e de versos.

A outra categoria obtida nesta questão mostrou a preferência de doze sujeitos pelos textos ou pelas obras em prosa, sendo esta escolha justificada, principalmente, pela presença dos elementos de uma narrativa, fator também justificado, segundo Coelho (2000), pelas características do leitor correspondente à faixa etária em que se encontravam os alunos desta pesquisa.

**S2:** As prosa, pois se trata de uma história com personagens.

**S4:** Em prosa. Porque eu gosto mais dos textos que tem personagens, narração, etc.

A questão 4 (*No decorrer das aulas de Língua Portuguesa, o seu primeiro contato com os textos ocorre por meio da leitura silenciosa ou da leitura oral?*) mostrou que todos os sujeitos iniciam a leitura textual de forma silenciosa. Aliadas a esta pergunta, as questões 5 e 6 (*Na sua opinião, a leitura silenciosa é uma etapa importante? Por quê?* e *Na sua opinião, a leitura oral é uma etapa importante? Por quê?*) trouxeram respostas positivas dos alunos, no

sentido de mostrar que eles valorizavam estes dois momentos de leitura, isto é, estas estratégias já eram praticadas durante as aulas no sentido de promover, de acordo com Solé (1998), uma aprendizagem significativa. No tocante à importância da leitura silenciosa, os sujeitos afirmavam, especialmente, que se trata de um primeiro contato para se conhecer o texto a ser lido:

**S6:** Sim para você conhecer o texto.

**S13:** Sim. Porque é com a leitura silenciosa que temos o primeiro contato com o texto.

Outro motivo apresentado refere-se à leitura silenciosa como um momento de preparação para a leitura oral:

**S16:** sim, porque nós nos preparamos para a leitura oral.

**S20:** Sim a leitura silenciosa e muito importante para entender melhor e depois ler alto.

Quanto à leitura oral, outra ação classificada como importante para os sujeitos, é possível perceber que a maioria justificava tal opinião considerando que, quando esta habilidade é colocada em prática, a compreensão do texto se torna melhor:

**S13:** Sim. A leitura oral nos ajuda a entender melhor o texto.

**S31:** Sim. Porque alguém fala em voz alta e eu entendo mais.

Outra categoria importante que surgiu dentre as justificativas revela a relação que muitos educandos estabeleciam entre a leitura oral e a avaliação, prática comum tanto no ciclo I quanto no ciclo II:

**S15:** sim porque podemos ser avaliados pelos professores

**S34:** Sim. Porque avalia o grau de leitura do aluno, se é bom ou não.

Na questão 7 (*No decorrer da leitura de um texto/ livro, quais as informações que você procura identificar?*) os sujeitos, diante de nove opções, indicaram com grande destaque os itens *conflitos*, *tema*, *personagens* e *mensagens de vida* (elementos estruturantes das narrativas infanto-juvenis contemporâneas), como é possível conferir no quadro abaixo, levando-se em consideração que cada sujeito poderia indicar um ou mais tipo de informação:

<b>Tipos de informações</b>	<b>Indicações</b>	<b>Porcentagem das indicações</b>
Conflitos	21	21,65
Tema	20	20,62
Personagens	20	20,62
Mensagens de vida	17	17,53
Foco narrativo	07	7,22
Espaço	06	6,18
Tempo	05	5,15
Desfecho	01	1,03
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

**Quadro 11:** Tipos de informações priorizadas pelos sujeitos de pesquisa no decorrer da leitura.

Diante da questão 8 (*O que você costuma fazer quando se depara com uma palavra desconhecida durante a leitura?*), cujo objetivo era o de, novamente, analisar as estratégias de leitura que os alunos já estavam habituados a utilizar, as respostas se apresentaram, ao meu olhar, em três principais categorias. A primeira categoria evidenciou que muitos alunos optavam por buscar auxílio com o professor:

**S9:** Perguntar a prof<sup>a</sup>.

**S28:** Pergunto o que significa a palavra para a professora.

Em outra categoria, os educandos afirmaram que procuravam o significado da palavra desconhecida no dicionário:

**S11:** Procuo saber o que significa no dicionário.

**S15:** procuro no dicionário

A terceira categoria revelou que alguns alunos buscavam compreender o significado da palavra desconhecida pelo próprio contexto oferecido, resultado bastante satisfatório, uma vez que esta atitude é característica do leitor proficiente, segundo Solé (1998).

**S6:** Eu tento entendela pelo o conteúdo do texto.

**S16:** eu tento entender a palavra lendo o texto.

Já a questão 9 (*Você costuma observar as referências bibliográficas de um texto? Em caso afirmativo, que informações você procura identificar?*) apresentou um grupo formado por onze sujeitos que afirmaram não ter o hábito de observar as referências bibliográficas de um texto. Ao contrário destes, e demonstrando, segundo Solé (1998), a importância do trabalho do professor que se compromete a ensinar aos seus alunos as estratégias de compreensão leitora, outro grupo formado por vinte sujeitos disse possuir este hábito, a fim de identificar algumas informações consideradas importantes até mesmo para os momentos de interpretação de texto, conforme o quadro abaixo:

<b>Principais informações identificadas nas referências bibliográficas</b>	<b>Indicações</b>	<b>Porcentagem das indicações</b>
Nome do autor	16	55,17
Ano de publicação da obra	07	24,14
Título da obra	05	17,24
Editora	01	3,45
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

**Quadro 12:** Principais informações identificadas pelos sujeitos de pesquisa diante das referências bibliográficas.

Como registrado no diário de pesquisa, os sujeitos analisados forneciam uma grande importância aos desenhos, ao momento de colorir uma figura, enfim, pela faixa etária em que estes alunos se encontravam era esperado que houvesse uma grande identificação com a imagem, como construtora de sentidos do texto verbal. As respostas obtidas para a questão 10 (*Você considera importante que um texto/ uma obra apresente ilustrações?*) confirmaram esta expectativa, uma vez que trinta e um educandos responderam positivamente à questão, justificando, especialmente, que as ilustrações auxiliam na compreensão do texto:

**S12:** Sim, porque todo texto ou uma obra fica bem melhor de ser entendido com ilustrações.

**S13:** Sim. Porque as ilustrações nos ajudam a compreender melhor o texto.

A importância da interação entre os professores e os alunos após a leitura, conforme defende Solé (1998, p. 74), começou a ficar evidente a partir das respostas obtidas para a questão 11 (*Na sua opinião, é importante que o professor e os alunos façam comentários a respeito do texto/ livro após a leitura? Por quê?*), afinal, trinta e um sujeitos valorizaram este

momento justificando, principalmente, que esta é uma maneira que facilita a melhor compreensão do texto, levando-se em consideração que se conhece a forma de pensar dos outros leitores, informações são acrescentadas e, é possível fazer comparações entre as diversas formas de pensar:

**S1:** Sim, porque com os comentários os alunos podem entender melhor, da forma de pensar do colega.

**S21:** Sim, Para que todos possam entender melhor o texto, e interagir com o professor

Um momento muito importante deste questionário referiu-se à questão 12 (*Para você, um texto/ uma obra é uma forma de expressão artística? Por quê?*), pois era motivo de inquietação para esta pesquisadora, saber o quanto os sujeitos em análise já possuíam de sensibilidade diante do fenômeno artístico em suas diferentes manifestações, em especial, a da arte literária. Porém, a resposta foi surpreendente e veio ao encontro dos postulados bakhtinianos sobre o texto literário, o qual, segundo o estudioso (1998, p. 2) é arte e, por isso, é “imanentemente social”, vinculando o homem, o espaço e o tempo numa parceria indissolúvel. Apenas quatro sujeitos responderam negativamente, justificando a ausência de pintura ou que a expressão artística se relaciona a uma obra reconhecida:

**S25:** Não. Porque não tem pintura.

**S28:** Não. Porque eu acho que uma forma de expressão artística é quando um ator pinta uma tela e essa tela fica reconhecida.

Os vinte e sete sujeitos que responderam positivamente à questão justificaram suas respostas afirmando, por exemplo, a existência de muitas formas de expressão:

**S1:** Sim, porque cada um tem uma forma de se expressar, e tem pessoas que gostam de fazer isso através de poemas e outros de telas.

**S13:** Sim. Porque existem várias formas de arte, e o texto é uma delas, pois expressa algo para seus leitores.

Vale pontuar, neste momento, que as respostas positivas obtidas frente à questão citada devem-se, também, ao trabalho que era desenvolvido com esses alunos juntamente à professora de Arte, a qual os acompanhava desde a quarta série do ciclo I e, cujo trabalho apresentava a apreciação e a valorização da arte em suas diversas formas de manifestação. Por este motivo é conveniente demonstrar outra razão apontada pelos sujeitos de pesquisa relaciona-se com a expressão do sentimento do artista:

**S6:** Sim, por que é uma forma de sentimento do artista.

**S21:** Sim, porque uma obra artística geralmente expresa sentimentos

Com o intuito de obter as primeiras referências sobre o diálogo que os sujeitos estabelecem com as obras lidas foi lançada a questão 13 (*Você se recorda de ter lido algum texto/ alguma obra que tenha lhe lembrado alguma situação vivenciada por você no seu cotidiano – individualmente, com familiares e/ou amigos? Relate essa experiência.*). Vinte e um sujeitos responderam que “não”, o que me levou a crer que a maioria dos alunos até aquele momento não teve uma orientação para comparar e encontrar pontos comuns entre a literatura e a vida humana, ação fundamental para esta pesquisa e, que por sua vez, está relacionada a uma afirmação de Bakhtin (1998):

[...] a forma artística não se separa do conteúdo; ao contrário, ela configura valores estabelecidos a partir das relações entre a arte e a história, fazendo com que o discurso artístico esteja inserido no discurso artístico e vice-versa [...]

Por outro lado, dez sujeitos responderam positivamente e se enquadraram na afirmação bakhtiniana acima citada, relatando experiências de vida ligadas a obras que abordavam a adolescência, a amizade, as aventuras e, até mesmo, a separação dos pais:

**S4:** Sim. Foi um livro que falava sobre adolescentes, e o momento em que a garota estava passando parecia com o meu.

**S13:** Sim. A história falava sobre amizade, e isso me fez lembrar algumas amigas que não via a muito tempo.

**S19:** Sim. O livro era “A ilha perdida” e eu me recordei dos meus primos e tios que passaram por situações iguais à do livro.

**S25:** Sim. Um texto que os pais do menino se separaram.

Em seguida, os sujeitos foram levados a continuar com a mesma linha de pensamento da questão anterior e, por meio da pergunta 14 (*Enquanto leitor, você acha interessante o fato de alguns textos/ livros abordarem fatos relacionados ao dia-a-dia dos adolescentes? Justifique.*) eles iniciaram uma tomada de consciência sobre a importância da literatura enquanto uma arte que também retrata a vida do ser humano. Diante da questão, dois alunos responderam negativamente, demonstrando problemas de ordem pessoal de conhecimento da pesquisadora, os quais, naquele momento, os impediam de observar esta questão por um prisma mais prazeroso:

**S20:** Não, sei lá, e meio chato ficar relacionando sua vida com um livro, bem que tem gente que fica triste.

**S25:** Não. O livro não tem nada a ver com a vida deles.

Ao contrário, vinte e nove sujeitos responderam positivamente e, confirmaram, de acordo com as idéias de Bakhtin sobre o dialogismo ((2003, p. 348), “que a vida é dialógica por natureza”, mostrando que lhes era possível estabelecer uma relação vivencial com o texto, afirmando que quando o adolescente se identifica com o assunto abordado no livro, ele pode se interessar mais pela leitura, pois o tema abordado pode levá-lo a uma reflexão sobre a vida e a decisões para agir de forma melhor dentro de seu cotidiano:

**S4:** Sim. Porque nos mostra o que nós estamos passando, e nos ajuda a refletir.

**S19:** Sim. Para que um adolescente se interessar por um livro eu acho que é interessante ter uma relação da história com a idade dele.

**S30:** Sim, porque muitos adolescentes lêem o livro e vê que aquilo não é bom já é mais um passo pra ele refletir e tentar mudar a situação (qualquer situação)

Nas questões 15 e 16 (*Você gosta de ler poemas? e Que características de um poema são importantes para você?*), respectivamente, chegou-se ao resultado de dezesseis sujeitos que afirmavam gostar de ler poemas, treze sujeitos que realizavam esse tipo de leitura “às vezes” e, dois sujeitos que não gostavam de ler poemas, contrariando parcialmente, as respostas dadas para a questão 3, na qual evidenciava-se a preferência pelo texto poético. No entanto, quando os sujeitos se depararam com a última questão, perceberam que algumas características do texto poético lhes agradavam e, o quadro a seguir demonstra este resultado, dentro do qual é possível destacar a importância dada às rimas, outra característica muito comum entre alunos do ciclo II, pertencentes à faixa etária da pré-adolescência e da adolescência. Vale pontuar que cada sujeito de pesquisa poderia ter indicado uma ou mais características relacionadas ao texto poético:

<b>Características de um poema</b>	<b>Número de indicações</b>	<b>Porcentagem de indicações</b>
Rimas	28	29,47
Expressão de sentimentos	20	21,05
Imagens	13	13,68
Ritmo	11	11,58
Linguagem figurada	10	10,53
Número de versos	07	7,37
Sonoridade	03	3,16
Repetição de palavras	03	3,16
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>	<b>100%</b>

**Quadro 13:** Características valorizadas pelos sujeitos de pesquisa diante de um poema.

#### 4.4 Questionários referentes aos contos

Após as dinâmicas, o levantamento de hipóteses, a leitura silenciosa dos contos, a confirmação (ou não) das hipóteses levantadas e a realização das atividades em equipes, os sujeitos de pesquisa eram por mim orientados a realizarem uma atividade individual, a qual era formada por um questionário referente ao conto lido, sendo que por meio das questões eu buscava saber em que medida eles (sujeitos de pesquisa) haviam reconhecido os elementos narrativos que formavam aquele conto, assim como os pontos de identificação que estes alunos conseguiam estabelecer entre o conteúdo do texto literário e suas respectivas vivências. Neste aspecto eu procurei salientar o princípio dialógico que, segundo Bakhtin (2003), caracteriza o homem e a vida, no sentido da busca de um processo de interação entre leitor e texto em que fique evidente que cada sujeito é constitutivamente dialógico, sendo que seu mundo interior é constituído de diferentes vozes, que podem se apresentar em relações de concordância ou de discordância em relação à vida.

O primeiro conto analisado pelos sujeitos de pesquisa foi *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof, sendo que a atividade individual (questionário composto por onze questões, conforme modelo abaixo) foi desenvolvida no dia 20 de novembro de 2007 num tempo de, aproximadamente, quarenta minutos.

##### Questões sobre o conto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof.

- 1) O leitor é convidado a imaginar um espaço para começar a ler/ouvir o conto... Que local é esse? Onde está situado?
- 2) Qual é a naturalidade dos personagens deste conto? Que características da história comprovam essa origem?
- 3) Quem é o personagem principal deste conto? Por quê?
- 4) Por que existe no conto, a afirmação de que os copos da casa e o bisavô Arquimedes sofriam, diariamente, as brincadeiras da família?
- 5) Que tipo de narrador existe neste conto?
- 6) “O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira... Mas o bisavô tinha senso de humor e falava pouco...”. Esses trechos do conto intencionam revelar que:
  - A) o bisavô só queria saborear a comida mineira
  - B) o bisavô começava, naquele momento, a planejar uma ação contra os gracejos dos familiares.
  - C) o bisavô queria rir daquelas brincadeiras
- 7) No desfecho do conto, o leitor é surpreendido com uma ação inesperada do bisavô Arquimedes. Que atitude é essa?

- 8) Todos sabem que uma determinada ação provoca uma reação. Ao tomarem conhecimento da “brincadeira” do bisavô Arquimedes, seus familiares sentiram **realmente**, de acordo com o conto, uma sensação de:
- A) arrependimento
  - B) alegria
  - C) nojo
  - D) preocupação
- 9) Suponhamos que você conviva, diariamente, com um idoso que tenha as mesmas características do bisavô Arquimedes... Que tipo de relacionamento você tentaria estabelecer com ele? Por quê?
- 10) Suponhamos, agora, que você fosse o bisavô Arquimedes passando pela mesma situação familiar que esse personagem... Você também daria uma “lição” em seus familiares? Justifique.
- 11) Que mensagem de vida você, enquanto adolescente, consegue obter por meio da leitura e da análise do conto “O bisavô e a dentadura”?

Nas primeiras oito questões referentes ao conto citado, os sujeitos de pesquisa revelaram a capacidade de identificar informações explícitas e/ou implícitas relacionadas, principalmente, aos elementos constituintes de uma narrativa, segundo Coelho (2000): personagem, narrador, espaço, entre outros. Neste aspecto os alunos apresentaram um excelente nível de observação enquanto leitores, pois a grande maioria demonstrou facilidade para desenvolver as respostas.

Por outro lado, as três últimas questões eram aquelas que exigiam uma reflexão maior por parte dos alunos, pois os colocavam em situações de vida real no que diz respeito às ações e às idéias das personagens. Esta situação eu pude comprovar na questão 9 (*Suponhamos que você conviva, diariamente, com um idoso que tenha as mesmas características do bisavô Arquimedes... Que tipo de relacionamento você tentaria estabelecer com ele? Por quê?*), na questão 10 (*Suponhamos, agora, que você fosse o bisavô Arquimedes passando pela mesma situação familiar que esse personagem... Você também daria uma “lição” em seus familiares? Justifique.*) e na questão 11 (*Que mensagem de vida você, enquanto adolescente, consegue obter por meio da leitura e da análise do conto “O bisavô e a dentadura”?*) para as quais a maioria dos sujeitos abordou em suas respostas o tradicional “respeito aos mais velhos”, evidenciando, novamente, que o ser humano (desde a mais tenra idade) carrega consigo uma pluralidade de vozes sociais, afinal, segundo Bakhtin (2003) “a vida é dialógica por natureza”, como nos exemplos abaixo:

**S6:** Eu teria *respeito*, porque todos gostam de ser bem tratados. (questão 9)

**S22:** *Respeito*. Porque ele é um idoso e merece atenção. (questão 9)

**S35:** Um relacionamento bom. Porque devemos *respeitar* os idosos. (questão 9)

**S10:** Sim porque eles devem ter mais *respeito* com os mais velhos. (questão 10)

**S28:** Sim. Porque eles devem *respeitar* os mais velhos. (questão 10)

**S35:** Sim. Para eles aprenderem a *respeitar* os mais velhos. (questão 10)

**S20:** Não *desrespeite* os mais velho, porque um dia você será um. (questão 11)

**S33:** Porque como eu sou educada devo ter educação e *respeito* com os mais velhos.(questão 11)

**S35:** A gente deve *respeitar* os idosos, porque eles são especiais. (questão 11)

O segundo conto analisado pelos sujeitos de pesquisa foi *Beijos mágicos*, de Ana Maria Machado, sendo que a atividade individual (questionário composto por dezoito questões, conforme modelo abaixo) foi desenvolvida no dia 26 de novembro de 2007 num tempo de, aproximadamente, cinquenta minutos.

#### Questões sobre o conto “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado.

- 1) A personagem Nanda gostava muito das histórias que o pai lhe contava todas as noites, as quais muitas vezes acabavam com “e viveram felizes para sempre”. Isso significa que Nanda gostava de ouvir:
  - (A) poemas
  - (B) canções de ninar
  - (C) contos de fadas
  - (D) piadas
- 2) O pai e a mãe de Nanda resolveram que para serem felizes para sempre era melhor não ficarem juntos. Desta forma, o que eles decidiram fazer para serem felizes?
- 3) Em que momento da história Nanda começou a perceber que seu pai estava agindo de maneira diferente?
  - (A) quando ele começou a ler notícias de jornal para ela dormir
  - (B) quando ele começou a contar as histórias mais depressa, pulando pedaços
  - (C) quando ele começou a declamar poemas à noite
- 4) Quais são os personagens deste conto?
- 5) Qual foi o conflito com o qual Nanda se deparou nesta história?
- 6) O pai de Nanda lhe disse que ela iria gostar muito de conhecer a Bebel (sua namorada) porque era “linda, alegre, um amor...”. Porém, a menina percebeu algumas características físicas em Bebel que lhe levaram a acreditar que, na verdade, a namorada de seu pai era:
  - (A) a Rapunzel, com seus longos cabelos
  - (B) a Bela Adormecida, acordando com o beijo do príncipe
  - (C) uma bruxa, com vassoura e gato
- 7) Em que locais se passa a história?
- 8) Nanda foi procurar sua mãe para lhe contar a história do namoro de seu pai com Bebel. Ao contrário do que a menina esperava, a mãe riu da situação e lhe disse que aquilo era ciúme e que era muito bom que o pai arranjasse uma namorada e se casasse. Agindo desta maneira, a mãe de Nanda procurou mostrar para a filha que:

- (A) era importante que ela atrapalhasse o namoro do pai  
 (B) a Bebel era uma pessoa terrível e Nanda não deveria se aproximar dela  
 (C) o pai tinha direito de refazer sua vida e Nanda precisava compreender a situação
- 9) Bebel sempre tentava agradar Nanda. Por que a menina não aceitava?
- 10) Que tipo de narrador existe neste conto? Justifique.
- 11) Num determinado trecho do conto, afirma-se que Bebel estava pesadona, cansada para sair no calor, tinha ficado muito barriguda... Por meio destas características e diante do contexto, a autora procura mostrar ao leitor que a madrasta de Nanda estava:
- (A) obesa  
 (B) doente  
 (C) grávida
- 12) Em que momento da história Nanda passou a “enxergar Bebel de uma forma diferente”?
- 13) Diante de todos os acontecimentos do conto, é possível determinar o tempo em que ocorreu a história? Em caso afirmativo, cite-o.
- 14) Qual foi o desfecho do conto?
- 15) Em que parte do conto é possível perceber que a história de Nanda terminou como um conto de fadas?
- 16) Suponhamos que você estivesse no lugar da personagem Nanda: seus pais se separaram e cada um tentou buscar a felicidade com uma outra pessoa... Como você tentaria se relacionar com essa outra pessoa (o namorado da sua mãe e/ou a namorada do seu pai)?
- 17) Na sua opinião, de que maneira a maioria dos adolescentes (como você) enfrenta a separação dos pais? É possível continuar amando e respeitando o pai e a mãe sem tomar partido nesta decisão deles? Justifique.
- 18) Que mensagem de vida o conto “Beijos mágicos” conseguiu transmitir para você, enquanto leitor e adolescente?

Após ler as respostas dos alunos para as quinze primeiras questões, pude novamente perceber que a maioria dos sujeitos de pesquisa demonstrava capacidade para identificar as informações explícitas e/ou implícitas solicitadas pelas questões, principalmente no que dizia respeito aos elementos estruturantes de uma narrativa, situação semelhante com o questionário referente ao primeiro conto e, que ao meu ver, demonstrou a capacidade dos sujeitos de intensificarem a *atenção* e a *memória* no decorrer das atividades para as quais eles foram motivados, afinal, como afirma Vygotsky (2004), “toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança”.

Nas três últimas questões os alunos eram novamente levados a expor opiniões muito particulares sobre a temática abordada no conto, isto é, a *separação dos pais*, realidade vivenciada por alguns dos sujeitos de pesquisa e que evidencia a chamada *função social da literatura* (CANDIDO, 1972), isto é, a identificação do leitor e de seu universo vivencial por

meio da obra literária. Na questão 16 (*Suponhamos que você estivesse no lugar da personagem Nanda: seus pais se separaram e cada um tentou buscar a felicidade com uma outra pessoa... Como você tentaria se relacionar com essa outra pessoa: o namorado da sua mãe e/ou a namorada do seu pai?*) os sujeitos de pesquisa dividiram suas opiniões em dois grupos muito evidentes. O primeiro grupo (formado por vinte e dois alunos) mostrou uma propensão a aceitar o(a) novo(a) parceiro(a) da mãe ou do pai, porém, apresentando certas reservas:

**S1:** Eu até aceitaria, mas com certeza não gostaria.

**S13:** Eu tentaria manter um bom relacionamento, mas levaria um tempo para compreender a situação.

**S22:** Buscaria aceita, embora não compreendesse a separação.

Já o segundo grupo (formado por onze sujeitos de pesquisa) deixou claro, por meio das respostas, que não aceitaria a nova pessoa com quem o pai ou a mãe estivesse se relacionando:

**S2:** Não gostaria de viver e se relacionar com essa pessoa, pois ela ou ele ocuparia o lugar da minha mãe ou de meu pai.

**S6:** Eu não gostaria da Edéia e ia fazer de tudo para eles se separarem.

**S8:** Ficava muito magoado, triste por minha mãe ou meu pai se eles fizessem isso.

Na questão 17 (*Na sua opinião, de que maneira a maioria dos adolescentes, como você, enfrenta a separação dos pais? É possível continuar amando e respeitando o pai e a mãe sem tomar partido nesta decisão deles? Justifique.*), novamente as respostas dos sujeitos de pesquisa puderam ser agrupadas de duas formas. No primeiro grupo (formado por dezoito alunos) os sujeitos de pesquisa deixaram claro que a separação dos pais é enfrentada, na idade deles, de forma negativa, porém, mesmo diante desta situação, o amor e o respeito pelos pais prevaleceria:

**S13:** A maioria não aceita a separação dos pais, mas é necessário continuar amando e respeitando os pais, mesmo sendo muito difícil.

**S19:** A maioria não aceita esta situação. Sim. Porque pai é pai e mãe é mãe e sempre temos que amá-los.

**S34:** Com muita dor. Sim. Acima de tudo eles são pais.

Por sua vez, no segundo grupo (formado por quinze alunos) os sujeitos de pesquisa afirmaram que enfrentariam de maneira positiva/normal a separação dos pais e, conseqüentemente, não deixariam de amá-los e respeitá-los:

**S15:** respeito sim mesmo fazendo isso são meus pais querendo ou não

**S25:** Normal. Sim. Os pais não se amam, mas eles nos amam.

**S33:** bem, Sim Porque eles mesmo separados ou não eles ainda são meus pais.

Finalizando, na questão 18 (*Que mensagem de vida o conto Beijos mágicos conseguiu transmitir para você, enquanto leitor e adolescente?*), apareceram dois grandes grupos de respostas. No primeiro deles (em que se encontravam quinze alunos) os sujeitos de pesquisa fizeram uma retomada do pré-conceito que a personagem Nanda demonstrou ter em relação a Bebel (namorada de seu pai), situação esta que mudou de forma positiva após o contato mais próximo que as personagens tiveram no decorrer da história (semelhante ao que acontece na vida de muitos adolescentes diante de, por exemplo, novos colegas na escola ou na sala de aula):

**S1:** Que nem sempre as pessoas são aquilo que pensamos, e nunca deve-se julgar pela aparência, porque você pode se enganar e se arrepender.

**S11:** Não devemos julgar os outros pela aparência.

**S24:** Quando você não conhece uma pessoa direito não a julgue.

O terceiro conto analisado pelos sujeitos de pesquisa foi *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga, sendo que a atividade individual (questionário composto por quinze questões, conforme modelo abaixo) foi desenvolvida no dia 28 de novembro de 2007 num tempo de, aproximadamente, cinquenta minutos.

#### Questões sobre o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga.

- 1) Quais são os principais personagens do conto “O bife e a pipoca”?
- 2) Em alguns momentos do conto são mostradas as cartas que Rodrigo enviava para um amigo. Quem era ele? Por que não convivia mais com Rodrigo?
- 3) “O Rodrigo pegou o sanduíche, deu uma dentada e aí viu que o olho do Tuca tinha também mordido o pão.” Analisando esta situação, é possível deduzir que:
  - (A) Tuca gostava apenas de observar o que os colegas merendavam, por curiosidade.
  - (B) Tuca estava com muita fome e desejava devorar o lanche do colega.
  - (C) Rodrigo levava lanches extraordinários para que os colegas ficassem com vontade.
- 4) Numa das cartas enviadas ao amigo Guilherme, Rodrigo afirma que havia descoberto que, quando adulto, queria ser professor. Como ele chegou a essa conclusão?
  - (A) porque gostava das aulas de Geografia.
  - (B) porque seus pais eram professores.
  - (C) porque, ao ajudar Tuca a entender determinados conteúdos, percebeu o quanto era gratificante ensinar alguém.

- 5) De acordo com a história é possível afirmar que Tuca e Rodrigo viviam em mundos muito diferentes. Caracterize os personagens evidenciando suas diferenças sociais.

Rodrigo: \_\_\_\_\_

Tuca: \_\_\_\_\_

- 6) Apesar das diferenças, existiam pontos em comum entre os dois personagens. Cite-os.
- 7) Depois de visitar o apartamento de Rodrigo, Tuca leva o amigo para conhecer o barraco em que morava, na favela. Porém, num determinado momento da subida ao morro, Tuca parece um pouco nervoso. Que comportamento do personagem demonstra seu nervosismo?
- (A) o fato de subir o morro brincando com Rodrigo.  
 (B) o fato de subir o morro correndo, como se quisesse escapar de um conflito.  
 (C) o fato de subir o morro correndo, como se quisesse comer pipoca antes que o colega.
- 8) No decorrer da história o leitor fica sabendo que o pai de Tuca havia sumido e que a mãe dele era doente. Qual era o problema que a mãe do personagem enfrentava?
- 9) Tuca ficou ainda mais nervoso quando percebeu que, ao abrir a porta do quarto, Rodrigo não encontrou apenas a pipoca espalhada no chão, mas também sua mãe bêbada, jogada no chão. Que sentimento tomou conta de Tuca neste momento?
- 10) Ao descerem o morro, Tuca jogou Rodrigo na lama... Por que o garoto fez isso com seu amigo?
- (A) porque queria brincar um pouco mais  
 (B) porque seria engraçado ver Rodrigo todo sujo  
 (C) porque queria que o colega, em alguma medida, conhecesse a miséria e a sujeira em que vivem os menos favorecidos
- 11) Em que momento do conto, Tuca mostra-se arrependido pelo que fez com Rodrigo?
- 12) Qual é o desfecho do conto “O bife e a pipoca”?
- 13) Geralmente as amizades nascem de um convívio prazeroso, de uma identificação de opiniões, de gostos comuns...Na sua opinião, as diferenças sociais, raciais, religiosas (entre outras) conseguem impedir duas pessoas de serem amigas? Justifique.
- 14) Na sua opinião, qual a relação do título “O bife e a pipoca” com o conto lido?
- 15) Enquanto adolescente, você estabeleceria uma relação de amizade com uma pessoa que pertencesse a uma classe social muito diferente da sua? Justifique.

Novamente, ao ler as respostas dos sujeitos de pesquisa para as doze primeiras questões, consegui perceber que a maioria deles apresentou facilidades quanto à identificação dos elementos estruturantes da narrativa, observação que também foi possível nos questionários dos contos anteriores. Porém, nas três últimas questões busquei direcionar os sujeitos de pesquisa a refletirem sobre a temática abordada no conto, isto é, a amizade entre adolescentes de classes sociais diferentes, assunto que, ao meu ver, chamou muito a atenção dos alunos, afinal, como pontua Amora (2004), “o conteúdo de uma obra literária é um

conjunto de idéias e imagens da realidade” que atuam mais profundamente no psiquismo das pessoas que a própria realidade.

Diante da questão 13 (*Geralmente as amizades nascem de um convívio prazeroso, de uma identificação de opiniões, de gostos comuns... Na sua opinião, as diferenças sociais, raciais, religiosas (entre outras) conseguem impedir duas pessoas de serem amigas? Justifique.*) os sujeitos de pesquisa dividiram suas opiniões em três grupos. No primeiro grupo, vinte e seis educandos responderam que as diferenças sociais, raciais, religiosas (entre outras) não são motivos para impedir a amizade entre duas pessoas. A maturidade de alguns deles se mostra nas seguintes respostas:

**S6:** Não, porque quando se é amigo de verdade não existe preconceito.

**S21:** Não, se além das diferenças houver gostos comuns, as diferenças acima não atrapalhará em nada.

**S33:** Não, pois se as pessoas identificarem a amizade pode continuar.

Já no segundo grupo de respostas, formado por quatro alunos, foi possível perceber que os sujeitos de pesquisa levavam em consideração que as diferenças citadas na questão em análise podem, às vezes, interferir nas relações de amizade que eles estabelecem:

**S1:** Às vezes, pois tem pessoas que são de outra religião (por exemplo) e sempre está criticando a sua opção e não respeitam a nossa escolha, sempre querem nos convencer que estamos errados.

**S12:** As vezes, porque alguns pais sempre estão interfeindo nas amizades de seus filhos com outras pessoas diferentes dele nas diferença social, racial e religiosa.

**S13:** As vezes, se as diferenças forem muitas.

Por sua vez, a terceira categoria de respostas (formada por um aluno), demonstra que o sujeito de pesquisa considerava que as diferenças identificadas na questão poderiam, sim, impedir a amizade entre duas pessoas:

**S15:** Sim porque parece que a outra pessoa não gosta do que você Faz.

Quanto à questão 14 (*Na sua opinião, qual a relação do título “O bife e a pipoca” com o conto lido?*), foi possível perceber que os sujeitos de pesquisa conseguiram estabelecer uma relação entre os elementos do título e as personagens do conto, mostrando que o *bife* representava Rodrigo (personagem cujas condições financeiras, sociais e culturais eram de um nível superior), ao passo que a *pipoca* representava Tuca (personagem cujas condições financeiras, sociais e culturais eram de um nível inferior):

**S10:** Que o bife era o Rodrigo que era mais rico a pipoca era o tuca que era menos favorecido.

**S33:** Que o bife queria representar a riqueza do Rodrigo e a pipoca a miséria do Tuca

**S35:** Rodrigo era o bife e o Tuca a pipoca. Porque um era rico e o outro pobre.

Concluindo o questionário sobre o conto *O bife e a pipoca*, os sujeitos de pesquisa se depararam com a questão 15 (*Enquanto adolescente, você estabelecerá uma relação de amizade com uma pessoa que pertencesse a uma classe social muito diferente da sua? Justifique.*), diante da qual percebi dois agrupamentos de respostas. No primeiro agrupamento (composto pelas respostas de vinte e seis alunos), os sujeitos de pesquisa responderam de maneira afirmativa, justificando o quanto para eles era importante uma amizade, independente das classes sociais:

**S5:** Sim, porque a amizade não inclui a vida social das pessoas.

**S19:** Sim, porque eu acho que não é impossível estabelecer uma relação de amizade com uma pessoa diferente de mim.

**S32:** Sim, Por que nada e ninguém pode separar uma amizade verdadeira.

Por sua vez, no segundo agrupamento (constituído por quatro alunos), os sujeitos de pesquisa consideraram a amizade citada na questão como uma possibilidade e, problematizaram condições que, na opinião deles, precisariam ser observadas neste relacionamento:

**S1:** Na medida do possível, desde que a pessoa respeite minha opção de vida sim.

**S28:** Depende da pessoa. Porque tem pessoas que tem palavrado baixo.

**S34:** Estabeleceria se a pessoa tivesse o mesmo gosto que eu.

Muitas respostas evidenciaram, de modo geral, um amadurecimento dos sujeitos de pesquisa para as questões da vida e das relações humanas.

#### 4.5 Questionário final

Com o objetivo de concluir o projeto de leitura *Ler é um prazer!*, no dia 28 de novembro de 2007, apresentei aos sujeitos de pesquisa o *Questionário final* (composto por dez questões, conforme modelo abaixo), instrumento que retomaria algumas das questões feitas no início da pesquisa (*Questionário I* e *Questionário II*), a fim de verificar em que medida as atividades realizadas contribuíram para o amadurecimento daqueles alunos em

relação a perceber a necessidade de valorizar a arte literária infanto-juvenil como um fenômeno que dialoga diretamente com a vida do ser humano, no sentido de levá-lo, gradativamente, a uma tomada de consciência sobre o seu cotidiano (enquanto adolescente) na vida em sociedade. Igualmente relevantes, foram abordadas questões relativas ao uso da linguagem verbal, da linguagem narrativa, além do foco na definição de leitura (a fim de estimular os aprendizes ao exercício da metalinguagem).

### Questionário Final

**Chegamos ao final do projeto *Ler é um prazer!*. Sua colaboração foi de grande importância para esta pesquisa acadêmica e, para concluirmos nossas questões, é necessário que você reflita um pouco sobre as atividades realizadas...**

- 1) Após a realização do projeto, como você define “a leitura”?
- 2) Você gostou de ter participado do projeto *Ler é um prazer!*? Justifique.
- 3) Realizamos três etapas de leitura dentro do projeto. Para você enquanto leitor e adolescente, qual foi a mais significativa? Por quê?
- 4) As estratégias de leitura utilizadas, a mediação da professora e a interação com os colegas contribuíram para a compreensão dos contos lidos?
- 5) No decorrer do projeto foi possível perceber se existe uma relação entre a sua vida (enquanto adolescente) e a literatura? Comente.
- 6) Dentre os contos lidos, qual você indicaria para um outro colega? Por quê?
- 7) Durante as etapas do projeto, você se sentiu à vontade para a realização das atividades (individuais, em duplas e/ou em grupos)? Em caso afirmativo, responda: isso é positivo para o aluno? Por quê?
- 8) Tendo por base os contos trabalhados durante o projeto, responda: o que é um conto?
- 9) Para você, enquanto leitor (a), o texto literário é uma obra de arte? Justifique.
- 10) Que mensagem você deixaria para outros adolescentes, a fim de incentivá-los para a prática da leitura?

No decorrer da análise das respostas que os sujeitos de pesquisa conferiram às questões acima, pude perceber que havia dois agrupamentos a serem considerados: o primeiro deles, referente às questões de número 2 até número 8, em que ficou evidente, por meio das semelhanças entre as respostas dos alunos: que eles gostaram de ter participado do projeto *Ler é um prazer!*; que a etapa referente ao conto *O bisavô e a dentadura* foi a mais significativa para eles; que as estratégias de leitura utilizadas (juntamente com a mediação da professora) durante o projeto contribuíram para a compreensão dos contos lidos; que foi possível

reconhecer o vínculo existente entre a literatura e a vida dos adolescentes e, que a partir do projeto realizado eles se viam em condições de definir um *conto* como uma narrativa curta que pode levar o leitor à reflexão sobre os fatos do cotidiano das pessoas. Diante destes dados pude me certificar de que a leitura é um processo que deve ser valorizado e vivenciado no contexto escolar, mesmo sendo considerado, hoje, um dos múltiplos desafios da escola (KLEIMAN, 1989a; SOLÉ, 1998). Além disso, acredito que o ensino da leitura deve ser permeado por estratégias que levem o educando a se tornar um leitor autônomo, capaz de aprender a partir dos textos e utilizar esses conhecimentos na vida social (SOLÉ, 1998), tendo em vista a atuação do professor como um agente mediador das ações desempenhadas pelos alunos (VYGOTSKY, 2004), ações estas que devem ser suscitadas nos educandos no sentido de unificar o intelecto e a afetividade e, desta maneira, otimizar, por meio da relação com o outro, o desenvolvimento e a aprendizagem (VYGOTSKY, 2005). E no que diz respeito ao texto literário, destaco a importância de se valorizar um contato significativo entre o adolescente com a arte literária, afinal, segundo Amora (2004), ela é uma supra-realidade que atua mais profundamente no psiquismo das pessoas que a própria realidade. E os adolescentes têm os seus conflitos, as suas incompreensões e as suas buscas.

Por sua vez, o segundo agrupamento, composto pelas questões 1, 9 e 10 evidenciou, ao meu ver, a tomada de consciência da maioria dos sujeitos de pesquisa em relação à prática da leitura literária. A análise dos dados fez ressaltar categorias outras que não foram elencadas antecipadamente, quando da organização da pesquisa. Tendo por base que o objetivo do presente trabalho é estabelecer, por meio de estratégias de leitura, um diálogo significativo entre o cotidiano dos adolescentes e a literatura, ao findar o percurso de análise percebi o quanto os registros dos alunos me surpreenderam e, ao mesmo tempo, reforçaram a fundamentação teórica escolhida.

O trabalho com leitura – que no caso desta pesquisa-ação é a leitura do texto literário – suscitou nos alunos percepções e teorizações não previstas. Alguns exemplos do alcance da elaboração dos alunos, acrescendo sua capacidade discursiva, inclusive, são mostradas a seguir:

Na questão 1 (*Após a realização do projeto, como você define “a leitura”?*), os sujeitos de pesquisa revelaram um amadurecimento de opinião em relação ao que expressaram no *Questionário I*, isto é, muitos deixaram de perceber a leitura apenas como fonte de informação e, passaram a defini-la como uma possibilidade de adentrar no mundo da imaginação, de aprender cada vez mais, de refletir sobre a vida do ser humano (em especial no que diz respeito à vivências dos adolescentes) e, até de estabelecer com o livro uma relação

de amizade, considerações que ao meu ver, caminham ao encontro das afirmações de Coelho (2000), nas quais a autora destaca que a literatura infanto-juvenil tem uma tarefa especial a cumprir dentro de uma sociedade em transformação, afinal, ela é uma agente de formação humana:

**S1:** Leitura é “uma viagem nas palavras”, é quando você pode imaginar da forma que você quiser.

**S22:** Um exercício muito importante para a aprendizagem.

**S24:** É importante porque me ajuda a saber um pouco mais a minha vida

**S35:** Como um amigo para mim.

Quanto à questão 9 (*Para você, enquanto leitor(a), o texto literário é uma obra de arte? Justifique.*), tive a oportunidade de perceber que a maioria dos sujeitos de pesquisa, (isto é, vinte e nove alunos) respondeu de maneira afirmativa, justificando o trabalho intelectual que o autor teve para compor sua obra, idéia que se articula com os estudos da Teoria da Literatura, no sentido de que um escritor, ao compor sua obra, trabalha com a estruturação de materiais lingüísticos, além de ser uma pessoa que domina um estado artístico ou criativo e, principalmente, a *arte de escrever* (AMORA, 2004).

**S1:** Sim, porque o autor teve que pensar muito para fazer algo bem feito igual a um artista.

**S6:** Sim, por que o autor teve todo trabalho de inventar personagens, palavras, etc...

**S12:** Sim, porque não é fácil escrever um conto relacionando o com a vida real.

**S13:** Sim porque o autor teve o trabalho de pensar em cada detalhe.

Apenas dois alunos responderam de forma negativa, revelando uma certa imaturidade (naquela ocasião) para o reconhecimento da arte literária:

**S25:** Não. Porque não tem ilustrações.

**S32:** Não por que não tem nada ver.

Concluindo a análise de todos os dados obtidos no decorrer desta pesquisa, eu não poderia deixar de citar algumas das respostas obtidas a partir da questão 10 (*Que mensagem você deixaria para outros adolescentes, a fim de incentivá-los para a prática da leitura?*), as quais revelaram, na minha opinião, que cada sujeito de pesquisa conseguia, naquele momento, estabelecer uma significativa relação entre a sua vida e a literatura, sendo capaz de “dialogar com o texto”, no sentido de concordância, discordância, reflexão, mudança de hábito e, principalmente, tomada de consciência enquanto ser social. Vale destacar que este resultado só foi possível porque a leitura literária fornece a possibilidade de uma mediação ideal entre

as mentes dos seres mais jovens e dos adultos, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades naturais do ser humano no decorrer das etapas de seu amadurecimento (COELHO, 2000):

**S1:** Que, além do nome do projeto, ler é realmente um prazer, que vale à pena ler, é cultura, é enriquecimento na nossa língua portuguesa.

**S2:** “Ler é um livro de conhecimentos” leia e aprenda se divirta se apaixone, resumindo leia pois ler é bom.

**S9:** Que a vida tem obstáculos e devemos superá-los como eu superei.

**S13:** Ler vale a pena, principalmente quando você se identifica com a história. A leitura faz você refletir muitas coisas.

**S28:** Ler é muito legal e em alguns textos aborda a vida de alguns adolescentes e ajudam eles a tomarem decisões difíceis.

**S34:** A leitura pode nos ensinar muita coisa, e quem a pratica vira uma pessoa mais culta, e mais inteligente, por isso que todos nós devemos ler.

Ao concluir a análise dos dados apresentarei, na página seguinte, algumas considerações a respeito da pesquisa empreendida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler vale a pena, principalmente quando você se identifica com a história. A leitura faz você refletir muitas coisas. (S13, 2007)

Ao desenvolver juntamente com meus alunos de uma 6ª série (ciclo II do Ensino Fundamental) uma pesquisa-ação baseada num projeto de leitura intitulado *Ler é um prazer!*, busquei, enquanto professora de Língua Portuguesa e pesquisadora da área de Linguística Aplicada, viabilizar a formação do sujeito-leitor por meio da arte literária, tendo em vista uma identificação entre os adolescentes e os contos da literatura infanto-juvenil contemporânea.

No decorrer de todas as etapas da pesquisa, o objetivo geral (estabelecer um diálogo significativo entre a arte literária e o cotidiano dos adolescentes) foi sendo alcançado, principalmente no sentido de que houve um real contato dos educandos com textos literários adequados para a faixa etária em que se encontravam, levando-se em consideração as condições socioculturais que vivenciavam.

Além disso, direcionei minha pesquisa estabelecendo estratégias de leitura que promovessem a interação texto/leitor, destacando a necessidade de se valorizar tanto o conteúdo quanto a forma do texto artístico, afinal, é necessário que o professor de Língua Portuguesa (Língua Materna) proporcione aos seus educandos um contato real com a literatura, a fim de que eles possam perceber que se trata de um elo entre a arte e a vida, porque está diretamente ligada à formação do ser humano enquanto sujeito de sua própria história. Neste aspecto, é o trabalho com a linguagem que favorece esse encontro, conforme aporte teórico constituído.

E no que diz respeito ao trabalho docente com a literatura em sala de aula, devo ressaltar, pela experiência que vivenciei enquanto pesquisadora e que continuo vivenciando como professora, que os pressupostos vygotskyanos da *mediação* (VYGOTSKY, 2004) e da *afetividade* (VYGOTSKY, 2005) são a base para o desenvolvimento gradativo da competência leitora dos educandos, uma vez que favorecem as diversas interações que se estabelecem em sala de aula durante as diferentes atividades propostas, as quais devem ter o objetivo de agir na *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 2007) de cada aluno visando aos avanços no aprendizado e no desenvolvimento de cada indivíduo. Na verdade, esta não é uma tarefa fácil, tendo em vista que o atual cenário público educacional parece ainda não fornecer condições muito propícias para o desenvolvimento da autonomia do

educando, porém, é imprescindível que o educador assuma sua função de mediador e, conseqüentemente, que descarte a figura do professor como sendo o único detentor do saber a ser transmitido, afinal, na sala de aula, os alunos também são mediadores em diversos momentos e contribuem no processo de ampliação, construção e/ou alteração dos conhecimentos de seus parceiros.

Esta é uma concepção que desconstrói um cenário educacional há muito caracterizado por alunos *ideais*, que nada tinham a oferecer para o processo de ensino-aprendizagem, ao contrário das ações realizadas durante o projeto de leitura *Ler é um prazer!*, em que ficou evidente a importância de um trabalho educacional (neste caso, relacionado à leitura) voltado para a promoção de situações de aprendizagem em que os educandos sejam motivados a ter curiosidades, a realizar inferências, a trabalhar em equipes, a resgatar e compartilhar conhecimentos prévios, a aceitar e/ou tolerar o outro, a argumentar suas opiniões e, principalmente, a construir sua identidade, enquanto ser social, por meio dos textos literários.

Outro aspecto que merece destaque na conclusão deste trabalho se refere aos postulados bakhtinianos da dialogia (BAKHTIN, 2003) e dos estudos literários (BAKHTIN, 2006), os quais também caracterizaram o desenvolvimento desta pesquisa no sentido de confirmar que a prática pedagógica voltada para a leitura de textos literários proporciona condições de que os leitores infanto-juvenis sejam capazes de enriquecer e construir sentidos e significados para suas respectivas vivências, as quais se modificam no decorrer do processo dialógico que constitui a vida do ser humano, sujeito constituído pelas muitas vozes sociais, históricas e ideológicas do *simpósio universal*.

No caso específico desta pesquisa-ação, foi possível perceber, por meio dos questionários respondidos pelos educandos, o quanto os sujeitos envolvidos (também meus alunos) conseguiram estabelecer uma interação entre os diversos níveis de conhecimento (lingüístico, textual e de mundo) no decorrer da construção de sentidos referente a cada conto que lhes foi apresentado. Estes resultados foram alcançados, ao meu ver, devido às estratégias de leitura desenvolvidas no decorrer do projeto, as quais, segundo SOLÉ (1998), são necessárias para a formação de leitores autônomos.

Considero pertinente destacar que a metodologia aplicada para o desenvolvimento desta pesquisa-ação levou em consideração as características de um determinado grupo de alunos, para os quais a escola era mais do que um lugar privilegiado para o ensino e/ou o desenvolvimento da leitura: para a maioria dos educandos a escola era o espaço único e fundamental que garantia o contato com a arte literária, a qual, por meio dos contos analisados, possuía tantos pontos em comum com a vida real dos sujeitos de pesquisa.

Este trabalho, com certeza, não se encerra aqui, porque possivelmente outras contribuições acadêmicas relacionadas ao ensino e à prática da leitura surgirão para promover reflexões e problematizações que possam indicar, cada vez mais, alternativas para um ensino-aprendizagem voltado à formação de cidadãos que sejam, de fato, protagonistas de uma sociedade cujas desigualdades necessitam ser urgentemente minimizadas.

Vale lembrar sempre que a escola é um espaço de ensino e de aprendizagem, que professores e alunos devem respirar vida e dinamismo, que as obras literárias infanto-juvenis carregam em si um conteúdo existencial muito intenso, o qual estabelece um forte vínculo com a vivência dos seres mais jovens, cujas identidades são formadas por diversas vozes, afinal, segundo Bakhtin (2003), “a vida é dialógica por natureza”.

É exatamente por meio do trabalho desenvolvido no ambiente escolar que alguns professores, como eu, agora também pesquisadora, encontram a satisfação de saber que muitos alunos conhecem e reconhecem o valor da leitura literária em suas vidas.

Que outros alunos e professores, caminhando juntos, possam dar seqüência a este percurso de trabalho, para que estes meus colegas possam também ter a alegria de ler aquilo que um dos sujeitos desta pesquisa-ação escreveu:

“... além do nome do projeto, ler é realmente um prazer, vale a pena ler, é cultura, é enriquecimento na nossa língua portuguesa”. (S1)

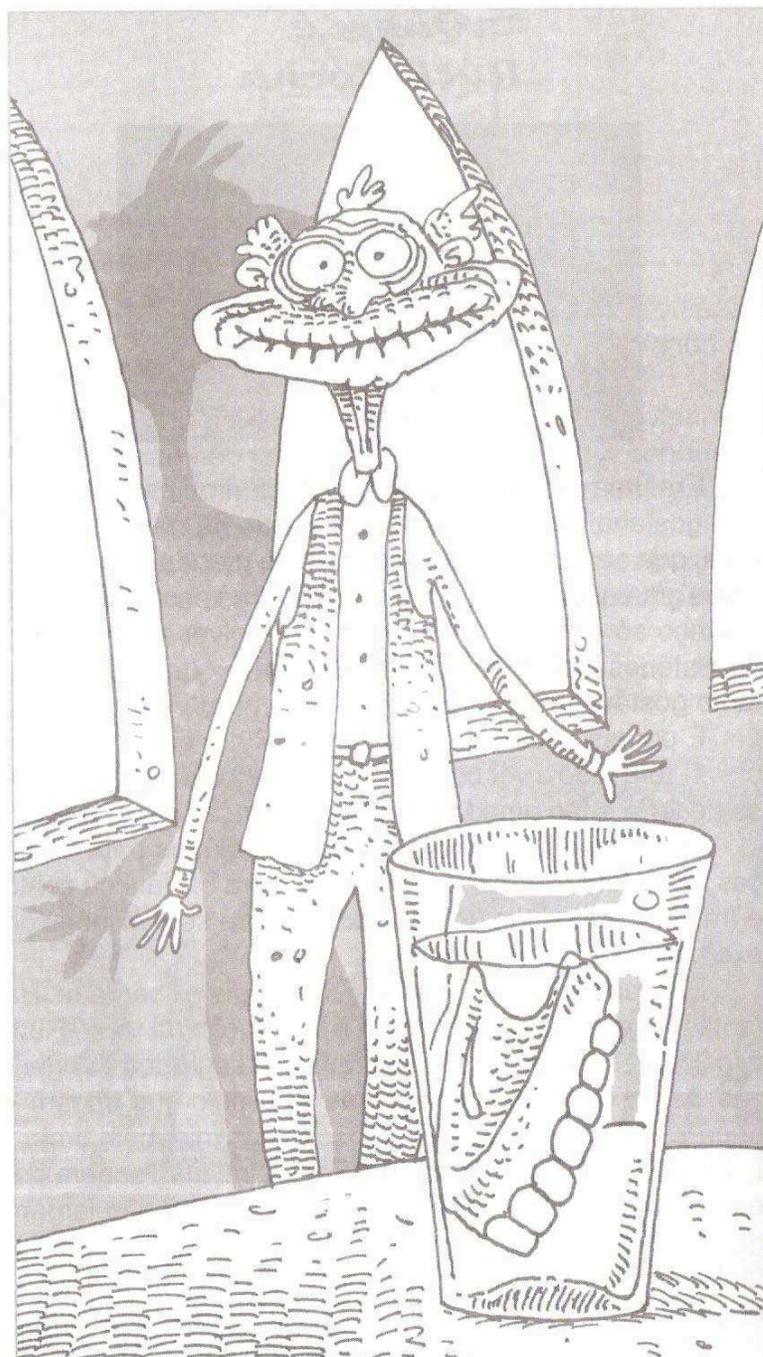
**REFERÊNCIAS**

- AMORA, Antônio Soares. *Teoria da literatura*. São Paulo: Clássico-Científica, 1973.
- AMORA, Antônio Soares. *Introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução livre de Cristóvão Tezza. São Paulo: USP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e cultura, 1972.
- CASTRO, S.T. R. Apresentação. In: CASTRO, S.T.R. (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté, SP: Cabral, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989a.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989b.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- MACHADO, Ana Maria [et al.]. *Quem conta um conto?* São Paulo: FTD, 2001.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.
- MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- MOISES, Massaud. *A criação literária – introdução à problemática da literatura*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1967.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. *As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o Modernismo*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2002.
- SCLIAR, Moacyr. Um bom conto é a glória! In: ANDRADE, Carlos Drummond de [et al.]. *Deixa que eu conto: antologia de contos*. São Paulo: Ática, 2002.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

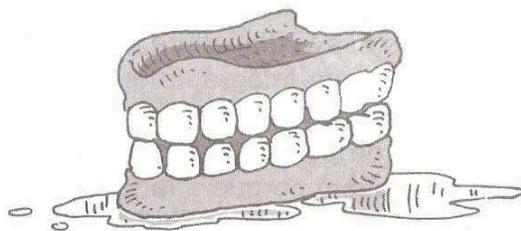
ANEXO A





# **O Bisavô e a Dentadura**

Sylvia Orthof





**E**u ouvi esta história de uma amiga, que disse que isso aconteceu, de verdade, em Montes Claros, Minas Gerais.

Para contar a história, é preciso imaginar uma velha fazenda antiga. Dentro da fazenda, uma vetusta (socorro, que palavrão!) mesa colonial, muito comprida, de jacarandá, naturalmente. Em volta da mesa, uma família mineira. Por cima da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, lingüiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!

A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avó, avô, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da avó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura.

Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carniinha de porco, lingüiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira:

– Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

– Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!



– Ó gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai!  
O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura.

Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada e uma tal de sobremesa que tem o nome de “mineiro-de-botas”, que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava:

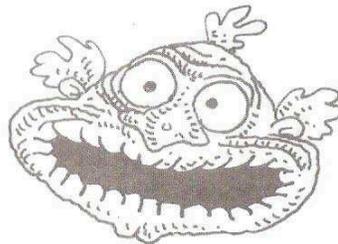
– Tia Santinha, não beba do copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo, de molho, a noite inteira!

O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiabadinha, o “mineiro-de-botas”, o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era velha e a dentadura já estava sem apoio. Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela, dizendo:

– Ocês tavam perturbando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai!

Aí, a família ficou sem jeito, jurando que não iria falar mais da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.





– Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

– Ocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

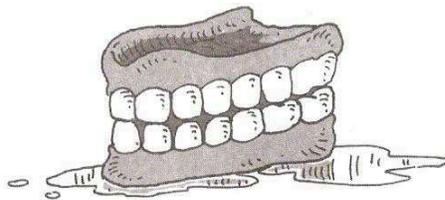
– Tô sentindo falta...

– Da dentadura, bisavô?

– Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água do copo, né?

– Ora, o senhor não deve levar a mal, foi molecagem, a gente não faz mais, pode usar a dentadura, bisavô.

Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura. Todos na mesa se cutucaram e começaram a rir, muito

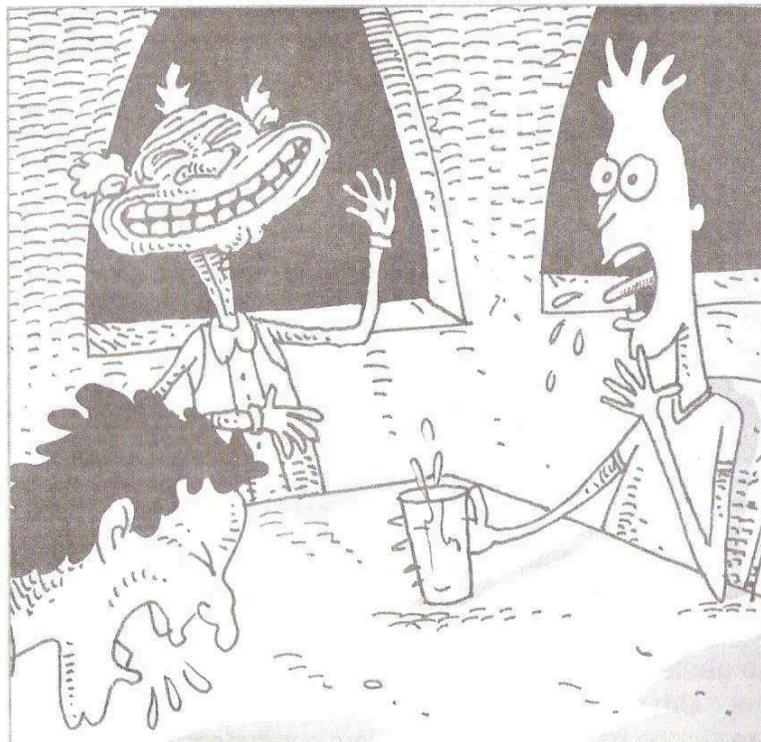


disfarçado, quando bebiam água, pensando... sem dizer, pois haviam prometido.

Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

- Ocês tão bebendo tanta água, sem nojo...
- Bisavô, era brincadeira!

- Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho, dentro do filtro!





## *Quem é Sylvia Orthof*

Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro. Fez parte da Escola de Arte Dramática do Teatro do Estudante. Começou a atuar no teatro aos quinze anos. Morou dois anos em Paris, onde, além de cursos de mímica, desenho, pintura e arte dramática, fez um curso de teatro, novidade na época, que propunha aos alunos uma nova arte de representar. Após dois anos, Sylvia volta para o Rio e se profissionaliza no teatro. Tempos depois, muda-se para São Paulo e começa a atuar no Teatro Brasileiro de Comédia e na TV Record, que, na época, apresentava telepeças ao vivo. Novamente de mudança, dessa vez para Nova Viçosa, sul da Bahia, uma pequena aldeia de pescadores, desenvolve com as crianças um teatro de bonecos, confeccionados com o meio de que dispunha: sabugo de milho. Esse contato com as crianças proporciona a Sylvia a descoberta do teatro infantil. De Nova Viçosa, muda-se para Brasília. Em Brasília, leciona teatro na universidade, montando também um teatro universitário. Sentindo falta de textos publicados, escreve peças para serem representadas. Uma delas, *Cristo versus Bomba*, foi mais tarde representada em Paris, na Universidade de Sorbonne. Em Brasília também dirigiu o Teatro do Candanguinho e foi coordenadora do Teatro do Sesi, cujos atores eram selecionados entre os operários. Volta, então, definitivamente para o Rio de Janeiro e continua sua carreira de diretora, produtora e atriz. Nessa época casa-se com Tato, arquiteto, artista plástico e desenhista.

A escritora faleceu em 24 de julho de 1997. Nessa data, a literatura infantil perdeu uma de suas maiores criadoras.



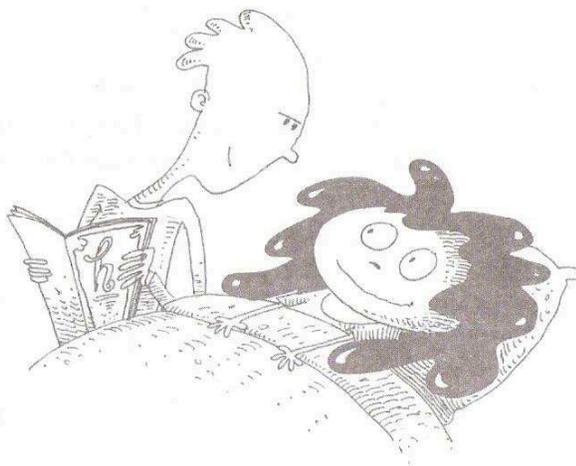
ANEXO B





# Beijos Mágicos

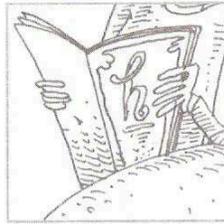
Ana Maria Machado



**N**anda tinha duas casas. Numa, ela passava quase todos os fins de semana com a mãe. Na outra, ela morava com o pai e a avó.

Quem pegava Nanda no colégio e a levava para brincar e andar de velocípede na praça era a avó.

Mas quem acordava Nanda com beijinho, tomava café com ela de manhã e a levava para o colégio era o pai. E também era ele quem de noite botava Nanda para dormir, conversava um pouco, ajeitava as cobertas, contava história, e dava beijo de boa noite.



As histórias muitas vezes acabavam com “... e viveram felizes para sempre”. Nanda gostava.

Ela sabia que o pai e a mãe resolveram que para serem felizes para sempre era melhor não ficarem juntos. E tinha muita pena.

Mas Nanda também sabia que era feliz para sempre quando passava uns tempos com a mãe – que a botava no colo, fazia brincadeira e tinha uns beijos mágicos que faziam passar qualquer dor de machucado.

E Nanda também era feliz para sempre com o pai, naquele apartamento em que os dois cuidavam um do outro.

Muitas vezes, parecia até que ela era uma daquelas princesas das histórias que o pai contava.

Branca de Neve, ajudando a cuidar da casa dos anões.

Rapunzel, penteando os cabelos para esperar o príncipe.

Cinderela, dançando a noite toda com o príncipe, mas tendo que ir deitar no melhor da festa.

A Bela Adormecida, acordando com beijo de príncipe.

E o príncipe sempre era muito bonito e carinhoso, assim meio parecido com o pai dela. Com quem ela vivia feliz para sempre.

Mas, depois, o pai foi começando a contar as histórias mais depressa, pulando pedaços.

Ela reclamava:

– Assim, não! Você esqueceu...

Ele corrigia, mas acabava rápido. E apagava a luz e saía do quarto.

Então Nanda não dormia logo, como antes. Ainda ficava um pouco ouvindo os barulhos da casa.

Uma noite, ouviu o pai se despedindo da avó.

Quando depois a avó veio ver se estava tudo bem com ela, ficou espantada de ver Nanda acordada. E mais ainda quando ouviu:

- Cadê papai?
- Saiu, Nanda.
- E aonde é que ele foi?
- Passear com os amigos...

No dia seguinte, no café da manhã, Nanda perguntou:

- Aonde é que você foi ontem?
- Fui jantar com uma amiga minha, a Bebel.

Pensou um pouco e falou:

– Vocês precisam se conhecer, você vai gostar muito dela.

Gostar dela, coisa nenhuma.

O pai tinha dito que Bebel era linda, alegre, um amor...

Mas não foi nada disso que Nanda viu.

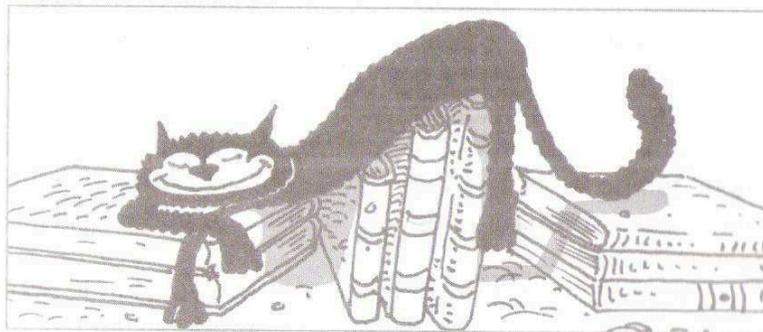
Viu uma mulher magra, de nariz grande, cabelo liso e comprido, vestida de preto, toda hora dando gargalhada.

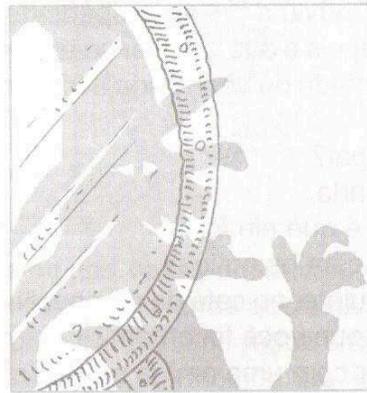
Nanda logo desconfiou o que ela era de verdade. Só perguntou, para conferir:

- Você tem gato?
- Tenho, sim. Como é que você adivinhou?

Toda bruxa tem, ela pensou.

Mas não disse nada. Só ficou olhando em volta e procurando a vassoura, que não viu estacionada em lugar nenhum. Mas ficou espantada do pai não ter descoberto quem Bebel era.





E ele não descobria mesmo. Nanda tentou avisar, mas ele não acreditou.

Saíram juntos muitas vezes. Foram até jantar em casa de Bebel um dia.

Uma comida que Bebel fez, mexendo numa panela que era bem disfarçada, mas era num caldeirão. Numa cozinha cheia de vidrinhos, potes de plantas, ramos secos de ervas pendurados.

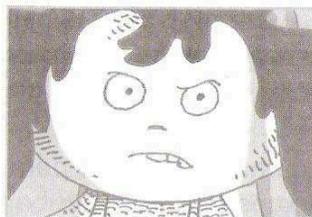
Nanda não comeu, mas o pai até repetiu. Vai ver que era por isso que estava encantado, devia ter tomado poção mágica.

Ou, então, devia ser o beijo enfeitiçado da Bebel, porque os dois ficavam toda hora se dando beijinho. E quanto mais beijinho, mais o pai achava Bebel maravilhosa.

Nanda resolveu conversar com a mãe. Mas ela riu e disse que aquilo era bobagem, que Nanda estava com ciúmes porque o pai estava namorando a Bebel.

Falou mais coisas. Falou que isso era muito bom, que ela também tinha um namorado, e que se ela se casasse eles iam morar num lugar maior, mais perto do colégio de Nanda, ia dar para Nanda ter um quarto só dela e ficar muito tempo lá, se quisesse. E que era ótimo se o pai também casasse de novo, porque a Bebel ia poder ajudar a cuidar da Nanda.

Quando ouviu a mãe dizer essas coisas, Nanda ficou achando que, com toda a certeza, a tal da Bebel tinha dado



uns beijos enfeitiçados nela também. E passou a tomar o maior cuidado, para não ganhar beijo da Bebel.

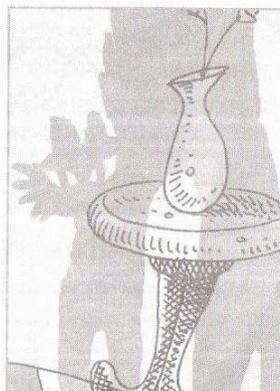
Mas não adiantou muito. Bebel enfeitiçou o pai de Nanda, de tanto beijo. E acabou mesmo casando com ele e virando madrasta de verdade.

Como, na mesma época, a mãe de Nanda também casou e mudou, chamou a filha para morar com ela e o marido. Nanda foi.

Mas quando vinha passar fim de semana com o pai e a avó, não esquecia de ficar de olho em Bebel. E no gato da Bebel, que agora também morava com eles.

Um dia, quando estava lá, o pai saiu com a avó para ir ao supermercado e Nanda ficou sozinha com o gato e Bebel, que disse que estava muito pesadona e cansada para sair naquele calor. Também, tinha ficado tão barriguda...

Assim que as duas ficaram sozinhas, Bebel começou a fazer o que sempre fazia: tentar agradar Nanda. Oferecia chocolate batido, biscoito, iogurte, colo, história, cantiga. E beijinho, sempre beijinho. Mas Nanda ficava firme, e não aceitava.



Mas, dessa vez, Bebel depois se deitou no sofá e perguntou se Nanda não queria fazer uma coisa que ela adorava e nunca deixavam: andar de velocípede na sala. Nanda aceitou.

Andou sem parar, de um lado para o outro, a toda velocidade, batendo nos móveis, derrubando coisas, e Bebel nem ligou.

Até que Nanda levou um tombo, ralou o joelho e botou a boca no mundo:

– Uá!!!!

Bebel veio acudir, foi lá dentro pegar um dos vidrinhos dela, e passou um remédio que nem ardeu. Depois, botou Nanda no colo, fez carinho no cabelo dela, e a encheu de beijinho. Um montão!



Nanda gostou do dengo. Mas não queria gostar e chorou mais ainda. Então Bebel abraçou a menina e ficou só alisando de leve e falando umas coisas carinhosas, dizendo que ia dar um irmãozinho para ela, e todos iam ser muito felizes.

Foi dando um sono bom, e Nanda acabou dormindo.

Foi assim que o pai e a avó encontraram as duas. Acharam tão bom e fizeram tanto barulho que Nanda acordou.

Mas ela nem teve tempo de saber se tinha ficado encantada com os beijos de Bebel, porque a madrastra falou assim:

– Ai, que bom que vocês não demoraram. Acho que está chegando a hora...

Começaram todos a falar ao mesmo tempo, a olhar o relógio, mexer em gavetas, pegar uma maleta.

Num instante, o pai e Bebel saíram.

Não voltaram nem para dormir.

No dia seguinte, a avó falou:

– Nasceu seu irmãozinho, Nanda. Vamos lá ver.

Elas foram. E viram um neném muito pequenininho, de olhinhos fechados, dormindo.

Nanda foi fazer carinho nele, e o neném apertou o dedo dela, tão gostoso.

Então o pai disse:

– Senta aqui no meu colo, que eu ponho o neném no seu colo. Porque agora você é a princesa de nós dois.

Ela achou graça e foi. Mas ficou pensando assim:

– Pois sim, vocês é que são meus príncipes. E se eu sou princesa, vou é lhe dar um beijo mágico e você vai acordar do encanto que essa bruxa lhe fez.

Mas primeiro pegou o irmão.

Ficaram todos sorrindo, enquanto ela sentia aquele calorzinho gostoso entre os braços. Como se um passarinho tivesse pousado na mão dela. E fosse preciso, ao mesmo tempo, segurar firme para ele não voar e fazer carinho de leve para ele não se assustar.

Mas talvez o neném tenha se assustado. Porque, de repente, chorou:

– Nhém! Nhém!

Uma boca bem aberta, com um choro tão forte!

Todo mundo ficou sem saber o que fazer. Mas aí Bebel disse:

– Dá um beijinho na testa dele, Nanda. E depois vocês me trazem ele para mamar...

E aí foi mágico.

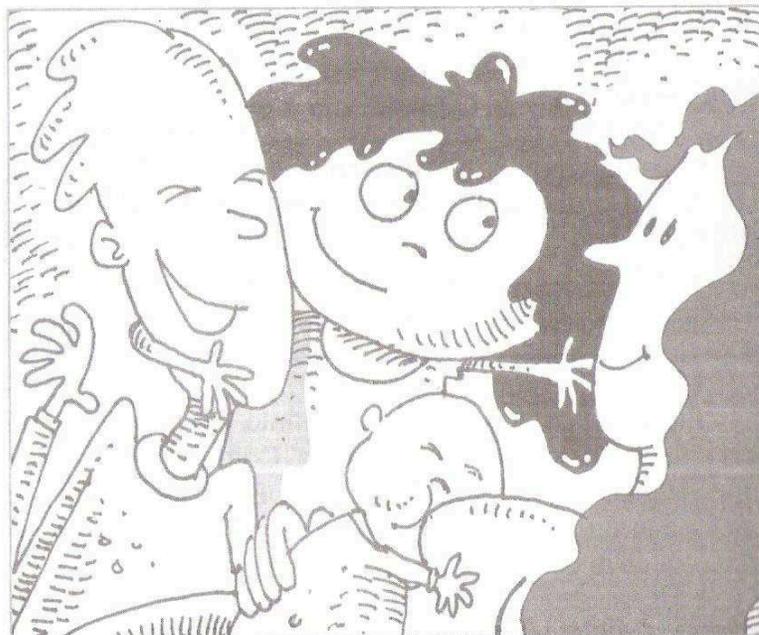
Ele ficou quietinho e parou de chorar, só mamando feliz.

Nanda olhou bem para ele, para o pai, para Bebel. E fez com os dois o mesmo que já tinha feito com o neném: deu beijos.

Beijos mágicos, como só ela podia dar.

Beijos capazes de quebrar encantos de um príncipe, de acalmar choro de neném e de fazer nascer sorriso em gente grande.

E, principalmente, beijos capazes de fazer bruxa virar gente de verdade, com quem até se pode ser feliz para sempre.



## Quem é Ana Maria Machado



Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis,

quer dizer, livros que criança também pode ler. Adoro meu trabalho. Ainda bem, porque acho que não ia conseguir viver se não escrevesse. Tanto assim que já fui professora, já fui jornalista (já fui até chefe de uns trinta jornalistas ao mesmo tempo), já fiz programa de rádio e acabei tudo para só viver de livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, a minha livraria para crianças.

Coisas de que eu gosto: gente, mar, sol, natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar, carinho. Coisas que não agüento: qualquer forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a alegria dos outros. Mas isso nem precisava dizer – é só ler meus livros que todo mundo fica sabendo.

Nasci e me criei no Rio. Nasci no morro (de Santa Teresa) e me criei na praia (de Ipanema).

No fim da adolescência, pouco antes de entrar para a faculdade (onde comecei fazendo Geografia e acabei me formando em Letras Neolatinas), comecei a estudar pintura, seguindo o curso de Aloísio Carvão, maravilhoso, no Museu de Arte Moderna do Rio, e descobrindo, deslumbrada, que podia me expressar sem racionalismos.

Pintei durante anos, e até hoje essa é uma atividade que me faz muito bem.

Mas depois de me expor em salões e galerias, em individuais e coletivas, deixei de lado as pretensões de me mostrar nessa área e entendi que na palavra eu encontrava minha forma de expressão mais funda e verdadeira, sem a qual não conseguiria seguir adiante.

**ANEXO C****O BIFE  
E A PIPOCA**

---

## 1

*Carta de amigo*

Oi Guilherme!

Outro dia eu olhei no mapa pra ver onde é que é Pelotas. Tuxa! como a gente ficou longe de repente, hem? eu não tinha nem pensado que Pelotas era tão lá no finzinho do Brasil.

O meu pai diz que carioca morre de frio aí no Sul quando chega o inverno. Então eu pensei que você tem que vir passar as férias de julho no Rio. Aqui em casa, é claro. Primeiro pra não morrer de frio. Segundo, pra gente

ir junto à praia que nem ia antes.  
Hoje foi o primeiro dia de aula.  
Achei tão esquisito você não  
estar lá.

Sembra? a gente se conheceu na  
primeira série.

Depois foi junto pra 2ª. E você  
falou: será que no ano que vem  
a gente vai junto pra 3ª?

E foi. E então combinou que  
ia junto pra 4ª.

E foi também.

E aí nem combinou mais nada  
porque era claro que a gente  
ia junto pra 5ª.

E aí você vai e se muda pro  
Rio Grande do Sul.

Ora, francamente.

Só você que foi embora: o  
resto da turma é toda a mesma.

Mas entraram duas garotas novas.

Mãe é metida a besta, mas em compensação se chama Renata, que eu acho um nome lindo. A outra parece legal, mas não desagrada da Renata.

Assim fica difícil.

Ah! mas tem uma novidade: nossa escola agora dá bolsa de estudo pra aluno pobre. E então tem também um garoto novo: boloiista. Queri dizer que ele mora na favela; se chama Turbico Carlos, e sentou no mesmo lugar que você sentava. Mas não falou nem olhou pra ninguém.

Quem sabe o emprego do teu pai não dá certo e vocês voltam aqui pro Rio?

Não tô querendo que o teu pai fique sem emprego, não é isso, mas é que eu acho tão chato não ver mais você do meu lado lá na classe. E a escola aí é legal?

Um grande abraço do

Rodrigo -

## 2

### *Na sala de aula*

O professor de geografia perguntou:

– Como é o seu nome?

– Turíbio Carlos.

– Como?

– Turíbio Carlos. – Levantou. E levantou também um pouco a voz: – Mas lá em casa eles me chamam de Tuca.

– Quem sabe aqui na escola você também fica sendo Tuca?

E o Tuca arriscou:

– Eu topo.

O professor de geografia resolveu:

– Então pronto. – E escreveu na ficha: – *Tuca*.

A turma riu: era a primeira vez que eles ouviam o Tuca falar: ele não puxava conversa, não entrava em grupo nenhum, e na hora do recreio ficava sempre estudando.

Foi só a turma rir que o Tuca se encolheu de novo: enterrou o cotovelo na carteira, botou a cara na mão, grudou o olho no caderno aberto e ficou achando que a classe tinha rido era do nome dele.

Quando a aula acabou, todo mundo saiu pro recreio, mas o Tuca nem se mexeu.

O Rodrigo foi comprar um sanduíche e voltou pra acabar um trabalho. Nem prestou atenção no Tuca; debruçou no caderno e começou a escrever.

O olho do Tuca foi indo pro sanduíche. Quando chegou lá: quem diz que ia embora?

O Rodrigo pegou o sanduíche, deu uma dentada e aí viu que o olho do Tuca tinha também mordido o pão.

A boca do Rodrigo foi mastigando.

O olho do Tuca mastigou junto.

A boca deu outra dentada; o olho mordeu também.

A boca foi parando de mastigar; o olho do Tuca foi ver o que que tinha acontecido: deu de cara com o olho do Rodrigo: se assustou: voltou correndo pro caderno.

De repente o Rodrigo fez um ar meio distraído e estendeu o sanduíche:

– Quer?

O Tuca ficou sem saber o que que respondia; acabou fazendo que sim. Pegou o sanduíche com as duas mãos. Olhou pro pão. Cravou o dente.

– Pode comer ele todo – o Rodrigo falou. E foi só acabar de falar que o sanduíche já tinha sumido.

O Rodrigo saiu da classe sem dizer nada. Voltou com mais dois sanduíches. Deu um pro Tuca. Se olharam. Comeram quietos. E pela primeira vez o Tuca falou com um colega:

– Nossa! nunca vi tanta manteiga e tanto queijo num pão só.

Começaram a conversar. Primeiro de idade: o Rodrigo tinha 11 anos e o Tuca já ia fazer 14! O Rodrigo olhou espantado pra ele:

– É mesmo?!

– Não pareço não?

– Bom... – e o Rodrigo olhou pro pão. O Tuca era tão miúdo que ele até tinha pensado

que os dois eram da mesma idade. E aí falaram de estudo.

– Sabe que eu era o I.º da classe lá na minha escola?

Outra vez o Rodrigo se espantou: naqueles primeiros dias de aula já tinha dado pra ver que o Tuca estava sempre por fora.

– Foi por isso que eu ganhei a bolsa de estudo pr'aqui.

O Rodrigo só disse: hmm.

O Tuca meio que riu:

– “Escola de rico” feito a gente diz. – Suspirou: o sanduíche tinha acabado. – Mas, sabe? eu não sei como é que vai ser.

– O quê?

– Acho que eu não vou agüentar a barra: o estudo aqui é mais adiantado, é diferente, sei lá, eu só sei que não tá dando. E o pior é isso aqui

– olhou pro caderno e espichou um queixo desanimado: a tal da matemática.

– Você não fez o trabalho que a gente tem que fazer?

– De que jeito? eu não saco nada disso.

O Rodrigo olhou pro relógio:

– Eu tô quase acabando o meu. Quer que depois eu te dê uma explicação?

A cara do Tuca ficou tão contente que o Rodrigo até achou melhor fingir que não tinha visto: virou pro caderno e começou a escrever.

Naquele dia só deu tempo de dar uma explicação curta pro Tuca.

Mas no outro dia o Rodrigo usou a hora do recreio todinha pra explicar tudo melhor. Era a primeira vez que ele dava aula pra alguém. E pelo jeito gostou: nem viu o tempo passando. A campainha tocou e ele até se assustou:

– Já?!

E o Tuca falou:

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

E no dia seguinte lá estava o Rodrigo outra vez explicando.

E o Tuca se animando: “Agora, sim, tô sacando!”

## 3

*Carta de amigo*

Alô, Guilherme, tudo bem?  
Você lembra quando a gente  
conversava do que ia ser quando  
crescer?

Você sempre sabia o que  
queria, só que a toda hora mudava:  
médico, arquiteto, escritor.

Eu não. Lembra? Eu nunca  
sentia muita vontade de ser nada.  
E daquela última vez que a gente  
conversou eu até te disse: acho que  
eu não vou ser nada de tanto  
que eu não sei o que que eu quero ser.  
Mas agora você vai ficar bobo:  
esta semana - até que enfim!! - eu

descobri o que que eu quero.

Adivinha.

Pensa bem.

Resposta de cabeça para baixo.

rossoforg

Isso mesmo!

Já duvidando? No princípio eu também duvidei.

Tudo começou por causa do Tuca, aquele bolsista que veio pra escola e que senta no mesmo lugar que você sentava. Eu comecei dando explicações de matemática pra ele. Mas agora eu estou dando aula de tudo. Pra ver se ele alcança a turma. Senão ele é capaz de perder essa bolsa.

Eu nunca tinha pensado que eu ia gostar de ensinar, mas, sabe? quando o Tuca saca o que eu

explico me dá uma sensação  
assim de... sei lá, isso eu não  
sei explicar. Só sei que é bom.

Então eu resolvi que eu  
vou ser professor.

E você? continua mudando de  
profissão a toda hora?

Ê se escreve, viu, cara?

Abracão do  
Rodrigo

## 4

### *Você gosta de pipoca?*

– O quê?

O Tuca cochichou mais alto:

– Você gosta de pipoca? – (Estavam no meio da aula de português.)

O Rodrigo fez que sim.

– Todo sábado a minha irmã faz pipoca...

O Rodrigo fez cara de quem diz *ah é?*

E depois de um tempo o Tuca acabou a frase:

– ...mas pipoca só é bom na hora.

– O quê?

– Pipoca só é bom na hora que faz...

– Ah é.

O Tuca ficou quieto. Mas depois continuou:

– ...se não fosse, eu trazia a pipoca pra gente comer aqui na escola. – E a aula já estava no fim

quando ele acabou de pensar no assunto: – Quer ir comer pipoca lá em casa no sábado?

O Rodrigo fez que sim.

Naquele dia, quando os dois se despediram, o Tuca resolveu o seguinte:

– No sábado, eu venho te encontrar aqui embaixo: você não vai saber subir o morro sozinho. É que eu moro lá no alto, sabe.

– Então você se encontra comigo na minha casa: a gente almoça e depois vai.

O Tuca não respondeu logo. Ficou olhando pro tênis. Depois perguntou devagar:

– Almoçar na sua casa?

– É.

Se olharam.

– Então tá.

E foi assim. No sábado ao meio-dia o Tuca estava chegando na casa do Rodrigo. Ele nunca tinha pisado num edifício daqueles: porteiro, tapete, espelho por todo lado, elevador subindo macio, empregada abrindo a porta pra ele entrar.

Ele entrou.

---

---

---

E quando viu o tamanho da sala; e quando entrou no quarto que o Rodrigo tinha (só pra ele?!) com TV, aparelho de som, armário em toda a parede (uma porta estava aberta, nossa! quanta roupa lá dentro); e quando o Rodrigo perguntou:

– tá com sede?

– tô – e foram na geladeira (que é isso! que cozinha tão grande! que cozinheira de uniforme! que monte de comida lá dentro da geladeira!) e quando o Rodrigo encheu um copo de suco de laranja:

– toma. – o olho do Tuca ficou feito hipnotizado pelo lá-dentro da geladeira.

Quando a porta da geladeira se fechou, o Tuca achou que o Rodrigo não ia achar uma idéia assim *tão* formidável subir uma favela todinha pra ir comer pipoca lá em cima. Foi nessa hora que o rabo do olho viu os bifes que a cozinheira estava temperando. Era impressão? ou era bife-feito-o-bife-lá-da-esquina? O olho todo virou pro bife e o Tuca foi se esquecendo da vida.

---

## 5

*O bife-lá-da-esquina*

Quando o Tuca saía da escola, ele ia direto ajudar um amigo a lavar carro.

Quer dizer, não era bem um amigo, era mais um patrão.

Ou melhor, não era bem um patrão, era mais um sócio.

Quer dizer, não era bem um sócio... Um momentinho: vamos começar outra vez: quando o Tuca saía da escola, ele ia direto ajudar *um cara* a lavar carro. O *cara* era faxineiro de um edifício lá na Rua São Clemente. Ganhava salário mínimo. Então, pro dinheiro não ficar assim tão mínimo, ele lavava os carros dos moradores do edifício e ganhava em dobro.

Um dia o Tuca passou por ali procurando um biscate, já que emprego ele não encontrava

mesmo. Conversa vai, conversa vem, o faxineiro perguntou se o Tuca não queria fazer sociedade naquele negócio de lavar carro.

– Sociedade como?

– Você pega aí um ou outro carro pra lavar e eu te dou 10% de tudo que eu ganho.

O Tuca achou ótimo. E naquele dia mesmo começou a trabalhar.

Mas aí foi acontecendo o seguinte: mal o Tuca chegava, o faxineiro ia pro botequim da esquina tomar umas e outras; quando voltava, se ajeitava num escurinho da garagem; logo depois estava roncando.

E o Tuca ficava lavando sozinho tudo que é carro que tinha pra lavar.

Um dia o Tuca achou que estava trabalhando sozinho demais e que então a tal matemática dos 10% não estava *bem* certa: reclamou.

O faxineiro não gostou:

– Escuta aqui, meu irmão, tem pelo menos 100 moleques que passam todo dia aí na rua querendo pegar esse emprego que eu te dei.

Então você já viu: tô te fazendo um bruto dum favor. Não precisa ficar toda vida me agradecendo. – Fechou a cara. – Mas também não quero reclamação. Não tá contente, pode dar o fora. E já. Tá?

Os trocados que o Tuca recebia lá na garagem bem que ajudavam pra ir levando comida pra casa. Então, o que que era melhor, quer dizer, pior: continuar de matemática esquisita ou perder o biscate?

E o Tuca continuou lavando carro.

Às vezes o porteiro do edifício chamava o faxineiro. O Tuca respondia do jeito que tinha sido ensinado:

– Tá lavando um carro lá fora: vou chamar.  
– E dava uma corrida até o botequim pra avisar.

O faxineiro virava a cachaça num gole e saía correndo. O Tuca vinha atrás. Mas sem pressa nenhuma. Só pra poder passar bem devagar pelo restaurante lá da esquina. Que beleza! se chamava “O Paraíso dos Bifes”. Da calçada a gente via tudo lá dentro pela parede de vidro.

---

Mas não se ouvia nada, de tão bem fechado que era, de tão ar condicionado por dentro. E gente comendo, e garçom pra cá e pra lá, e tão gostoso de olhar: assim: feito quando a gente olha pra um aquário. Quem diz que o Tuca resistia? parava, e toca a olhar.

Tinha mesa junto do vidro. E sempre, sempre! os fregueses estavam comendo bife.

A companhia do bife mudava muito:

com arroz

com salada

com aspargos

com ovo em cima...

A cor do bife mudava um pouco:

ao ponto

mal passado

bem passado.

Mas o que nunca mudava era o jeito fundo que o garfo e a faca entravam no bife. Quanto mais o Tuca olhava, mais impressionado ele ficava com aquele jeito fundo do talher ir se enterrando; que carne tão macia era aquela, meu

deus? Tão impressionado, que um dia ele foi chegando mais pra perto, mais pra perto, acabou achatando o nariz no vidro. Um garçom foi lá fora pra dizer que o freguês estava perdendo o apetite de tanto que o Tuca olhava pro bife.

Então, daí pra frente, o Tuca passava devagar e olhava disfarçado. E só depois de passar muitas vezes é que ele prestou atenção na placa pequena que tinha do lado da porta: era a lista dos bifés da casa: nome, companhia e preço de cada bife. O Tuca era mesmo fraco em matemática: então ele acabou ficando ali um tempão querendo calcular quantos carros ele ia ter que lavar pra um dia comer um bife daqueles.

Lá na cozinha do Rodrigo o Tuca tinha se esquecido da vida. Só fazia era olhar pros bifés que a cozinheira temperava (o dedo dela também se enterrava na carne de um jeito tão fácil, tão fundo!).

— Tá dormindo em pé, cara? — E o Rodrigo puxou o Tuca. Foram pra sala.

## 6

### *O almoço*

Foi só o Tuca sentar pra almoçar que o olho não teve mais sossego: pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, querendo ver disfarçado o garfo que o pai do Rodrigo pegava, o jeito que o Rodrigo dava no guardanapo, o que que a mãe do Rodrigo fazia com o pratinho do lado, e mais as duas facas, e mais os três garfos, e mais a colher, e nossa! que monte de coisa em cima daquela mesa, e o olho pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, na aflição de copiar.

A empregada serviu uma tigelinha pra cada um. O Tuca viu todo mundo começando a comer. Será que o almoço era aquilo e pronto? Olhou de rabo de olho pra mãe do Rodrigo. Ela estava botando um tiquinho de manteiga no pão. O Tuca foi ficando hipnotizado outra vez: a mão dela tinha um anel em cada dedo.

---

A mãe do Rodrigo viu que o olho do Tuca não largava a mão dela: quis se livrar: perguntou:

– Você também é que nem o Rodrigo? filho único?

O Tuca acordou:

– Hmm?

– Você também é filho único?

– Não: eu tenho dez irmãos.

A mãe do Rodrigo se engasgou pequeno:

– Dez?!

O Tuca fez que sim, hmm!! que coisa mais gostosa era aquela da tigela.

– E o seu pai? o que que ele faz?

O Tuca sentiu a testa suando. Em vez de responder, esvaziou a tigelinha.

A empregada levou as tigelas e trouxe o resto da comida. Botou tudo na frente da mãe do Rodrigo.

A mãe do Rodrigo ia servindo e a empregada ia distribuindo os pratos.

O Tuca ficou olhando pro enorme bife que tinha chegado na frente dele. Enxugou a testa com a mão. Enxugou a mão no guardanapo.

Meio que tomou fôlego. Pegou o garfo e espetou no bife, ah, que coisa mais linda: tanta força pra quê?! o garfo tinha se enterrado macio que só vendo, e o Tuca, entusiasmado, pegou a faca pra cortar o bife do mesmo jeito que o irmão mais velho (carpinteiro) pegava o serrote pra cortar madeira. Atacou! O bife não agüentou: escorregou pra fora do prato, deslizou pela toalha levando de companhia um ovo frito, duas rodela de beterraba e um monte de grãos de arroz. Foi tudo se estatelar no tapete. Que era bege bem clarinho.

– Ai! – o Tuca gemeu. E mais que depressa levantou pra catar o almoço do chão.

– Deixa! – A mãe do Rodrigo mandou. E tocou o sininho.

A empregada veio; primeiro disse xi! depois perguntou:

– Não é melhor botar um pouco de talco aqui no tapete pra chupar a gordura?

– É melhor, sim. – A empregada saiu correndo.

– E vê se dá pra fazer outro bife pro menino!

– Não precisa não: por favor! – o Tuca pediu.  
– Me dá aqui o seu prato. – A mãe do Rodrigo estendeu a mão.

O Tuca ficou olhando outra vez pros anéis; a fome tinha sumido; e tinha aparecido uma vontade danada de fazer que nem a fome e sumir também.

O pai do Rodrigo resolveu puxar conversa:

– O Rodrigo contou que você ganhou uma bolsa do governo. – O Tuca fez que sim.

– Você teve sorte, rapaz, aquela escola custa uma nota firme. – O Tuca fez que sim.

– Como bolsista, você não tem que pagar nada, tem? – O Tuca fez que não. – E livro, caderno, todo o material escolar: eles também dão?

– O Tuca fez que sim. – Tudo?! – O Tuca fez que sim. – Mas que sorte!! Você está acompanhando bem o ensino lá?

– O Tuca fez que não.

A empregada voltou com uma lata de talco e uma escova; despejou talco no tapete; a sala ficou perfumada.

– Boto mais?

A mãe do Rodrigo levantou:

– Será que é preciso? – Examinou o tapete.  
– Passa a escova aqui pra ver se não ficou nenhuma manchinha.

A empregada passou.

– Ainda tem mancha, sim senhora. Posso botar mais?

– Mas dizem que tapete não gosta de talco demais. – Virou pro pai do Rodrigo: – O que que você acha, meu bem?

– O quê?

– Bota ou não bota mais talco?

O pai do Rodrigo levantou pra examinar o tapete.

– Olha, aqui saiu tudo – a empregada falou. E escovou mais um pouco.

– Pode botar mais um bocado aqui – o pai do Rodrigo mandou.

E quando a empregada virou a lata, a tampa de furinho caiu e o talco todo se despencou no chão (saiu até nuvem de talco voando pela sala).

– Xi! – o Rodrigo levantou.

– Depressa, depressa! vai buscar o aspirador

– a mãe do Rodrigo mandou.

A empregada saiu correndo. O pai do Rodrigo se abaixou:

– Escova aqui, ó, ó – e deu a escova pra mãe.

O Rodrigo apontou com o pé:

– Aqui é que tem um monte, ó.

– Ah, coitado do meu tapete! é talco demais: ele vai ficar manchado, aposto.

A empregada voltou correndo com o aspirador. Ligou.

– Passa aqui!

– Aqui, ó!

– Não: primeiro aqui!

O Tuca e a mesa-de-almoço se olharam feito se despedindo; o guardanapo enxugou um suor que pingava da testa; a cadeira foi pra trás pra deixar o Tuca levantar. E, de pé, olho no tapete, o Tuca ficou vendo o aspirador funcionar.

## 7

*A pipoca*

Assim que eles saíram do edifício o Tuca foi logo dizendo:

– É melhor a gente ficar aqui por baixo: tá muito calor pra subir o morro.

Mas o Rodrigo não topou:

– Você não disse que tem uma porção de irmãos? Então? vai ser legal conhecer eles todos. Vem!

Falaram pouco até chegar no morro.

O caminho que subia era estreito. O Tuca foi na frente. Quase correndo. Feito querendo escapar da discussão que crescia lá dentro dele: um Tuca dizendo que amigo-que-é-amigo não tá ligando se a gente mora aqui ou lá; o outro Tuca não acreditando e cada vez mais arrependido da idéia de ir comer pipoca.

E atrás dos dois lá ia o Rodrigo, querendo assobiar pra disfarçar. Querendo mas não

podendo: já estava botando a alma pela boca de tanto subir.

Quantas vezes, com a luz de tudo que é barraco se espalhando pelo morro, o Rodrigo tinha escutado dizer: que bonito que é favela de noite! as luzes parecem estrelas.

E o Rodrigo ia olhando cada barraco, cada criança, cada bicho, vira-lata, porco, rato, olhando tudo que passava: bonito? estrela? cadê?!

Não era à toa que quando caía chuva forte sempre falavam de barraco desabando no morro, e o Rodrigo parava no caminho pra ficar vendo como é que alguém podia morar num troço tão parecendo que ia despencar se a gente desse um soprão.

Será que criança nenhuma tinha sapato?

E aquele cheiro de lata de lixo? não ia passar não?

E toca a querer assobiar pra disfarçar o susto de ver tanta gente assim vivendo tão feito bicho.

Quando chegaram no alto, o Rodrigo estava sem fôlego. O Tuca parou:

---

– Eu moro aqui. – Entrou.

Só os irmãos pequenos estavam em casa. Quatro. O Tuca foi apresentando cada um. Os grandes ainda estavam “lá em baixo se virando”; e a irmã mais velha tinha saído.

– Mas, e a pipoca? – o Tuca quis logo saber –, ela esqueceu que ia fazer pipoca pra gente?

– Não – um irmão explicou –, ela já fez. Mas ficou com medo da gente comer tudo antes de você chegar e então guardou ali – espichou o queixo pra uma porta que estava fechada.

Fez cara de sabido e piscou o olho: – A chave tá na vizinha...

Enquanto o garoto falava, o Rodrigo ia olhando pro barraco: dois cômodos pequenos, um puxado lá fora pro fogão e pro tanque, e a tal porta fechada que o garoto tinha mostrado e que devia ser um outro quarto; ou quem sabe o banheiro? Juntando tudo, o tamanho era menor que a cozinha

da casa dele; e eram onze irmãos morando ali! e mais a mãe?!

Uma vez o Tuca tinha contado pro Rodrigo:

“O meu pai era marinheiro. Só aparecia em casa de vez em quando. Um dia ele não apareceu mais.”

“Ele morreu?”

“Ninguém sabe.”

“E a tua mãe?”

“Ela mora lá com a gente. Mas quem faz de mãe lá em casa é a minha irmã mais velha.”

“Por quê?”

“É que a minha mãe... é doente.”

“O que que ela tem?”

“Tem lá umas coisas. Mas a minha irmã é a pessoa mais legal que eu já vi até hoje: agüenta qualquer barra.”

O Tuca virou pro Rodrigo:

– Tá vendo que vista legal a gente tem aqui de cima?

– Legal mesmo.

– Nesse canto é que eu estudo. Tem que ser de noite, porque quando eu saio da escola eu vou lavar carro. E também de noite tá todo mundo dormindo, é mais quieto.

– É.

– Só que de noite eu tô cansado. E também não é bom ficar de luz acesa: gasta eletricidade. Então eu deixo pra estudar no recreio.

– É.

Os dois ficaram quietos.

A criançada pequena olhando.

Lá pelas tantas o Tuca quis acabar com a discussão que continuava dentro dele:

– Vam'embora, Rodrigo. Você agora já sabe onde eu moro e se quiser aparecer a casa é sua.

– Mas, e a pipoca? – o Rodrigo perguntou.

Não precisou mais nada: a criançada desatou a falar na pipoca, a querer a pipoca, a pedir a pipoca. Uma barulhada! O Tuca ficou olhando pro chão. De repente saiu correndo. Pegou a chave na casa da vizinha. Abriu a porta que estava trancada.

Era um quarto com uma cama, um armário velho de porta escancarada e uns colchões no chão.

Tinha uma mulher jogada num colchão.

Tinha uma panela virada no chão.

Tinha pipoca espalhada em tudo.

A criançada logo invadiu o quarto e começou a catar pipoca no chão.

Ninguém ligou pra mulher querendo se levantar do colchão.

O Rodrigo estava de olho arregalado.

O Tuca olhou pra ele. Olhou pra mulher. Olhou pras pipocas sumindo.

– Pronto – ele resolveu –, você não vai comer pipoca do chão, vai? Então não tem mais nada pra gente fazer aqui. – Empurrou o Rodrigo pra fora do barraco. – Agora você já sabe o caminho. Desce por lá. – Apontou.

O Rodrigo estava atarantado:

– Lá onde?

– Vem!! eu te mostro. – E desceu correndo na frente. Num instantinho chegou na curva que

ele tinha mostrado. Respirou fundo. Lembrou do perfume do talco. Olhou pro lado: estava um lameiro medonho naquele pedaço do morro: tinha chovido forte na véspera e uma mistura de água e de lixo tinha empoçado ali.

O Rodrigo chegou de língua de fora: o Tuca tinha descido tão depressa que mais parecia um cabrito.

– Pô, cara! – ele reclamou –, assim não dá. Você quase me mata nessa des...

Mas o Tuca já tinha virado pra ele de cara feia e já estava gritando:

– Não precisa me dizer! eu sei muito bem que não dá. Como é que vai dar pra gente ser amigo com você cheirando a talco...

– Eu?!

– ...e eu aqui nesse lixo todo. Não precisa me dizer, tá bem? eu sei, EU SEI que não dá. *Você* é que ainda não sabe de tudo. Quer saber mais, quer? quer? – Pegou o Rodrigo pela camisa. – Quando a minha irmã tranca a minha mãe daquele jeito é porque a minha

mãe já tá tão bêbada que faz qualquer besteira pra continuar bebendo mais. – Começou a sacudir o Rodrigo. – Você olhou bem pra cara dela, olhou? pena que ela não tava chorando e gritando pra você ver. Ela chora e grita (feito neném com fome) pedindo cachaça por favor.

– Me solta, Tuca!

– Solto! solto, sim. Mas antes você vai ficar igual a mim. – E botou toda a força que tinha pra derrubar o Rodrigo no lameiro.

O Rodrigo deu pra trás.

O Tuca não largou; puxou de volta.

O Rodrigo outra vez conseguiu dar pra trás.

Mas o Tuca foi puxando ele de novo. E quando sentiu os pés se encharcando se atirou no lameiro levando o Rodrigo junto. Aí largou.

O Rodrigo levantou num pulo. Não precisava tanta pressa: ele já estava imundo, pingando lixo.

O Tuca levantou devagar. E de cabeça baixa foi subindo o morro de volta pra casa.

## 8

*Carta de amigo*

Guilherme

Depois que você foi morar  
aí no Rio Grande do Sul eu  
fiquei sabendo que é uma coisa  
muito chata a gente viver sem  
um maior amigo perto.

Mas aí apareceu o Tuca.

E sentou no mesmo lugar  
que você sentava.

E foi por causa dele que  
eu fiquei sabendo que eu quero  
ser professor.

E a gente ficou amigo.

E ele não tem pai nem ninguém  
pra ser transferido pro Sul.

Eu comecei então a achar que a  
mossa amizade ia durar.

Mas não durou: hoje a  
gente brigou.

E o pior é que eu não entendi  
por quê!

Foi lá na favela onde ele mora.

E eu tive que descer aquele  
morro todinho assim: sem entender  
mais nada.

Sem entender por que que o  
Tuca, de repente, ficou com tanta  
raiva de mim.

Sem entender por que que  
aquele mundo de gente não pode  
viver feito a gente e tem que viver  
lá na favela do jeito horrível que  
eles vivem.

Sem entender por que que,  
com tanto colega na classe, foi  
logo acontecer de eu ficar amigo  
é do Tuca.

E aí se acabou: não fiquei  
mais numa boa. Tria ser franco,  
eu fiquei na pior.

Achei que só você ia me  
entender, por isso que eu estou  
te escrevendo.

Mas já estou começando a  
achar que nem você vai compre-  
ender.

Saciência: vou mandar a  
carta assim mesmo.

Rodrigo

## 9

# *Ô cara, me desculpa! foi sem querer*

Na segunda-feira o Tuca não apareceu na escola.  
Na terça também não.

Na quarta ele entrou na classe de olho  
procurando o olho do Rodrigo.

Mas o olho do Rodrigo se escondeu.

Então na quinta o Tuca achou melhor  
fingir que não tinha visto o Rodrigo na classe.

E na sexta o Rodrigo resolveu que se o  
Tuca não via ele, por que que ele ia ver o Tuca?

Passou o sábado.

Passou o domingo.

Na segunda-feira o Tuca resolveu que ia  
falar com o Rodrigo de qualquer maneira. Ele  
*tinha* que explicar que não sabia por que que  
tinha empurrado o Rodrigo no lameiro.

No recreio, o Tuca foi chegando pra perto do Rodrigo e quando já ia falando com ele o Rodrigo deu as costas. O Tuca ficou cismado: tinha sido de propósito? Tinha ou não tinha? Acabou achando que tinha. E voltou quieto pra classe. Mas na terça-feira ele achou, que besteira! é claro que não foi de propósito; então ele ia falar com o Rodrigo de qualquer jeito.

Ficou esperando a campainha tocar.

Esperou tão forte que chegou a suar. E quando a campainha tocou ele levantou num pulo de susto. Justo quando o Rodrigo ia passando. Deram o maior esbarrão.

– Ô cara, me desculpa! foi sem querer.

O Rodrigo achou que o Tuca estava se desculpando pelo banho de lama. Ficou pensando o que que ia dizer (quem sabe ele dizia pro Tuca que não tinha entendido nada daquela história?). Acabou falando:

– Esquece.

O Tuca estava de fala trancada; foi ficando chateado: tantas vezes ele tinha

se explicado pensado e agora ficava assim sem dizer nada?

O Rodrigo se abaixou: fingiu que estava amarrando o sapato.

Quando no fim a fala destrancou, o Tuca perguntou:

– Você acha que vai chover?

O Rodrigo olhou pra janela. Fez cara de que não sabia. E ficou amarrando o outro sapato.

O Tuca meio que suspirou:

– Você sabe pescar?

O Rodrigo levantou:

– Bom, às vezes eu ia lá no Arpoador pescar com um amigo meu, o Guilherme. – Encolheu o ombro. – Mas ele mudou pro Rio Grande do Sul...

O Tuca ficou quieto.

Depois de um tempo o Rodrigo acabou confessando:

– Eu nunca peguei peixe nenhum.

– Ah, não?

---

– Não.

Aí o Tuca contou:

– Eu aprendi a pescar com um cara lá do morro que saca muito de peixe.

– Ah, é?

– Ele foi pescador, sabe. Mas agora ele já tá velho. A gente é um bocado amigo.

– Hmm.

– Esse negócio de pescaria tem uma porção de macetes.

O Rodrigo não disse nada. Então o Tuca falou:

– Você querendo, eu te ensino.

– Bom...

– Será que no sábado vai chover?

O Rodrigo olhou pra janela. Fez cara de que não sabia. O Tuca arriscou:

– Se não chover a gente podia combinar de ir pescar.

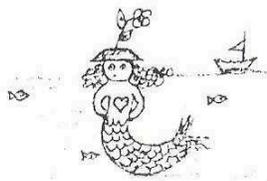
– É... podia.

## 10

### Bilhete e PS de amigo

Alô, Guilherme! Tudo  
bem por aí?  
Hoje aconteceu um negócio  
sensacional: peguei um peixe!!  
Um abridíssimo do  
Rodrigo

P.S.: O Tuca tá me  
ensinando um bolão de macetes  
de pescaria, e a gente já combinou  
que todo sábado vai pescar.  
Com chuva ou sem chuva.



## ANEXO D

PALAVRA DE AUTOR

## Um bom conto é a glória!

Moacyr Scliar



“ Toda literatura começa com o conto. O conto resulta de uma necessidade básica das pessoas, que é contar histórias. Quando alguém se aproxima de nós e diz: ‘Você não imagina o que me aconteceu hoje’, ou então ‘Isto me lembra uma coisa que ocorreu quando era criança’ – podemos ter certeza de que ali há um conto em potencial, como também em uma notícia de jornal, em uma cena de rua, em um sonho, até. Os relatos dos povos antigos são contos. Trechos da Bíblia são também contos. E as crianças adoram as histórias que os pais nararam na hora que elas têm de ir para a cama.

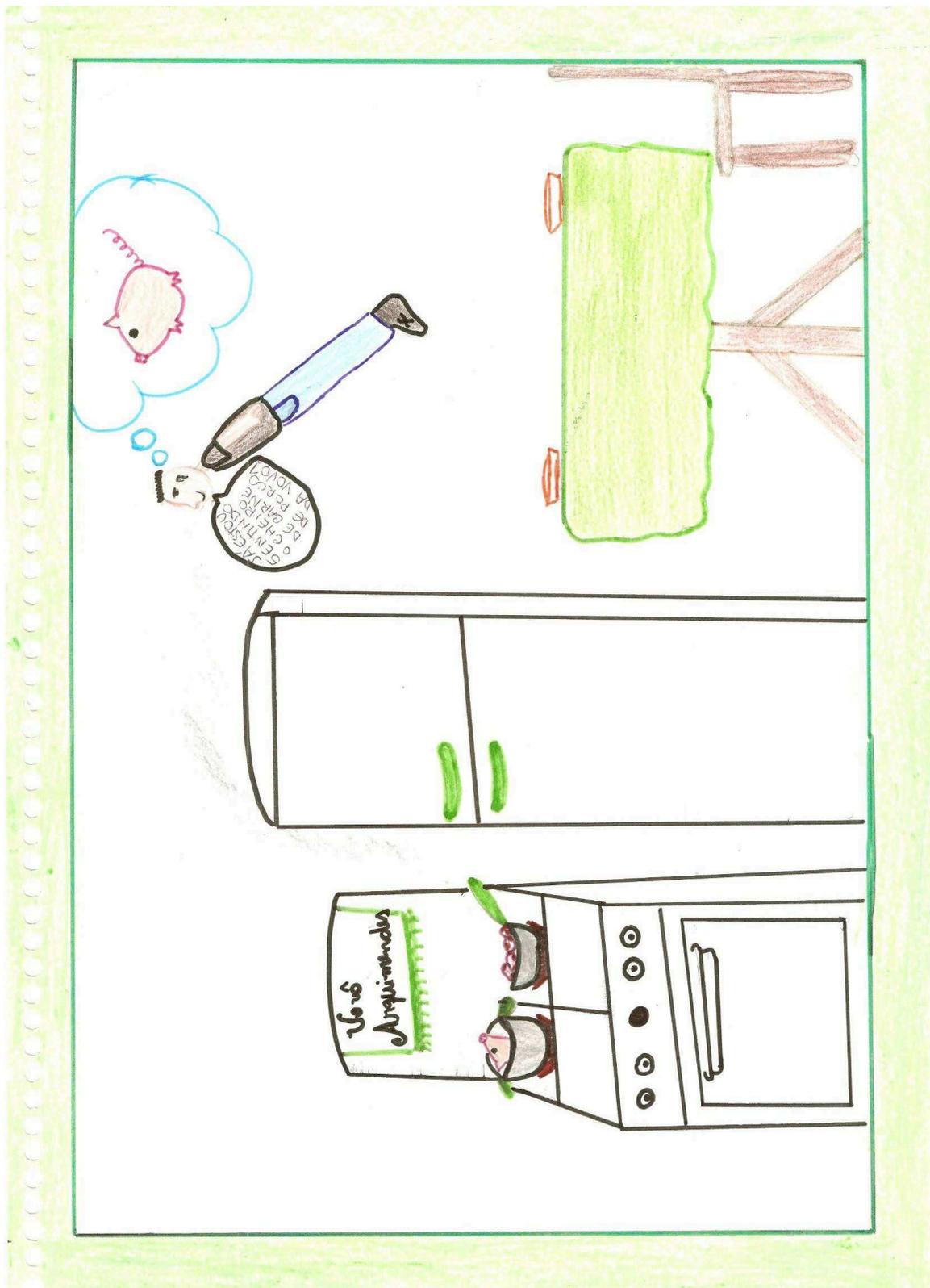
As histórias podem ser narradas de maneira mais longa ou mais curta. Quando se trata de um personagem, ou de poucos personagens, e quando há um acontecimento central, de preferência com um final surpreendente (ou

pelo menos que faça pensar), então estamos diante de um conto.

Particularmente, comecei como contista, talvez influenciado por meus pais, que eram grandes contadores de histórias – e que também me estimularam muito a ler. Tiro material para meus contos de qualquer lugar – de notícias para jornal, como falei, de histórias que ouço, de personagens que conheço, ou da simples imaginação.

O conto é um gênero extremamente fascinante. É um desafio. Acho o conto uma grande forma literária. Um conto bom é imbatível como literatura. O problema é escrever um conto bom... No meu caso, muitas tentativas resultam frustradas, e então o jeito é jogar fora e esperar por outra idéia. Agora, quando há uma boa idéia, e quando ela é bem escrita, quando o próprio escritor se emociona com o que está fazendo, aí o conto é a glória! ”

## ANEXO E

Ilustração referente ao conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof (S1).



## ANEXO G

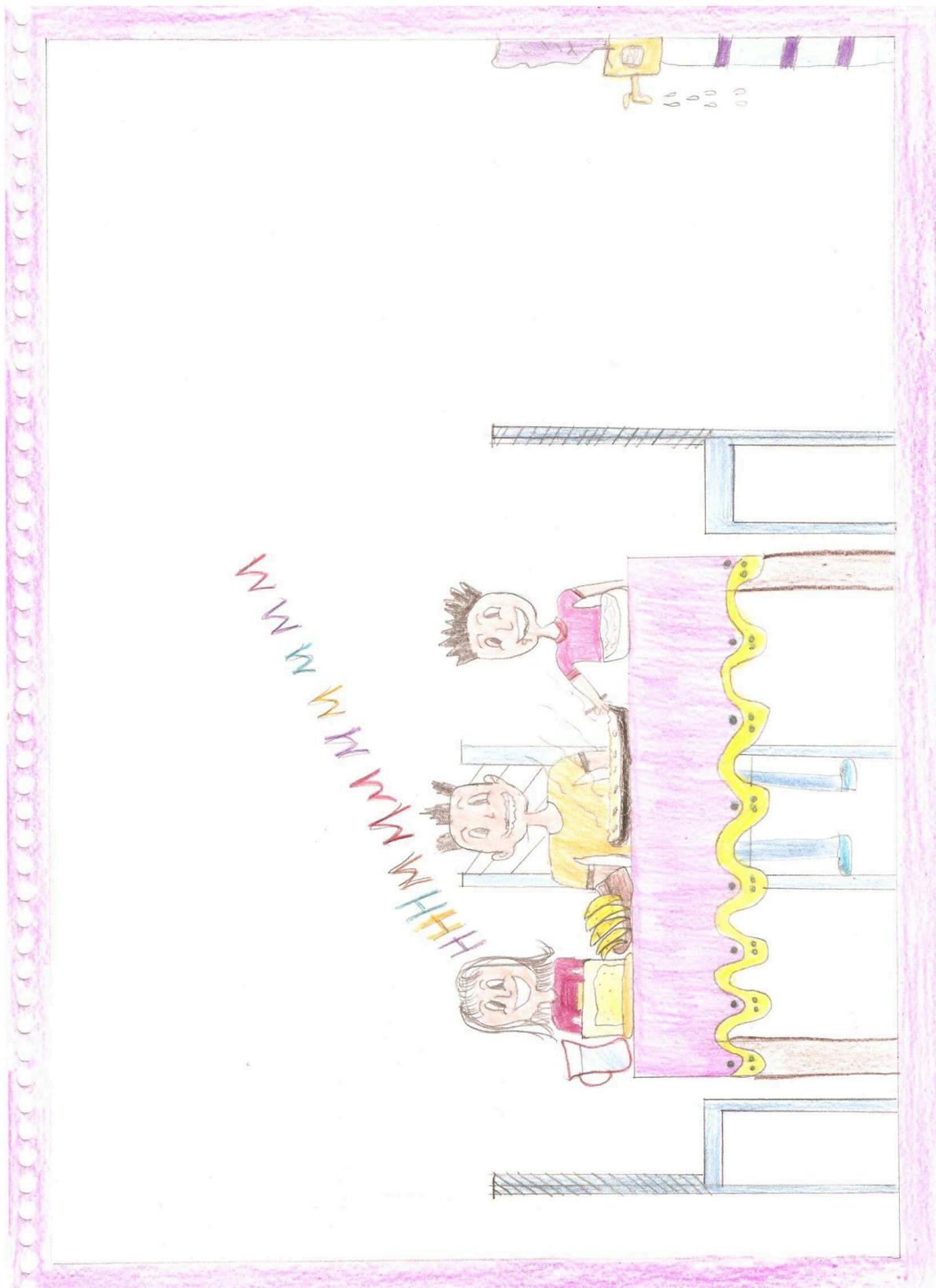


Ilustração referente ao conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof (S28).

## ANEXO H

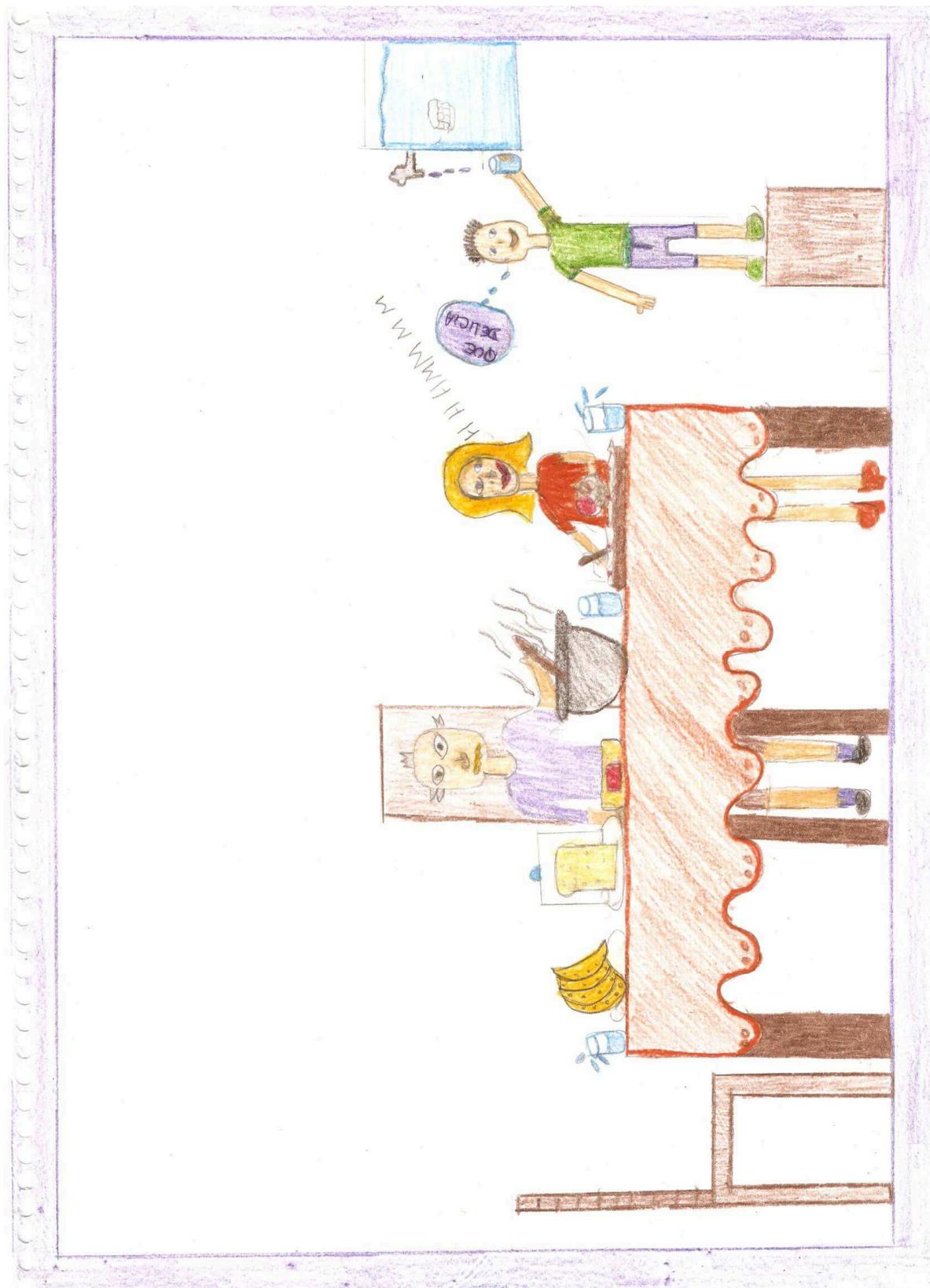


Ilustração referente ao conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof (S29).

## ANEXO I



Ilustração referente ao conto *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado (S1).

## ANEXO J



Ilustração referente ao conto *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado (S2).

## ANEXO K



Ilustração referente ao conto *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado (S4).

## ANEXO L



Ilustração referente ao conto *Beijos Mágicos*, de Ana Maria Machado (S12).

## ANEXO M



Ilustração referente ao conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga (S1).

## ANEXO N

Ilustração referente ao conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga (S2).

## ANEXO O



Ilustração referente ao conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga (S13).

## ANEXO P

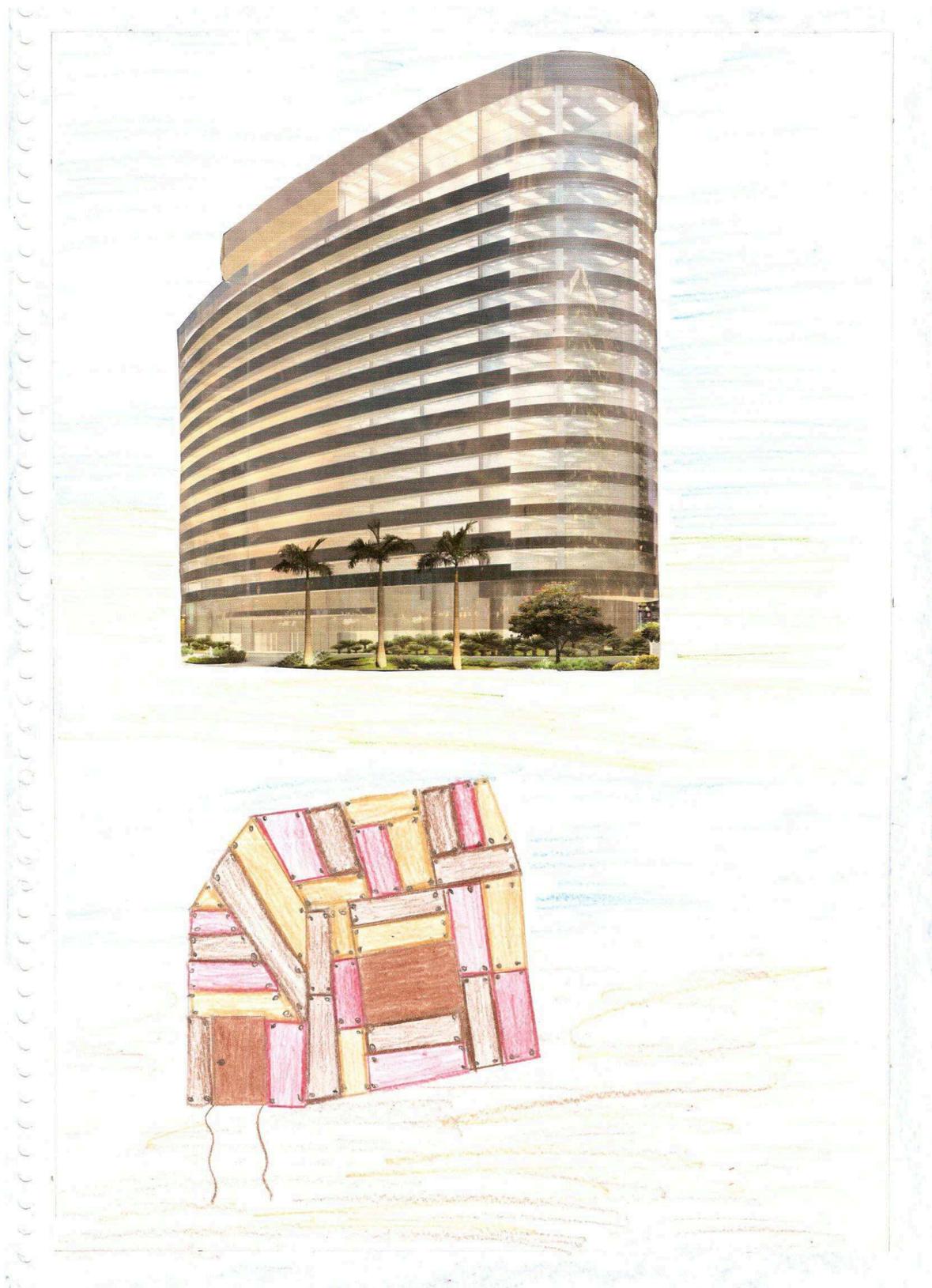


Ilustração referente ao conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga (S29).

## ANEXO Q

## Projeto “Ler é um prazer!”

Nome: \_\_\_\_\_ nº : \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Questionário I

1) Para você, o que é leitura?

---

---

---

2) Você considera que a leitura é algo importante na vida de uma pessoa? Por quê?

---

---

---

3) Quais os tipos de texto que você costuma ler no seu cotidiano?

---

---

---

4) Você empresta livros da sala de leitura toda semana?

---

5) Após a leitura de um livro, você costuma fazer comentários sobre ele para seus familiares e/ou amigos?

---

6) Em sua casa, seus familiares possuem o hábito de ler? Em caso afirmativo, responda: o que eles gostam de ler?

---

---

7) Lembre-se um pouco de sua infância... Seus pais e/ou responsáveis liam/contavam histórias para você? Em caso afirmativo, responda: que histórias eram lidas/contadas?

8) Na sala de leitura você se sente à vontade para emprestar o livro que desejar?  
Em caso afirmativo, responda: isso é positivo para você? Por quê?

---

---

9) De que forma você escolhe o livro na sala de leitura (pela capa, pelo título, pelo autor, pela quantidade de páginas, por uma indicação de colegas ou professores...)?

---

---

10) Quais os tipos de livros que você prefere ler? Justifique.

---

---

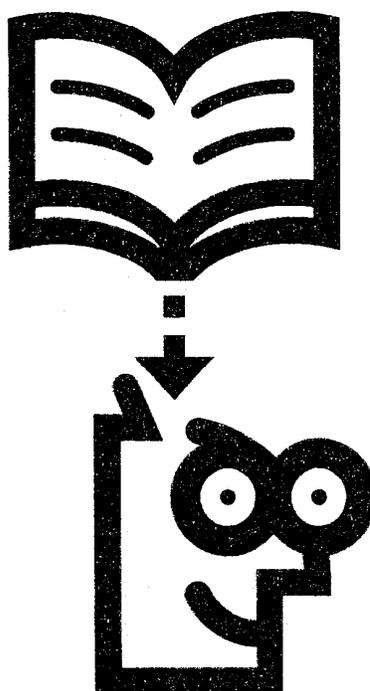
11) Se algum colega lhe pedisse para indicar o título de uma obra interessante para leitura, qual seria sua sugestão? Por quê?

---

---

---

---



## ANEXO R

## Projeto "Ler é um prazer!"

Nome: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Questionário II

- 1) Ao se deparar com um texto/livro, você tem o hábito de ler o título com atenção? Por quê?

---



---



---

- 2) Ao ler o título do texto/livro, você costuma formular hipóteses sobre o conteúdo a ser lido?

---



---

- 3) Você prefere os textos/ as obras em prosa ou em poesia? Por quê?

---



---



---

- 4) No decorrer das aulas de Língua Portuguesa, o seu primeiro contato com os textos ocorre por meio da leitura silenciosa ou da leitura oral?

---

- 5) Na sua opinião, a leitura silenciosa é uma etapa importante? Por quê?

---



---

- 6) Na sua opinião, a leitura oral é uma etapa importante? Por quê?

---



---

- 7) No decorrer da leitura de um texto/ livro, quais as informações que você procura identificar?

- |                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> tema        | <input type="checkbox"/> conflitos         | <input type="checkbox"/> outros: ..... |
| <input type="checkbox"/> personagens | <input type="checkbox"/> mensagens de vida | .....                                  |
| <input type="checkbox"/> espaço      | <input type="checkbox"/> foco narrativo    | .....                                  |
| <input type="checkbox"/> tempo       | <input type="checkbox"/> desfecho          |  |

8) O que você costuma fazer quando se depara com uma palavra desconhecida durante a leitura?

---

---

9) Você costuma observar as referências bibliográficas de um texto? Em caso afirmativo, que informações você procura identificar?

---

---

10) Você considera importante que um texto/uma obra apresente ilustrações? Justifique.

---

---

11) Na sua opinião, é importante que o professor e os alunos façam comentários a respeito do texto/ livro após a leitura? Por quê?

---

---

---

12) Para você, um texto/uma obra é uma forma de expressão artística? Por quê?

---

---

---

13) Você se recorda de ter lido algum texto/alguma obra que tenha lhe lembrado alguma situação vivenciada por você no seu cotidiano (individualmente, com familiares e/ou com amigos)? Relate essa experiência.

---

---

---

---

14) Enquanto leitor, você acha interessante o fato de alguns textos/livros abordarem fatos relacionados ao dia-a-dia dos adolescentes? Justifique.

---

---

---

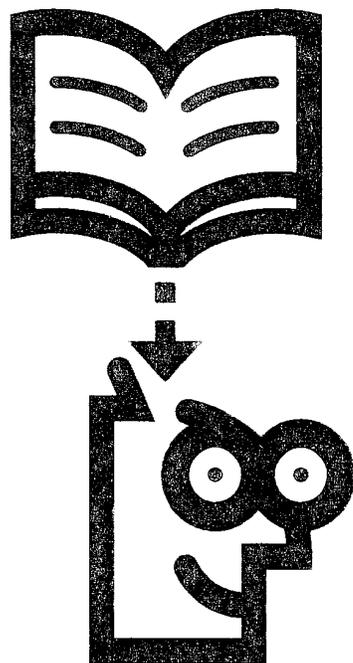
---

15) Você gosta de ler poemas?

---

16) Que características de um poema são importantes para você?

- rimas
  - ritmo
  - sonoridade
  - linguagem figurada
  - repetição de palavras
  - número de versos
  - imagens
  - expressão de sentimentos
  - outros: \_\_\_\_\_
- 



## ANEXO S

## PROJETO “LER É UM PRAZER!”

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## Questões sobre o conto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof.

- 1) O leitor é convidado a imaginar um espaço para começar a ler/ouvir o conto...  
Que local é esse? Onde está situado?

---



---

- 2) Qual é a naturalidade dos personagens deste conto? Que características da história comprovam essa origem?

---



---



---

- 3) Quem é o personagem principal deste conto? Por quê?

---



---



---

- 4) Por que existe no conto, a afirmação de que os copos da casa e o bisavô Arquimedes sofriam, diariamente, as brincadeiras da família?

---



---



---

- 5) Que tipo de narrador existe neste conto?

---



---

- 6) “O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira... Mas o bisavô tinha senso de humor e falava pouco...”. Esses trechos do conto intencionam revelar que:

- A) o bisavô só queria saborear a comida mineira  
B) o bisavô começava, naquele momento, a planejar uma ação contra os gracejos dos familiares.  
C) o bisavô queria rir daquelas brincadeiras

- 7) No desfecho do conto, o leitor é surpreendido com uma ação inesperada do bisavô Arquimedes. Que atitude é essa?

---

---

- 8) Todos sabem que uma determinada ação provoca uma reação. Ao tomarem conhecimento da “brincadeira” do bisavô Arquimedes, seus familiares sentiram **realmente**, de acordo com o conto, uma sensação de:

- A) arrependimento
- B) alegria
- C) nojo
- D) preocupação

- 9) Suponhamos que você conviva, diariamente, com um idoso que tenha as mesmas características do bisavô Arquimedes... Que tipo de relacionamento você tentaria estabelecer com ele? Por quê?

---

---

---

- 10) Suponhamos, agora, que você fosse o bisavô Arquimedes passando pela mesma situação familiar que esse personagem... Você também daria uma “lição” em seus familiares? Justifique.

---

---

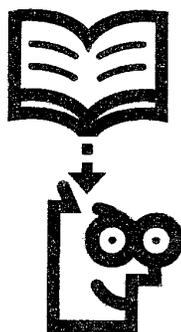
---

- 11) Que mensagem de vida você, enquanto adolescente, consegue obter por meio da leitura e da análise do conto “O bisavô e a dentadura”?

---

---

---



## ANEXO T

## PROJETO “LER É UM PRAZER!”

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Data: 26/11/2007.

Questões sobre o conto “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado.

- 1) A personagem Nanda gostava muito das histórias que o pai lhe contava todas as noites, as quais muitas vezes acabavam com “...e viveram felizes para sempre”. Isso significa que Nanda gostava de ouvir:
- (A) poemas
  - (B) canções de ninar
  - (C) contos de fadas
  - (D) piadas
- 2) O pai e a mãe de Nanda resolveram que para serem felizes para sempre era melhor não ficarem juntos. Desta forma, o que eles decidiram fazer para serem felizes?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 3) Em que momento da história Nanda começou a perceber que seu pai estava agindo de maneira diferente?
- (A) quando ele começou a ler notícias de jornal para ela dormir
  - (B) quando ele começou a contar as histórias mais depressa, pulando pedaços
  - (C) quando ele começou a declamar poemas à noite
- 4) Quais são os personagens deste conto?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 5) Qual foi o conflito com o qual Nanda se deparou nesta história?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 6) O pai de Nanda lhe disse que ela iria gostar muito de conhecer a Bebel (sua namorada) porque era “linda, alegre, um amor...”. Porém, a menina percebeu algumas características físicas em Bebel que lhe levaram a acreditar que, na verdade, a namorada de seu pai era:
- (A) a Rapunzel, com seus longos cabelos
  - (B) a Bela Adormecida, acordando com o beijo do príncipe
  - (C) uma bruxa, com vassoura e gato

7) Em que locais se passa a história?

---

---

8) Nanda foi procurar sua mãe para lhe contar a história do namoro de seu pai com Bebel. Ao contrário do que a menina esperava, a mãe riu da situação e lhe disse que aquilo era ciúme e que era muito bom que o pai arranjasse uma namorada e se casasse. Agindo desta maneira, a mãe de Nanda procurou mostrar para a filha que:

- (A) era importante que ela atrapalhasse o namoro do pai
- (B) a Bebel era uma pessoa terrível e Nanda não deveria se aproximar dela
- (C) o pai tinha direito de refazer sua vida e Nanda precisava compreender a situação

9) Bebel sempre tentava agradar Nanda. Por que a menina não aceitava?

---

---

---

10) Que tipo de narrador existe neste conto? Justifique.

---

---

11) Num determinado trecho do conto, afirma-se que Bebel estava pesadona, cansada para sair no calor, tinha ficado muito barriguda... Por meio destas características e diante do contexto, a autora procura mostrar ao leitor que a madrasta de Nanda estava:

- (A) obesa
- (B) doente
- (C) grávida

12) Em que momento da história Nanda passou a “enxergar Bebel de uma forma diferente”?

---

---

---

13) Diante de todos os acontecimentos do conto, é possível determinar o tempo em que ocorreu a história? Em caso afirmativo, cite-o.

---

---

14) Qual foi o desfecho do conto?

---

---

---

---

15) Em que parte do conto é possível perceber que a história de Nanda terminou como um conto de fadas?

---

---

---

16) Suponhamos que você estivesse no lugar da personagem Nanda: seus pais se separaram e cada um tentou buscar a felicidade com uma outra pessoa... Como você tentaria se relacionar com essa outra pessoa (o namorado da sua mãe e/ou a namorada do seu pai)?

---

---

---

17) Na sua opinião, de que maneira a maioria dos adolescentes (como você) enfrenta a separação dos pais? É possível continuar amando e respeitando o pai e a mãe sem tomar partido nesta decisão deles? Justifique.

---

---

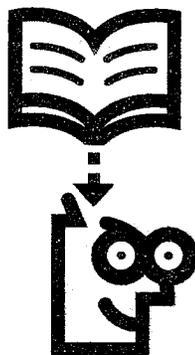
---

18) Que mensagem de vida o conto “Beijos mágicos” conseguiu transmitir para você, enquanto leitor e adolescente?

---

---

---



## ANEXO U

## PROJETO “LER É UM PRAZER!”

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_  
Data: 28/11/2007.

**Questões sobre o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga.**

- 1) Quais são os principais personagens do conto “O bife e a pipoca”?
- \_\_\_\_\_
- 2) Em alguns momentos do conto são mostradas as cartas que Rodrigo enviava para um amigo. Quem era ele? Por que não convivia mais com Rodrigo?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 3) “O Rodrigo pegou o sanduíche, deu uma dentada e aí viu que o olho do Tuca tinha também mordido o pão.” Analisando esta situação, é possível deduzir que:
- (A) Tuca gostava apenas de observar o que os colegas merendavam, por curiosidade.
  - (B) Tuca estava com muita fome e desejava devorar o lanche do colega.
  - (C) Rodrigo levava lanches extraordinários para que os colegas ficassem com vontade.
- 4) Numa das cartas enviadas ao amigo Guilherme, Rodrigo afirma que havia descoberto que, quando adulto, queria ser professor. Como ele chegou a essa conclusão?
- (A) porque gostava das aulas de Geografia.
  - (B) porque seus pais eram professores.
  - (C) porque, ao ajudar Tuca a entender determinados conteúdos, percebeu o quanto era gratificante ensinar alguém.
- 5) De acordo com a história é possível afirmar que Tuca e Rodrigo viviam em mundos muito diferentes. Caracterize os personagens evidenciando suas diferenças sociais.

Rodrigo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tuca:

---

---

---

- 6) Apesar das diferenças, existiam pontos em comum entre os dois personagens. Cite-os.

---

---

- 7) Depois de visitar o apartamento de Rodrigo, Tuca leva o amigo para conhecer o barraco em que morava, na favela. Porém, num determinado momento da subida ao morro, Tuca parece um pouco nervoso. Que comportamento do personagem demonstra seu nervosismo?

- (A) o fato de subir o morro brincando com Rodrigo.
- (B) o fato de subir o morro correndo, como se quisesse escapar de um conflito.
- (C) o fato de subir o morro correndo, como se quisesse comer pipoca antes que o colega.

- 8) No decorrer da história o leitor fica sabendo que o pai de Tuca havia sumido e que a mãe dele era doente. Qual era o problema que a mãe do personagem enfrentava?

---

- 9) Tuca ficou ainda mais nervoso quando percebeu que, ao abrir a porta do quarto, Rodrigo não encontrou apenas a pipoca espalhada no chão, mas também sua mãe bêbada, jogada no chão. Que sentimento tomou conta de Tuca neste momento?

---

- 10) Ao descerem o morro, Tuca jogou Rodrigo na lama... Por que o garoto fez isso com seu amigo?

- (A) porque queria brincar um pouco mais
- (B) porque seria engraçado ver Rodrigo todo sujo
- (C) porque queria que o colega, em alguma medida, conhecesse a miséria e a sujeira em que vivem os menos favorecidos

- 11) Em que momento do conto, Tuca mostra-se arrependido pelo que fez com Rodrigo?

---

12) Qual é o desfecho do conto “O bife e a pipoca”?

---

---

13) Geralmente as amizades nascem de um convívio prazeroso, de uma identificação de opiniões, de gostos comuns...Na sua opinião, as diferenças sociais, raciais, religiosas (entre outras) conseguem impedir duas pessoas de serem amigas? Justifique.

---

---

14) Na sua opinião, qual a relação do título “O bife e a pipoca” com o conto lido?

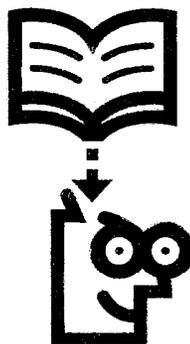
---

---

15) Enquanto adolescente, você estabeleceria uma relação de amizade com uma pessoa que pertencesse a uma classe social muito diferente da sua? Justifique.

---

---



## ANEXO V

## Projeto “Ler é um prazer!”

Nome: \_\_\_\_\_ nº : \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Questionário Final

**Chegamos ao final do projeto “Ler é um prazer!”. Sua colaboração foi de grande importância para esta pesquisa acadêmica e, para concluirmos nossas questões, é necessário que você reflita um pouco sobre as atividades realizadas...**

1) Após a realização do projeto, como você define “a leitura”?

---

---

---

2) Você gostou de ter participado do projeto “Ler é um prazer!”? Justifique.

---

---

---

3) Realizamos três etapas de leitura dentro do projeto. Para você enquanto leitor e adolescente, qual foi a mais significativa? Por quê?

---

---

---

4) As estratégias de leitura utilizadas, a mediação da professora e a interação com os colegas contribuíram para a compreensão dos contos lidos?

---

---

---

5) No decorrer do projeto foi possível perceber se existe uma relação entre a sua vida (enquanto adolescente) e a literatura? Comente.

---

---

---

6) Dentre os contos lidos, qual você indicaria para um outro colega? Por quê?

---

---

---

7) Durante as etapas do projeto, você se sentiu à vontade para a realização das atividades (individuais, em duplas e/ou em grupos)? Em caso afirmativo, responda: isso é positivo para o aluno? Por quê?

---

---

---

8) Tendo por base os contos trabalhados durante o projeto, responda: o que é um conto?

---

---

9) Para você, enquanto leitor (a), o texto literário é uma obra de arte? Justifique.

---

---

10) Que mensagem você deixaria para outros adolescentes, a fim de incentivá-los para a prática da leitura?

---

---

---

---

