



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS

REGINA DE MIRANDA MUKAI REIS

**DIÁLOGO ENTRE REINAÇÕES DE NARIZINHO E OS CONTOS
MARAVILHOSOS: uma sequência básica de leitura do intertexto
lobatiano em Cara de Coruja**

Maringá
2018

REGINA DE MIRANDA MUKAI REIS

**DIÁLOGO ENTRE REINAÇÕES DE NARIZINHO E OS CONTOS
MARAVILHOSOS: uma sequência básica de leitura do intertexto
Iobatio em Cara de Coruja**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Proletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

Orientadora:
Prof.^a. Dr.^a. Margarida da Silveira Corsi

**Maringá
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

REGINA DE MIRANDA MUKAI REIS

**DIÁLOGO ENTRE REINAÇÕES DE NARIZINHO E OS CONTOS
MARAVILHOSOS: uma sequência básica de leitura do intertexto lobatiano em
Cara de Coruja**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional, sob a orientação da Professora Doutora Margarida da Silveira Corsi.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Érika Kelmer Mathias
Universidade Federal de Juiz de Fora (Profletras)

Prof.^a. Dr.^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá (PLE)

Prof.^a Dr.^a. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá (Orientadora-Profletras)

Maringá, 26 de março de 2018.

Dedico este trabalho às minhas filhas,
Rafaela e Anna Luiza, sentido da minha
existência. Melhor e maior de todas as
bênçãos que Deus me deu!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pela força e luz que me guiaram pelo caminho que trilhei até aqui. Os obstáculos surgiram, mas, Ele sustentou-me a perseverar nos trilhos que a vida traçou.

Ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por oportunizarem o acesso ao PROFLETRAS aos docentes de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino.

À Universidade Estadual de Maringá – UEM, Instituição de Ensino Superior Associada e responsável pelo curso, que me possibilitou a participação do Mestrado Profissional em Letras.

Aos meus pais, Odete e Syuzo, pela constante preocupação comigo, pelo amor, carinho e por estarem ao meu lado em todos os momentos, principalmente, nos ruins.

Ao meu marido, Ricardo, e às minhas filhas, Rafaela e Anna Luiza, por sempre me encorajaram a seguir e a conquistar meus sonhos, apoiando-me sempre. O amor e companheirismo de vocês foram fundamentais para mim!

À minha orientadora, professora doutora Margarida da Silveira Corsi, por sua incontestável competência e dedicação. Sua sapiência e suas intervenções em cada etapa foram essenciais para que chegasse até aqui. Você foi mais do que orientadora, foi uma amiga compreensiva que me incentivou nos momentos de turbulência, sempre demonstrando confiança em mim.

À professora doutora Carmen Rodrigues de Lima Delagnesi, minha coorientadora, por sua atenção e apoio. Suas correções e sugestões durante minha produção, bem como as contribuições feitas no momento do exame de qualificação enriqueceram minha dissertação.

À professora doutora Alba Topan Feldman, pela participação na banca examinadora da qualificação e pelas observações altamente significativas para o meu trabalho.

Às professoras doutoras Érika Kelmer Mathias e Mirian Hisae Yaegashi Zappone

por aceitarem o convite para participarem da banca examinadora e que, com suas considerações, certamente, engrandecerão minha produção.

A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Adéli, Annie Rose, Carmem, Cláudia, Eliana, Flávia, Josymaire, Lilian, Luciane e Margarida, pela grandiosidade de compartilharem seu conhecimento durante todo o curso.

Aos queridos amigos de curso, Adriana, Ana Paula, Betânia, Celi, Daniela, Fernanda, Marino, Miriam e Regina, pela amizade, companheirismo e boas ideias compartilhadas. Vocês são especiais e inesquecíveis!

“Quem escreve um livro cria um
castelo, quem o lê mora nele.”

Monteiro Lobato

RESUMO

Esta pesquisa trouxe o resultado dos estudos realizados no PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – Pós-graduação *Stricto Sensu* que partiu da seguinte pergunta: Como motivar a leitura e promover o letramento literário através da intertextualidade existente em “Cara de Coruja”, episódio integrante da obra *Reinações de Narizinho* (1982), de Monteiro Lobato? Objetivou despertar o interesse dos alunos pela leitura, bem como promover o letramento literário dos alunos por meio da materialidade literária e da intertextualidade presentes no referido episódio. A investigação que propusemos foi de natureza qualitativa, de base interpretativista. Configurou-se um projeto interventivo, iniciado pelo diagnóstico com a turma, no final do ano letivo anterior, quando faziam parte do 6º ano. Após a interpretação dos textos lidos e análise intertextual, apresentamos uma sequência básica de leitura do texto literário aplicada ao EFII. Para atingirmos os objetivos almejados, seguimos os seguintes passos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise comparativa das obras embasada em teorias da intertextualidade; investigação do contexto; produção da sequência básica; aplicação desta sequência e análise da aplicação. O projeto proposto fundamentou-se no conceito da intertextualidade. Bakhtin (1997), Kristeva (2012) e Samoyault (2008) serviram de referência para o estudo do tema, bem como para os estudos sobre dialogismo, polifonia e o discurso do outro. O trabalho com a literatura na escola e com o letramento literário foi embasado em Candido (2002 e 2013), Soares (1998), Zappone (2001 e 2007) e Zilberman (2003). Para a sequência básica de leitura, os referenciais foram Cosson (2014), Micheletti (2006) e Corsi (2015). O presente estudo justificou-se pelo fato de *Reinações de Narizinho* (1931) ser a obra que carrega a responsabilidade de inaugurar a literatura infantil, não só no Brasil, como também em toda a América do Sul, inicialmente publicada como *Narizinho Arrebitado* (1921). Justificou-se ainda por apresentar, especificamente, no episódio “Cara de Coruja”, o resgate do texto da tradição clássica e por meio da intertextualidade enredar o leitor numa viagem, em que encontra ecos dos contos de fadas, na literatura contemporânea: elementos potenciais para a motivação da leitura. Como resultado deste trabalho, constatamos que os alunos do 7º ano tornaram-se capazes de compartilhar suas leituras e suas releituras sobre as obras analisadas. Entendemos, ainda, que o trabalho escolar com a literatura não deve ocorrer de maneira intuitiva, ou muito menos servir de pretexto para o ensino da língua; mas que deve ser visto como conhecimento elaborado, que corrobora para a humanização dos alunos, e portanto, precisa ser organizado. Desse modo, os alunos foram capazes de construir seu próprio percurso como leitores, ao utilizar os conhecimentos adquiridos para interpretar as obras lidas, impondo, cada vez, mais significado às suas leituras.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura. Letramento Literário. Sequência básica.

ABSTRACT

This research showed the result of the studies carried out in the PROFLETRAS - Professional Mastery in Letters – Post Graduation *Stricto Sensu* modality that came from the following question: How to motivate the reading and to promote the literary literacy through the intertextuality in “Cara de Coruja”, integrant episode of the book *Reinações de Narizinho* (1982), by Monteiro Lobato? It aimed to awake the students' interest for the reading, as well as to promote their literary literacy through the literary materiality and intertextuality present in this episode. The proposed inquiry was of the qualitative nature with interpretative basis. An intervention project, initiated by the diagnosis with the class, was set up at the end of the previous school year, when they were part of the 6th grade. After the interpretation of the texts read and intertextual analysis, we showed a basic reading sequence of the literary text that was applied in the EFII. To achieve the desired objectives, we followed the next methodological steps: bibliographical research; comparative analysis of the works based in the intertextuality theory; context research; production of the basic sequence; application of this sequence and analysis of this application. The proposed project was based on the concept of the intertextuality. Mikhail Bakhtin (1997), Julia Kristeva (2012) and Tiphaine Samoyault (2008) were the references for the study of the subject, as well as for the studies about dialogism, polyphony and the other's speech. Work with literature at school and with the literary literacy were based in Candido (2002 and 2013), Soares (1998), Zappone (2001 and 2007) and Zilberman (2003). For the basic reading sequence, the references were Cosson (2014), Micheletti (2006) and Corsi (2015). The present study it was not only justified for *Reinações de Narizinho* (1931) is the book that loads the responsibility to inaugurate the children's literature, in Brazil, as well as in all the South America, initially published as *Narizinho Arrebitado* (1921). It was still justified for presenting, specifically, in the episode “Cara de Coruja”, the rescue of the text from classical tradition and by the intertextuality tangles the reader in a trip where we find echoes of fairies stories in the contemporary literature: potential elements for the reading motivation. As result of this work, we verified that the students of the 7th grade were able to share their readings and their re-readings about the analyzed texts. We also understood that literature methodoly should not happen intuitively, or only as a pretext for teaching the language; but it must be an elaborate knowledge, which corroborates the students' humanization, and therefore it needs to be organized. In this way, students will be able to build their own route as reader, when using the acquired knowledge to interpret the read texts, imposing, each time, more meaning to their readings.

Keywords: Children's literature. Reading. Literary literacy. Basic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 a 9 – Desenhos das personagens do Sítio do Picapau Amarelo reproduzidos por alunos da turma para o Jogo da Memória	80
Figuras 10 a 33 – Desenhos das personagens do Sítio do Picapau Amarelo reproduzidos por alunos da turma para o Jogo de Cartas (Pife)	85
Figuras 34 a 42 – Capas das diferentes publicações de <i>Reinações de Narizinho</i>	105
Figura 43 – Capa da edição de <i>Reinações de Narizinho</i> (1982)	108
Figura 44 – Cópia de ilustração do livro – Dona Benta, Pedrinho, Narizinho e Emília – colorida por alunos da turma	109
Figura 45 – Cópia de ilustração do livro – Emília e o Patinho Feio – colorida por alunos da turma	110
Figura 46 – Cópia de ilustração do livro – Pedrinho, Visconde e Rabicó – colorida por alunos da turma.....	110
Figura 47 – Cópia de ilustração do livro – Narizinho e Emília – colorida por alunos da turma	111
Figuras 48 a 50 – Cópia das pesquisas realizadas pelos alunos.....	117
Figura 51 – Produção textual – Tarzan – redigida por um grupo de alunos	120
Figura 52 – Produção textual – A Bela e a Fera – redigida por um grupo de alunos ..	122
Figura 53 – Produção textual – Os Sete anões – redigida por um grupo de alunos....	123
Figura 54 – Produção textual – Rapunzel – redigida por um grupo de alunos	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos.....	48
Gráfico 2 – Gênero	48
Gráfico 3 – Você gosta de ler?	49
Gráfico 4 – Quem incentivou seu hábito de ler?	49
Gráfico 5 – Com que frequência você lê?	50
Gráfico 6 – O que você mais gosta de ler?	51
Gráfico 7 – Qual desses autores você já ouviu falar?	52
Gráfico 8 – Qual a razão pela qual procura um livro?	52
Gráfico 9 – O que você sente quando lê um livro?	53
Gráfico 10 – Você conhece a Biblioteca Municipal?	54
Gráfico 11 – Dentre os livros que você retirou, como foi a leitura?	55
Gráfico 12 – Como você julga ser o desempenho de seus alunos em relação à leitura? ..	56
Gráfico 13 – Quais são os maiores obstáculos que encontra para trabalhar o texto literário, em sala de aula do 6º ano?	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MONTEIRO LOBATO, UM AUTOR NA VANGUARDA DE SEU TEMPO	20
1.1 O fenômeno da intertextualidade em Lobato	25
1.2 O fenômeno da intertextualidade.....	27
1.3 Diálogos entre <i>Reinações de Narizinho</i> e os contos maravilhosos	30
2. UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO.....	40
2.1 Relação entre gêneros do discurso e o letramento.....	40
2.2 Questões investigativas	45
2.3 Etapas de leitura: “Cara de coruja” e seus intertextos.....	59
3. SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA: “Cara de coruja” e suas relações intertextuais	79
3.1 Motivação.....	79
3.3 Leitura.....	102
3.4 Interpretação	104
4. APLICANDO A SEQUÊNCIA BÁSICA	108
4.1 Termo de anuência.....	109
4.2 Descrição da aplicação.....	111
4.3 Análise dos resultados.....	134
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BÁSICAS.....	142
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	143
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

“De escrever para marmanjos já me enjoiei.
Bichos sem graça. Mas para as crianças,
um livro é todo um mundo.”
Monteiro Lobato

O trabalho com a literatura em sala de aula tem sido tema constante de discussões na área da educação, e, no que se refere à Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresentam propostas de trabalho que valorizam, primeiramente, a participação crítica do aluno diante da sua língua e, por conseguinte, que mostram as variedades e pluralidade de uso inerente ao idioma materno, como é o caso do texto literário.

O papel da escola é a formação de um cidadão crítico, participativo e transformador da sociedade em que vive. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa têm se preocupado com a formação de leitores – do cidadão-leitor.

Para Paulo Freire (1987, p.11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Então, é imprescindível que o professor saiba valorizar a cultura popular em que seu aluno esteja inserido, partindo dessa cultura e procurando aprofundar seus conhecimentos, para que esse participe do processo permanente de crescimento pessoal.

Refiro-me a que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de ‘descrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1987, p.22).

Isso significa que falar em leitura é se referir ao “ato de ler”, analisando o sujeito-leitor na sua trajetória de vida. Nesse sentido, educação é o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes de cultura.

Entretanto, o primeiro obstáculo para o trabalho com a literatura, em sala de aula, atualmente, é o fato de a maioria dos educandos não demonstrarem prazer pela leitura, pois fazem parte de uma geração que já veio ao mundo conectada. Muitos jovens não conhecem o mundo sem as tecnologias atuais, recebem muitas informações simultaneamente sem se prenderem a nenhuma delas. E, nem sempre, são apresentados por seus responsáveis ao encantamento da literatura infantil.

Ouvimos professores comentarem, por isso, que a literatura está em crise e que é impossível ensinar a literatura, parte integrante dos currículos escolares. Mas, é comum, também, encontrarmos professores de Língua Portuguesa que não leem e repetem o bordão da importância da leitura e impõem-na, por meio de obras que eles mesmos desconhecem. Em resposta a tais casos, os alunos não leem as obras ou as leem superficialmente, transformando a leitura em uma tarefa sofrida.

É basilar que discutamos, então, o papel da escola na formação do leitor, de modo especial, do leitor literário e as condições nas quais o professor desenvolve tal tarefa.

Com o intuito de despertar o interesse e o prazer pela leitura, apresentamos, neste trabalho, estratégias de leitura para a obra que inaugurou a literatura infantil, não só no Brasil, mas em toda a América do Sul. A pesquisa que propomos é de natureza qualitativa, de base interpretativista. Configura-se como um estudo de caso de cunho etnográfico, uma vez que pretende capturar o ponto de vista dos alunos do 7º ano. Após a interpretação dos textos lidos e análise intertextual, apresentamos uma sequência básica de leitura do texto literário que foi aplicada no Ensino Fundamental II. A referida sequência foi elaborada para o episódio “Cara de Coruja”, da obra *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato (1982), destinada à aplicação no 7º ano, turma B, do Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco, do Município de Astorga, Estado do Paraná. Tal proposta objetivou promover o letramento literário dos alunos dessa turma, por meio da análise da materialidade literária e da intertextualidade presentes no episódio, a fim de contribuirmos com a formação do sujeito leitor. Propusemos, a cada etapa, um objetivo específico, com o intuito de alcançarmos o propósito que direciona este trabalho: despertar o interesse pela leitura; analisar as pontes entre as obras lidas; socializar leituras, releituras e efeitos que as obras produzem sobre os leitores; utilizar o conhecimento sobre o autor e sobre o mundo para elaborar interpretações sobre o texto; identificar a permanência da obra clássica no texto de Monteiro Lobato com o propósito de formarmos um leitor crítico, com olhar intertextual; favorecer a construção da autonomia leitora e o desejo de explorar novas obras.

Tendo em vista a importância da abordagem do texto literário em sala de aula para a formação de leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, a presente proposta justifica-se pelo fato de *Reinações de Narizinho* (1931) ser a obra que inaugura a literatura infantil, não só no Brasil, como também em toda a América do Sul, inicialmente publicada como *Narizinho Arrebitado* (1921). Justifica-se, ainda, por

apresentar especificamente, no episódio “Cara de Coruja”, o resgate do texto da tradição clássica e, por meio da intertextualidade, enredar o leitor numa viagem em que encontra ecos dos contos de fadas na literatura contemporânea: elementos potenciais para a motivação da leitura.

Os PCNs (1998, p. 26) afirmam que o texto literário “não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua”. Pelo contrário, esse texto faz com que o leitor se aproxime da realidade por meio de semelhanças que possibilitam a reinterpretção do mundo, seja ele real ou imaginário. Tal fato justifica o motivo de alguns professores organizarem seu trabalho docente no ensino da linguagem oral e escrita, tendo o texto como fundamento.

Afinal, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, isto é, ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela apresenta graficamente a linguagem.

Desde a década de 70, Antônio Candido proclama o poder humanizador da literatura e afirma (2002, p.80) que ela “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. Nessa perspectiva, aponta duas funções da literatura: a função psicológica e a função formadora: a primeira refere-se à necessidade do homem de viver a ficção e fantasia e pode ser observada lado a lado com as necessidades mais elementares do ser humano. A segunda é atribuída à influência de todas as informações trazidas pela obra literária ao leitor, provocando nele diversas reações que atuam em sua formação.

Candido (2002, p.174) sustenta que “a literatura é o sonho acordado das civilizações” e, por esse motivo, está inserida em todos os níveis da sociedade e de cultura, desde as lendas às mais elaboradas produções da humanidade e é capaz de despertar emoções que serão únicas para cada leitor.

E, continua ao analisar a função da literatura:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (CANDIDO, 2002, p. 83).

Segundo Candido, uma das funções da literatura é a representação do real, ao mesmo tempo que permite a criação de novas realidades. O mesmo autor assevera que ela é um instrumento eficaz de educação e formação do homem, uma vez que há

conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2013, p.176).

O excerto acima explica porque, muitas vezes, a literatura é vista de modo paradoxal pelos professores: ao mesmo tempo que confirma sua capacidade de alimentar a alma, atesta, também, sua conduta transgressora daquilo que a sociedade impõe como correta.

Nesse sentido, Cosson (2014) assegura que a literatura só será humanizadora se forem alterados os rumos de sua escolarização, pois

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p.23).

As palavras do autor evidenciam que a leitura não é um ato solitário, pelo contrário, requer troca de sentido entre leitor e escritor, requer conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.

A partir do exposto, reconhecemos que as práticas pedagógicas da língua materna não podem estar desvinculadas das de literatura, uma vez que o texto literário é uma forma de uso da língua com funcionalidade específica. Dessa forma, defendemos o letramento literário, ou seja, a escolarização da literatura, por possibilitar, ao aluno, uma maneira própria de perceber o mundo.

Micheletti (2006) defende que o texto literário exige o conhecimento de sua estrutura, pois é um texto diferente dos outros, devido à sua materialidade específica e à sua complexidade. Segundo a autora (2006, p. 17), “se estivermos diante de um texto literário, mais complexo, a necessidade de investigarmos o que está para além da

superfície se intensifica, visto que esse tipo de discurso se nos propõe como uma espécie de jogo [...]”.

Nessa mesma acepção, Cosson (2014, p. 47) expõe que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário” e continua afirmando que ela é “uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. Assim, é necessária a compreensão de que a aprendizagem por meio da literatura demanda habilidades específicas que devem ser mediadas pelo professor.

Candido (2013) explana que a função da obra literária vai muito além de sua estrutura ou de seus elementos organizacionais, encontra-se no seu poder de emocionar o leitor, dependendo da fantasia que oferece. Atesta, aliás, que a escola, muitas vezes, é o único ambiente em que as crianças têm contato com esse gênero, mas, não responde a essa necessidade, pois quando apresenta a ela a literatura, enfatiza mais os aspectos estruturais e formais nela contidos. Cosson reforça a ideia de Candido ao afirmar que

os livros, como fatos, jamais falam por si mesmos. Quem os fazem falar são mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporcionam. No ambiente escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcionasse como tal, convém ser explorada de maneira adequada (COSSON, 2014, p.26-27).

O mais sério problema que envolve o ensino da Literatura, então, não se encontra no fato de os professores não trabalharem com o texto, mas na forma como é trabalhado esse texto em sala de aula. Afinal, a Literatura é uma arte que tem como matéria prima a palavra e, seu ensino deve priorizar as potencialidades dessa palavra.

No mesmo sentido, Zilberman (2003, p. 16) lembra que “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”. Enfatizamos, aqui, ser primordial a formação de professores capacitados a desempenharem o papel de mediador entre o texto e os alunos, realizando, assim, o letramento literário, que tem na leitura seu mais eficaz ponto de partida.

A autora (2003, p.28) reitera ainda que “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado.” Tal afirmação comprova que, sendo o professor um mediador, é fundamental que ele seja

também um leitor e acredite que a literatura é de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo.

Assim sendo, o professor mediador deve ter claro, em sua prática docente, que a literatura não é uma ferramenta para ensinar Língua Portuguesa, mas sim, uma arte com fim em si mesma, uma vez que a ficção possibilita ao leitor percepções sobre o mundo, ocupando as lacunas resultantes de seu conhecimento prévio, através de sua linguagem artística. Para Zilberman,

a literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. (...) Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Caso o trabalho com o texto literário tenha apenas uma finalidade instrumental, essa prática reduzirá a sua qualidade literária e poderá trazer o desaparecimento da literatura entendida enquanto arte. Além disso, eliminará qualquer possibilidade de percepção do aluno de que a literatura tem uma significativa essência muito diferente daquela encontrada nos livros didáticos e nos textos informativos.

Segundo Zappone (2007, p.53), “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.” Lembramos que o conceito de letramento abarca, ainda, certa flexibilidade no que se refere à construção de identidade e poder. A respeito do letramento literário, a autora diz que

como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para objetivos específicos em contextos específicos) e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2007, p. 54).

Sabemos que a escola, na maioria das vezes, valoriza uma série de textos classificados como literatura e os considera “melhores” em comparação a outros textos menos apreciados pela cultura letrada.

Percebemos, porém, que mesmo que a escola represente a principal instância de letramento, por ser ali, efetivamente, o espaço em que o aluno tem condições de se encontrar com os textos literários, ela não tem obtido sucesso em formar um leitor literário. Assim sendo, evidenciamos a necessidade de metodologias de ensino e aprendizagem que corroborem a prática social e mais, que favoreçam o letramento literário.

Acerca disso, Zappone resguarda que

Conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literários presentes em diferentes âmbitos sociais pode contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e letramento literário cada vez maiores (ZAPPONE, 2007, p.56).

A pesquisadora explica que a literatura deve ser vista a partir da ficcionalidade em todas as suas formas, pois esta traz um “campo fértil” para a formação do leitor crítico. Cabe, portanto, ao professor de Língua Portuguesa efetivar o letramento literário em sala de aula sempre com o objetivo de levar o educando à identificação com aquilo que lê, respeitando suas escolhas pessoais e seu reconhecimento com os universos ficcionais aos quais ele está exposto. Afinal, explorar as leituras do aluno é a maneira mais eficaz de associá-las a outras leituras que, até então, estavam distantes de sua realidade.

Almejamos que, por meio desse trabalho, os alunos do 7º ano tornem-se capazes de compartilhar suas leituras e suas releituras sobre as obras analisadas. Construindo, dessa forma, seu próprio percurso como leitor, ao utilizar os conhecimentos adquiridos para interpretar as obras lidas, impondo, cada vez, mais significado às suas leituras. Reiteramos, aqui, que iniciamos nossa pesquisa no final do ano letivo 2016 e, portanto, o diagnóstico foi aplicado com os mesmos alunos quando ainda estavam no 6º ano.

Este projeto fundamenta-se no conceito da intertextualidade. Mikhail Bakhtin (1997), Tiphaine Samoyault (2008) e Julia Kristeva (2012) servirão de referência para o estudo do tema, bem como para os estudos sobre dialogismo, polifonia e o discurso do outro.

Para a sequência básica de leitura, os referenciais serão Guaraciaba Micheletti (2006), Rildo Cosson (2014) e Margarida Corsi (2015), enquanto o trabalho com a literatura na escola e com o letramento literário será embasado em Magda Soares (1998),

Antônio Candido (2002 e 2013), Regina Zilberman (2003) e Miriam Zappone (2001 e 2007).

Em virtude do que apresentamos até aqui, nas próximas seções, constarão as partes estruturais deste trabalho: pesquisa bibliográfica - apresentação das teorias que embasaram a presente pesquisa, a saber: um breve relato acerca dos gêneros do discurso, bem como do letramento literário; uma subseção sobre a intertextualidade, ou seja, relação/retomada de um texto com/no outro, por meio de uma análise comparativa das obras embasadas na teoria da intertextualidade; investigação do contexto – questionário aplicado aos alunos e professores da turma alvo desta pesquisa; as etapas de leitura, em que visamos o desvendamento do texto em sua materialidade literária; a sequência básica de leitura, com as atividades que objetivaram promover o letramento literário em sala de aula; aplicação da sequência básica e análise da referida aplicação e, por fim, as considerações finais acerca de todo o trabalho realizado.

1. MONTEIRO LOBATO, UM AUTOR NA VANGUARDA DE SEU TEMPO

“Ainda acabo fazendo livros onde
As nossas crianças possam morar.”
Monteiro Lobato

É fato que inúmeras pesquisas, dissertações e teses foram realizadas tendo como tema o autor brasileiro Monteiro Lobato e/ou suas obras, mas também, é certo que há, ainda, muito o que pesquisar e dizer sobre esse escritor de grande importância na história da Literatura Brasileira.

Sendo este trabalho embasado no episódio “Cara de Coruja”, parte integrante da obra *Reinações de Narizinho*, consideramos pertinente dedicarmos um tópico ao seu autor. Afinal, foi precursor de uma literatura genuinamente brasileira, sem preocupar-se em seguir as regras ditadas e estereotipadas por escritores europeus.

A literatura infantil brasileira precisava ser explorada, pois até 1920, esta originava-se da literatura infantil europeia, a qual, depois de traduzida e adaptada, passava a ser explorada pelas crianças brasileiras, que, como as crianças europeias, recebiam-na com fins didáticos e educativo. Essas obras retratavam crianças modelares que tentavam contagiar os leitores por suas virtudes. Sobre isso, Lajolo e Zilberman explicam que

as obras constituem verdadeiras cartilhas de suas respectivas nacionalidades. Tanto a história francesa quanta a italiana têm crianças como personagens centrais, as quais, através de variadas situações e aventuras, vão desenvolvendo amor à pátria, sentimento de família, noções de obediência, prática das virtudes civis (LAJOLO E ZILBERMAN, 1987, p.33)

O fato de uma criança ser a protagonista demonstra a imagem estereotipada do jovem virtuoso e que se pretendia formar, em situações também modulares, nas quais havia a tentativa de se reproduzir passivamente o comportamento visto como ideal, na época.

Houve, também, no Brasil, no final do século XIX, algumas obras publicadas com a ideia de transformar a leitura escolar em instrumento de difusão do civismo e patriotismo, a saber: Em 1886, *Contos infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; em 1889, *Pátria*, de João Vieira de Almeida; em 1901, *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso; em 1904, *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e em 1907, *Histórias de nossa terras*, de Júlia Lopes de Almeida. Todas essas obras traziam consigo

um caráter estritamente pedagógico, seja pela preocupação moralista e pelo estímulo aberto e repetitivo ao estudo, à obediência e disciplina e/ou pelas citações fragmentadas das regiões brasileiras.

Lajolo e Zilberman (1987, p.38) esclarecerem que tais características justificam a “dificuldade com que os educadores da época lidavam com as diferentes realidades culturais do Brasil”. Isso porque, na visão das autoras, elas precisariam de adaptações para que cumprissem a função pedagógica a que se destinavam, uma vez que a língua portuguesa passava a ser tema ou pretexto para poemas e histórias.

As referidas autoras esclarecem que

Basta um rápido exame das atividades e da obra dos artistas que, por vocação missionária ou profissão, se dedicaram à produção literária de textos para crianças, para ver que pessoas do feitio intelectual de um Olavo Bilac, Coelho Neto ou Francisca Júlia não podiam, mesmo que o quisessem, ter nas suas carreiras de escritor para crianças uma atitude perante a língua diferente da posição acadêmica, culta e perfeccionista que permeia seus escritos não-infantis. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1987, p.43)

O excerto acima comprova que as condições de produção literária da época não permitiam que o escritor fugisse à luta pela literatura, que focava o encantamento do público consumidor.

Foi em 1921 que, segundo pesquisadores, apareceu no Brasil um livro de literatura infantil de origem brasileira: criado no Brasil, para as crianças do Brasil, com um enredo puramente brasileiro e de autoria de um brasileiro: José Monteiro Lobato.

Nas palavras de Coelho (2010, p.247), “a Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, à área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje.” Teve a ousadia de trazer para o presente a literatura do passado, de forma inovadora e totalmente brasileira: juntando personagens clássicas com personagens tipicamente brasileiras e moradores de um sítio.

Um fato curioso para muitos estudiosos sobre este grande vulto, é de que ele, desde cedo, mostrou-se uma pessoa obstinada, que ao se deparar com algo que lhe incomodasse ou impressionasse, lutaria por isso até conseguir seu objetivo. Foi assim, que aos 11 anos de idade, mudou seu nome de registro de nascimento José Renato Monteiro Lobato para José Bento Monteiro Lobato, e assim ficou com as mesmas iniciais do seu pai, o fazendeiro José Bento Marcondes Lobato, do qual queria herdar a bengala que tanto o fascinava e que tinha as iniciais J.B.M.L.

Através dos estudos feitos, vê-se também que Monteiro Lobato herdou do avô materno, José Francisco Monteiro (Visconde de Tremembé), além de bens materiais, uma riqueza de espírito, pois seu avô era um homem bem relacionado e de grande cultura. Tinha traços de generosidade e preocupação com o âmbito social. Assim, também foi Monteiro Lobato, que desde pequeno impressionou-se com os livros existentes na biblioteca do seu avô e ali passava horas a folheá-los. Assim cresceu Monteiro Lobato, no seio da família e recebendo uma forte influência por parte de seu avô.

Vivendo entre 1882 e 1948, Lobato recebe influências, em sua formação, de humanistas liberais, de raízes aristocráticas. Leitor de Marx, não pôde deixar de sofrer influências socialistas e, leitor de Nietzsche, acreditava no individualismo,

no indivíduo de exceção, na inteligência, cultura e esforço das minorias esclarecidas (e não nos movimentos de massa) a solução para os grandes problemas que afligem a humanidade. Entre nós, na virada do século, dentre os problemas mais urgentes, estava o da consciência nacionalista a ser conquistada ou aprofundada (COELHO, 2010, p. 248).

Assim, Lobato foi um dos destaques na luta e na busca por uma literatura totalmente nacional, primeiro, na literatura para adultos e para as crianças; depois, no campo político e econômico. Durante o Pré-Modernismo, considerado um período de transição entre o Simbolismo e o Modernismo, iniciou sua ruptura com o passado, vencendo o academicismo e denunciando a realidade brasileira, e, é nesse contexto que encontramos a literatura de Monteiro Lobato.

Começa sua produção literária em 1917/18 com o livro *Saci-Pererê*. Entre 1918 e 1921, passa a ser reconhecido por seus contos: “Urupês”; “Ideia de Jeca Tatu”, neste retrata um caboclo matuto, rural pobre, ignorante e, confirma seu desejo de criar um Brasil brasileiro; “Cidades mortas” e “Negrinha”. Em 1921, sai seu primeiro livro para as crianças: *A menina do Narizinho Arrebitado*.

Sendo Monteiro Lobato um modernista antecipado a seu tempo, seu estilo literário foge à regra. Livre de regras convencionais, toda a sua obra é simples, direta e com linguagem clara, sua literatura atraía as atenções e provocava afeição de seus leitores.

Mas, esse homem foi além e, fundou a Editora Monteiro Lobato e Cia, mais tarde, a Companhia Editora Nacional, além da Brasiliense. Distribuiu livros para todo o país, tornando-os produtos vendáveis. Tal fato foi reprovado por acadêmicos da época que não

viam o livro como um produto para a venda e consideravam isso um rebaixamento dos valores intelectuais.

Causou grande furor ao lançar novos escritores, pobres e que tivessem algum livro bom para ser publicado, ao contrário dos critérios editoriais do período que exigiam que os autores fossem ricos ou filhos de pais ilustres. E não parou por aí! Criou uma campanha de saneamento com *Jeca Tatu*, além de campanhas de conscientização da importância da criação de uma indústria siderúrgica e de uma indústria petrolífera nacionais, ideias absurdas naquela época.

Por sua ideologia sempre à frente da maioria, foi considerado rebelde, subversivo, radical e, até comunista, mesmo que dissesse não sê-lo. E, como todo ser polêmico, causou reações antagônicas em alguns leitores.

Toda a liberdade de pensamento e de ação que suas estórias defendiam e suas personagens viviam serviu às mil maravilhas para que ele fosse considerado “subversivo”. Eram os anos 40, e a “caça às bruxas” obcecava as autoridades que deviam manter a democracia (COELHO, 2010, p 255).

Diante desse contexto, Lobato foi facilmente “enquadrado” como comunista e insubmisso pela opinião pública, veiculada pela imprensa. E, a partir disso, por volta de 1934, em Taubaté, sua cidade natal, colégios religiosos lançaram uma campanha contra o autor, por “distorções da verdade”, apresentadas em *História do mundo para crianças* (1933) e em *Geografia de D. Benta* (1935).

Acusações assim continuaram, mesmo após a sua morte. Em 1957, na Bahia, Pe. Sales Brasil publicou um artigo em que difamava o escritor – *A Literatura Infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para crianças*.

Nos anos de 1940, a Liga Universitária Católica Feminina distribuiu um folheto, reconhecendo os valores da obra infantil de Monteiro Lobato, ao mesmo tempo em que declarava conter, em seus episódios, conselhos pessimistas que poderiam ser perigosos às mentes das crianças.

Uma acusação de racismo contra a obra de Monteiro Lobato, iniciada em 2010, voltou à tona em 2012. O debate começou com a denúncia, feita pelo pesquisador Antonio Gomes da Costa Neto (técnico em gestão educacional pela Universidade de Brasília), pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), da existência de racismo no livro *Caçadas de*

Pedrinho.

Uma das passagens, citada por Costa Neto, é a descrição da cena em que Tia Nastácia, personagem negra, sobe numa árvore, conforme as palavras do autor, “que nem uma macaca de carvão” (LOBATO, 1982, p.23). Outra, quando a boneca Emília, ao advertir sobre a gravidade de uma guerra das onças contra os moradores do Sítio do Picapau Amarelo, diz: “Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia, que tem carne preta” (LOBATO, 1982, p.15).

O caso não foi concluído, por não haver acordo entre as partes durante uma audiência de conciliação, em setembro de 2012, e, por isso, a questão ficou adiada para ser submetida ao plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). Em dezembro de 2014, o Ministro Luiz Fux, do STF, negou o pedido de liminar para suspender a distribuição de *Caçadas de Pedrinho*, em escolas públicas. O ministro rejeitou pedido do Instituto de Advocacia Racial (Iara), por entender que não cabe ao Supremo julgar mandado de segurança contra ato do Ministério da Educação (MEC).

Em fevereiro de 2017, o plenário virtual do STF anunciou o julgamento do terceiro agravo regimental que analisará recurso interposto contra decisão do ministro Luiz Fux, por ter negado o seguimento ao mandado de segurança. Temos plena consciência de que as acusações de racismo citadas acima são relevantes. Evidenciamos, entretanto, que nenhuma delas pode e nem deve minimizar o trabalho de Monteiro Lobato, em sua trajetória literária. Além disso, o momento histórico, período pós-escravocrata, imprimiu à abolição um caráter de extrema crueldade que não fez com que a população perdesse sua raiz preconceituosa. Dessa forma, o período turbulento envolveu o autor e fez com que se utilizasse de certas expressões usuais naquela época, mas, hoje, pejorativas e preconceituosas, em suas obras destinadas ao público infantil.

Jamais podemos rotular uma obra de arte e deixar escapar a complexa relação de seu autor com as ideias de seu tempo. Coelho (2010) defende que uma das funções da literatura é explorar a realidade. Uma vez que não podemos negar 380 anos de escravidão, o debate, em sala de aula, é extremamente saudável às crianças. Quando conhecem a obra, compreendem que a sociedade avança no combate ao racismo e tal convicção leva as crianças a desenvolverem seu senso crítico. A literatura não é responsável por tornar as crianças ou os adultos racistas e preconceituosos, mas sim, a família e o ambiente.

Passaram-se muitos anos das publicações de Monteiro Lobato e pouca coisa da

vida cotidiana mudou. No plano dos valores muita coisa mudou. Quanto a isso, Coelho afirma que

[...] aqui o problema se complica para o escritor atual: quais os padrões válidos hoje para serem transmitidos como *modelos*? Em plena crise de transformação do mundo, quem pode hoje decidir com segurança quais os melhores padrões de comportamento a se oferecer como ideais às crianças? Difícil ou quase impossível decidir com segurança (COELHO, 2010, p.260).

Ressaltamos que, hoje, a literatura deve estimular a consciência reflexiva e crítica de seus leitores e, essa reflexão é uma constante no universo lobatiano. Além de estimular a imaginação e a fantasia, leva o pequeno leitor a descobrir novos mundos.

Em conformidade com Coelho (2010), Lobato fez mais do que isso: mostrou que, para se renovar ideias, é necessário renovar as formas; provou que todos podem conviver harmoniosamente, em circunstâncias permissíveis; explorou o “jeitinho” brasileiro de viver, com imaginação, improvisado diante de imprevistos.

Para Ceccantini (2008, p.24), “o que fez com que Lobato mantivesse correspondência assídua com seus leitores infantis, modificando suas obras a cada nova edição, conforme ia conhecendo melhor o modo de ser de seu público-leitor, suas preferências e opiniões.” O autor reescrevia e alterava seus textos de uma edição à outra, buscando o uso despojado da língua para ir ao encontro do leitor, em especial daquele ainda em formação.

Dessa forma, salientamos a ação do autor de criar seu texto, de modo especial, em *Reinações de Narizinho*, no qual construiu uma moradia “de palavras” onde o seu leitor permaneceria eternamente. Nessa interpretação, Ribeiro (in Ceccantini & Martha, 2010, p.139) afirma que “várias gerações de crianças moraram em *Reinações de Narizinho* e talvez, muitas, ainda, venham a fazer desse livro a sua moradia.”

1.1 O fenômeno da intertextualidade em Lobato

José Bento Monteiro Lobato, como grande conhecedor da literatura infantil francesa, decide criar uma literatura para as crianças brasileiras e, para tanto, idealiza um cenário tipicamente nacional, onde seus personagens vivem as mais surpreendentes aventuras. Assim, surge *Reinações de Narizinho* (1931), que se tornava o livro inaugural da coleção das obras completas do autor, destinadas à infância e, eternamente, uma obra

atual e atemporal. Esse livro, segundo Lajolo (2009, p.18) é uma “obra que – na explicação do próprio Monteiro Lobato – representa a unificação de uma série de historietas publicadas nos anos de 1920”.

A autora complementa que

Apesar de *Reinações de Narizinho*, como todos os outros títulos do escritor, ter sofrido várias reformulações textuais e editoriais, o livro mantém uma razoável identidade, ao longo da vida de Monteiro Lobato. Com pequenas alterações, o título (ainda que á vezes dividido em mais de um volume) recobre um mesmo conjunto de histórias e constitui uma espécie de *matriz* da série do Sítio (LAJOLO, 2009, p.19).

Enfatizamos, desse modo, a importância da referida obra para a literatura infantil brasileira, bem como, sua característica atual, em qualquer época em que seja lida.

Através do recurso à intertextualidade, as histórias criadas por Lobato perpassam a literatura infantil de Charles Perrault, um importante escritor francês, do século XVII, autor de grande número de contos infantis, quando as personagens viajam graças ao poder mágico do pó de pirlimpimpim; ou recebem ilustres visitas como Cinderela, Branca de Neve e o Pequeno Polegar, no Sítio do Picapau Amarelo. Além disso, elas têm o prazer de dialogarem com Esopo – fabulista grego que viveu no século VI a.C., cujas histórias inspiraram muitos autores no decorrer dos séculos – e La Fontaine durante uma de suas aventuras no Mundo das Maravilhas. Os Irmãos Grimm – dois irmãos alemães que entraram para a história da literatura infantil como folcloristas e contistas infantis, no século XIX; além de Hans Christian Andersen – um dinamarquês, autor de contos de fadas, no século XIX – são alvos de comentários das crianças e de Dona Benta em vários momentos da narrativa.

Inconformado com a situação vigente em sua época, Lobato utiliza-se da arte de escrever, um meio de criticar e alertar as pessoas, com o intuito de mudar para melhor a situação brasileira. Em carta a seu amigo Godofredo Rangel, Lobato relata que, ao observar as leituras para crianças, percebeu que as crianças brasileiras, que até então só liam histórias importadas da Europa, precisavam de coisa melhor. Dessa constatação surgiu a ideia de um mundo maravilhosos dentro do Brasil, com a preocupação de criar um cenário, uma linguagem e personagens tipicamente brasileiras para que nossas crianças lessem algo realmente de caráter nacional e próximo de sua realidade.

Coelho (2010, p.248) cita trechos dessa carta: “Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas

moralidades. Coisa para crianças.” E assim, passa a escrever para o público infantil, livros para crianças.

Em outra parte da mesma carta, Lobato diz que as crianças brasileiras tinham o direito de conhecer enredos mais próximos de sua realidade

Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos, se for feito com arte e talento, dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. [...] É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos (COELHO, 2010, p. 249).

Tornam-se claras as razões da persistência do autor em optar pela intertextualidade na literatura infantil brasileira, e nos cabe destacar que o autor do Sítio do Picapau Amarelo explorou a intertextualidade com maestria, em seu mundo fictício, porque acreditou que investir nas crianças poderia promover a formação de adultos melhores.

1.2 O fenômeno da intertextualidade

O termo intertextualidade, inicialmente, proposto por Julia Kristeva descende da influência de pesquisas realizadas por Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e polifonia. Segundo Kristeva, o texto literário semeia em um texto atual conhecimentos de textos anteriores. Nas palavras da autora, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 2012, p. 142).

Nesse sentido, proporemos uma análise, cuja perspectiva será evidenciar de que forma Lobato, por meio de sua escrita, deixa entrever o diálogo entre sua obra e o textos clássicos de Perrault, Andersen, Irmãos Grimm e, até mesmo, os contos de As Mil e Uma Noites, narrados pela lendária rainha persa Sherazade.

Os textos não são totalmente originais porque estabelecem relações dialógicas, ou seja, dois ou mais textos podem dialogar entre si, já que todo texto traz consigo ideias de um texto anterior. Pode-se afirmar, assim, que a intertextualidade está presente na vida do ser humano. A esse fenômeno, Mikhail Bakhtin chama dialogismo.

Para que um texto exista, é necessário que emissor e receptor estejam ligados por

um mesmo conhecimento de mundo, uma vez que, dessa forma, haverá compreensão das partes acerca do assunto apresentado. Na perspectiva bakhtiniana, a enunciação só ocorre entre interlocutores socialmente constituídos e organizados, visto que a cultura e a vida social do ser humano marcam sua percepção de mundo. Nesse sentido, Kristeva observa que

[...] Bakhtin situa o texto na história e na sociedade, encaradas, por sua vez, como textos que o escritor lê e nas quais ele se insere ao reescrevê-las. A diacronia transforma-se em sincronia e, à luz dessa transformação, a história linear surge como uma abstração; a única maneira que tem o escritor de participar da história vem a ser, então, a transgressão dessa abstração através de uma escritura-leitura, isto é, através da prática de uma estrutura significativa em função de, ou em oposição a, uma outra estrutura (KRISTEVA, 2012, p.140).

Através da interação verbal, os seres humanos são capazes de empregar a língua em contextos sociocomunicativos. Assim, recuperamos e produzimos discursos/textos a todo o momento que interagimos com outros sujeitos.

O termo intertextualidade, entretanto, é atribuído a Julia Kristeva no âmbito dos estudos da Crítica Literária, na década de 60, quando escreveu dois artigos para a revista *Tel Quel*, o primeiro, em 1966, intitulado “A palavra, o diálogo, o romance”; e o segundo, “O texto fechado”, em 1967. Ela alertou, em ambos os artigos, que a escrita literária propaga textos anteriores em um texto atual, após pesquisa feita a partir da obra de Mikhail Bakhtin.

É notório que a intertextualidade é um fato intrínseco à vida humana, pois é, por intermédio da leitura que obtemos conhecimentos e adquirimos a consciência de que todas as histórias são recriadas. “O texto literário insere-se no conjunto dos textos: é uma escritura-réplica (função ou negação) de um outro (de outros) texto(s). Pelo seu modo de escrever, lendo o *corpus* literário anterior ou sincrônico, o autor vive na história, e a sociedade se escreve no texto” (KRISTEVA, 2012, p.176).

O texto torna-se, portanto, o lugar de troca de informações, capaz de criar novos textos a partir daquilo que foi apresentado anteriormente. Segundo Samoyault (2008, p.18), “em todo texto a palavra introduz um diálogo com outros textos: eis a ideia que Julia Kristeva toma emprestada de Bakhtin, acarretando sua euforia neológica e sua abstração teórica”.

Desse modo, a partir dos estudos bakhtinianos, Júlia Kristeva desvia o foco da teoria literária para a produtividade do texto. E Kristeva (2012) ressalta, ainda, que a

literatura é uma espécie de cruzamentos textuais. Essa informação reafirma o caráter da pluralidade intertextual. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o leitor seja capaz de reconhecer o diálogo entre os textos que lê ou ouve. Essa concepção mostra que, no momento em que escrevemos, recorremos a lembranças discursivas e revelamos pensamentos já escutados ou lidos anteriormente e, então, elaboramos o nosso texto. Como escrevemos de forma particular o texto, apesar de trazermos uma carga cultural do “outro”, o resultado dessa atividade apresentará sempre um toque original, conferindo ao novo texto um *status* “diferente” em relação ao primeiro.

Samoyault (2008) afirma que dizer de forma diferente é renovar, ao concluir que obras clássicas foram reescritas de maneiras semelhantes, em épocas distintas, como fundamentos para uma obra nova. A mesma autora (2008, p.73) assevera que

[...] esta atitude confiante permite de fato, às vezes ao escritor ultrapassar seu modelo: La Fontaine obscureceu amplamente o brilho de Esopo e de La Bruyère, praticamente apagou Teócrito; enquanto a modéstia colocava ambos na repetição, eles redisseram tão bem que seus nomes cresceram.

O excerto confirma que a literatura é uma forma de transmissão, pois retoma, (re)cria o mesmo assunto/tema para um público novo, em circunstâncias e espaços diferentes e, assim, renasce a lembrança da literatura anterior perante uma literatura nova. A escrita literária abarca a memória do mundo e a dos homens; mesmo quando tenta romper com a literatura anterior, ela reafirma a sua existência e, portanto, a torna sempre viva.

De acordo com Samoyault (2008), o universo é uma biblioteca, ao passo que constitui o elo entre o texto e o mundo e, toda literatura torna-se uma literatura secundária. Ela reforça, inclusive, a ideia de que toda literatura é intertextual. É essencial, para compreender o fenômeno da intertextualidade, fazermos não apenas uma análise das mudanças feitas nos enunciados tomados emprestados, mas também, das transformações que são realizadas na forma e no conteúdo do texto em relação ao texto primeiro.

Diante das perspectivas teóricas apresentadas, na próxima etapa do trabalho, analisamos como Monteiro Lobato, por meio do conto clássico, deixa entrever de forma explícita o fenômeno da intertextualidade em *Reinações de Narizinho* e de que forma sua genialidade foi capaz de unir espaços e tempos distintos, no Sítio do Picapau Amarelo,

bem como em outros cenários dos contos maravilhosos, reunindo, assim, vários textos dentro da obra citada.

1.3 Diálogos entre *Reinações de Narizinho* e os contos maravilhosos

Monteiro Lobato, como foi dito anteriormente, demonstra um forte interesse em difundir uma cultura nacionalista na literatura brasileira. Devido sua desilusão com a produção literária que, inicialmente, era destinada aos adultos, ele decide escrever para as crianças. Lança, em 1921, a obra *Narizinho Arrebitado* que, depois de reestruturada, tornou-se a célebre *Reinações de Narizinho* (1931) – objeto desta análise.

Reinações de Narizinho é composta por 11 episódios independentes, podendo ser lidos separadamente ou em ordem aleatória. Com essa obra, Lobato atravessa gerações e traz de volta, às crianças da atualidade, a fantasia e a magia da infância. Suas histórias trazem fadas, príncipes, personagens do folclore brasileiro em aventuras fantásticas, vividas junto com os personagens do sítio: Narizinho e Pedrinho, as crianças protagonistas das aventuras; Emília, a boneca de pano tagarela; Dona Benta, a avó e dona do sítio; Tia Nastácia, a cozinheira de mãos de fada; Visconde de Sabugosa, um sábio sabugo de milho; Marquês de Rabicó, um porco falante, entre outros.

Com a inserção de personagens fantásticas, como Emília e Visconde de Sabugosa, Monteiro Lobato “revela-se simultaneamente um homem de sua época [...] e um atualizador, trazendo para a mentalidade de seu momento histórico o que lhe parecia ultrapassado ou envelhecido” (ZILBERMAN, 2003, p.157). Tal afirmação é comprovada quando nos deparamos, na obra, com a possibilidade de passearmos pelo Reino das Águas Claras, ao lado de Narizinho e nos encontrarmos com o Príncipe Escamado – um peixinho minúsculo, vestido de gente – e conversarmos com Dona Carochinha; termos a honra de conhecer Esopo e La Fontaine, no País das Fábulas, acompanhados de um amigo invisível; e ainda, podermos receber, no sítio, as ilustres visitas de Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Aladim, Pequeno Polegar, Gato de Botas, Patinho Feio e de outras personagens de histórias infantis, conhecidas mundialmente; sem deixar de viajarmos pelo mundo da imaginação, apenas cheirando uma pitadinha do pó de pirlimpimpim e chegarmos ao reino das *Mil e Uma Noites*.

Nos dois primeiros episódios – “Narizinho Arrebitado” e “O Sítio do Picapau Amarelo” – há a apresentação das personagens e a visita de Narizinho, que leva consigo sua boneca Emília, ao Reino das Águas Claras. O Príncipe Escamado leva a menina para conhecer seu palácio e lá, se deparam com Dona Carochinha:

– Quem é esta velha? – perguntou a menina ao ouvido do príncipe. Parece que a conheço...
 – Com certeza, pois não há menina que não conheça a célebre dona Carochinha das histórias, a baratinha mais famosa do mundo (LOBATO, 1982, p.11)

Dona Carochinha é representada por uma velha e divertida baratinha de mantilha, muito brava porque as personagens de suas histórias querem fugir de seus livros. É o que se percebe a seguir nas palavras de D. Carochinha:

[...] tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladino queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujando. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o marquês de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o Gato Félix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar rouge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo (LOBATO, 1982, p. 11).

Os fragmentos acima demonstram a capacidade de Lobato em trazer para a literatura contemporânea personagens de séculos anteriores. Dona Carochinha, narradora dos conhecidos *Contos da Carochinha*; Aladim que por vir do século XVIII, dos contos *Mil e uma noites*, atribuídos a Xerazade, tem sua lâmpada enferrujada; Bela Adormecida, personagem de Charles Perrault (1697), já retomada pelos Irmãos Grimm (1812) que quer voltar a dormir pela monotonia de sua vida; Branca de Neve, também dos Irmãos Grimm (entre 1812 e 1822) que sente a necessidade de pintar os cabelos pela ação do tempo; Gato de Botas, personagem de Charles Perrault, do século XVII, que se irrita e pretende visitar seu “amigo”, Gato Félix, personagem de desenho animado, do século XX; e o Pequeno Polegar, também recontado por Perrault, que com sua típica esperteza esconde-se nas vestes do gigante Fura Bolos.

Isso posto, torna-se nítido que os contos de fadas podem ser (re)contados de inúmeras formas, sendo sempre preservado o seu enredo anterior. A sua essência, mesmo

importada para a contemporaneidade, não se modifica, muito menos se perde com os anos.

Dona Benta resgata características peculiares dos contos de fadas, assim que sua neta retorna ao sítio, com a boneca de pano “humanizada”. Dr. Caramujo dá para Emília uma de suas pílulas falantes o que causa espanto a todos: “– Isto é um prodígio tamanho que estou quase crendo que as outras coisas fantásticas que Narizinho nos contou não são simples sonhos, como sempre pensei” (LOBATO, 1982, p. 22).

O mesmo ocorre com a fala de tia Nastácia, em resposta à Dona Benta: “– Eu também acho, sinhá. Essa menina é levada da breca. É bem capaz de ter encontrado por aí alguma varinha de condão que alguma fada tenha perdido” (LOBATO, 1982, p. 22). O diálogo entre as personagens adultas faz referência ao mundo mágico dos clássicos, pelo emprego de elementos de expressões como “coisas fantásticas”, “sonhos”, “varinha de condão” e “fada”. O emprego de tais termos nos remete, literariamente, aos conhecimentos populares e à cultura adquirida por meio das narrativas lidas/ouvidas no decorrer da nossa infância.

O episódio “Cara de Coruja” narra uma festa oferecida pelas crianças aos amigos do País das Maravilhas e, neles, percebemos o diálogo de Monteiro Lobato com os contos clássicos por meio das falas de Pedrinho e Dona Benta:

- Que arrumação é essa, Pedrinho?
- Não é nada, vovó. Uma simples festinha que vamos dar aos nossos amigos do País das Maravilhas.
- Quer dizer que vamos ter novamente aqui o príncipe e aqueles bichinhos todos do mar? ...
- Pedrinho riu-se.
- A senhora não entende nada disso... – Eu disse amigos do País das Maravilhas e não do Reino das Águas Claras. Há muita diferença (LOBATO, 1982, p.92).

E continua, na sequência, na conversa entre Pedrinho e Narizinho:

- Para quem mandou convites?
- Para todos – para Cinderela, para Branca de Neve, para o Pequeno Polegar, Capinha Vermelha, Alí Babá, Gato de Botas – todos!
- Não esqueceu Peter Pan?
- Está claro que não. Nem Aladino, nem o Gato Félix verdadeiro. Até ao Barba Azul convidei (LOBATO, 1982, p. 92 e 93).

O que diferencia a literatura lobatiana é a junção do real com o imaginário, sem necessidade de explicações. Ao lermos a história, temos nossa fantasia assegurada pela

aprovação de Dona Benta e Tia Nastácia que, apesar de adultas, não duvidam dessa integração e interagem com todos os convidados, sem a menor cerimônia, configurando, dessa forma, que o espírito do conto maravilhoso se concretiza nos acontecimentos e não apenas nas personagens.

Para Bakhtin (1997, p. 189-190), “a estilização pressupõe o estilo, ou seja, pressupõe que o conjunto de procedimentos estilísticos que ela reproduz teve, em certa época, significação direta e imediata, exprimiu a última instância da significação”. Em *Reinações de Narizinho*, percebemos que há o uso de elementos do discurso antigo no novo, porém, com uma nova perspectiva: mostrar o estereótipo da tradição clássica e modernizá-lo. Monteiro Lobato revisita outras histórias e as reconta, em uma linguagem coloquial, diferente daquela usada, até então, nos livros infantis e de forma envolvente e dinâmica. Fato comprovado, por exemplo, no momento em que Rabicó anuncia a chegada da primeira convidada: “– Senhorita Cinderela, a princesa das botinas de vidro!” (LOBATO, 1982, p.94). A fala do Marquês, como é possível constatar, desfaz a tradicional caracterização da personagem criada por Charles Perrault (1697) ao trocar sapatinhos de cristal por “botinas de vidro”, além de romper com a mágica da fada-madrinha.

Na continuidade, Emília interroga a princesa sobre o material de que seriam realmente feitos seus sapatos, questionando também, as várias versões existentes da história: “– Também eu conheço toda a sua história. Mas há um ponto que não entendo bem. É a respeito dos tais sapatinhos. Um livro diz que eram de cristal; outro diz que eram de cetim. Afinal de contas estou vendo você com sapatinhos de couro...” (LOBATO, 1982, p.94).

A mudança do material dos sapatos de Cinderela pode ser atribuída à possibilidade de maior conforto e apropriação do material do sapato a fim de adequá-lo para sua viagem à festa no Sítio do Picapau Amarelo.

O narrador onisciente, conhece a fundo a mente e as emoções das personagens e conta toda a história a partir do seu ponto de vista das personagens que são crianças. Com a presença de um narrador nada autoritário e muito próximo das personagens e do leitor, Lobato consegue, com maestria, modificar a versão francesa e renovar a narrativa de forma que o leitor brasileiro, conhecedor do conto clássico, seja capaz de compreender as curiosidades da boneca de pano sem “travas na língua”.

Cinderela riu-se muito da questão e respondeu que na verdade fora de sapatinhos de cristal no famoso baile onde se encontrou com o Príncipe pela primeira vez. Mas que esses sapatinhos não eram nada cômodos, faziam calos; por isso só usava agora sapatinhos de camurça (LOBATO, 1982, p.94).

Outros detalhes são incluídos pela própria Cinderela, por meio da voz do narrador, salientando o conforto e a praticidade que se buscava na sociedade de então. A princesa desmente, inclusive, as diferentes versões a respeito do fim de sua madrasta e de suas irmãs, quando Emília surge com outra dúvida:

– Há outro ponto que me causa dúvidas, continuou a boneca. Que é que aconteceu para sua madrasta e suas irmãs, afinal de contas? Um livro diz que foram condenadas à morte pelo Príncipe; outro diz que um pombinho furou os olhos das duas...

– Nada disso aconteceu – disse Cinderela. Perdoei-lhes o mal que me fizeram – e hoje já estão curadas da maldade e vivem contentes numa casinha que lhes dei, bem atrás do meu castelo (LOBATO, 1982, p.95).

Com a chegada dos convidados, percebemos que no Sítio do Picapau Amarelo é possível haver uma reunião entre personagens que, embora pertencendo a histórias diferentes mantêm uma relação muito próxima de amizade. A fala de Cinderela reforça essa ideia: “– Deve ser a minha amiga Branca-de-Neve – disse a Princesa Cinderela. Branca mora perto de mim e quando passei por lá vi que sua carruagem já estava na porta do castelo” (LOBATO, 1982, p.95). A mesma intenção é clara na comprovação da amizade entre Rosa Branca e Bela Adormecida: “– A Bela Adormecida manda comunicar que não pode vir” (LOBATO, 1982, p.96).

Rabicó anuncia, à sua maneira, mais um convidado:

– Um senhor pingo de gente com umas botas maiores do que ele!

– O Pequeno Polegar! – gritaram as princesas, e acertaram.

Esquecidas de que eram famosas princesas, foram correndo receber o pequenino herói. Era ele o chefe da conspiração dos heróis maravilhosos para fugirem dos embolorados livros de Dona Carocha e virem viver novas aventuras no sítio de Dona Benta (LOBATO, 1982, p.96).

Segundo Samoyault (2008, p.127), “Não só o passado é sempre reutilizável, mas a relação na qual ele entra permanentemente obriga-o a ser reconsiderado sem cessar em função do novo, do mesmo modo que, ao contrário, o presente é avaliado a partir do antigo...”. Na passagem acima, as princesas deixam de lado o típico e elegante comportamento de discrição e educação, para irem ao encontro com o herói das histórias

da Carochinha, fato que reafirma o poder da literatura em reutilizar o passado reconstruindo-o em função do novo.

Monteiro Lobato utiliza-se do recurso empregado no início da obra – a insatisfação das personagens de Dona Carochinha – para uni-las em uma mesma festa, mantendo diálogos, como ocorre, por exemplo, quando Barba Azul não entra na festa, mesmo sendo convidado porque Branca de Neve não permite que Rabicó abra a porta para o malvado; o Gato de Botas e o Pequeno Polegar vão ao palácio de Cinderela buscar a varinha de condão que ela esqueceu no criado-mudo; Cinderela já conhece Ali Babá de bailes anteriores; os quarenta ladrões sobrevivem ao azeite que não estava fervendo e armam uma emboscada para Ali Babá; Aladino se propõe a dar fim à perseguição sofrida pelo jovem. “– Espere que já curo esses malandros! – disse. Chamo o Gênio e num pingo de minuto ele espalha os quarenta ladrões” (LOBATO, 1982, p.99).

E assim o fez! Cumpriu o que disse e ordenou ao Gênio que espalhasse os quarenta ladrões que atormentavam seu amigo. “Ninguém sabe o que o Gênio fez, mas quem logo depois fosse ao terreiro, não veria nem rasto de um ladrão, quanto mais os quarenta juntos! Ali Babá agradeceu muito a boa ação de Aladino. Abraçaram-se, ficando desde aí os maiores amigos do mundo” (LOBATO, 1982, p.99). Sendo assim, o autor modifica o final da narrativa a fim de retomá-la em *Reinações de Narizinho* sob novo viés: o do diálogo dos textos, ou seja, da intertextualidade.

Julgamos importante ressaltar que Monteiro Lobato opta pelo uso de Aladino, termo em árabe do conhecido nome Aladim para mostrar ao leitor as variações da língua presentes nas diferentes versões das narrativas.

O soldadinho de chumbo é o próximo a ser interrogado por Emília:

- E como virou soldadinho outra vez? – quis saber Emília.
- Uma fada, que leu minha história – chorou uma lagrimazinha tão sentida que virei soldado outra vez.
- E a dançarina de saíote cor-de-rosa? Morreu no fogo também?
- Essa morreu para sempre – respondeu o soldadinho, fingindo que se assoava, mas de fato enxugando os olhos (LOBATO, 1982, p. 99)

Do mesmo modo, como ocorre com as personagens que chegam ao sítio posteriormente, estabelecem-se relações entre o clássico com atualizações lobatianas de modo a envolver, no mesmo ambiente, de forma harmoniosa e por meio de diálogos, personagens de diversas histórias e de épocas diversas. Patinho feio, personagem de Hans Christian Andersen (1843), que Emília assustou ao dizer que tia Nastácia era uma fada

preta, sem piedade que matava frangos ou patinhos para as refeições; Hansel e Gretel, conhecidos no Brasil, como João e Maria, dos Irmãos Grimm, em 1812; Xerazade, narradora das histórias que compõem as *Mil e Uma Noites*, em que encontramos Aladim e Ali Babá, traduzidas da língua árabe por Antoine Galland, em 1702, acompanhada de todos os heróis dessas histórias, que tiveram que ficar do lado de fora porque a sala era muito pequena.

Depois vieram os heróis gregos, o valente Perseu que matou a Górgona, o heroico Teseu que matou o Minotauro e até a cabeça da Medusa, espetada na ponta de um pau, com aquela porção de cobras se mexendo em lugar de cabelos. Tantas personagens maravilhosos vieram, que o terreiro de dona Benta ficou de não caber um alfinete. Narizinho olhava, olhava, no maior êxtase de sua vida. Só reis e príncipes e fadas e anões e madrastas boas e más, e bruxas e mágicos de chapéus em forma de cartucho, e ursos que viram príncipes, e lobos de dentuça arreganhada... Mas Peter Pan não aparecia – o que muito decepcionava Pedrinho... (LOBATO, 1982, p. 100).

Novamente, o narrador descreve os fatos como se participasse da comemoração, além de retratar a tristeza de Pedrinho como se o conhecesse intimamente. Personagens de histórias remotas aceitam o convite e comparecem à festividade num cenário simples, originalmente brasileiro sem o *glamour* dos palácios – o Sítio do Picapau Amarelo.

Chapeuzinho Vermelho também comparece e é anunciada por Rabicó como a menina da Capinha Vermelha que, é claro, foi interrogada pela boneca curiosa:

– Antes de mais nada – foi dizendo Emília, quero saber o seu verdadeiro nome, porque uns dizem Capinha Vermelha e outros, Capuzinho Vermelho. Qual é o certo?
 – Meu verdadeiro nome é Capinha Vermelha, porque depois que vovó me fez esta capinha todos que me viam ir para a casa dela diziam: “Lá vai indo a menina da capinha vermelha!” Mas, como vocês podem ver, esta capinha tem um capuz, que eu às vezes uso. De modo que tanto podem chamar-me Capinha, como Capuzinho, ou mesmo Chapeuzinho Vermelho (LOBATO, 1982, p. 101).

Emília, com sua espontaneidade e curiosidade, como podemos constatar no excerto acima, sente-se à vontade para retomar diferentes nomes da mesma personagem, conhecidas, provavelmente, por intermédio da contação de histórias de Dona Benta. Esse fato confirma que a boneca tem conhecimento prévio de todos os convidados, uma vez que é leitora/ouvinte da literatura clássica mundial. Encontramos a mesma situação, logo em seguida, quando Capinha Vermelha reconhece as batidas do lobo e Narizinho comenta com Emília:

– Não pode ser – disse ela. O lobo que comeu a avó de Capinha foi morto a machadada por aquele homem que entrou. É o que dizem os livros.

– Deve de ser erro tipográfico – sugeriu asnaticamente Emília, que também fora espiar o lobo. É lobo sim – e magríssimo! Bem se vê que só se alimenta de velhas bem velhas... (LOBATO, 1982, p.103).

No episódio “Pena de Papagaio”, Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde conhecem Peninha, um menino invisível que deu o pó de pirlimpimpim para que as personagens do sítio o cheirassem e pudessem ser transportadas para o País das Fábulas, também, chamado Terra dos Animais Falantes. Logo que chegam, avistam uma figura estranha:

Nisto viram um homem de cabelereira encaracolada, vestido à moda dos franceses antigos. Usava fivelas nos sapatos, calções curtos e jaqueta de cintura. Na cabeça trazia chapéu de três pontas, e renda branca no pescoço e nos punhos. Apoiava-se em comprida bengala e vinha caminhando pausadamente, como quem está pensando (LOBATO, 1982, p. 138).

O narrador descreve a personagem com riquezas de detalhes, com o intuito de levar o leitor a visualizar uma figura de época, sem causar espanto. Quando Pedrinho pensa tê-lo visto em um leque de sua avó, Peninha esclarece que não é ele, ao contrário, “[...] Aquele homem é o senhor La Fontaine, um francês muito sábio, que passa a vida nesta terra a observar a vida dos animais” (LOBATO, 1982, p.138).

Novamente, Pedrinho comprova ser um bom leitor ao afirmar que o conhece, pois tem um livro dele. Dessa forma, Lobato reforça a ideia de que os moradores do sítio, apesar de terem uma vida simples, são pessoas cultas e habituadas ao mundo da leitura.

O clássico se mistura com o contemporâneo das personagens, sem formalidade. Os aventureiros observam o cordeirinho e o lobo dialogarem, como se estivessem encenando a fábula de “O lobo e o cordeiro”, de La Fontaine. Mas, se encantam quando o autor pula da moita e dá uma bengalada no focinho do lobo para salvar o cordeiro. É admirável vermos a sintonia em que estão as crianças do sítio com o Mundo das Maravilhas. A interação ocorre em circunstâncias nada comuns, porém, pacífica e naturalmente.

Kristeva (2012, p.143-144) assevera que “para Bakhtin, a divisão diálogo-monólogo tem uma significação que ultrapassa largamente o sentido concreto, utilizado pelos formalistas [...] Em Bakhtin, o diálogo pode ser monológico, e o que chamamos de monólogo é frequentemente dialógico”. Assim, a autora elucida que os estudos sobre a

estrutura linguística deveria se construir dos métodos linguísticos, juntamente com dados lógicos, visto que as relações dialógicas são formas de expressão pelo uso de palavras que trazem, em seu interior, lógica e significação. Afinal, nas palavras de Bakhtin “o diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem”.

O dialogismo é evidenciado, durante os episódios, na existência de outras obras em seu interior e é corroborado, neste caso, pela interação entre as personagens e as fábulas de La Fontaine. Constatamos outro exemplo dessa interação direta na intromissão de Emília na fábula “A cigarra e a formiga”, ao ver a formiga bater a porta no nariz da cigarra. “– Não morra, boba! Não dê esse gosto para aquela malvada. Está com fome? Vou já trazer um montinho de folhas. Está com frio? Vou já acender uma fogueirinha. Em vez de morrer, feito uma idiota, ajude-me a preparar uma boa forra contra a formiga” (LOBATO, 1982, p. 141). E, depois de capturar a formiga e deixar a cigarra bater a porta em seu nariz, Lobato preocupa-se em não permitir que a essência da narrativa se dissipe e faz que o fabulista intervenha: “– Basta, bonequinha! – disse ele. A formiga já sofreu a sova merecida. Pare, senão ela morre e estraga-me a fábula” (LOBATO, 1982, p. 142).

Logo depois de se afastarem da formiga e da cigarra, Peninha reaparece acompanhado de um homem esquisito. E Emília se adianta:

– Quem será o bicho careta? Com certeza algum homem que estava tomando banho e perdeu as roupas – berrou Emília. Vem embrulhado na toalha.

O senhor de La Fontaine explicou quem era.

– Estás enganada, bonequinha. Aquele homem é um famoso fabulista grego. Não vem embrulhado em nenhuma toalha, mas sim vestido à moda dos antigos gregos. Chama-se Esopo. Foi o primeiro que teve a ideia de escrever fábulas (LOBATO, 1982, p.143).

Esopo se espanta ao ver, pela primeira vez, uma bonequinha falante. Trocam algumas palavras e os dois célebres escritores se afastam do grupo para discutirem acerca da origem das fábulas. E assim, Esopo, grande fabulista grego, do século VI a.C; La Fontaine, renomado fabulista francês, do século XVII, e os aventureiros do sítio, do século XX, passam juntos por peripécias no País das Fábulas. Embora estejam fora de sua época e contexto histórico, não constatamos alteração alguma em suas características e nem temos dúvida alguma de que se tratam, realmente, dos prestigiados autores e suas personagens.

A turma do sítio passa pelas fábulas de Esopo – “O corvo e a raposa”, cujo enredo é igual ao que conheciam, e “A menina do leite”, que já não derramava mais o leite por ter, naquele momento, um pote que fecha hermeticamente. Todos se desapontaram e pouco tempo depois, retornaram ao sítio.

Ao ouvir seus netos contarem sobre o passeio, Dona Benta entristeceu-se por não ter tido a oportunidade de conhecer o ilustre fabulista La Fontaine. Novamente, o autor destaca a cultura de Dona Benta e seu hábito de leitura.

Dona Benta ouviu a história do passeio ao País das Fábulas com especial interesse para tudo quanto se referia ao senhor de La Fontaine, cujas obras havia lido em francês. Sempre tivera grande admiração por esse fabulista, que considerava um dos maiores escritores do mundo. – Estou lamentando não ter ido com vocês – disse ela. Uma prosinha com o senhor de La Fontaine seria dum grande encanto para a minha velhice... (LOBATO, 1982, p.153).

Logo, deparamo-nos com intertextualidade na escrita de Monteiro Lobato nas retomadas e comentários ocorridos no corpo da narrativa. A leitura transcorre naturalmente e somos levados, por nossa memória de leitura, ao mundo mágico em que tudo é possível; onde ocorrem os mais improváveis encontros e acontecimentos.

Segundo as palavras de Lobato (1982, p.165), “E assim o pó de pirlimpimpim continuará a transportar crianças do mundo inteiro ao Sítio do Picapau Amarelo, onde não há horizontes limitados por muros de concreto e de ideias tacanhas.”

Afinal, a literatura nos propicia viagens a mundos inimagináveis e emoções e aventuras inesquecíveis. Uma experiência que a criança leva para a vida inteira. É considerando essa intertextualidade presente na obra lobatiana e a importância da literatura para o imaginário da criança que apresentamos o projeto de intervenção que caracterizou nossa pesquisa.

2. UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Segundo Bakhtin (1997, p. 348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Isso decorre do fato de a enunciação ser de natureza social e podermos compreendê-la a partir de uma visão de linguagem historicizada, em que o homem e a linguagem têm existência histórica e social e fazem parte de um mesmo processo, estando um integrado ao outro.

Então, a leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados.

Em *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato possibilita, pela escolha das personagens, um encontro do leitor com as histórias transmitidas pelos contadores, pela mitologia e pela literatura clássica mundial. Tal enredo leva o leitor a partilhar o presente, bem como desenvolver sua criatividade e criticidade.

Dessa forma, Monteiro Lobato proporciona o contato de seus pequenos leitores com os contos maravilhosos e, com o resgate do patrimônio cultural, enriquece a experiência de leitura das crianças.

Evidenciamos a genialidade desse autor em sua capacidade de reunir em *Reinações de Narizinho* todas as personagens citadas anteriormente, retomando suas características e criando novos aspectos que ampliam as possibilidades de construção do sentido de suas histórias e a composição de seus perfis. Além disso, ele humaniza e aproxima as personagens, brinca com as fábulas e permite uma aproximação lúdica com o clássico.

2.1 Relação entre gêneros do discurso e o letramento

Para que os alunos sejam capazes de compreender e questionar os significados construídos dentro da escola e que influenciam a representação de si mesmos e do outro, é inevitável que se apropriem de práticas de leitura e de escrita. Ao almejarmos que nossos educandos sejam letrados, engajamo-nos numa prática que concebe a linguagem como interação entre sujeitos sócio históricos aptos a estabelecerem sentidos em situações de comunicação.

Uma vez que assumimos essa concepção de linguagem, conseqüentemente, adotamos o arcabouço teórico de Bakhtin (1997) e de seu Círculo. Bakhtin, um dos mais citados autores nas pesquisas acerca dos gêneros do discurso realizadas no Brasil, conceitua (1997, p.262) os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O pensador russo defende, assim, que a comunicação verbal somente se efetiva por meio de algum gênero do discurso, já que o falante produz determinada estrutura comunicativa, dependendo da situação comunicativa da qual participa. Isso significa que tais formas estão sujeitas a alterações em sua construção composicional que envolvem os recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos, uma vez que os enunciados são produzidos conforme particularidades e objetivos de cada esfera social.

Nesse sentido, Bakhtin defende que

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Assim, fala e esfera são indissociáveis, e, um gênero nunca será uma ação individual, mas sim, uma forma de inserção social. Os gêneros são as formas de enunciados produzidas pelo ser humano, no decorrer da história e, hoje, estão disponíveis na sociedade. Tais gêneros nos são apresentados, em concordância com Bakhtin (1997, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

É significativo (re)lembrar que Bakhtin conceitua o enunciado como o resultado da lembrança daquilo que já foi proferido por outras pessoas, em outras épocas. Nesse caso, o locutor utiliza-se de um enunciado lido/ouvido para formular seu discurso, como se a fala fosse sua.

O mesmo autor salienta que todo ato de enunciação é formado por diversas “vozes”. E, em razão disso, a fala é repleta de compreensões e reorganizações dessas vozes, isto é, cada discurso traz vários discursos nele embutidos.

Segundo o aspecto central da visão bakhtiniana, os gêneros do discurso apresentam três pilares constitutivos - conteúdo temático; estilo expressivo e aspecto formal do texto – os quais se relacionam a um assunto (conteúdo) e a um estilo, usando uma estrutura composicional própria.

O tema ou conteúdo temático vai além do assunto ou ideia principal de um texto, pois, refere-se ao conteúdo evidenciado pela apreciação de valor feita pelo seu autor. É um importante elemento por ser através dele que a ideologia circula inserida no texto.

Ao estilo são atribuídas as preferências linguísticas feitas pelo autor para se expressar, sejam lexicais (vocabulário), frasais (sintaxe) ou da linguagem (formal/informal). Como cada gênero demanda especificidades de acordo com a esfera a que se destina, requer, também, um estilo apropriado a ele. Para tanto, Bakhtin (1997, p.284) declara que “o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado”.

O aspecto formal aborda a organização e o acabamento do texto, ou seja, a estrutura textual - progressão temática, coerência e coesão do texto. Então, os gêneros se diferenciam pelos temas que veiculam, por sua composição e marcas linguísticas específicas.

Assim, não é possível dizer o que se pretende por meio de um gênero aleatório, em uma situação de comunicação. É necessário empregarmos um gênero que nos permita a expressão das ideias de forma clara e eficiente.

A concepção de gênero abordada neste trabalho não se reduz à estrutura comentada anteriormente, pelo contrário, destacamos a concepção de gênero construída ao longo dos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, formado por um grupo de críticos literários e linguistas que desenvolveram métodos de estudos semióticos e de análise estruturalista. A pesquisadora brasileira Irene Machado (2005, p.139) salienta que o gênero requer uma análise complexa de suas dimensões extraverbal e verbal, porque “cada texto, cada conceito, enfim, cada palavra abre-se em muitas direções e com uma vertiginosa gama de questões que não tende jamais para um fechamento, obrigando a constantes revisões e releituras.”

De acordo com Machado (2005, p. 152), “o estatuto dos gêneros literários se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetrado, quer dizer, se não houvesse surgido a prosa comunicativa.” A autora (2005, p.152) completa que “[...] de modo geral, a emergência

da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso.”

Além dos aspectos sócio históricos, Machado considera aspectos como o espaço e o tempo, como comprovamos no excerto a seguir

Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espácio-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem: ‘o gênero vive do presente mas recorda o seu passado, o seu começo’, afirma Bakhtin. A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais (MACHADO, 2005, p. 158-159).

Percebemos a relação dos gêneros com o espaço e o tempo, característica denominada por Bakhtin como cronotopos. Todo gênero é ligado a uma origem cultural, delimitada por aspectos sociais vinculados ao tempo, por isso, sofre transformações em decorrência do tempo e do espaço em que está inserido.

Pelo mesmo entendimento, Aragão declara que

toda obra literária se origina de uma determinada época e de uma determinada cultura, isto é, é gerada num certo tempo e num certo espaço, filiando-se a uma determinada classe ou espécie ou inaugurando um novo horizonte através de um conjunto próprio de regras (ARAGÃO, 2001, p.53).

Isto posto, é relevante lembrarmos que a obra literária possui aspectos específicos nos quais se encadeiam elementos morfológicos, sintáticos, semânticos, por exemplo, mas, de forma alguma, ela deve ser reduzida ao estudo das regras pré-estabelecidas. Seu estudo deve propiciar a compreensão global da obra, e não apenas um estudo do texto como pretexto para um exercício de reprodução da fala do autor, desprezando as inferências e as intertextualidades, um diálogo possível entre autor, leitor e comunidade.

Devemos, também, considerar os gêneros literários e suas regras para que possamos entender melhor a obra e seu valor estético, ao mesmo tempo em que, devemos atentar para a evolução histórica da mesma e do seu gênero. Acerca disso, Maria Lucia Aragão comenta que

A história, reflexo das realizações humanas, é dinâmica, o que não impede que levemos em consideração a existência de certas convenções estéticas de que a obra participa e que lhe dão certa modelização. Toda obra artística é autônoma em sua validade estética, mas não é independente da cultura de sua época das influências da cultura de épocas anteriores [...] (ARAGÃO, 2001, p. 65).

No que concerne ao trabalho com a obra literária, optamos pela literatura infantil para uma proposta de letramento literário. Isso ocorre porque a literatura infantil, em especial, apresenta, hoje, um caráter definido pela fragmentação do discurso e pela exploração do discurso narrativo. Além disso, delega ao jovem leitor a função de coautor, através de sua interpretação do texto.

Dessa forma, torna-se imprescindível que o professor desenvolva o letramento de seus alunos por intermédio do trabalho da leitura dos diversos gêneros discursivos, priorizando temas que ecoem de sua estrutura composicional e de seus processos estilísticos, de modo a não realizar apenas a análise da forma e do estilo dos gêneros textuais.

O termo letramento, segundo Magda Soares (1998), vem do latim, com o prefixo *littera* significando letra e com o sufixo *mento*, ideia de ação ou condição. Portanto, letramento reporta-se à ação ou condição de ser letrado.

Com o avanço dos estudos desse conceito, a expressão passou por diferentes contextos: distinção entre alfabetização e impacto social da escrita; desenvolvimento da escrita em decorrência das mudanças sociopolíticas e econômicas; condições do uso e os efeitos da escrita dentro dos vários contextos sociais.

Fundamentamos o conceito de letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p.19). Dentro dessa acepção, a escrita literária é um tipo particular de escrita, no campo dos estudos literários, por possuir características peculiares.

Podemos admitir que a escola é o ambiente mais propício para a prática do letramento, visto que é espaço onde, de modo mais efetivo, desenvolve-se a leitura de textos literários. Isto posto, evidenciamos que o letramento literário se concretiza dentro da escola, pois precisa de uma prática de leitura de textos literários que requer organização, planejamento e propostas de atividades que assegurem a efetividade do processo.

Na sala de aula, os gêneros literários, com frequência, são usados como pretexto para ensinar a gramática ou para interpretações superficiais. Também associa-se a leitura literária ao “gosto” pela leitura, porém, não se nasce gostando ou não de ler. Acerca disso, assevera Cosson que “os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas” (COSSON, 2014, p. 29).

Zappone (2001) observa que o letramento literário diz respeito aos usos sociais ou públicos de leitura da escrita literária. É necessário atrelar o conceito de letramento aos estudos literários. Sob esse ponto de vista, o cerne do letramento literário não é simplesmente ler, decodificar os textos, e sim, a compreensão e ressignificação destes textos, por intermédio da motivação do professor e do aluno. Transforma-se, portanto, em uma estratégia metodológica para a formação do leitor proficiente, dentro e fora do ambiente escolar.

Pensamos, então, o Letramento Literário não somente como a capacidade de ler e compreender os gêneros literários, como a aquisição do gosto pela literatura e o fato de lê-la por opção ligada ao prazer estético.

Nesta perspectiva, Cosson (2014), afirma que a linguagem literária apresenta três categorias de aprendizagem: a) A aprendizagem da literatura apreendida pela palavra, que fomenta a relação entre o visual e o emocional do leitor com o texto, ou seja, pela experiência estética do mundo; b) A aprendizagem sobre a literatura assimilada pelos conhecimentos teóricos que prevalecem nos currículos escolares; c) A aprendizagem por meio da literatura apoderada pelas habilidades do leitor com a leitura literária e que estende sua cultura.

Tendo em vista que os itens “a” e “c” auxiliam a formação do leitor literário, preocupamo-nos com a prática docente pautada em questões teóricas e, nessa acepção, compreendemos que o letramento escolar deve prover um aluno capaz de compreender as peculiaridades dos gêneros literários que vai estudar. Por esse motivo, apresentamos na sequência, as etapas de leitura do episódio “Cara de Coruja”, de *Reinações de Narizinho*.

2.2 Questões investigativas

Em novembro de 2016, antes de iniciarmos o trabalho com o letramento literário, propusemos uma pesquisa investigativa com o intuito de conhecermos os hábitos e as preferências de leitura dos alunos do 6º ano, turma A, do Colégio Governador Adolpho de Oliveira Franco. A turma foi selecionada tendo em vista nossa pretensão de implementarmos nossa sequência básica de leitura no sétimo ano, no ano letivo seguinte.

Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário para os alunos e outro para os professores dos sextos anos do Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco. Assim, obtivemos os dados necessários para iniciarmos um trabalho coeso e eficaz acerca da leitura e do letramento literário.

Abaixo estão os questionários aplicados:

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	
Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.	
	Astorga – Pr
Prof.ª: Regina de Miranda Mukai Reis	
Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.	
6º Ano Turma “A”	
Idade: () 10 anos () 11 anos () 12 anos () mais de 12 anos	
Sexo: () Masculino () Feminino	
1. Você gosta de ler? () Sim () Não	
• Se sim, quem incentivou esse hábito?	
() professor () amigo () pai () mãe	
() outro: _____	
• Se não, por quê?	
() acho chato () não entendo o que leio () não tenho livros	
2. Com que frequência você lê?	
() nunca () de vez em quando	
() só quando o professor pede () só leio quando tenho de estudar para a prova	
() nunca leio algo do começo ao fim () sempre, adoro ler.	
3. O que você mais gosta de ler? (Marque quantas alternativas quiser)	
() narrativas de aventura	
() narrativas de suspense	

- textos religiosos
- narrativas de mistério
- narrativa policial
- história em quadrinhos
- poema.
- conto
- crônica
- conto de fadas
- histórias mitológicas
- revista
- jornal
- textos da internet

4. Qual desses autores você já ouviu falar?

- Ana Maria Machado
- Maurício de Souza
- Monteiro Lobato
- Pedro Bandeira
- Ruth Rocha
- Ziraldo

Outro: _____

5. Por quais razões você procura um livro para ler?

- por iniciativa própria.
- por sugestão do professor.
- por sugestão de um amigo.
- pelo título do livro e autor.
- pela capa e figuras.
- pelo tamanho ou número de páginas.
- quando ganha de presente.
- quando vê na biblioteca.
- quando está fazendo sucesso na mídia.
- Outro: _____

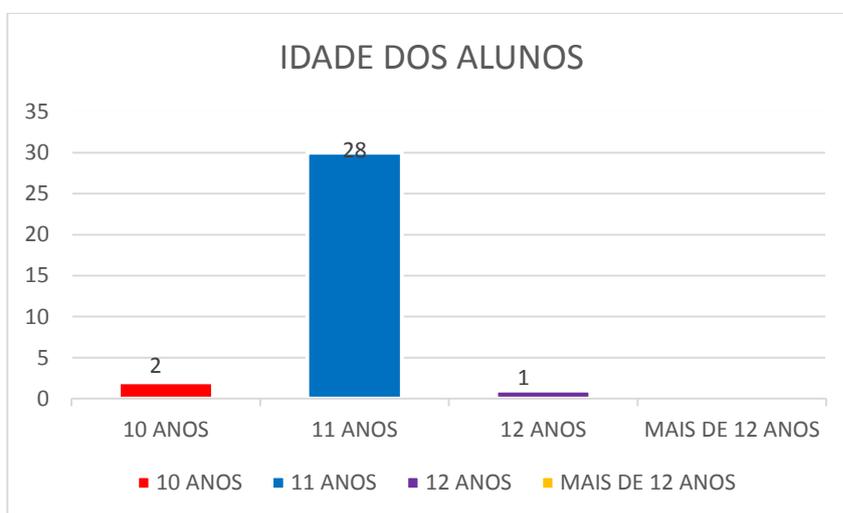
6. O que você sente quando lê um livro (marque quantas alternativas quiser):

- Fico triste quando o personagem sofre.
- Fico curioso para saber como a história vai terminar.
- Fico feliz quando a história tem um final feliz.
- Fico empolgado com as aventuras vividas pelo personagem.

- () Faço uma reflexão da minha vida, quando a história permite.
- () Não sinto nada.
7. Você conhece a Biblioteca Municipal? () Sim () Não
- Com que frequência você vai à biblioteca municipal?
- () sempre () raramente () nunca fui
8. Dentre os livros que você retirou, como foi a leitura?
- () li inteiro () só comecei () li apenas partes () li metade

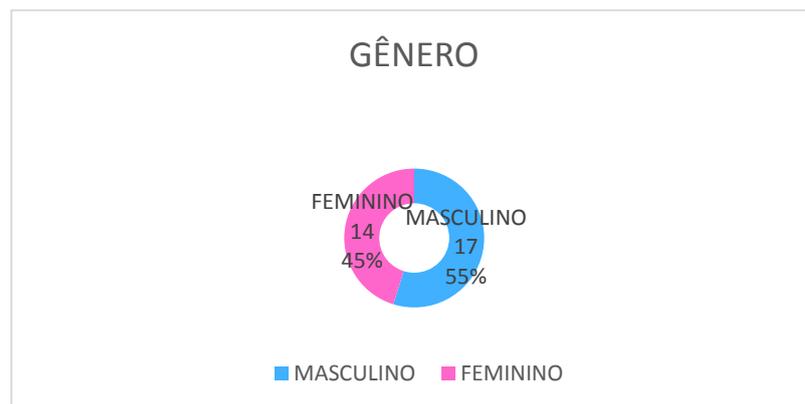
FONTE: Autora

Após a aplicação do questionário aos alunos, obtivemos os seguintes dados:



FONTE: Autora

Dentre os trinta e um (31) alunos da turma, vinte e oito (28) deles encontram-se em série e faixa etária compatíveis, com onze (11) anos de idade completos ao fim do ano letivo, enquanto apenas dois (02) alunos ainda têm dez (10) anos e apenas um (01) tem doze (12) anos. Nenhum aluno da turma tem mais de doze (12) anos de idade, o que comprova a homogeneidade da turma em relação à idade dos alunos que compõem o 6º ano “A”.



FONTE: Autora

A turma é composta, em uma pequena maioria, por meninos. 55%, ou seja, dezessete (17) crianças são do sexo masculino, ao passo que quatorze (14) são do sexo feminino – 45% dos alunos, sendo a turma bem dividida entre os gêneros das crianças.

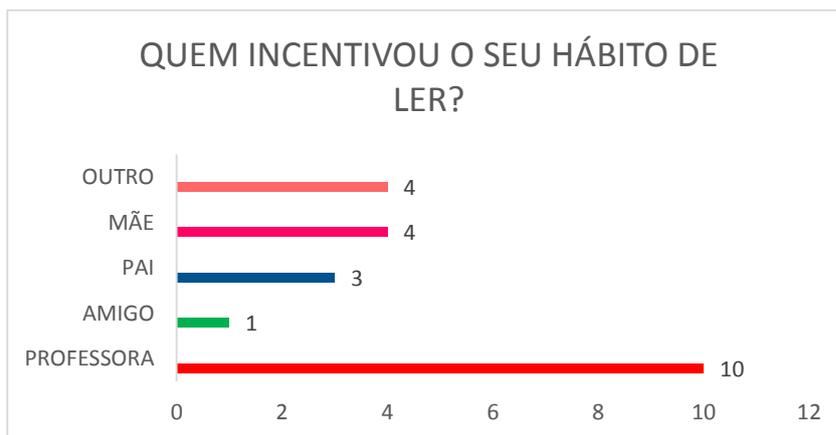
A primeira pergunta relacionada à leitura refere-se ao gosto dos alunos sobre o assunto e, para nossa alegria e surpresa, a maior parte das crianças afirmou gostar de ler, conforme mostra o esquema abaixo:



FONTE: Autora

68% dos alunos afirmaram gostar de ler. Dentre esse total, doze (12) são meninos e nove (09), meninas. Tal constatação nos trouxe surpresa, em outras pesquisas, as meninas demonstram mais interesse pela leitura do que os meninos. Dez (10) crianças responderam que não gostam de ler, sendo seis (06), meninos.

Quanto à influência recebida para o despertar pelo gosto e hábito da leitura, a maioria desses 68% da turma, disse ter vindo de professores:

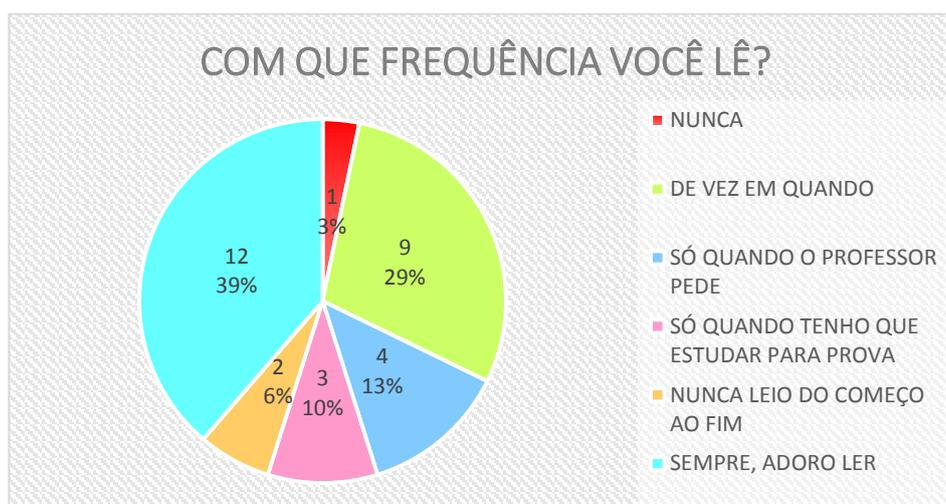


FONTE: Autora

Das vinte e uma (21) crianças que gostam de ler, dez (10) foram incentivadas por professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I; três (03) disseram ter recebido influência do seu pai e quatro (04), de sua mãe. Quatro (04) delas também afirmaram ter recebido essa influência de outros e todas nomearam essas pessoas como seus avós. Assim, verificamos que nem todas as crianças tiveram acesso, ainda pequenas, a muitos livros, no ambiente familiar e o quanto a escola é forte nesse momento de escolaridade.

Entre aqueles alunos que afirmaram não gostar de ler, 100% alegam considerar chata essa prática. Nenhum deles disse que não compreende o que lê ou que não tem livros, o que nos permite inferir que realmente não se interessam pela leitura.

A próxima questão foi sobre a frequência da prática a leitura, cujos dados aparecem no quadro a seguir:



FONTE: Autora

Responderam que sempre leem porque adoram doze (12) alunos, ou seja, 39% da turma. Em segundo lugar ficaram os que leem de vez em quando, num percentual de 29%, correspondente a nove (09) alunos. Constatamos que a soma dessas categorias vinte e um (21) coincide com o número de alunos que afirmaram, anteriormente, gostarem de ler.

Os outros dez (10) alunos que assumiram não gostar de ler dividiram-se da seguinte forma:

- 13% - quatro (04) alunos leem só quando o professor pede determinada leitura;
- 10% - três (03) alunos só leem quando precisam estudar para a prova;
- 6% - dois (02) alunos nunca leem algo do começo ao fim;
- 3% - um (01) aluno nunca lê.

Quando questionados sobre sua preferência de leitura, oferecemos a possibilidade de escolherem mais de uma opção e, as preferências dos alunos do 6º A foram bem variadas, conforme demonstramos no próximo gráfico:

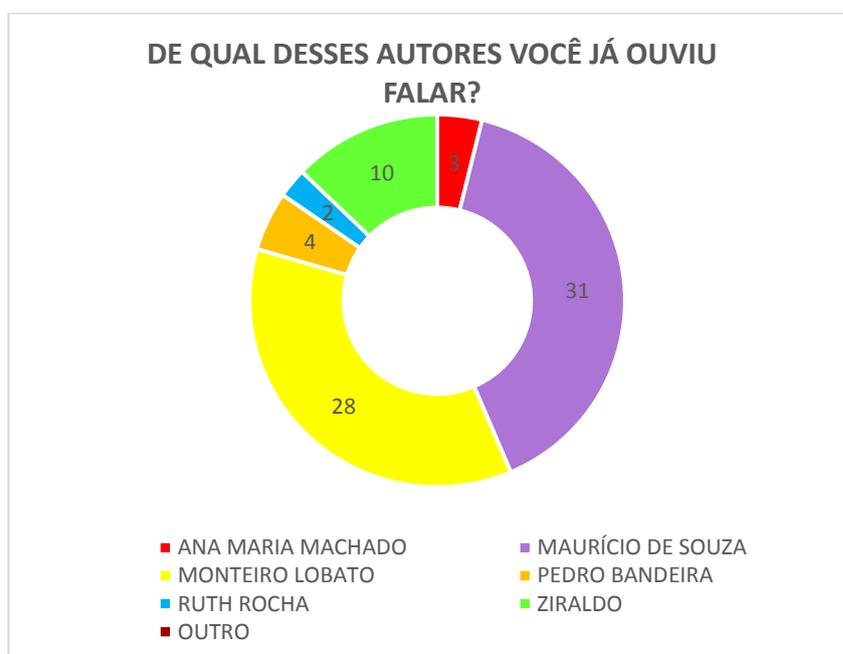


O gênero preferido foi a história em quadrinhos, escolhida por vinte e nove (29) alunos, seguida pelo poema, com vinte e dois (22) votos. As narrativas de aventura receberam dezenove (19) votos e as de suspense, quinze (15), empatando com os contos de fadas. Na sequência, surgem as narrativas de mistério escolhidas por doze (12) alunos

e com dez (10) votos vêm juntas as narrativas policiais e os contos. As crônicas tiveram nove (09) votos; as revistas, oito (08); os textos religiosos, três (03) e as histórias mitológicas, dois (02). Ninguém assinalou o jornal como opção de leitura. Como a maioria desses gêneros é trabalhada na escola, podemos afirmar que essa tem grande e forte influência sobre o leitor nessa etapa de escolaridade.

Consideramos positivos os resultados obtidos, uma vez que dezenove (19) crianças atestam gostar das narrativas de aventura e quinze (15), dos contos de fadas, por esses serem os gêneros trabalhados na sequência básica de leitura que aqui propomos.

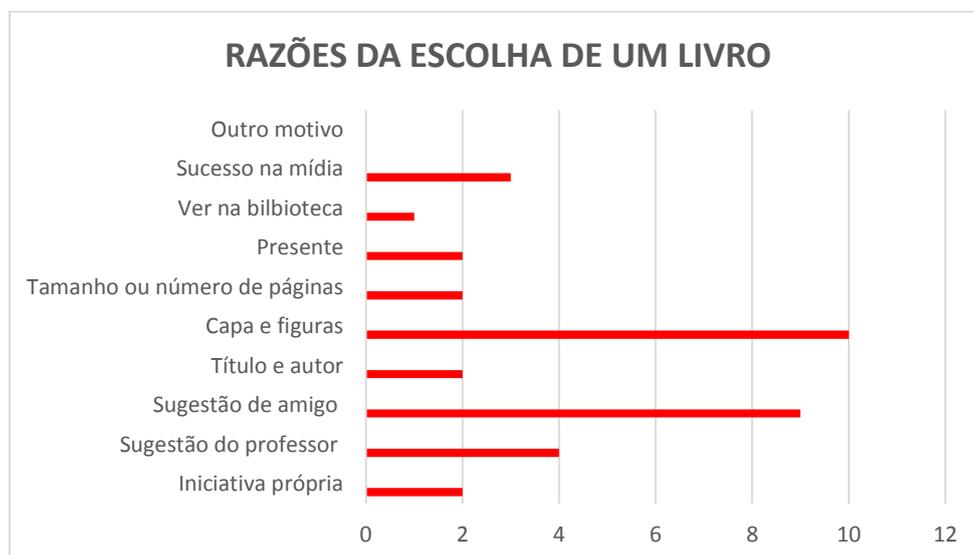
Sobre a questão direcionada aos autores infantis, as respostas que obtivemos foram as seguintes:



FONTE: Autora

O quadro, novamente, proporcionou-nos uma grande satisfação, devido ao fato de que quase todos os alunos já ouviram falar de Monteiro Lobato, autor analisado nesta pesquisa – vinte e oito (28) deles responderam conhecê-lo. Todos eles, 100% da turma, conhecem Maurício de Souza, com certeza, através das histórias em quadrinhos que também foram eleitas como leitura favorita, na questão anterior. Dez (10) deles marcaram Ziraldo; quatro (04), Pedro Bandeira; três (03), Ana Maria Machado e dois (02), Ruth Rocha.

No que se refere ao motivo pelo qual os alunos leem, averiguamos que a primeira impressão que se obtêm da obra é fundamental. Essa impressão inicial é denominada por Cosson (2014) de *antecipação*, termo explicado no próximo tópico deste trabalho.



FONTE: Autora

Como o gráfico apresenta, dez (10) estudantes escolhem o livro pela impressão que o título e as figuras lhes causam. Logo em seguida, com nove (09) votos, a escolha é feita por sugestão de um amigo e pudemos comprovar essa afirmação, no momento da troca dos livros retirados na biblioteca do colégio, quando um aluno pede para ir junto com um determinado colega porque quer retirar o livro que esse vai entregar.

Quatro (04) estudantes seguem sugestão do(a) professor(a) e três (03) escolhem seus livros pelo sucesso que faz na mídia. A opção de ler um livro por iniciativa própria, pelo título e autor, por ganhar de presente ou pelo tamanho e número de páginas foi escolhida por dois (02) alunos, em cada categoria. Apenas um (01) disse escolher seu livro por estar na biblioteca e ninguém apresentou um outro motivo para selecionar seu livro.

Os sentimentos que a leitura desperta nos alunos, enquanto leitores, foi o tema da outra pergunta de múltipla escolha:

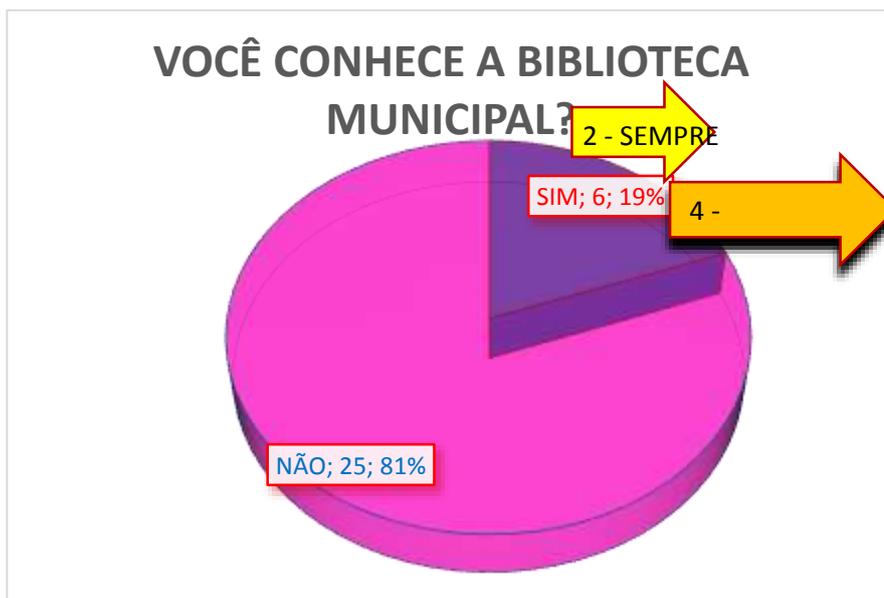


FONTE: Autora

Ao lerem uma obra, os jovens leitores admitem passar por várias sensações, sendo que vinte e dois (22) deles sentem-se empolgados com as aventuras vividas pelas personagens da narrativa. Também, sentem-se felizes quando a história tem um final feliz, dezenove (19) crianças. Dezesesseis (16) leitores sofrem com as personagens e assim, ficam tristes com a leitura. A curiosidade para saber como vai terminar a história foi opção de quinze (15) alunos, enquanto sete (07) refletem sobre suas vidas, quando a histórias lhes permite. E cinco (05) leitores demonstraram-se apáticos à leitura, pois alegaram não sentir nada quando leem.

Averiguamos, a partir das respostas obtidas que durante a leitura, esses alunos são empáticos, isto é, trocam de lugar com as personagens e têm seus sentimentos misturados com os delas. Enfim, eles “entram na viagem” que o mundo da leitura oferece. Fato comprovado com a aplicação da sequência básica quando entramos em contato com crianças se desenvolvendo como leitoras e motivadas a interagir com o texto apresentado.

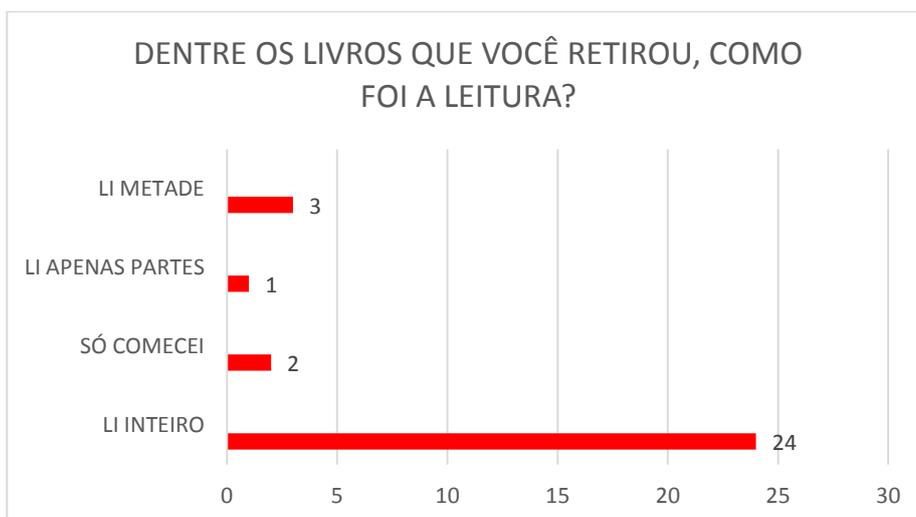
Por meio da próxima pergunta, reconhecemos que a grande maioria dos alunos não conhece a única Biblioteca Municipal existente em Astorga, apesar de ser uma cidade pequena e de fácil acesso aos prédios públicos.



FONTE: Autora

Vinte e cinco (25) estudantes da turma, correspondente a 81%, nunca foram à Biblioteca Municipal e, portanto, não a conhecem, ao passo que apenas seis (06) deles, isto é, 19% já foram até ela. Apenas duas (02), porém, sempre vão e quatro (04) raramente vão à biblioteca. Julgamos que parte do motivo de a Biblioteca Municipal ser pouco frequentada pelas crianças, deve-se ao fato de que menores de quinze anos precisam estar acompanhados de seus responsáveis. Como estes têm seu trabalho, a ida à biblioteca torna-se inviável.

A última pergunta foi “Dentre os livros que você retirou, como foi a leitura?” e averiguamos o seguinte:



FONTE: Autora

Alegremo-nos com as respostas por constatarmos que vinte e quatro (24) leitores leram inteiramente os livros retirados e que apenas três (03) leram metade dos livros; dois (02) só começaram a leitura e 01(um) leu só partes das obras. Esse demonstrativo reforça nossa impressão de que a turma de alunos participantes da presente pesquisa tem perfil de bons leitores, ainda em formação, mas com bom hábito de leitura, ideais para tornarem-se leitores críticos, como almejamos ao fim da aplicação da sequência básica de leitura.

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.
Profª. Regina de Miranda Mukai Reis
Astorga – Pr

Caro professor(a) dos 6ºs Anos, pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura no 6º Ano.

1. Como você julga ser o desempenho dos seus alunos em relação à leitura?

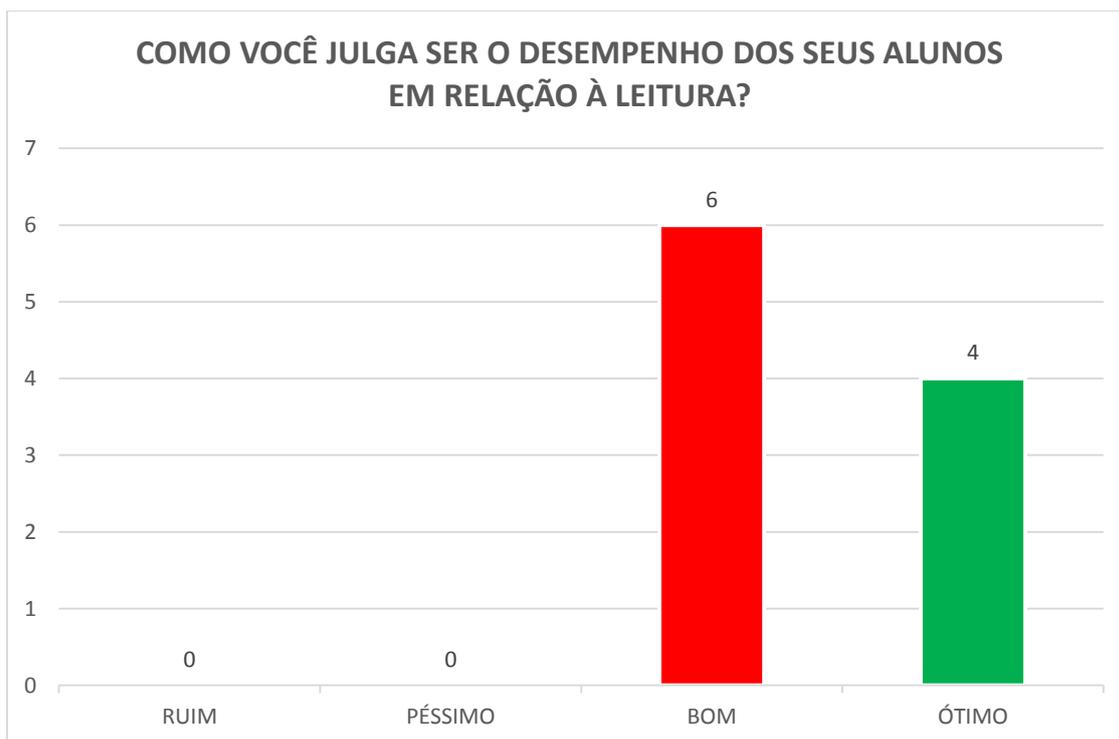
() ruim () péssimo () bom () ótimo

2. Quais são os maiores obstáculos que encontra para trabalhar o texto literário, em sala de aula do 6º ano?

() não sabem ler () não compreendem o que leem
 () desinteresse () falta de livros ou material
 () indisciplina () outro: _____

• **Justifique sua resposta:**

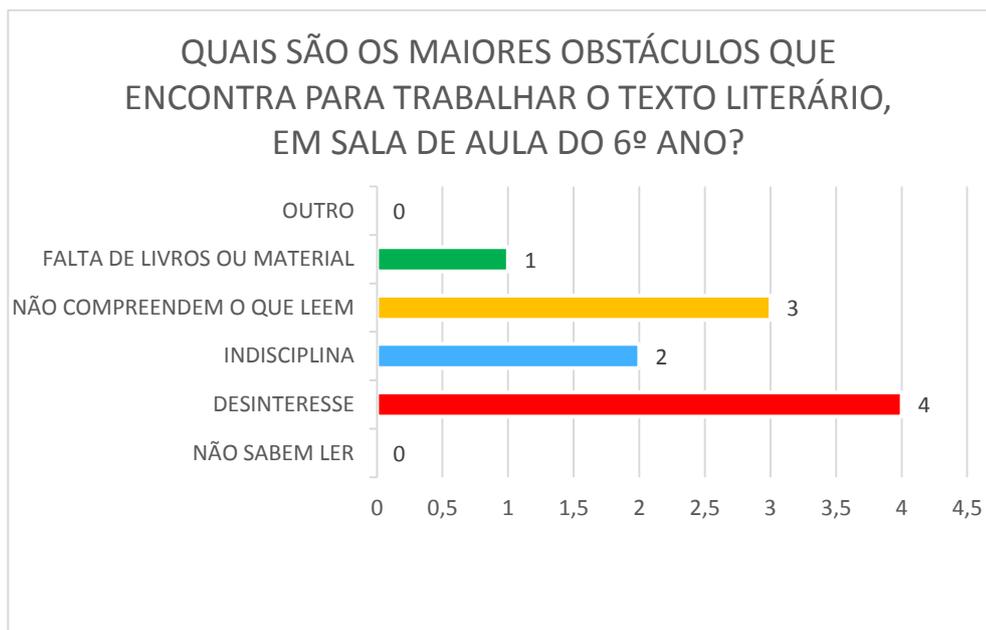
Solicitamos a dez (10) professores dos 6ºs Anos, do ano letivo 2016, do Colégio Adolpho que respondessem a esse questionário a fim de que pudéssemos captar como os professores das outras disciplinas percebem o ensino da leitura, sobretudo em relação às dificuldades de leitura dos alunos, além daquelas percebidas nas aulas de Língua Portuguesa. Os professores nos atenderam prontamente e, a partir das respostas, pudemos conhecer um pouco mais dos alunos, conforme apresentamos em seguida.



FONTE: Autora

A opinião dos professores entrevistados ficou dividida entre um bom e um ótimo desempenho dos alunos ao lerem em suas aulas. Nenhum dos profissionais afirmou ser ruim ou péssima a leitura dos seus alunos. Constatação parecida com a primeira ideia que tivemos da turma, após verificarmos suas respostas.

Posteriormente, indagamos sobre o trabalho com o texto literário, em sala de aula, segundo comprova o gráfico:



FONTE: Autora

Quatro (04) professores responderam que a maior dificuldade em se trabalhar o texto literário com os pequenos leitores seria o desinteresse por esse estilo. Tal afirmação nos permite inferir que o desentusiasmo por esse texto decorre do problema de eles não compreenderem o que leem, pela presença de elementos específicos que requerem um conhecimento prévio dos leitores. Essa incompreensão foi o obstáculo citado por três (03) professores; dois (02) educadores julgam ser a indisciplina a maior barreira para a prática docente com a leitura dos textos literários e, somente 01 (um) afirma faltar livros ou materiais para esse trabalho. Nenhum profissional disse que os alunos não sabem ler esse tipo de texto ou apontou outro ponto que prejudique o seu trabalho com a leitura do texto literário.

Entre as justificativas dadas para a resposta anterior, reconhecemos que a dificuldade em entender a estrutura, organização, linguagem figurada e, principalmente, a intertextualidade presentes em sua construção foi a mais apontada pelos professores que ministram aulas nas turmas dos 6ºs anos. A referida dificuldade foi citada como motivo tanto para o desinteresse dos alunos quanto para o fato de não compreenderem o que leem, como comprovam os questionários em anexo (p.145 a 147)

Após analisarmos os argumentos dos educadores, julgamos totalmente viável e precisa a pesquisa aqui apresentada.

2.3 Etapas de leitura: “Cara de coruja” e seus intertextos

Cosson (2014) defende o letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da literatura, por ser a leitura literária completamente diferente da leitura por fruição, mesmo que uma dependa da outra. Para ele, é de extrema importância ensiná-la na escola:

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (COSSON, 2014, p. 23)

Isso significa que não se deve sugerir uma leitura e depois objetivar uma prova ou outra forma de avaliação para a cobrança dessa leitura. A leitura se constrói pelas atividades e mecanismos que a escola oferece para a proficiência da leitura literária. Micheletti (2006) defende que o estudo do texto literário é diferente dos demais textos porque apresenta materialidade específica, portanto, o leitor precisa conhecer sua estrutura para ressignificá-la durante a leitura.

Para tanto, Micheletti (2006) sugere como etapas para a leitura, a decodificação, análise e interpretação do enunciado. Cosson (2014), por sua vez, propõe as etapas de antecipação, decodificação e interpretação. No entanto, Corsi (2015, p.34) preconiza serem “indispensáveis para o processo da leitura do texto literário a ‘antecipação’, a ‘decodificação’, a ‘análise’ e a ‘interpretação’”, numa proposta de unificação das etapas descritas por Micheletti e Cosson.

A *antecipação* refere-se ao primeiro contato do leitor com a obra. De acordo com Cosson (2014, p. 40) diz respeito à postura do leitor “[...] quanto aos elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros”. Para Corsi (2015, p. 34), é o “momento de aproximação do leitor com o livro e sua materialidade física, pressupõe o conhecimento e o reconhecimento de elementos componentes da obra a ser lida [...]”.

Assim, a primeira etapa do processo de leitura ocorreu quando analisamos as informações fornecidas pela capa e contracapa do livro, além do índice e da ficha técnica. A edição do livro *Reinações de Narizinho*, utilizada nesta pesquisa, foi escrito por Monteiro Lobato e publicado pela Editora Brasiliense, na sua 33ª edição, em convênio

com o Instituto Nacional do Livro, órgão da Fundação Nacional Pró-Memória, em 1982, por comemoração do centenário de Monteiro Lobato. A escolha desse exemplar ocorreu devido ao fato de ser uma edição marcante para nós, de forma particular: recebemos a coleção completa do Sítio do Picapau Amarelo como prêmio em um concurso de redação, ainda na infância e sua leitura foi inesquecível. O layout de capa é de responsabilidade de Jacob Levitinas e as ilustrações de capa e miolo, de Manoel Victor Filho.

A obra é classificada como literatura infanto-juvenil e o índice enumera 11 episódios com pequenas narrativas. Sua capa traz a ilustração de uma menina - Narizinho, sentada em um campo, junto com uma boneca, que pode ser Emília, conversando com alguns animaizinhos. As ilustrações da capa insinuam, ainda, que as histórias trarão elementos da natureza por haver um peixinho falante, usando chapéu, em pleno ar; um gatinho em queda livre, vestido como um ser humano: calça, colete, chapéu e bengala; além de um pássaro e uma borboleta.

No início do livro, há uma nota prévia escrita por Herberto Sales, diretor do INL - Instituto Nacional do Livro - em que constam os seguintes dizeres:

A Editora Brasiliense é uma espécie de gloriosa guardiã da obra de Monteiro Lobato. No transcurso do centenário do nascimento do grande escritor brasileiro, ora comemorado em todo o país, neste ano da graça de 1982, erigiu a Brasiliense, como marco dessa efeméride tão grata a todo o Brasil, esse monumento editorial que é o volume que reúne a *Obra Infantil Completa* de Monteiro Lobato (1882-1982), batizada a Edição do Centenário. O Instituto Nacional do Livro recebeu com irrestritos aplausos a notável iniciativa, que resultou num trabalho gráfico de que se pode orgulhar a indústria editorial brasileira. Não podia, entretanto, ficar o INL apenas no louvor da monumental edição. Cumpria-lhe, também, como órgão executor da política de assistência bibliotecária do Ministério da Educação e Cultura, vinculado à novel Fundação Nacional Pró-Memória, participar das comemorações do centenário de nascimento de um escritor cuja vida foi tão ligada ao livro brasileiro, tendo sido mesmo, rigorosamente, o nosso primeiro editor. A participação do INL no grande evento se faz com esta edição comercial, de caráter comemorativo, das obras de literatura infantil e de literatura juvenil que Lobato legou à cultura brasileira, de que são insuperável patrimônio [...] (SALES, 1982, p.4).

Os dizeres acima recuperam o contexto de publicação e a importância do autor para a literatura infantil brasileira e suscitam as contribuições que Bakhtin elaborou sobre a linguagem e seu caráter dialógico, uma vez que a compreensão para este autor refere-se a um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio históricas e culturais que o constituíram.

A contracapa apresenta uma nota do mesmo autor composta pela parte final da nota prévia

[...] Ainda uma vez, e como não podia deixar de ser, é a Editora Brasiliense que se encarrega desta edição da obra infantil completa de Monteiro Lobato, realizando-a em convênio com o Instituto Nacional do Livro, que a fará distribuir à sua rede de bibliotecas em todo o território nacional. Homem de ação e de idéias, Monteiro Lobato foi também um criador literário de irrecusável genialidade. Sabe-se, hoje, que ele é um dos maiores autores contemporâneos de literatura para crianças em todo o mundo. Foi, igualmente, um contista extraordinário, autor de várias obras-primas no gênero em que se imortalizou *Negrinha*. Só não cultivou o romance, o que, na conhecida classificação crítica, é, em resumo, uma aventura da personalidade, Lobato escreveu, com a maravilhosa aventura de sua vida, o romance de uma personalidade como poucas o Brasil tem tido em seus dias, anos e séculos de grande país (SALES, 1982, contracapa).

Na última folha do livro, encontra-se a biografia do autor, bem como a sugestão de leitura de algumas obras, como “Os doze trabalhos de Hércules”, “O Dom Quixote das crianças”, “As aventuras de Hans Staden e Peter Pan”.

A segunda etapa é a *decodificação*, que corresponde à decifração do texto. Nas palavras de Cosson (2014, p.40), “entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração.” É o momento da identificação dos elementos da narrativa – personagens, narrador, tempo, espaço, enredo que compõem a estrutura composicional do gênero, um dos pilares bakhtinianos. É também o momento do reconhecimento do estilo do autor, com suas particularidades languageiras, outro pilar bakhtiniano.

Constatamos, assim, que “Cara de Coruja”, parte integrante de *Reinações de Narizinho*, enquadra-se na tipologia textual da narrativa, com episódios curtos e linguagem clara, coloquial e próxima das crianças leitoras. E, seu conteúdo temático - conjunto de temas que o texto abrange – é diversificado no decorrer da narrativa, pois em cada episódio há uma história com um assunto diferente.

Traz, em sua composição, uma série de histórias entrelaçadas em que as crianças - Narizinho e Pedrinho - acompanhadas por Emília, vivem aventuras inimagináveis e visitam amigos de contos de fadas.

O espaço fixado é o Sítio do Picapau Amarelo, onde as personagens centrais da narrativa vivem. São elas: Dona Benta, Tia Nastácia, Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa e Marquês de Rabcó. Mas, personagens de outros autores

perpassam pela narrativa, como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Gato de Botas, Aladim, Dona Carochinha, Pequeno Polegar, Pinóquio, Gato Félix e Peter Pan.

Identificamos o narrador heterodiegético que, em suas falas, emprega os verbos no pretérito perfeito do indicativo e no pretérito imperfeito, também do modo indicativo, em trechos como: “Dona Benta **estava** ensinando Pedrinho a cortar as unhas da mão direita quando Emília **apareceu** na porta e **piscou** para ele com os seus novos olhos de seda azul.” (LOBATO, 1982, p.92) e “Narizinho **achou** que a prosa de Emília **estava** se prolongando muito.” ou em “Logo em seguida **chegou** Aladino, recebido com grandes festas. Todos **queriam** ver a sua lâmpada maravilhosa e o seu anel mágico.” (LOBATO, 1982, p.97).

Por outro lado, as falas das personagens trazem verbos no

- presente do indicativo: “– Nem **é** bom falar, vovó! **Vai** ser uma festa linda até não poder mais.” (LOBATO, 1982, p.93); “– É hora! Pode começar!” (LOBATO, 1982, p.94); “– **Vivem** comigo no castelo. Tudo lá **brilha** que nem ouro, porque não **pode** haver no mundo criaturas mais trabalhadeiras.” (LOBATO, 1982, p.95); “– A senhora pensa que voar é perigoso?” (LOBATO, 1982, p.104)
- imperativo: “– **Não saia** daqui, **não vá** à cozinha, ouviu?” (LOBATO, 1982, p.99); “– Tia Nastácia! **Traga** um café bem gostoso para estes ilustres amigos.” (LOBATO, 1982, p.101); “– Lobo sem vergonha! **Vá** prear no mato que é melhor...” (LOBATO, 1982, p.104); “– Em vez de dizer bobagens, antes me **ajude** a acordar estas princesas. **Traga** depressa uma caneca de água fria, **ande**...” (LOBATO, 1982, p.104)
- locuções verbais no gerúndio: “– Narizinho **está chamando!** – respondeu Emília” (LOBATO, 1982, p.92); “Você vai ficar na porta para **ir recebendo** os convidados!” (LOBATO, 1982, p.93); “– Estou vendo uma poeirinha lá longe!” (LOBATO, 1982, p.93)

Monteiro Lobato serve-se do discurso direto e de travessões no desenrolar da narração, conforme exemplificamos nos itens acima.

Percebemos, por todo o episódio, a presença de várias onomatopeias: “E ele pegou as cartinhas e **prrr!**” (LOBATO, 1982, p.92); “[...] nós fecharemos a porta bem no nariz dele – **bá!**” “A boneca, **tec, tec, tec**, muito esticadinha para trás, foi vestir-se”. (LOBATO,

1982, p.93); “Minutos depois, ouviu-se um *toc, toc, toc.*” (LOBATO, 1982, p.95); “Logo depois, ouviu-se um *tíc, tíc, tíc*, na porta.” (LOBATO, 1982, p.96); “O pobre visconde dormiu em cima do binóculo, tão bem dormido que, de repente, *plaft!*” (LOBATO, 1982, p.102); “[...] ouviram uma batidinha trêmula na porta, *tuc, tuc, tuc...*” (LOBATO, 1982, p.105).

Observamos, também, o uso de interjeições em alguns trechos: “– Oh! – exclamou a boneca [...]” (LOBATO, 1982, p.95); “(ai!... não me belisque, Narizinho!) (LOBATO, 1982, p.96); “– Céus! Deixei minha varinha de condão em cima do criado-mudo.” (LOBATO, 1982, p.98); “– *Pssst!*... Os quarenta ladrões souberam que eu vinha.” (LOBATO, 1982, p.99); “– **Credo!** – exclamou.” (LOBATO, 1982, p.101)

Durante toda a narrativa, o autor faz uso das orações:

- coordenadas assindéticas: “– Não era pedaço, não; estava inteirinho; apenas mais embolorado do que nunca – todo sujo de poeira e teias de aranha.” (LOBATO, 1982, p.93); “A boneca abraçou o espelho, beijou-o, bafejou nele, depois o limpou bem limpo com o seu lençinho de cambraia.” (LOBATO, 1982, p.95).
- coordenadas sindéticas (aditivas, adversativas): “– Desta vez dona Benta pilhou a palavra “arrumar” e **erguendo os óculos para a testa**, perguntou...” (LOBATO, 1982, p.92); “– [...] Mandei-lhe um convite bem seco, **mas se mesmo assim ele vier nós fecharemos a porta bem no nariz dele.**” (LOBATO, 1982, p.93); “– **Nem** de elefante, **nem** de hipopótamo, **nem** de rinoceronte, **nem** de girafa, **nem** de anão mau, **nem** se serpente...” (LOBATO, 1982, p.96)
- subordinadas adjetivas restritivas: “– Narizinho estava muito atrapalhada para salvar o visconde **que havia uma semana caíra atrás da estante.** (LOBATO, 1982, p.92); “Branca de Neve prometeu trazer os anõezinhos **que a haviam salvado das unhas da madrasta má.**” (LOBATO, 1982, p.95).

As personagens moradoras do sítio fazem uso de pronomes de tratamento e de títulos de nobreza, com frequência, como vemos na resposta de Pedrinho à D. Benta sobre a confusão que ela faz entre os convidados do Mundo Encantado: “– A **senhora** não entende disto... – Eu disse amigos do País das Maravilhas e não do Reino das Águas Claras. Há muita diferença.” (LOBATO, 1982, p.92). Também percebemos o uso dos pronomes de tratamento quando Pedrinho explica para Rabicó como deve anunciar cada convidado que chegasse à festa: “– Assim que chegar um e bater, abra, pergunte quem é

e anuncie: ‘O **senhor** ou **senhora** Fulano de Tal!’ Mas comporte-se e não vá comer os brincos como da outra vez.” (LOBATO, 1982, p. 93).

O uso de títulos de nobreza, verificamos no momento em que D. Benta manda seu neto receber os convidados, mas que lavasse o rosto antes por estar sujo de manga. E ele explica: “– Foi de propósito, vovó – inventou o menino. Quero que eles pensem que sou o **Conde** dos Bigodes de Manga! ...” (LOBATO, 1982, p.92).

Da mesma forma, o espelho mágico, presente de Branca de Neve para Emília responde à pergunta da boneca: “– Diga-me, **senhor** espelho, qual a boneca que conta histórias mais bonitas?” “– É a ilustre **Marquesa** de Rabicó!” (LOBATO, 1982, p. 95)

Outrossim, a boneca Emília emprega neologismos ou expressões próprias com facilidade, conforme encontramos no diálogo entre ela e as princesas, ao perceberem que o malvado Barba Azul chegara: “– É esquisito isto! Sempre supus que o irmão da sétima mulher de Barba Azul o houvesse matado...” “– É que não o **matou bem matado** – explicou Emília”. Em seguida, a boneca desafia Barba Azul que ameaça casar-se com todas as princesas se não abrissem a porta: “– Pois case, se for capaz! Mando Pé-de-Vento te **ventar** para os confins do Judas.” (LOBATO, 1982, p.97).

Rabicó anuncia a chegada dos convidados de maneira diferente da forma convencional, o que comprova a ampliação do sentido decorrente da intertextualidade, ao citar características das personagens dos contos de fadas, encontradas em passagens como a chegada de Cinderela: “– **Senhorita** Cinderela, a princesa das **botinas** de vidro!” (LOBATO, 1982, p.94), bem como na chegada da segunda convidada: “– A **princesa** Branca das Neves.” (LOBATO, 1982, p.95).

E continuou o “protocolo” de anúncios: “– As **senhoras** Pé de Rosa Branca e Pé de Rosa Vermelha!”. “– Um **senhor** pingo de gente com umas botas maiores do que ele!” (LOBATO, 1982, p.96).

Todas as características acima descritas marcam o estilo de Lobato – linguagem fluente e coloquial, própria para a criança, no intuito de inaugurar a literatura infantil moderna. – outro pilar apontado por Bakhtin.

A próxima etapa da leitura é a *análise* que, consoante Micheletti (2000, p.06) “consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso” e, conforme acrescenta Corsi (2015, p.34) “se dá quando o leitor faz as primeiras compreensões da materialidade do enunciado narrativo, compondo sentidos

para o que se encontra no interior da obra, traçando um caminho para se chegar à interpretação”. É o momento da compreensão do que foi decodificado anteriormente.

A referida etapa concretiza-se quando apreendemos que o livro analisado vincula-se à tipologia narrativa e por um gênero que chamaremos de “novela literária” infanto-juvenil, visto que se trata de uma narrativa mais extensa que um conto e menor que um romance. Ao contrário do romance, este gênero evita longas descrições e dá prioridade à narração, ao diálogo. A diferença primordial entre a novela e o conto é que a primeira apresenta várias unidades dramáticas que são sucessivas e independentes, e, por esse motivo, podemos lê-la em momentos distintos e sem seguir sequências obrigatórias.

Julgamos necessário, esclarecermos a origem do termo, segundo Massaud Moisés:

A palavra ‘novela’ remonta ao italiano "*novella*", por sua vez originário da Provença ("*novas*", "*novelas*"), onde significava "relato, comunicação, notícia, novidade". A raiz etimológica estaria no latim *novella* de "*novellus, a, um*", adjetivo diminutivo derivado de "*novus, a, um*". Do sentido primordial de ‘jovem’, ‘novo’, ‘recente’, o vocábulo substantivou-se, adquirindo várias significações, desde 'chiste', 'glacejo' até 'enredo', ‘narrativa enovelada’ (MOISÉS, 2006, p.102)

Do ponto de vista literário, a novela surgiu na Idade Média, opondo-se à narrativa épica, e narrava as aventuras de um herói individualizado. Nesse período, ficaram conhecidas as novelas de cavalaria, cujo enredo descreve as aventuras dos cavaleiros, numa narrativa envolta em magia e suspense.

Moisés (2006) nos conta que, historicamente, as novelas passaram por transformações: as novelas de cavalaria cederam espaço ao sentimentalismo e erotismo, deixando de lado, os fatos heroicos e bravuras de seus protagonistas; passaram pelo bucolismo; enfatizaram a sátira até os anos finais do século XVIII. Nesse período, a estética romântica transforma a novela em prazer para a burguesia que se interessava pelo fantasioso e pelo entretenimento que ela lhe proporcionava. Interesse esse observável, ainda hoje, em nossa sociedade.

Por enfatizar o pitoresco facilmente esquecido, a novela ocupa, do ponto de vista histórico, posição menos relevante que a do conto e do romance, como alega Moisés (2006, p.111) “identificadas como as manifestações populares de arte, atende ao desejo da aventura e fuga realizado com o mínimo de profundidade e o máximo de anestésico: raro se nivela, em matéria de requinte estético, às formas em prosa vizinhas.”

A novela é um gênero literário que tem características estruturais e semânticas próprias. A fábula novelesca não apresenta apenas um núcleo dramático. Seu enredo estrutura-se em várias histórias encaixadas numa macrofábula. Trata-se de uma narrativa de estrutura "aberta", na qual são acrescentados episódios e/ou personagens, bem como os fatos ocorrem em espaço e tempo distintos.

O referido gênero acolhe o mundo da fantasia, onde tudo acontece de acordo com a psicologia do inconsciente coletivo – o bem sempre vence o mal. É a idealização da vida nos moldes da literatura de massa, aproximando-se ideologicamente do conto popular.

Encarada como modo de conhecimento, a novela ilude e mistifica, por imprimir aos episódios um movimento acelerado e cheio de novidades, que não pode ser o do cotidiano[...] A novela contempla, não indaga, finge, não questiona, fantasia, não interroga (MOISÉS, 2006, p.112).

A novela é um gênero que circula desde a esfera escolar até a esfera literária e artística. Parafraseando Bakhtin, as mudanças de composição de um gênero sempre acontecem e acontecerão porque as esferas mudam de acordo com o contexto. Dessa maneira, afirmamos que a novela literária é uma forma de compreender o mundo em que vivemos e de conhecer a nossa história. O mesmo autor declara que toda palavra é lotada de ideologia e assim, todo discurso traz uma voz social que impõe a ideologia do meio social do locutor.

A obra *Reinações de Narizinho* apresenta, portanto, características que nos permitem associá-la ao gênero novela:

a) É composta por onze episódios com enredos distintos, mas, que ao longo da narrativa estabelecem conexões entre si. O autor “procura deixar sementes de mistério ou conflito para manter aceso o interesse do leitor” é o que comenta Moisés (2006, p.113) e é o que percebemos, claramente, nas narrativas das histórias que compõem “Cara de Coruja”.

b) O enredo é desenvolvido de maneira sequencial, sendo que em determinados momentos da narrativa, emprega-se alguns recursos que quebrem essa sucessividade de acontecimentos.

c) O espaço e o tempo são indissociáveis: as ações e os personagens podem ser transferidos para diferentes ambientes na narrativa.

d) A linguagem é clara e objetiva.

e) Não há um limite de personagens que aparecem e desaparecem da história, a qualquer momento.

f) A narração é mais acelerada do que no romance ou no conto.

Apreendemos o fato de Lobato adotar a forma novelesca em sua criação literária e infantil como uma forma muito mais ágil em termos de desenvolvimento da ação. O conto é mais lento e dá espaço a um tratamento mais complexo das personagens, ao passo que nas novelas, temos mais ênfase à ação e não ao tratamento das personagens. As crianças têm muito mais energia e são ativas; logo, a novela parece ser uma forma mais adequada a crianças e jovens. Mais uma vez, vemos que Lobato tinha de fato um compromisso com seu leitor e escolhia as melhores formas narrativas para falar com elas.

No que concerne às personagens, verificamos que apesar de trazer para a obra personagens da literatura mundial, o Sítio do Picapau Amarelo, cenário das narrativas de “Cara de Coruja”, abriga as personagens de Monteiro Lobato que são típicas personagens brasileiras:

- a) Narizinho, a menina do narizinho arrebitado, protagonista da obra aqui analisada. É a dona da boneca Emília e prima de Pedrinho.
- b) Pedrinho, primo de Narizinho, que passa as férias no sítio. Dono do Visconde de Sabugosa. É aventureiro e corajoso.
- c) Dona Benta, a dona do sítio e avó das crianças, é a contadora das histórias que permitem que Narizinho e Pedrinho conheçam todas as fábulas e contos de fadas, bem como seus protagonistas e antagonistas.
- d) Tia Nastácia, a empregada do sítio. Conhecida por ser uma excelente cozinheira. Foi ela quem costurou a boneca de pano para Narizinho.
- e) Emília, a boneca de pano que virou gente e falante depois de tomar uma pílula dada pelo Dr. Caramujo. Casou-se com Rabicó para virar uma marquesa.
- f) Visconde de Sabugosa, o sábio feito de espiga de milho.
- g) Marquês de Rabicó, o porco marquês sem nobreza alguma. Covarde e sempre faminto, preocupa-se apenas em manter sua barriga cheia.

Narizinho e Pedrinho organizaram uma festa e convidaram as personagens de diversos e famosos contos maravilhosos. As princesas e outros convidados foram apresentados à chegada da festa, pelo Marquês de Rabicó, mas, com algumas mudanças

em suas características peculiares que ampliam suas caracterizações, sempre corrigido por Narizinho:

Cinderela teve seu sapatinho de cristal trocado por botinas de vidro - “- Senhorita Cinderela, a princesa das botinas de vidro!

- Como é estúpido! - exclamou Narizinho. Cinderela é casada e não usa “botinas de vidro”. Uma boa botina de vidro de garrafa precisa você no focinho...” (LOBATO, 1982, p.94)

Chapeuzinho Vermelho foi chamada de Capinha Vermelha: “- A menina da Capinha Vermelha.” (LOBATO, 1982, p.101)

O Pequeno Polegar foi apresentado como um pingo de gente: “- Um senhor pingo de gente com umas botas maiores do que ele!

- O Pequeno Polegar” - gritaram as princesas - e acertaram.” (LOBATO, 1982, p.96)

Outras personagens também foram apresentadas de forma diferente da convencional:

“- A princesa Branca das Neves.

Narizinho danou outra vez:

- Branca de Neve, bobo! - corrigiu de passagem, indo receber a recém-chegada.” (LOBATO, 1982, 95)

“- As senhoras Pé de Rosa Branca Pé de Rosa Vermelha!

Desta vez Narizinho deu-lhe um beliscão disfarçado, enquanto recebia as duas princesas.” (LOBATO, 1982, p.96)

A presença de um narrador heterodiegético, um narrador que não participa da história, mas a conta segundo a ótica das personagens crianças significa que o texto apresenta perspectivas múltiplas, que ele não é monológico. Ao contrário, possui um narrador que tende ao democrático e não ao autocrático, como constatamos nas seguintes passagens: “Rabicó veio de má vontade como sempre, porque fora obrigado a interromper uma comilança de mandioca.” (LOBATO, 1982, p.93); “A pobre velha fez uma cara de quem não estava entendendo bem tamanha atrapalhada. Narizinho teve de explicar tudo.” (LOBATO, 1982, p.93); “Emília era muito interesseira. Gostava de receber presentes, mas não de dar. O único presente que deu em toda a sua vida foi aquele pito. Mesmo assim, mais tarde quando se lembrava do pito vinha-lhe um suspiro.” (LOBATO, 1982, p.97); “Depois que todos partiram, a casa ficou mais vazia do que nunca. Na sala, só os

dois meninos e a boneca...” (LOBATO, 1982, p.105); “Foi um desapontamento geral. Emília quis mentir, dizendo que ali não havia nem bota, nem vara nem lâmpada nenhuma.” (LOBATO, 1982, p.105).

Essa é uma questão singular em Lobato: o narrador é heterodiegético, mas a focalização não é sempre heterodiegética. Ele faz uma mudança de foco para as personagens, o que enriquece o texto lobatiano. Ora Narizinho, ora em Emília, ora as demais personagens, como Dona Benta ou Pedrinho passam a ser detentoras da focalização o que faculta uma imagem particular e uma reação subjetiva a essa imagem, como quando o narrador descreve Narizinho cumprimentando Cinderela, recém chegada à festa, dizendo “depois foi receber a famosa princesa, à qual fez uma grande mesura, dizendo: “Assalam alêikan!” (LOBATO, 1982, p.94); ou quando a menina percebe tristeza em Emília, ao ganhar um espelho mágico de presente, de Branca de Neve. Nesse momento, o narrador (LOBATO, 1982, p.95) diz que “[...] Narizinho percebeu que aquele suspiro era de tristeza de já ser casada e não poder portanto casar-se com o espelho.”

O mesmo acontece com Emília ao tentar verificar se os sapatinhos de Cinderela eram mesmo de cristal e o narrador (LOBATO, 1982, p.94) destaca que “já Emília esqueceu de todas as recomendações e enfiou-se debaixo da cadeira de Cinderela para ver bem de perto os seus famosos pés calçados no menor sapatinho do mundo.”

Verificamos, também, durante a seguinte descrição, a focalização na boneca (LOBATO, 1982, p.97): “Emília era muito interessada. Gostava de receber presentes, mas não de dar. O único presente que deu em toda a sua vida foi aquele pito. Mesmo assim, mais tarde, quando se lembrava do pito vinha-lhe um suspiro.”

A alteração da focalização para Pedrinho é percebida em sua expectativa pela chegada de Peter Pan (LOBATO, 1982, p.100): “Mas Peter Pan não aparecia – o que muito decepcionava Pedrinho. Seu grande desejo era justamente conhecer Peter Pan.”

Dona Benta tem sua focalização enfatizada no trecho que narra a avó, observando o comportamento de seus netos, no fim da festa (LOBATO, 1982, p.105) – “Mas Dona Benta estava na salinha próxima e dona Benta fazia muita questão de que seus netos respeitassem os mais velhos. Por isso, resignaram-se a entregar aquelas preciosidades.”

Os verbos empregados por Monteiro Lobato, no pretérito perfeito do modo indicativo, encontrados nas falas do narrador, indicam ações momentâneas, determinadas no tempo. Ademais, exprimem um fato passado não habitual, como constatamos na narração inicial (LOBATO, 1982, p.92) do episódio: “[...] Emília **apareceu** na porta e

piscou para ele com os seus novos olhos de seda azul, feitos na véspera. Pedrinho respondeu a essa piscadela com outra [...]” ou no relato feito após Emília sair de debaixo da cadeira de Cinderela (LOBATO, 1982, p.94) – “Cinderela **riu-se** muito da questão e **respondeu** que na verdade fora com sapatinhos de cristal ao famoso baile onde se **encontrou** com o príncipe pela primeira vez.”

Em contrapartida, o narrador utiliza-se de verbos no pretérito imperfeito do indicativo para expressar fatos ocorridos que nos transportam mentalmente para o momento da ocorrência, descrevendo os fatos da forma como prosseguiram. Tal emprego notamos na passagem que conta a chegada de Aladino à festa (LOBATO, 1982, p.97): “Aladino **era** um belo rapaz. As princesas **rodearam-no** com tantas festas que os príncipes, seus maridos, **havam** de ficar com ciúmes, se estivessem presentes.”

No momento em que Emília quis saber notícias do ossinho que Hansel e Gretel **mostravam** à feiticeira cada vez que ela **queria** ver se **estavam** engordando (LOBATO, 1982, p.100): “Emília **achava** que como **tinham** sido salvos por aquele ossinho, **era** injustiça não terem feito dele um colar para ser trazido ao pescoço.”, detectamos, igualmente, a marcação de ações duradouras, não marcadas pelo tempo.

De outra forma, nas falas das personagens, os verbos aparecem no presente do indicativo, como em “– Como **é** estúpido! [...] Cinderela **é** casada e não **usa** ‘botinas de vidro’. Uma botina de vidro de garrafa **precisa** você no focinho...” (LOBATO, 1982, p.94). A resposta de Narizinho a Rabicó, pela forma como anunciou Cinderela, caracteriza a narração de fatos passados, de modo a conferir-lhes atualidade. É o chamado presente histórico.

O mesmo tempo verbal é usado, também, para retratar um fato ocorrido no momento da fala, chamado de presente momentâneo. A fala de Visconde ao perceber a chegada do primeiro convidado (LOBATO, 1982, p. 95) exemplifica tal emprego: “– **Estou** vendo outra poeirinha lá longe! ...”

Já o modo imperativo é associado à ideia de comando ou conselho. Aferimos a presença desse modo, principalmente, nas falas de Emília e Narizinho. Esta dá várias ordens ou repreende sua boneca, em vários momentos: “– **Chega**, Emília! [...] Antes **vá** tomar banho [...] **Ponha** ruge, **não esqueça!**” (LOBATO, 1982, p.93) que era para que se arrumasse para a festa ao invés de ficar varrendo a sala.

Ao ordenar que a boneca parasse de contar mais uma de suas histórias mirabolantes, a menina diz: “– **Fech**e a torneira, Emília! História, só de noite.” (LOBATO, 1982, p.94)

– **Não seja** tão pidonha assim, Emília!” (LOBATO, 1982, p.97). Essa fala refere-se à censura que Narizinho, mais uma vez, faz à tagarela boneca de pano, quando esta pede para Aladino, sua lâmpada mágica.

Emília, por sua vez, dá ordens aos nobres convidados, durante toda a festa. Assim que ganha de presente um espelho mágico, não se contém e pergunta: “– **Diga**-me, senhor espelho, qual a boneca que conta histórias mais bonitas?” (LOBATO, 1982, p.95).

“– Antes de mais nada, **tire** as botas!” (LOBATO, 1982, p.96). Essa ordem é dada ao Pequeno Polegar, antes que ele entrasse em seu quarto para ver sua coleção de bonecas.

Quanto às tentativas de Barba Azul de derrubar a porta para adentrar na festa, Emília grita: “– Pois **case**, se for capaz! [...] **Vá** pintar essas barbas de preto que é o melhor, seu cara de coruja!” “– **Não saia** daqui, **não vá** à cozinha, ouviu?” (LOBATO, 1982, p.97)

Reconhecemos várias interjeições, nas falas das personagens, em particular, de Emília e Narizinho. Tais expressões conotam o estado de espírito momentâneo das “meninas”, bem como as suas emoções:

- a) Dor – “**Ai!**” – Emília leva um beliscão de Narizinho, por sua indiscrição com as princesas (LOBATO, 1982, p.96).
- b) Exclamação – “**Oh!**” – Surpreende-se Emília ao saber que os anões fazem todo o serviço do castelo (LOBATO, 1982, p.95).
- c) Espanto – “**Céus!**” – Cinderela assusta-se ao perceber que esqueceu sua varinha de condão sobre o criado-mudo em seu castelo (LOBATO, 1982, p.98).
- d) Silêncio – “**Pssst!**” – Ali Babá pede que Cinderela não pronuncie seu nome em voz alta para que os quarenta ladrões não o pegassem (LOBATO, 1982, p.99).
- e) Recriminação – “**Credo!**” – Expressão usada por Tia Nastácia quando vê, enroscada em sua saia, uma coroinha e acha que pode ser feitiço (LOBATO, 1982, p.102)

Da mesma forma, as onomatopeias, figuras de linguagem constantes na narrativa, são recursos que trazem maior expressividade ao texto por meio da reprodução de sons específicos, como averiguamos em:

- a) ***Prrr*** – som do voo do beija-flor que saiu para entregar os convites para a festa no sítio (LOBATO, 1982, p.92)
- b) ***Bá*** – explicação de Narizinho sobre bater a porta no nariz do Barba Azul (LOBATO, 1982, p.93)
- c) ***Tec tec*** – passos de Emília “esticadinha” para trás indo se vestir (LOBATO, 1982, p.93)
- d) ***Toc toc*** – Cinderela batendo à porta do sítio (LOBATO, 1982, p.95). Lobo Mau tentando abrir a porta e entrar na festa (LOBATO, 1982, p.103)
- e) ***Tic tic*** – batida do Pequeno Polegar à porta (LOBATO, 1982, p.96)
- f) ***Plaft*** – queda de Visconde de cima do binóculo, onde dormia (LOBATO, 1982, p.102)
- g) ***Tuc, tuc, tuc*** – batidinhas trêmulas de Dona Carochinha na porta (LOBATO, 1982, p.105)

Tais figuras são objetos de estudo da estilística, pois permitem que as personagens falem e, ao mesmo tempo, sugiram conteúdos emotivos e intuitivos por meio das palavras. Além disso, estabelecem princípios capazes de explicar as escolhas particulares feitas por elas no que se refere ao uso da língua.

Todas essas características comprovam a singularidade da linguagem lobatiana que se caracteriza pelo humor, coloquialidade, neologismos, apropriação de expressões populares e aproximação com o leitor infantil.

A última etapa é a da *interpretação*, que amplia o sentido do texto, uma vez que interpretar é dialogar com o texto. Cosson (2014, p.40-41) afirma que “o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” enquanto ocorre a interpretação. O leitor faz suas inferências em decorrência de seu conhecimento de mundo e/ou enciclopédico. Os fatores determinantes para a interpretação são o que escreveu o autor, o que o leitor leu e as regras de leitura naquele contexto. Cosson (2014, p.41) diz que “o contexto é dado pelo autor e reconhecido pelo leitor”. É uma convergência necessária para que a leitura adquira sentido.

Um dos propósitos possíveis para o estudo da obra objeto desta análise é a influência da leitura dos livros infantis de Lobato na formação ideológica e política dos contemporâneos ao autor, no Brasil. O autor defendia uma literatura realmente destinada às crianças e totalmente nacional, sem seguir modelos e padrões daquela literatura, até então, conhecida.

Logo, a interpretação de “Cara de Coruja” nos encaminhou ao reconhecimento de que Lobato criou o Sítio do Picapau Amarelo onde as crianças convivem com contações de histórias de sua avó, participam de aventuras reais e imaginárias. Todas as ações das personagens são misturadas, confundem-se entre si.

Nessa mesma ideia, Zilberman (2003, p. 104) postula que “as noções de tempo e de espaço são eliminadas. Tudo é natural, nada é sonho, ou melhor, o próprio sonho é vivido e não sonhado”. Segundo a autora, o sítio é um local mágico onde tudo pode acontecer, de acordo com a imaginação das crianças. Emília, a boneca que toma uma pílula falante dada por um médico chamado Dr. Caramujo e começa a falar sem limites; Visconde, o sabugo de milho que é intelectual por morar entre os livros da biblioteca do sítio; e Rabicó, o porco falante que se transforma em Marquês, são frutos da magia que acontece ali.

O narrador da obra é heterodiegético, ou seja, não é personagem das histórias, mas é onisciente. Sabe tudo o que se passa com as personagens, física e psicologicamente, como na narração do trecho (LOBATO, 1982, p.95): “Emília suspirou. Embora nada dissesse, Narizinho percebeu que aquele suspiro era de tristeza de já ser casada e não poder portanto casar-se com o espelho.” Nesse momento, Emília ganha um espelho mágico de presente da Branca de Neve e se encanta por ele. Quando responde que a boneca que conta as histórias mais bonita é a “ilustre marquesa de Rabicó”, ela sente-se frustrada por não poder casar com o espelho por já ser casada com o Marquês de Rabicó. Fato que comprova ser a boneca de pano o “ser mais interesseiro da face da terra e cheio de vontades”, como ela é descrita por Visconde.

Em “Cara de Coruja”, observamos uma preocupação em aproximar as personagens dos seus leitores – as crianças – ao contrário do que acontecia nas histórias infantis até então, em que a obra parecia fazer parte da literatura para adultos.

Mescla, por exemplo, fantasia e criatividade de Narizinho com a realidade dos adultos, e assim, confunde o leitor em relação ao que é realmente fala da menina ou da boneca. Narizinho representa, nessa perspectiva, a imaginação infantil, quando mantém

longos diálogos com sua boneca de pano que, para ela, é viva. Seus “brinquedos” ganham vida por sua fantasia e em suas conversas, como as crianças brasileiras fazem em suas brincadeiras e, com isso, o leitor é induzido a acreditar que é a boneca quem realmente fala e age de forma impetuosa.

Identificamos tais situações em algumas passagens da narrativa, como quando Emília desobedece Narizinho e tenta ver os famosos pés de Cinderela.

Pedrinho saudou Cinderela com uma curvatura de cabeça. Já Emília esqueceu todas as recomendações e enfiou-se debaixo da cadeira de Cinderela para ver bem de perto os seus famosos pés calçados no menor sapatinho do mundo. A menina horrorizou-se com aquela inconveniência; Cinderela, porém, achou muita graça (LOBATO, 1982, p. 94)

As ações da menina em relação à sua boneca fazem com que os leitores tenham a nítida impressão de que é Emília quem realmente protagoniza as situações.

Emília quis por força que Cinderela lhe desse a varinha, ao menos para segurar por uns momentos. Insistiu tanto que Narizinho teve de ralar com ela.
– Se continuar com esses peditórios, leva um beliscão, está ouvindo? – disse-lhe ao ouvido.
A boneca fez bico e emburrou [...] (LOBATO, 1982, p.99).

É interessante notar que, ao transferir para Emília as traquinagens, a boneca se torna a criança e a menina, sua mãe, trazendo-lhe limites.

As personagens adultas – Dona Benta e Tia Nastácia – simbolizam as mulheres brasileiras de diferentes classes sociais e etnias, pertencentes à história do Brasil contemporâneo a Lobato. Dona Benta é branca, culta, independente, uma vez que administra o sítio sozinha. Tia Nastácia, a empregada negra do sítio, tia por afinidade, apresenta sua cultura africana por meio da arte de cozinhar, contar histórias, e costurar boneca de pano e fazer boneco de sabugo de milho.

A boneca Emília é uma personagem altamente crítica e curiosa; pergunta, critica e questiona sobre tudo, quer saber a respeito de cada detalhe. Revela a intromissão e a “bisbilhotice” das crianças. Ela interroga, praticamente, todos os nobres convidados que comparecem à festa organizada no sítio, suscitando dúvidas sobre as várias versões existentes dos contos de fadas e das fábulas.

– E como virou soldadinho outra vez? – quis saber Emília.

- Uma fada, que leu minha história – chorou uma lagrimazinha tão sentida que virei soldado outra vez.
- E a dançarina de saíote cor-de-rosa? Morreu no fogo também?
- Essa morreu para sempre – respondeu o soldadinho [...] (LOBATO, 1982, p.99).

No trecho acima, Emília quer saber como o Soldadinho de Chumbo pode estar “vivo” se fora derretido ao fogo e transformado em coração, na história que Dona Benta contara para eles. A avó pode ser vista como amante dos livros e responsável pela circulação do conhecimento no Sítio. Silva (2008, p.120), afirma que “em Dona Benta podemos ver uma projeção de Lobato, o seu lado sóbrio, sábio e bem comportado, projeção já sugerida a partir da identidade dos nomes José Bento/ Benta”.

Uma definição possível tanto para o autor como para a personagem criada por ele seria “leitores que formam leitores”. Assim como Lobato, Dona Benta é capaz de enxergar o mundo pelo olhar da criança e, ao contar histórias para os seus netos, emprega uma linguagem simples, mas, encantadora. Podemos assegurar, assim, que a bondosa senhora representa os interesses do autor, numa tentativa de falar por ele.

É notório citarmos que tanto as personagens nacionais, moradoras do sítio, como as personagens clássicas da literatura infantil universal se movimentam, na narrativa, de uma história para a outra, como antigos conhecidos uns dos outros. Princesas e príncipes são vizinhos, apesar de originários de narrativas distintas.

Através de *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato resgata parte do patrimônio cultural de seus leitores, visto que as intertextualidades inseridas, possibilitam ao leitor o encontro com inúmeras personagens da ficção universal, ao mesmo tempo que exigem dele um conhecimento prévio das literaturas citadas. Afinal, personagens como a Dona Carochinha, Pequeno Polegar, Peter Pan, Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho são algumas que passam pelo Sítio do Picapau Amarelo.

O mundo da realidade é deixado de lado, nos contos de fada, onde todos os desejos são realizados, as personagens têm poderes especiais, objetos e animais ganham características humanas. Na novela aqui estudada, percebemos essas mesmas peculiaridades por toda a narrativa: o Sítio do Picapau Amarelo é o cenário das mais inacreditáveis aventuras. Lobato encaminha seu leitor a passeios pelos reinos de príncipes e princesas e pelo faz-de-conta dentro do sítio. A presença dos diálogos com as histórias clássicas possibilita uma espécie de realidade paralela onde comportamentos dos contos maravilhosos são alterados, sem preocupação com a tradição literária, já que Lobato

privilegiava a linguagem narrativa com que as crianças brasileiras se identificassem, além de comportamentos típicos de uma criança moradora de um sítio.

Acerca disso, Bertolucci entende que *Reinações de Narizinho*

Resulta do processo de reescritura de um texto ajustado à recepção da criança, em que os atos de viver e de contar histórias se afinam pela lógica infantil e parecem não ter fim, irmanando personagens e leitores no acompanhamento de inúmeras aventuras, e – a julgar pela grande aceitação da obra – em pleno atendimento aos anseios mais profundos dos receptores. (BERTOLUCCI, 2009, p.198)

Tal re-escritura refere-se ao diálogo feito por Lobato entre seu texto e as várias histórias e/ou personagens que nele insere. A mesma autora proclama (2009, p.198), ainda, que, por esse motivo, podemos afirmar que “*Reinações de Narizinho* é um livro ‘estupendo’.

Samoyault (2008, p.11) após refletir sobre a natureza da literatura e a dimensão da memória propõe uma definição para a literatura “na qual a intertextualidade não é mais a retomada da citação ou da re-escritura, mas descrição dos movimentos e passagens da escritura na sua relação consigo mesma e com o outro.” A autora metaforiza a constituição do texto com a constituição do ser humano ao afirmar que um texto existe a partir de ideias e pensamentos obtidos de outros textos, assim como as pessoas se formam da relação de umas com as outras.

A mesma escritora define a intertextualidade como “memória da literatura”, já que a literatura é formada por lembranças e re-escrituras que fazem surgir o intertexto.

Ela mostra assim sua capacidade de se constituírem em suma ou em biblioteca e de sugerir o imaginário que ela própria tem de si. Fazendo da intertextualidade a memória da literatura, propõe-se uma poética inseparável de uma hermenêutica; trata-se de ver e de compreender do que ela procede, sem separar esse aspecto das modalidades concretas de sua inscrição. (SAMOYAULT, 2008, p.47).

Assim, não é suficiente considerar a intertextualidade como simples citações, empréstimos de outros autores ou obras, ao contrário, ela é uma caracterização da literatura. Para uma efetiva recepção da intertextualidade é indispensável que o leitor reconheça sua presença e identifique o texto de origem, bem como possa distinguir semelhanças e diferenças entre aquele texto e o atual.

Na obra aqui analisada, as narrativas trazem temas variados, pois as histórias contadas em “Cara de Coruja” são construídas por múltiplas intertextualidades que

exigem do leitor um conhecimento anterior acerca dos contos maravilhosos escritos por Perrault, pelos Irmãos Grimm e das fábulas de Esopo e La Fontaine, entre outros. Um exemplo desse fenômeno é percebido no momento em que Cinderela esclarece à Emília o final de sua madrasta e irmãs

– Há outro ponto que me causa dúvidas, continuou a boneca. Que é que aconteceu para sua madrasta e suas irmãs, afinal de contas? Um livro diz que foram condenadas à morte pelo Príncipe; outro diz que um pombinho furou os olhos das duas...

– Nada disso aconteceu – disse Cinderela. Perdoei-lhes o mal que me fizeram – e hoje já estão curadas da maldade e vivem contentes numa casinha que lhes dei, bem atrás do meu castelo (LOBATO, 1982, p.178).

Apesar da semelhança com o final dado por Monteiro Lobato e por Charles Perrault, nos quais a princesa perdoa as três, verificamos uma alteração na casinha “atrás do castelo”.

Na passagem que narra a chegada do Pequeno Polegar à festa organizada pelas crianças do Sítio do Picapau Amarelo constatamos, mais uma vez, a necessidade de que o leitor conheça o conto de Perrault. Nele, a personagem principal é o líder dos seus irmãos na floresta, e toma as decisões para conseguirem retornar ao seu lar. Na narrativa de Lobato, o pequeno herói também é líder, mas das personagens do Mundo das Fábulas na conspiração contra Dona Carochinha, que resultará na fuga para outro espaço literário.

“Depois veio um patinho feio, filho daquele outro que virara cisne” (LOBATO, 1982, p.99). Essa citação refere-se à obra *Patinho Feio*, escrita por Hans Christian Andersen, em 1843 e se a criança não conhecer, não compreenderá o “parentesco” entre as personagens.

O diálogo entre Emília e Chapeuzinho Vermelho também requer um prévio conhecimento do leitor acerca do conto de fadas original

– Coitada de sua avó! – exclamou Emília. Você não imagina como ficamos tristes com o que lhe aconteceu! Diga-me: sua avó era muito magra?

Capinha estranhou a pergunta – mas respondeu que sim.

– Muito magra ou meio magra?

– Bem magra.

– Então não entendo aquele lobo – disse Emília – porque uma velha muito magra não é alimento. Só osso... (LOBATO, 1982, p.101)

O fragmento acima demonstra a indignação de Emília ao saber que a avó de Chapeuzinho Vermelho não era “gorda” como as avós das histórias infantis, mesmo porque, para ela, uma “velha muito magra” não poderia servir de alimento para o lobo mau.

Outros convidados aparecem no Sítio, tais como Ali Babá e os heróis, personagens da literatura árabe medieval, cujas aventuras são relatadas nas histórias de *Mil e uma noites*; *Sindbade, o marujo*, aventureiro dos contos fantásticos de Sherazade, da mesma obra; *Patinho Feio*, *Soldadinho de Chumbo*, oriundos dos Contos de Andersen; *Peter Pan*, criado por Barrie; *Hansel e Gretel*, dos Irmãos Grimm, conhecidos, no Brasil, como João e Maria; os heróis da mitologia grega – Perseu, Teseu, Minotauro. Como relata Lobato (1982, p.100), “depois vieram os heróis gregos, o valente Perseu que matou a Górgona, o heroico Teseu que matou o Minotauro e até a cabeça da Medusa, espetada na ponta de um pau, com aquela porção e cobras se mexendo em lugar de cabelos.”

Segundo Samoyault (2008, p.127) “Não só o passado é sempre reutilizável, mas a relação na qual ele entra permanentemente obriga-o a ser reconsiderado sem cessar em função do novo, do mesmo modo que, ao contrário, o presente é avaliado a partir do antigo”. Na passagem acima, evidencia-se que o “novo” mistura-se com o “clássico” sem confusões ou desentendimentos.

Se o leitor não conhecer os clássicos da literatura infantil, sujeitos da intertextualidade lobatiana, terá dificuldades na interpretação, posto que há, apenas, menções a textos bastante conhecidos, sob a forma de nomes de personagens, sem maiores explicações.

3. SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA: “Cara de coruja” e suas relações intertextuais

“Quando existe um espaço para discutir as leituras, com a possibilidade de inúmeras interpretações, começamos a desenvolver a curiosidade e o desejo de ir além.”

Mônica Rubalcaba

Como metodologia adotada para as atividades que compõem este trabalho didático acerca do episódio “Cara de Coruja”, integrante da obra *Reinações de Narizinho*, adotamos a sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2014), objetivando o letramento literário.

A sequência básica para o trabalho com textos literários, segundo o autor, é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

CRONOGRAMA DO PROJETO INTERVENTIVO				
DURAÇÃO DO PROJETO EM HORAS : 30				
NÚMERO DE ALUNOS ENVOLVIDOS: 33				
ESPAÇOS UTILIZADOS PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA: Sala de aula; Sala de Projeção				
MATERIAIS UTILIZADOS: Jogos; Imagens e Textos impressos; Livros; Vídeos; Quadro negro; giz				
ATIVIDADES REALIZADAS	Novembro	Março	Abril	Maio
	2016	2017	2017	2017
Entrega do Termo de Anuência	X			
Pesquisa Investigativa	X			
Etapa da Motivação		X		
Etapa da Introdução		X		
Etapa da Leitura		X		
Etapa da Interpretação		X	X	
Análise dos Resultados			X	X

3.1 Motivação

A primeira etapa proposta na sequência básica consiste em uma atividade de preparação, de inserção dos alunos no universo do livro a ser lido. E, conforme Cosson (2014, p.54-55), “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”,

estabelecendo “laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Corsi, declara, também que

a motivação intenta despertar no leitor a consciência de que a obra literária pressupõe prazer e conhecimento, preparando-o para o encontro com o texto através de uma ação que pode se compor, entre outras, de uma dinâmica de grupo, de uma proposta de leitura de um texto icônico ou de uma conversa, que possam apresentar a temática da obra a ser lida (CORSI, 2015, p.35-36).

Para tanto, optamos pela motivação das crianças por intermédio do lúdico. Durante a aula usamos um fundo musical, com a música tema do Sítio do Picapau Amarelo e a professora fez os seguintes questionamentos aos alunos:

- Vocês já ouviram falar do Sítio do Picapau Amarelo?
- Quem são as personagens que vivem nesse sítio?
- Alguma ou algumas das personagens têm características marcantes e/ou diferentes das personagens de outras histórias?
- O que são contos de fadas?
- Quais contos de fadas vocês já leram ou conhecem a história?
- E quais personagens são mais lembrados por você?
- Essas personagens têm algum poder ou alguma característica que é só delas?

Em seguida, as crianças brincaram com dois jogos elaborados pela professora, com o intuito de diagnosticarmos o conhecimento das crianças acerca do tema.

O primeiro jogo foi *Jogo da memória* – Sítio do Picapau Amarelo (2 ou 3 jogadores): confeccionamos 18 cartas de 6 x 6 cm, contendo metade delas a imagem das personagens moradoras do sítio – Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Emília, Visconde, Rabicó e Quindim, bem como do seu autor Monteiro Lobato. Na outra metade, colocamos a característica principal da personagem. Todas as cartas foram cuidadosamente impressas em papel cartão e depois, plastificadas.

O objetivo do jogo era formar pares compostos pela ilustração da personagem e sua respectiva descrição. O vencedor do jogo seria quem formasse mais pares e somasse mais pontos.

Para iniciar o jogo, as cartas foram embaralhadas e colocadas sobre a carteira, viradas para baixo. Depois foi escolhido quem seria o primeiro a jogar. Essa escolha seguiu o sentido horário, e, em outros momentos, o “jogo” de dois ou um.

Decidida a ordem, cada jogador escolhia duas cartas e as virava. Se estas fossem relacionadas, recolhia-as para si, marcava um ponto e continuava jogando. Caso as cartas não formassem par, passava-se a vez para o próximo jogador. O jogo terminava quando todos os pares eram formados.

O segundo jogo foi um jogo intitulado *Pife – Personagens do Sítio do Picapau Amarelo e dos Contos de Fadas* (2 a 4 jogadores). Criamos um jogo de baralho, com 39 cartas medindo 7 x 9 cm, divididas em 3 seções: a primeira delas contendo a imagem das personagens principais do Sítio do Picapau Amarelo (Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Emília e Visconde) e dos contos de fadas inseridos na obra (Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Gato de Botas, Peter Pan...); na segunda seção, inserimos o nome dessas personagens e, na última, colocamos um objeto que remetia a uma dada personagem, integrante dos contos de fadas, mas sem nomeá-la (uma maçã, um espelho, uma boneca de pano, panelas, estilingue, livros, baú de asneiras, botas e espada...).

O objetivo do jogo era formar dois trios de cartas compostos do nome da personagem, sua ilustração e um objeto que remetesse à sua história.

Um dos jogadores embaralhava todas as cartas. Na sequência, outro jogador cortava o baralho e dava uma parte a quem o embaralhou, que distribuía 06 (seis) cartas para cada um, em sentido horário. As cartas que sobraram formaram um monte sobre a mesa.

O jogador à esquerda do embaralhador iniciava a partida, retirando uma carta do monte. Se ficasse com a carta, deveria descartar outra, de forma que sempre tivesse 06 cartas em mãos. O jogo seguia e o próximo jogador escolhia se queria a carta jogada pelo anterior ou se retirava uma outra do monte. O fim do jogo acontecia quando alguém “vencesse” por ter formado as três trincas, corretamente. Esse era o vencedor!

Havia, na sala, quatro exemplares de cada jogo proposto e os alunos formaram grupos para jogá-los. Todas as equipes brincaram com os dois tipos de jogos. Assim, de maneira divertida, as crianças tiveram seu primeiro encontro com o texto.

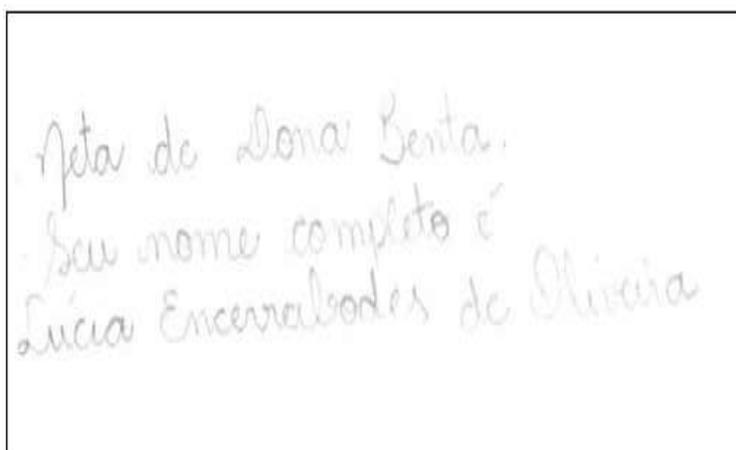
Esclarecemos, nesse momento, que as imagens exibidas a seguir não correspondem àquelas que utilizamos em nossas aulas. As ilustrações iniciais foram

retiradas da internet, e mais tarde, após concluirmos a implementação da sequência aqui apresentada, algumas crianças pediram para jogar novamente. Aproveitamos o interesse, concordamos e perguntamos se alguém gostaria de desenhar todas as cartas para que pudéssemos montar mais um jogo. E, assim, dois alunos desenharam e duas alunas pintaram os desenhos.

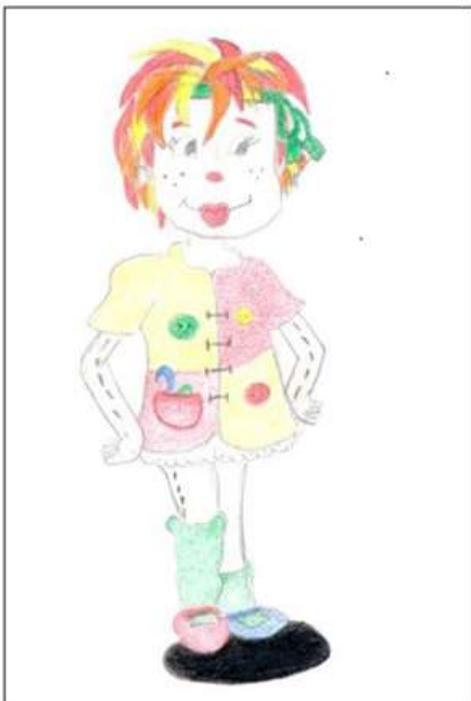
JOGO DA MEMÓRIA



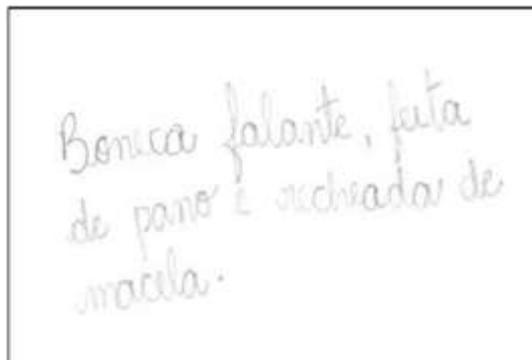
FONTE: Autora



FONTE: Autora



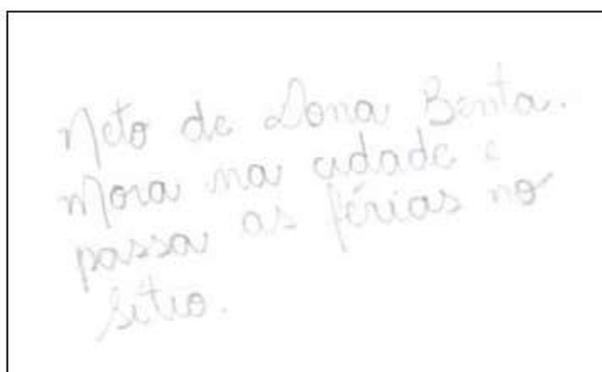
FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora

- Avó do Parizinho
e Pedrinho.
- Dona do Sítio do
Picapau Amarelo.

FONTE: Autora



FONTE: Autora

Cozinheira do Sítio que
confeccionou a Emília

FONTE: Autora



FONTE: Autora

Porco que se
casou com Emília.

FONTE: Autora



FONTE: Autora

Grande sábio feito de
sabugo de milho.

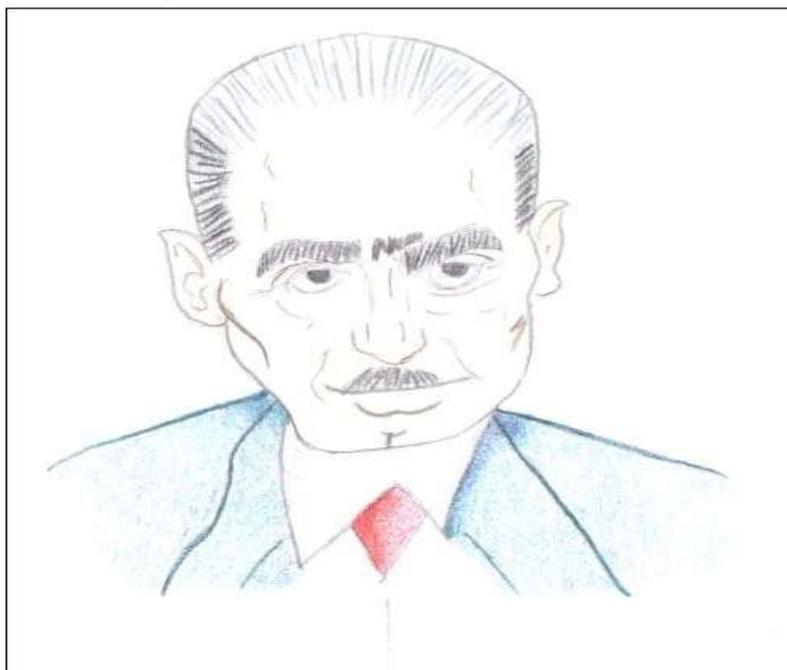
FONTE: Autora



FONTE: Autora

Rinoceronte de estimação
da Emília.

FONTE: Autora



FONTE: Autora

Autor da obra de
Sítio do Picapau Amarelo

FONTE: Autora

PIFE



FONTE: Autora



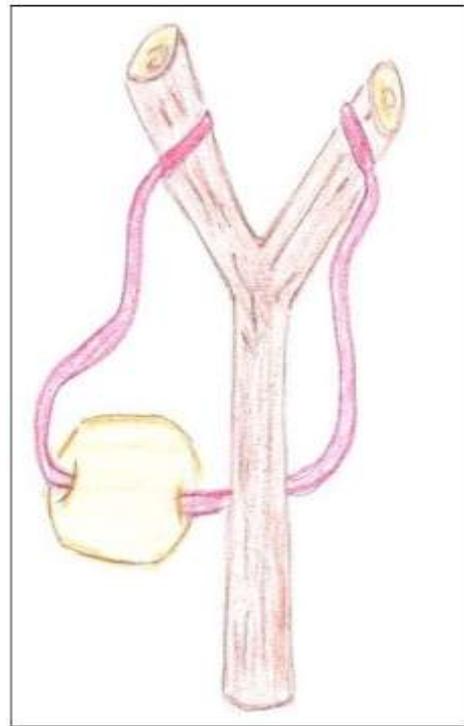
FONTE: Autora

NARIZINHO

FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora

PEDRINHO

FONTE: Autora



FONTE: Autora



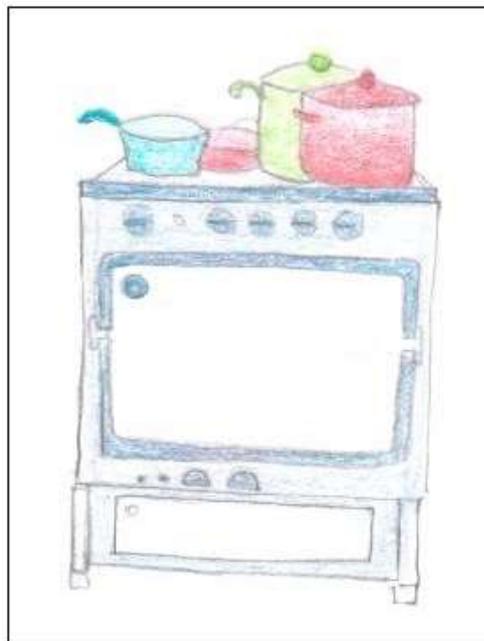
FONTE: Autora

DONA
BENTA

FONTE: Autora



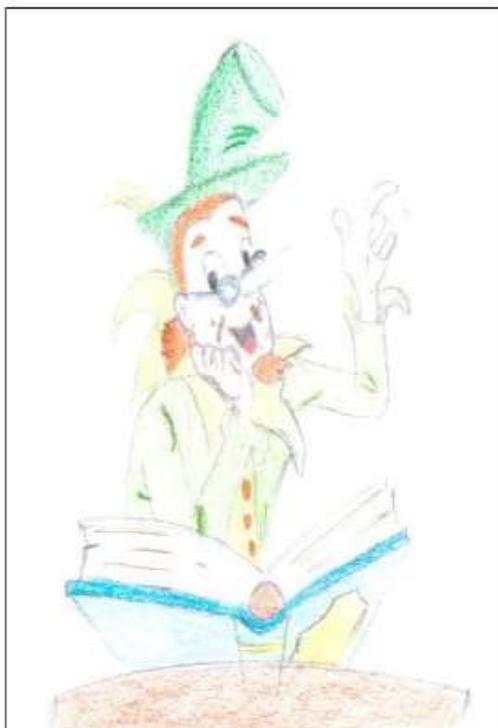
FONTE: Autora



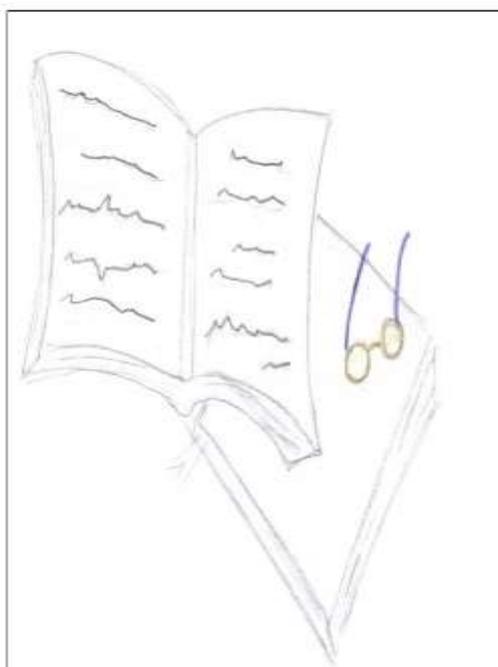
FONTE: Autora

TIA
NASTÁCIA

FONTE: Autora



FONTE: Autora



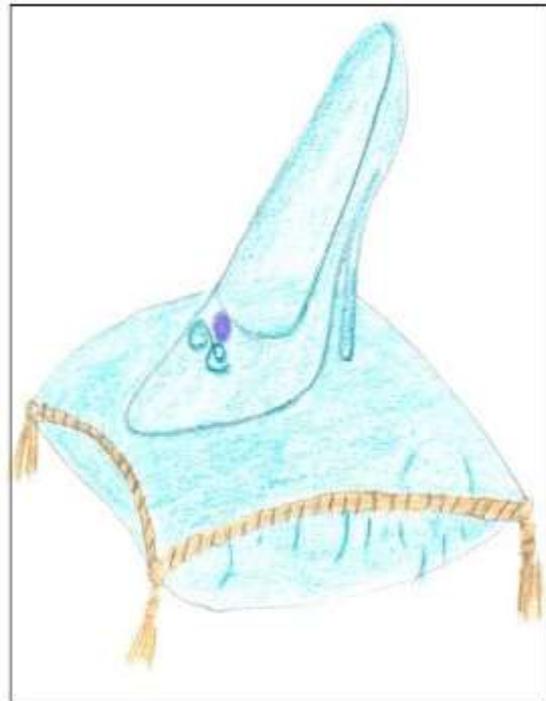
FONTE: Autora

VISCONDE DE
SABUGOSA

FONTE: Autora



FONTE: Autora



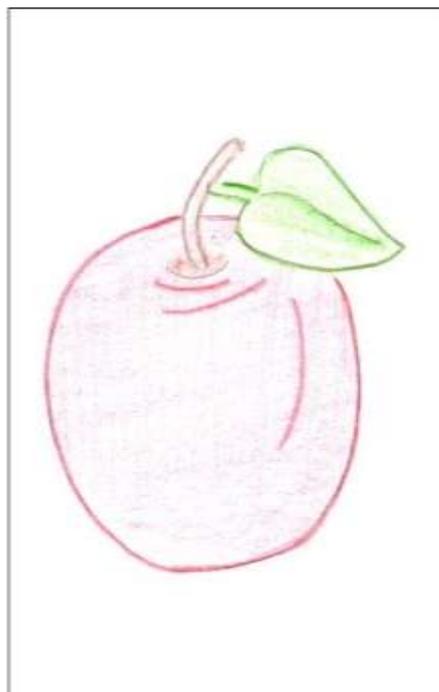
FONTE: Autora

CINDERELA

FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora

BRANCA
DE
NEVE

FONTE: Autora



FONTE: Autora



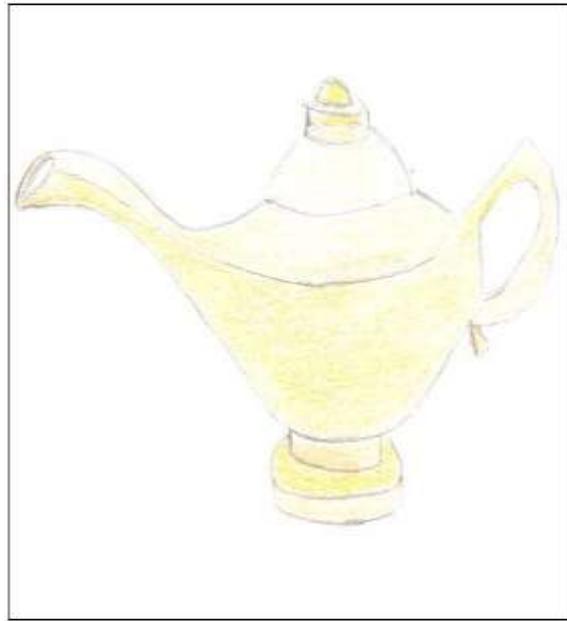
FONTE: Autora

CHAPEUZINHO
VERMELHO

FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora

ALADIN

FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora

GATO
DE
BOTAS

FONTE: Autora



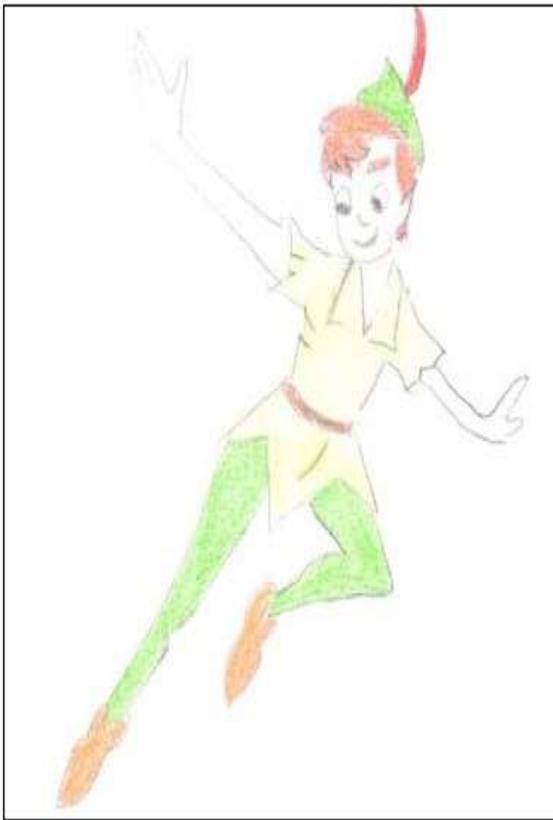
FONTE: Autora



FONTE: Autora

JOÃO
E
MARIA

FONTE: Autora



FONTE: Autora



FONTE: Autora

PETER
PAN

FONTE: Autora

3.2 Introdução

Foi o momento em que promovemos o encontro do leitor com o autor e a obra literária a ser estudada. De acordo com Cosson, pode-se tanto “ênfaticamente as características dos autores e das obras a serem lidas” como falar “de sua importância naquele momento, justificando sua escolha (2014, p.59-60). Seguindo o referido autor, Corsi complementa que a introdução

pode-se propor a leitura de textos críticos e ou promover o encontro do leitor com o romance na íntegra, para que possa manuseá-lo, descobrindo assim o seu formato, a quantidade de capítulos, os subtítulos, ou que possa realizar a leitura da capa, da orelha e de outros elementos componentes do livro (CORSI, 2015, p.36).

Tendo em vista que a presente proposta destinou-se ao 7º ano, do ano letivo 2017, reforçamos que o estímulo visual aguçou o interesse das crianças. Dessa forma, os alunos foram encaminhados a uma sala onde estava montado o datashow e a tela, para assistirem a um vídeo sobre a biografia de Monteiro Lobato.

Como sabemos que toda história tem um autor e que todo autor tem uma história, antes de passarmos o vídeo, porém, as seguintes perguntas foram lançadas à turma:

- Vocês já ouviram falar de Monteiro Lobato?
- Que livro (s) ele escreveu?
- Que personagens ele criou?
- Onde acontecem as histórias que ele criou?
- No tempo de Monteiro Lobato, quais eram os brinquedos e brincadeiras das crianças?

Após a conversa com as crianças, apresentaremos o vídeo sobre a biografia de Monteiro Lobato, com duração de 8 minutos e 57 segundos. A escolha do vídeo se deu por ter uma narração calma e clara, de fácil compreensão para as crianças.



www.youtube.com/watch?v=LHcOKWiZFvU.

Posteriormente, fizemos um breve comentário sobre o vídeo e, para reforçar a apreensão das crianças sobre o que assistiram, fizemos, também, alguns questionamentos:

- Vocês prestaram atenção com quantos anos Monteiro Lobato começou a gostar de escrever?
- Qual foi seu primeiro personagem?
- Por que criou esse personagem?
- Qual foi o primeiro livro infantil que Monteiro Lobato escreveu?
- Alguém prestou atenção na data da publicação dessa obra?
- Depois da Menina do Narizinho Arrebitado, o vídeo mostra outras personagens criadas por Lobato. Quem se lembra quais são elas?
- Por que Monteiro Lobato pode ser considerado o Precursor da Literatura Infantil, no Brasil?

Retornamos, então, para a sala de aula onde, no quadro negro, havia cópias das várias capas de *Reinações de Narizinho* já publicadas. Além disso, sobre as carteiras estavam alguns exemplares do livro *Reinações de Narizinho* para que eles folheassem e observassem.

Nesse momento, aproveitamos o contato das crianças com o livro e realizamos a antecipação com elas. Pelo primeiro contato com a obra, indagamos:

- O que podem observar na capa?
- O que sugere a ilustração?
- E o tamanho do livro? O que me dizem sobre isso?

- Quais as informações que vocês conseguem obter com a observação da capa, sumário, orelha e contracapa?
- O que, em sua opinião, vai contar a obra?
- Quem é Narizinho?
- O que vocês entendem por Reinações?

Após a antecipação feita pelos alunos, reforçamos ser a obra o primeiro livro de literatura infantil, não só do Brasil, mas em toda a América do Sul, para que percebam a sua grandiosidade e importância.

Com o objetivo de encerrarmos o momento da introdução, deixamos cópias das ilustrações originais, em preto e branco, do mesmo livro, ao lado de lápis de cores à disposição dos alunos, para colorirem, uma vez que tal atividade é indicada para sua faixa etária.

- Essas ilustrações são cópias das ilustrações originais que estão no livro *Reinações de Narizinho*. Elas são em preto e branco.
- Vamos colori-las? Deixá-las ainda mais bonitas?
- Usem sua imaginação e bom gosto e deem cores a esses desenhos.

3.3 Leitura

Essa é a etapa essencial da proposta de letramento literário e configura-se na leitura do texto em si, acompanhada pelo professor, já que a leitura escolar tem um objetivo a ser atingido que não podemos perder de vista. Tal acompanhamento refere-se a ações como uma simples conversa, leitura de textos menores com a mesma temática ou leitura conjunta de capítulos, as quais Cosson (2014) chama de “intervalos”. Esses intervalos possibilitam a aferição da leitura, assim como a solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão ou mesmo do vocabulário.

Nas palavras de Cosson (2014, p.64), muitas vezes, a constatação de determinadas dificuldades “enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno”.

Com o intuito de embasarmos as ações, inicialmente, pedimos que 06 alunos fizessem a leitura dramatizada da primeira parte do episódio “Cara de Coruja”,

denominada “Preparativos”, cada um incorporando uma personagem: Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde e o narrador. Recorrendo a essa modalidade de leitura, evitamos que as crianças lessem de maneira descontextualizada e “mecânica”.

Alguns questionamentos foram feitos aos alunos, ao término das leituras:

- Como começa a história?
- Qual é o cenário da narrativa?
- Quais são as personagens participantes desse episódio?
- O que as personagens estão fazendo?
- Quem está organizando a festa?
- Quem serão os convidados?
- Quem distribuiu os convites?

Em seguida, fizemos uma nova leitura, detalhando as ações e momentos mais importantes para a compreensão.

A próxima ação que encaminhamos foi a apresentação de um vídeo do mesmo episódio apresentado na série de televisão “Sítio do Picapau Amarelo”, em 2001. As crianças assistiram apenas a 15 minutos e 54 segundos do total de 25 minutos e 24 segundos que duram esse vídeo. Isso porque é o tempo que dura o trecho da história que será lida pelos alunos.



www.youtube.com/watch?=R2GnbJae7KY

Mediamos, então, uma conversa sobre a materialidade literária existente na mídia impressa e se é a mesma percebida na obra fílmica, como: linguagem, nível de vocabulário, uso de adjetivos, recursos expressivos, mistura de personagens de histórias diferentes, intertextos.

Foi uma retomada dos itens já citados na decifração, etapa da leitura.

- A história lida e a que vocês assistiram começam iguais?
- O que perceberam de diferente entre elas?
- E o cenário? É igual?
- Vocês notaram se as falas de Pedrinho e Narizinho são as mesmas daquelas que vocês leram?
- Levante hipóteses: Por que, mesmo se tratando do mesmo episódio, o livro e o vídeo apresentam essas diferenças?
- Qual das duas versões mais lhe agradou? Por quê?
- Explique como foi a sua atenção durante a leitura oral e enquanto assistia ao vídeo.

3.4 Interpretação

A última etapa da sequência básica de leitura reporta-se ao momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2014, p. 64), a interpretação envolve “práticas e postulados tão numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários.”

O autor ressalta que o objetivo da interpretação é que o aluno reflita sobre a obra lida e consiga relacioná-la a fatos de sua vida, estabelecendo o diálogo entre ambos.

Por ser conhecedor da complexidade da interpretação, o referido estudioso pressupõe dois momentos para sua abordagem que Corsi (2015, p.36) explica como momento interior “em que se apreende o sentido global da obra” e outro exterior “em que se considera a construção de sentidos possíveis a partir de determinada sociedade, dos

conhecimentos prévios do leitor, propondo a socialização da leitura e a reconstrução de sentidos possíveis”.

A interpretação depende do trajeto percorrido antes e durante a leitura – etapa anterior. É o momento que o leitor se encontra no labirinto das palavras pela força do texto. Nessa acepção, Cosson afirma que

[...] a motivação, a introdução e a leitura [...] são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno (COSSON, 2014, p.65)

Aferimos, assim, que apesar de ser uma etapa pessoal e individual, é, sobretudo, um ato social, uma vez que sua bagagem cultural interfere na interpretação. Por isso, para essa etapa da interpretação, retomamos a análise e levantamos algumas questões que denominamos como pertencentes à interpretação interna:

- Que outras personagens, além dos moradores do Sítio do Picapau Amarelo, aparecem no episódio lido?
- Como elas são? Quais são suas características?
- Essas personagens continuam com as mesmas características que aparecem em suas histórias originais, em *Reinações de Narizinho*?
- Vocês sabem de que histórias elas vêm?
- Como elas viajam de um mundo para outro?
- A linguagem usada por elas é a mesma dos contos de fadas a que pertencem?
- Com tantos personagens “famosos” na festa, por que Monteiro Lobato escolheu o sítio como cenário para a festa?
- Os verbos empregados estão no presente ou no pretérito? Levante hipóteses sobre o porquê de o autor escolher esse tempo verbal.

Por meio dessas indagações, averiguamos se as crianças perceberam a intertextualidade presente na obra e de que forma ela ocorreu. Ficou claro, ainda, que observaram as diferenças na apresentação dos convidados da festa e a amizade entre eles, apesar de serem originários de contos e reinos diversos.

Foram necessários alguns conhecimentos prévios para que os alunos compreendessem o contexto da festa, como também, a escolha do cenário. Noções da biografia do autor, da mesma forma, são essenciais para captarem a possível intenção de Lobato em criar suas personagens.

Objetivando averiguar ou reforçar a intertextualidade, investigamos por meio das interrogações abaixo:

- Como Rabicó anuncia cada convidado que chega à festa?
- Por que você acha que ele age assim?
- As falas do porco interferem na identificação de quem ele anuncia?
- Por que você acredita que isso aconteça?
- Emília quer tirar muitas dúvidas com as princesas, principalmente. O que ela quer saber?
- Ela consegue respostas para todas as suas questões?

Esperamos que as crianças identificassem que as falas de Rabicó nos remetem às características mais marcantes de cada princesa ou príncipe, sem que haja interferência em sua identificação. Almejamos, outrossim, que atinassem para as falas de Emília, em especial, às suas perguntas. A boneca de pano representa a curiosidade infantil e, ao mesmo tempo, retoma as várias versões dos contos de fadas encontradas na sociedade, demonstrando, por outro lado, conhecimento das obras em suas diversas versões.

Nosso passo seguinte foi a exploração do momento exterior, que, para Cosson (2014, p. 65), é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. E, reitera, sustentando (2014, p.66) que “as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.”

Do mesmo modo, Corsi (2015, p.37) esclarece que a etapa da interpretação externa “se concretiza com a externalização e o registro dos resultados possíveis através de ações como a escrita de uma resenha crítica ou de uma paródia do texto, por exemplo”.

Nesse sentido, a proposta de atividade escolhida a fim de que contemplasse a interpretação do momento exterior foi uma produção textual. Em grupos, as crianças escolheram uma ou duas personagens que não foram convidadas para a festa promovida

pelas crianças do Sítio do Picapau Amarelo e criaram uma complementação para o episódio, encaixando a presença das personagens escolhidas.

Direcionamos a produção de um diálogo, uma vez que a apresentação dos grupos seria pela leitura dramatizada ou pela dramatização da mesma, em forma de teatro, à escolha de cada equipe. Para tanto, levamos os alunos a pensarem sua produção a partir da seguinte proposta:

- Qual das histórias apresentadas para vocês foi mais interessante? A impressa ou a versão do vídeo?
- Por que essa foi sua escolha? O que chamou mais a sua atenção?
- Quanto ao vocabulário usado nas duas versões, qual você acha mais apropriada para as personagens?
- E qual delas é mais próxima à sua forma de falar?
- Você percebeu que a narração é feita, na sua maior parte, no discurso direto, ou seja, em forma de diálogos? Por que será?
- Escolha uma das personagens apresentadas por Rabicó e procure sua história na biblioteca da escola. Leia-a e traga-a para apresentar aos seus colegas.

Na aula seguinte, iniciamos com a apresentação das histórias escolhidas e pesquisadas pelos alunos. Fizemos um comentário sobre as escolhas feitas e uma rápida observação acerca das obras preferidas e repetidas por eles.

- Vocês perceberam que algumas histórias foram repetidas?
- Por que acham que isso aconteceu? São histórias mais interessantes para os meninos, meninas ou para ambos?
- A história que você escolheu foi selecionada, também, por outro colega da classe?
- Você percebeu alguma semelhança ou diferença entre a narrativa que você pesquisou e a contada por Monteiro Lobato, em *Reinações de Narizinho*?
- Vocês viram no decorrer do episódio “Cara de Coruja” a presença de várias personagens que não são moradoras do Sítio. Você sentiu falta de

alguma outra personagem que você gostaria que estivesse participado da festa e pudesse ter tornado a festa ainda mais animada?

- Pense nisso e escolha uma ou duas personagens de outra história infantil (conto de fadas ou fábulas) e convide-as para a festa.
- Em seguida, modifique a narração da festa ocorrida no Sítio com a chegada dessa(s) personagem(ens), mas não se esqueça de que a presença dela(s) vai alterar a história original.
- A sua história pode seguir qualquer uma das duas versões que vocês conheceram – a escrita ou televisiva.
- Esse novo texto será apresentado para os colegas, por isso vocês o farão em grupos de até 4 alunos.
- A apresentação será em forma de leitura dramatizada, de dramatização (teatro), ou dramatização filmada e gravada por vocês, em forma de um curta metragem. Então, vocês podem escrever sua história em diálogos.
- Atentem-se para a escolha do vocabulário e características dessa(s) personagem(ens).
- Usem e abusem de sua criatividade! Tenho certeza de que escreverão histórias incríveis...

Concluída a interpretação, encerramos a sequência básica de leitura proposta para o episódio “Cara de Coruja”, da obra *Reinações de Narizinho*, escrita por Monteiro Lobato.

4. APLICANDO A SEQUÊNCIA BÁSICA

Aplicamos a sequência básica de leitura acima descrita, no início do ano letivo de 2017, no 7º Ano, turma “B” do Ensino Fundamental, período da tarde, do Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco, Município de Astorga. A escolha dessa turma se deu ao fato de fazerem parte das séries iniciais do ensino fundamental II que possui uma característica peculiar: os alunos são recém-saídos do ensino fundamental I e passam por uma adaptação na nova fase em que se deparam com uma maior quantidade de disciplinas, bem como por acreditarmos que a leitura do texto literário pode favorecer

sua formação pessoal por seu caráter humanizador. Além disso, iniciamos nossa investigação acerca dos hábitos de leitura dos alunos, em novembro de 2016, quando estudavam no 6º Ano, turma “A”.

Para a implementação desta sequência, seguimos os passos de cada etapa previamente planejados e organizados conforme foram descritos neste trabalho. A direção da escola e a equipe pedagógica estavam cientes de nosso trabalho no estabelecimento, série e turma acima descritos e nos auxiliaram durante todo o processo, sempre que solicitamos algum tipo de ajuda.

4.1 Termo de anuência

Devido ao fato de nosso público alvo ser um sexto ano, de 2016 e, portanto, crianças na faixa etária de 10 e 11 anos, precisávamos da autorização de seus responsáveis para desenvolvermos nossa proposta. Fizemos, por isso, uma reunião com o pais e/ou responsáveis pelos alunos do 6º B, no período noturno para explicarmos detalhadamente como seria realizada a nossa pesquisa.

Com esse intuito, enviamos aos responsáveis, por meio dos alunos, um bilhete convidando-os para a referida reunião, com data e horário marcados: 08 de novembro de 2016, às 19h 30min, no próprio Colégio. Nessa data, compareceram vinte e seis (26) pais e/ou responsáveis. Conversamos e explicamos que nosso trabalho objetivava a (trans) formação de seus filhos em leitores competentes.

Alguns pais nos perguntaram sobre o conteúdo e se esse não seria prejudicado. Explicamos que a leitura de textos literários faz parte do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e que por meio deste, as crianças poderiam se aprimorar em outras disciplinas, também, por meio do desenvolvimento da sua capacidade leitora.

Ao fim da reunião, entregamos o termo de anuência abaixo a fim de que nos autorizassem a aplicá-lo junto aos seus filhos. Alguns levaram para casa com o compromisso de enviarem pela criança, nos dias seguintes.

Demos início à aplicação de nossa sequência básica somente após termos recebido todos os termos devidamente assinados.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores pais ou responsáveis,

Este documento tem por objetivo formalizar a sua autorização para que seu(sua) filho(a) possa participar de uma pesquisa sobre o letramento literário, na qualidade de sujeitos participantes. A pesquisa faz parte do Projeto de Mestrado *DIÁLOGO ENTRE REINAÇÕES DE NARIZINHO E OS CONTOS MARAVILHOSOS: uma sequência básica de leitura do intertexto lobatiano em Cara de Coruja*, com a orientação da Prof.^a Dr.^a MARGARIDA DA SILVEIRA CORSI, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, desde 2016. A pesquisa tem o objetivo de formar o leitor crítico, por meio da análise intertextual realizada pela sequência básica de leitura da obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato e será realizada, em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Os dados coletados poderão ser usados para apresentação e publicação de trabalhos científicos sempre resguardando as suas identidades, por meio do uso de nomes fictícios ou pseudônimos.

A atuação de seu(sua) filho(a) como participante deste pesquisa é livre. Além disso, a qualquer momento da pesquisa terá garantido o acesso aos dados e poderá solicitar a não continuidade de sua participação.

Mediante os esclarecimentos apresentados, solicitamos que assinem, abaixo, se concordarem com a sua participação neste trabalho.

Eu, _____,
estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo que meu(minha) filho(a)

participe da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Astorga, _____ de _____ de 2016.

Atenciosamente,

Regina de Miranda Mukai Reis (Pesquisadora)
Professora de Língua Portuguesa – Col. Est. Governador Adolpho de Oliveira Franco.
Rua São Sebastião nº. 320 – Astorga (Pr)
Fone: (44) 3234-3215

4.2 Descrição da aplicação

Ao chegarmos à sala de aula, com um aparelho de som em mãos, no dia 06 de março, as crianças já começaram a perguntar se iríamos ouvir música naquela aula, por não ser comum utilizarmos tal recurso. Então, comentamos que nossas aulas seriam um pouco diferentes do que estavam acostumados e que queríamos verificar o nível de conhecimento da turma, em um ponto específico. Assim, iniciamos a etapa da *motivação*, que de acordo com Cosson (2014, p.56) “exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.”

Pedimos que prestassem atenção à música que ouviriam a seguir. E, assim que os primeiros toques da música tema do Sítio do Picapau Amarelo foram percebidos, alguns alunos já perceberam de que se tratava. Os outros, que ainda não haviam identificado, reconheceram um pouco mais além do toque da música. Dos 33 ouvintes, apenas 05 não souberam de que música seus colegas estavam falando.

Durante nossos questionamentos, para a verificação de seus conhecimentos acerca do Sítio e de suas personagens, a maioria das crianças afirmaram que já conheciam ou tinham escutado alguma história do famoso Sítio do Picapau Amarelo, pois suas mães sempre comentavam que conheceram as histórias de Lobato desde a sua infância. Nem todos, porém, sabiam quem era o Rabicó ou o Quindim, por exemplo, enquanto Emília e Visconde foram os mais citados.

Continuamos nossa conversa, perguntando sobre os contos de fadas e, para nossa surpresa, 04 alunos disseram que nunca ouviram essas histórias em casa, apenas na escola. As narrativas mais comuns entre eles foram Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Pinóquio, Patinho Feio e Cinderela por suas características marcantes.

Na sequência, explicamos a eles que por meio de brincadeiras teríamos uma noção de seus conhecimentos sobre as histórias infantis. Começamos pelo jogo da memória. Para tanto, formamos trios e distribuimos um jogo de cartas para cada grupo. Após a explicação das regras do jogo e do esclarecimento das dúvidas que surgiram, a disputa começou. A empolgação dos jogadores era nítida e, cada dúvida do adversário, ao virar uma carta, era uma vitória para aquele que conhecia tal personagem ou descrição.

Verificamos que algumas características não eram conhecidas pelas crianças, como o fato de Visconde ser sábio; Quindim ser animal de estimação da Emília; Rabicó ser casado com Emília ou ter sido Tia Nastácia quem confeccionara a boneca de pano.

Nossa intenção era que no mesmo dia conseguíssemos apresentar os dois jogos para a turma, mas, diante da alegria e participação de todos, permitimos que brincassem com o jogo da memória o restante da segunda aula. Formaram uma espécie de campeonato em que jogaram ganhador de um grupo com ganhadores de outros grupos, com o intuito de saberem quem era o melhor. A diversão era nítida! E o aprendizado também!

Por esse motivo, o “pife” foi explicado no dia seguinte, quando tivemos mais duas aulas. Jogaram em grupos de 04 crianças e, nesse momento, auxiliamos os pequenos jogadores até que compreendessem as regras. A dificuldade se centralizou na imagem do baú e da estante de livros, pois, muitos não sabiam a quem pertenciam. Por ser um jogo um pouco mais demorado, não foi possível que fizéssemos as trocas de grupos como no dia anterior, pois algumas crianças tiveram bastante dificuldade em jogá-lo por não assimilarem as regras.

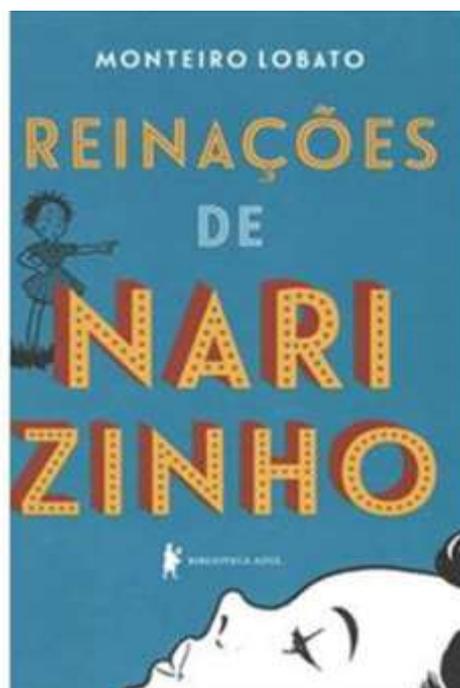
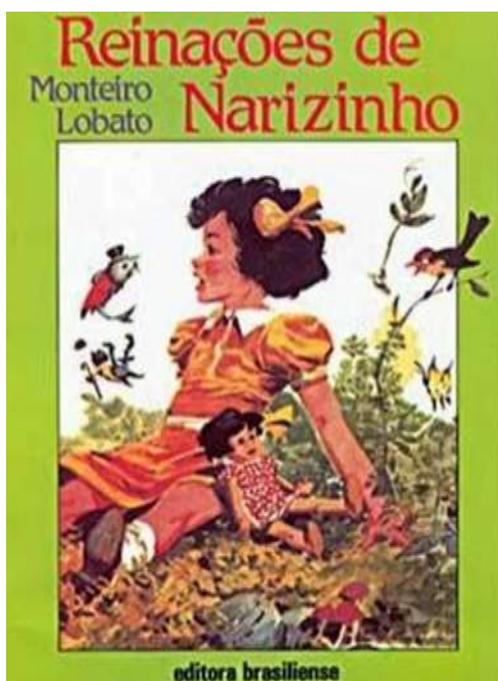
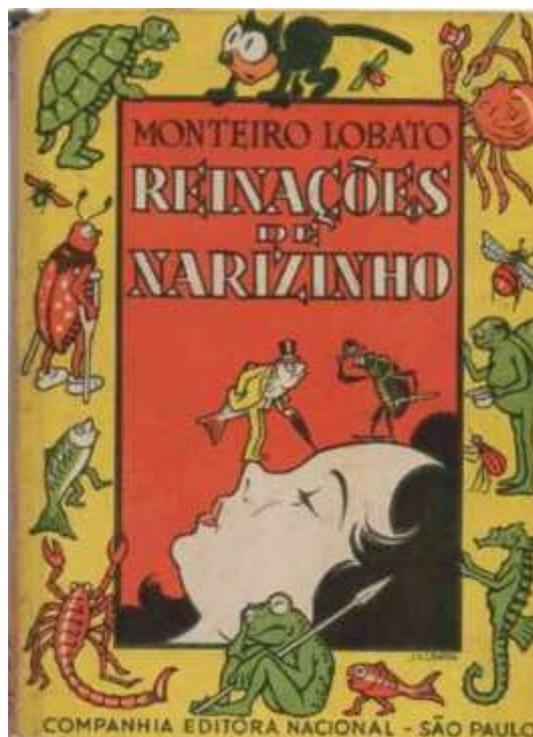
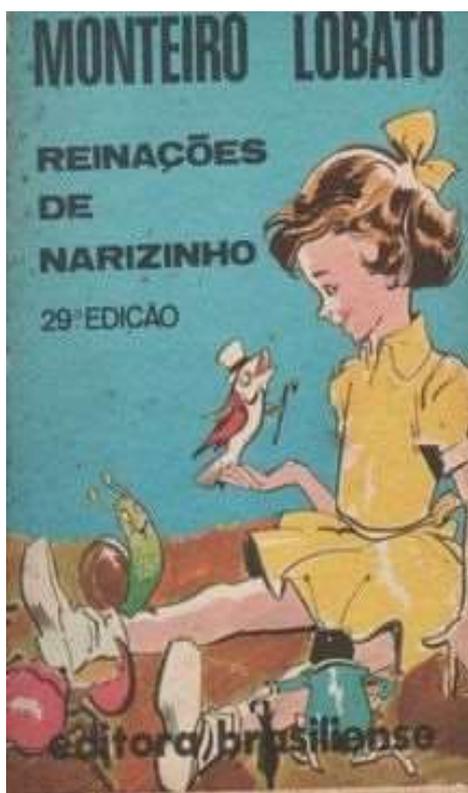
Dessa forma, por meio do lúdico, completamos a motivação, referente à primeira etapa da sequência, que, segundo Cosson (2014) tem o objetivo de despertar o interesse do leitor pelo texto literário, além de prepará-lo para a obra. No caso específico de nossa intervenção, o objetivo foi despertar nos educandos o interesse pela obra de Lobato a ser trabalhada nas etapas seguintes.

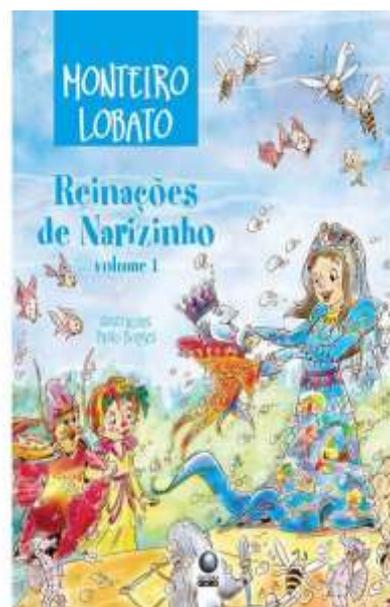
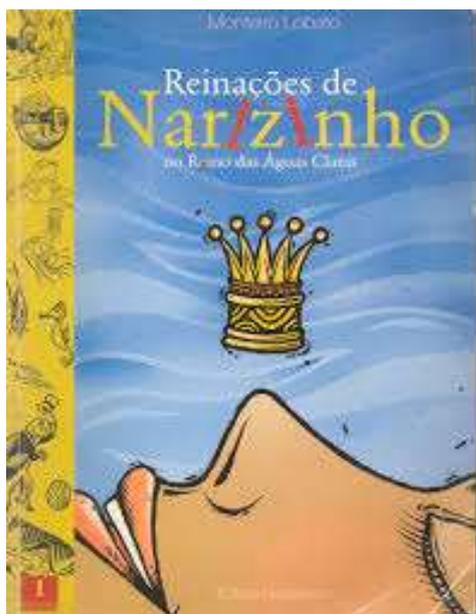
Partimos para a *introdução*, no dia 13 de março. Com a colaboração da pedagoga, organizamos a sala de projeção para receber a turma que foi encaminhada para lá a fim de que conhecessem um pouco da biografia de Monteiro Lobato. Afinal, nas palavras de Cosson (2014, p.60), “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha”.

Antes da exibição do vídeo selecionado, fizemos indagações sobre o referido autor, conforme descrito em tópico anterior. Depois, com as informações obtidas pelo vídeo, as crianças comprovaram se acertaram ou não as suas respostas. Além disso, reforçamos alguns dados relevantes para a posterior leitura e comentários no decorrer da projeção.

Enquanto estávamos nesse ambiente, a pedagoga e duas agentes educacionais, responsáveis pelo andar do 7º B fixaram cópias das diferentes capas das publicações encontradas da obra *Reinações de Narizinho* no quadro negro.





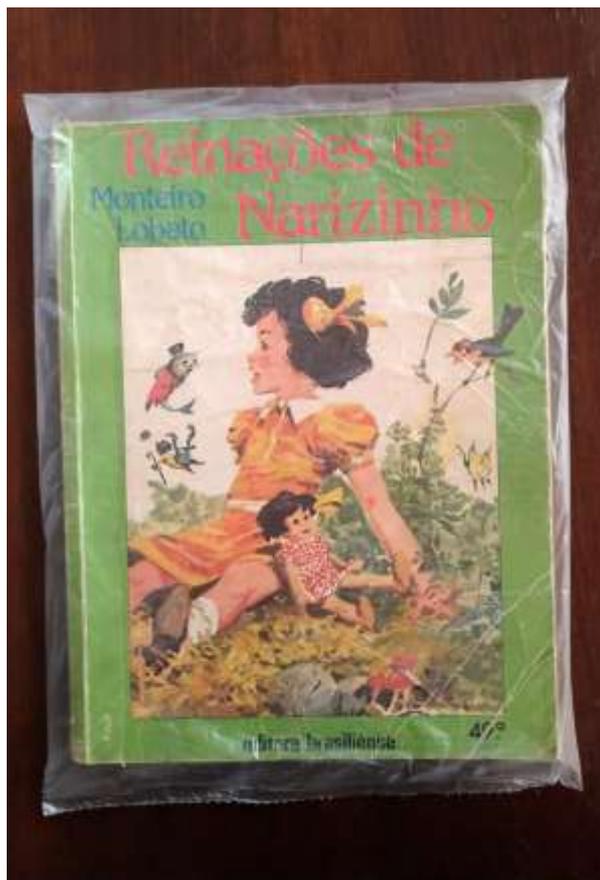


Pedimos para que os alunos observassem as imagens expostas no quadro negro e nos dissessem o que pareciam ser. Rapidamente, responderam que deveria ser o livro comentado no vídeo porque todas tinham o mesmo título.

Explicamos que eram capas da mesma obra, publicada em épocas e por editoras diferentes, mas, que o conteúdo era exatamente igual em todas as versões. Comentamos por alguns minutos as semelhanças entre elas e solicitamos que passassem a observar o exemplar que estava sobre sua mesa.

Sobre as carteiras, a pedagoga e as agentes educacionais colocaram, a nosso pedido, os exemplares que angariamos na biblioteca do colégio e na Biblioteca Municipal de Astorga.

Como optamos por trabalharmos com a mesma capa para que todos pudessem ter acesso às mesmas informações, foi necessário distribuir as obras por grupos. Tais exemplares estavam dentro de sacos plásticos fechados para que, neste momento, tivessem acesso apenas à capa do livro. Abaixo, apresentamos a imagem de um exemplar apresentados aos educandos.



Fizemos perguntas voltadas à antecipação da obra. Surgiram várias hipóteses a partir do título e das imagens presentes na capa, como:

- a menina ser a Narizinho que estaria num “reino” com muitos animais;
- a paisagem ser o Sítio do Picapau Amarelo;
- Narizinho “reinar” num lugar onde os animaizinhos são amigos dela.

Ninguém associou o termo “reinações” a travessuras. Todos consideraram estar relacionado a reino ou poder. Todos, porém, observaram o peixinho voador, vestido com colete e cartola que conversa com Narizinho; um gato caindo do céu, além do pássaro que parece querer conversar com a menina, também.

Pedimos que retirassem a obra do plástico e observassem a orelha e o sumário. O que mais chamou a atenção foi a data de publicação, pois, para as crianças alguns exemplares eram “muito velhos”. Comentaram, também, que alguns episódios do sumário tinham o nome de personagens e/ou outras histórias que conheciam, como Gato Félix, Cinderela, Branca de Neve, O Pequeno Polegar e Pinocchio.

Algumas delas comentaram sobre o fato de as imagens serem “diferentes” e quando perguntamos por que diferentes, responderam que são em preto e branco, enquanto os livros que leem, são bem coloridos.

Nesse momento, fizemos um breve comentário sobre as datas das publicações daquelas edições, presentes na sala de aula. Explicamos que esse dado seria fundamental para a finalização da obra. Portanto, aquelas com imagens em preto e branco fazem parte de uma época em que a cor nos desenhos não eram essenciais, uma vez que a preocupação era a criação de uma literatura para o público infantil brasileiro. E, que depois, com o passar do tempo, as editoras foram se aprimorando e passaram a se preocupar com as imagens que agradassem mais às crianças.

De acordo com Cosson (2014, p.61), que ressalta a necessidade de o professor ter “em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”, encerramos esta etapa, sugerindo que as crianças colorissem as cópias das ilustrações originais do livro, usando sua criatividade e bom gosto. Alguns alunos se recusaram a colorir, alegando que não gostavam dessa atividade. Explicamos que não era obrigatório e que, aqueles que gostassem deveriam colorir com lápis de cor. Das 33 crianças, apenas 6 não quiseram colorir as imagens. Combinamos, então, que ficariam em suas carteiras lendo ou apenas observando os colegas.

Seguem alguns exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos.







Elas ainda sentiram necessidade de comentar suas apreciações sobre as atividades realizadas durante a motivação e a introdução, nas aulas seguintes. Optamos, por esse motivo, pelo adiamento da próxima etapa para a semana seguinte. Assim, não cortaríamos o entusiasmo dos educandos, permitindo que desfrutassem desses agradáveis momentos, que contribuíssem para que todos ampliassem seus conhecimentos acerca dos elementos trabalhados nas etapas da motivação e introdução. Aqueles que apresentaram dificuldades em jogar o pife, teceram comentários sobre o jogo ser chato, complicado e não acharem divertido. A maioria da turma, no entanto, afirmou ter gostado muito de brincar com os dois jogos.

Nesse sentido, a *leitura*, etapa posterior, ocorreu no dia 22 de março de 2017, em sala de aula, já que Cosson (2014, p.62) nos instrui que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Para que a leitura inicial ocorresse, entregamos cópias do texto “Preparativos”, primeira parte o episódio “Cara de Coruja” e, em seguida, nomeamos três meninas e dois meninos para que o lessem como se estivessem “conversando” entre si, incorporando a personagem e, mais um para ser o narrador.

Nesse momento, tivemos alunos que reclamaram por não terem sido escolhidos para a realização da leitura oral. Como quase toda a turma é bastante participativa, não era possível nomearmos todos os leitores. Combinamos que seriam realizadas novas leituras e que revezariamos os participantes. Meio a contragosto, concordaram, mas, dois alunos atrapalharam alguns momentos da leitura, por não estarem satisfeitos com a solução dada. Então, corrigiam as expressões que eram lidas erroneamente pelos colegas.

Mediamos a compreensão dos alunos por meio de questionamentos acerca do cenário, quem estava organizando uma festa, onde esta seria, como e sobre qual assunto as personagens conversavam. Com o objetivo de elucidarmos algumas dúvidas e reforçarmos o entendimento dos alunos, refizemos a leitura, com outro grupo leitor. Mas, encaminhando, também, uma leitura dramatizada.

Constatamos que a leitura em voz alta e com a representação de cada personagem permitiu que todos os alunos entendessem a história, pois exigiu maior concentração e expressividade dos leitores, favorecendo, assim, a compreensão dos que acompanhavam a leitura. Levou-os, ainda, a fazer pequenas inferências, como: Pedrinho querer organizar essa festa só para ver Peter Pan; Narizinho estar animada para poder estar perto de todas as princesas que ela gosta; Emília querer aparecer como anfitriã e ficar dando ordens para

Rabicó e Visconde.

Em seguida, assistimos a uma parte do vídeo do mesmo episódio apresentado na televisão, em 2001, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R2GnbJae7KY>.

As crianças gostaram muito de assisti-lo, riram bastante da caracterização das personagens e do cenário, por considerarem antigo tudo o que viam. Quando perguntamos se havia semelhança entre o texto lido e o vídeo assistido, todos disseram ser a mesma história, mas, automaticamente, também, acenaram as diferenças.

Dessa forma, a materialidade literária presente em ambas as versões foi reconhecida pelos alunos que perceberam a diferença no início do episódio, bem como nos diálogos entre as personagens; a presença de outros personagens no vídeo, como o Sr. Teodorico, a Cuca, Quindim e o Saci. Percebemos a atenção das crianças e as comparações imediatas com a leitura realizada.

Ao ser questionada sobre sua preferência, a turma ficou dividida. Houve quem preferisse a obra lida enquanto outros preferiram a obra fílmica, pelos mesmos motivos – por ser mais divertido. Alguns alunos arriscaram responder o porquê dessas diferenças, afirmando ser a época a responsável. Outros disseram que para a televisão precisava ser diferente porque se não fosse, não chamaria a atenção das crianças que assistiam.

Essas verificações nos permitiram perceber pequenas dificuldades de leitura de alguns alunos ocorridas durante os questionamentos orais, quando necessitaram de um direcionamento maior para que respondessem com mais segurança. E, assim, solucionarmos alguns problemas ligados à decifração e à estrutura composicional do texto. Pois, para Cosson (2014, p.64), “em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” e, sendo esse o objetivo desta pesquisa, torna-se primordial esta etapa do letramento literário.

A última etapa deste processo é a *interpretação* que terá ligação direta com as inferências realizadas pelo leitor durante a leitura, pois assim, haverá a construção do sentido do texto. Na interpretação averiguamos a apreensão global a respeito de toda a leitura realizada, o que Cosson (2014, p.65) chama de “encontro do leitor com a obra”.

Com o intuito de obtermos esse retorno de nossos pequenos leitores, mediamos um rápido debate sobre questões pontuais do episódio aqui analisado.

No dia 28 de março, iniciamos por perguntar quais personagens de outros mundos, de outras histórias estiveram presentes na festa realizada no Sítio; se eram iguais

àquelas que conheciam; como elas teriam chegado até o sítio.

As respostas mais obtidas acerca da primeira questão foram Cinderela e Chapeuzinho Vermelho, depois foram se recordando das demais. Chamou nossa atenção o fato de perceberem que as princesas estavam bem à vontade, sem preocupação com as formalidades que envolvem a nobreza, além do fato de as princesas serem de reinos diferentes e se apresentarem como amigas. É o que podemos constatar nas respostas obtidas e transcritas abaixo:

“– A Cinderela ‘tava’ lá! Era a princesa da botina de vidro!”

“– Chapeuzinho Vermelho, também!”

“– Pedrinho estava esperando o Peter Pan!”

“– A Branca de Neve foi!”

Para dar sequência e instigar novas inferências, elogiamos e incitamos as crianças a buscarem mais personagens em sua memória, através do seguinte questionamento: “– Muito bem! Mas, vocês se lembram de mais alguém que não seja princesa?”. As respostas foram imediatas e objetivas, conforme se percebe a seguir:

“– O Pequeno Polegar, pingo de gente!”

“– Tinha, também, o Alladin e o Barba Azul!”

“– Gato de botas! Igual do Shrek!”

Na sequência, direcionamos o debate para as características das personagens, por meio da questão a seguir: “– Vocês são muito bons de memória! Muito bem! E todas essas princesas e convidados agem como nos contos de fadas? São iguais nas duas histórias?”. Mais uma vez, eles responderam objetivamente:

“– Claro que não! Eles não estão nos castelos, estão num sítio. Nunca que uma princesa ia andar num sítio!”

“– As princesas não conversam com todo mundo, só com os príncipes e seus empregados.”

“– É verdade! Elas estavam felizes com a Narizinho e a Emília, conversaram bastante com elas e uma princesa não pode fazer isso.”

As respostas dos alunos mostram seus conhecimentos acerca das personagens dos contos tradicionais, especialmente as princesas que são caracterizadas como nobres e por isso não se relacionariam como pessoas comuns (plebeus).

Ao serem questionados sobre o possível motivo da escolha do Sítio para o local da festa, obtivemos várias respostas: afirmaram que era o lugar com bastante espaço para

reunir muitos convidados; um lugar muito bonito, com natureza limpa e ar puro; por ser a moradia das crianças que organizaram essa festa; porque na época era comum todo mundo morar em sítios; porque quem escolhe é o autor do livro e ele quis mostrar o Brasil. Essa última resposta veio acompanhada, ainda, da recordação de informações sobre Monteiro Lobato apresentadas nas etapas iniciais: “O autor criou a história e ele escolheu o Sítio do Picapau Amarelo porque ele queria criar livros para as crianças do Brasil. Esse livro é o primeiro livro infantil do Brasil, lembra do vídeo sobre Monteiro Lobato? A professora também falou...”.

A resposta desse menino demonstrou que compreendeu e alcançou um dos objetivos propostos neste trabalho, pois relaciona elementos de etapas diferentes da sequência básica, retomando dados vistos durante a etapa da Introdução.

Houve, também, a justificativa de que o sítio era a casa da avó dos meninos, conforme se lê a seguir nas respostas de alguns educandos:

“–Era a casa da D. Benta, que é avó. Na minha família, as festas são sempre na minha ‘vó’ porque é muito melhor.”

“– Minha família também, ainda mais que meus avós moram no sítio! É assim mesmo!”

Percebemos, através das inferências feitas, que as crianças se identificam com as personagens do texto lobatiano, aproximando os fatos narrados dos acontecimentos de suas próprias vidas. Aproveitando o momento, instigamos um pouco mais a alteridade percebida, através do questionamento a seguir: “– Muito bom! Alguém mais percebeu semelhança pessoal com o texto que lemos?”

“– Eu vou passear todo fim de semana no sítio do meu ‘vô’.”

“– Meu vó mora no sítio, em Nova Esperança. Eu vou nas férias para lá.”

Para darmos sequência, acrescentamos: “– Que gostoso passear na casa dos avós, não é mesmo? E as brincadeiras? Como são?”

“– No sítio, a gente inventa brincadeiras porque não tem brinquedos!”

“– Eu gosto de brincar com meu primo, também! A gente corre pra todo lado!”

Ficamos satisfeitos por comprovarmos que a literatura exerceu, até aqui, um importante papel na autoanálise dos educandos, levando-os a se reconhecerem no lugar no outro, através do texto lido.

Quanto ao emprego dos tempos verbais, para afirmarem em que tempo fora escrita a narrativa, precisaram voltar ao texto e, depois de uma breve busca, disseram estar no

“passado” e presente. Aproveitamos a expressão “passado” para retornarmos ao estudo das formas de pretérito do indicativo, formas já estudadas em aulas anteriores. Aos poucos, com nossa mediação, os alunos foram percebendo que a obra apresenta o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo durante a narração, enquanto as réplicas das personagens encontram-se no presente do indicativo.

Com a continuação do direcionamento das perguntas, a maioria deles constatou que o narrador usa os pretéritos porque conta uma história que já aconteceu. Mas, as crianças e seus convidados empregam o presente do indicativo por estarem falando naquele momento e que o travessão também comprova isso.

Indagamos o que lhes chamou a atenção nas falas do Marquês de Rabicó em sua apresentação dos ilustres convidados. De forma geral, riram muito e o consideraram atrapalhado e distraído, por ser um porco que se preocupa, apenas, em comer e dormir. Assim, informava a chegada de cada um, apenas com o fato considerado principal e conhecido de sua característica. Segundo eles, o fato de chamar Cinderela, de Princesa das botinas de vidro se dá por morar no sítio e conhecer botinas, por exemplo. Mas, que nenhuma das suas falas deixou dúvida em relação a quem chegava à festa, deixou o texto mais engraçado.

Partimos, então, na aula seguinte, dia 03 de abril, para a proposta de atividade que contemplaria a interpretação do momento exterior. Seguindo os passos apresentados na sequência básica de leitura, fizemos questionamentos sobre qual versão – impressa ou fílmica - mais apreciaram? O que mais lhes chamou a atenção? E, solicitamos uma breve pesquisa sobre uma das personagens convidadas para a festa, que deveria ser entregue na aula seguinte. Alguns trabalhos obtidos são apresentados a seguir.

Branca Neve e os sete Anões

Branca de Neve, a bela princesa de nobre coração, é adorada por todas as criaturas do reino, menos uma: A Rainha, sua invejosa madrasta. Quando o Espelho Mágico declara Branca de Neve como sendo a mais bela de todas, ela foge para a floresta, onde conhece sete adoráveis anões: Dunga, Mestre, Feliz, Dengoso, Soneca, Zangado e Atchim. Mas quando a Rainha engana Branca de Neve e a faz morder uma maçã envenenada, somente a magia de um beijo do verdadeiro amor poderá salvá-la!

O Gato de Botas (título no Brasil) ou **O Gato das Botas** (título em Portugal) ou ainda **O Mestre Gato** é um conto de fadas de autoria do escritor francês Charles Perrault, incluído no livro *Les contes de ma mère l'Oye*, publicado em 1697.

O conto narra a história de um caçula de três irmãos que recebe como herança de seu pai um gato de estimação. Depois de ganhar um par de botas, o gato consegue convencer um rei muito poderoso de que pertence a um fidalgo chamado Marquês de Carabás, e consegue ao seu dono a mão da princesa em casamento.

Adaptações[editar código-fonte]

O Gato de Botas teve três versões anime:

- Série de 26 episódios da Enoki Films;
- Três filmes da Toei Animation;
- Dois episódios da série de anime Grimm Meisaku Gekijoo (em Portugal *Grimm: Histórias - Encantar* distribuído pela Trisan Editores ou *Os Teus Contos Clássicos* distribuído pela Editorial RBA.
- um filme de animação francês chamado La Véritable Histoire du Chat Botté.

O personagem Gato de Botas ficou bastante conhecido por ter tido participação em seis dos sete filmes da franquia *Shrek*. Nos filmes, ele é um assassino de aluguel com um leve sotaque hispânico, e que posteriormente se torna amigo do ogro Shrek. É dublado por Antonio Banderas no áudio original. O sucesso do personagem da DreamWorks lhe rendeu um filme solo intitulado *O Gato de Botas*, lançado em dezembro de 2011 nos cinemas.

Versões[editar código-fonte]

O Gato de Botas é considerado um dos contos mais antigos, e pode variar muito em cada lugar que é contado. Em outras versões, o Gato de Botas era um cavaleiro enfeitiçado que precisaria trazer fortuna a um humano e assim tornar-se homem novamente. Folcloristas indicam que em versões ainda mais remotas, o gato de Botas era retratado como um escravo que deveria conceder a mão da princesa para seu amo, e assim poder se libertar das correntes (aqui representadas pelas botas). Há ainda uma outra versão antiga contada pelos negros em que o protagonista não é um gato de botas, mas um macaco flautista que fazia feitos heroicos como retribuição ao Doutor Botelho (equivalente ao aqui chamado Marquês de Carabás), que o teria libertado da vida na selva.

CINDERELA

Cinderela é um dos contos de fadas mais populares da Humanidade.

Sua origem tem diferentes versões. A versão mais conhecida é a do escritor francês Charles Perrault, de 1697, baseada num conto italiano popular chamado *La gatta cenerentola* ("A gata borralheira"). A mais antiga é originária da China, por volta de 860 a.C.. Existe também a dos Irmãos Grimm, semelhante à de Charles Perrault. Nesta, porém, não há a figura da fada-madrinha e quem favorece a realização do desejo de ir ao baile são os pombos e a árvore que crescem no túmulo de sua mãe. Neste caso, Cinderela sabe palavras mágicas, usadas no imperativo, que auxiliam na transformação de seu pedido em realidade. No final, as irmãs malvadas ficam cegas quando são atacadas por pombos que lhes furam os olhos. Segundo outras versões a figura da fada madrinha na verdade é o espírito da falecida mãe da própria protagonista que trazia um vestido do céu para Cinderela usar no baile.

Psicanalistas vêem na história de Cinderela muito mais do que uma simples trama romântica. Por ter origem atemporal e ter surgido em várias civilizações diferentes, a trajetória da protagonista traduziria uma espécie de arquétipo fundamental, traduzindo o anseio natural da psiquê humana em ser reconhecida especial e levada a uma existência superior. A literatura e o cinema, cientes disso, utilizaram-se de seu arco dramático para o desenvolvimento de inúmeras outras obras de apelo popular. Além das animações de Walt Disney - que sempre buscaram inspiração nos contos de fadas - merece destaque o filme *Uma linda mulher*, protagonizado por Julia Roberts, e que foi sucesso de bilheteria nos anos 1990.

Na data marcada, as crianças levaram sua tarefa para a sala de aula, mas, explicamos que por não termos exigido um trabalho manuscrito ou dentro de normas pré-estipuladas, as pesquisas foram, em sua totalidade, colagens de textos disponíveis na internet.

Os alunos leram os seus textos para os colegas e fizemos a intervenção no sentido de que percebessem aquelas que mais foram escolhidas, bem como aquela menos escolhida. Salientamos que sete crianças não realizaram a pesquisa proposta como tarefa de casa. Após essa conversa, levantamos a hipótese de algumas personagens não terem sido convidadas, por esquecimento das crianças ou por não serem tão conhecidas por todos. A empolgação da turma foi grande, com os nomes que vieram às suas mentes: Rapunzel; Bela; Ariel; Elsa; Tarzan; Sete Anões.

Propusemos, então, uma produção em grupos de até quatro alunos que envolvesse uma dessas personagens que não compareceram ao evento realizado no Sítio do Picapau

Amarelo. Explicamos que, preferencialmente, a nova história fosse escrita com o uso de discurso direto para que pudessem fazer a leitura dramatizada ou mesmo dramatizá-la, caso preferissem. Para tanto, retomamos as características e elementos do discurso direto e demos sequência às atividades propostas.

A referida produção teve início na sala de aula, mas sua conclusão foi feita extraclasse e entregue na data estipulada, 10 de abril. Averiguamos que todos empenharam-se em redigir seu texto com o uso do discurso direto e manter as personagens principais. Identificamos, ainda, que algumas equipes não estavam produzindo seu texto conforme nossa proposta, em forma de diálogo. Pedimos a sua atenção e explicamos, novamente, como se configura o diálogo. Reescrevemos uma pequena parte para exemplificar e pedimos para que continuassem. Repetimos essa postura, em todos os grupos que demonstraram tal dificuldade. No final, todos produziram seus textos e se preocuparam em eleger o colega que possuísse a letra mais bonita para passar o texto a limpo.

No dia marcado, apenas dois grupos não apresentaram o texto concluído por terem dificuldades em reunir todos os componentes do grupo. Combinamos, então, que os outros grupos fariam suas apresentações e essas duas equipes ficariam por último, pois provavelmente não haveria tempo hábil para todos apresentarem.

Observamos que duas equipes se prepararam para sua leitura dramatizada. Cada aluno assumiu uma personagem, dando ênfase às frases exclamativas e interrogativas. As demais leram bem, mas sem tanta preocupação com a dramatização. Como previsto, não houve tempo para todos os grupos mostrarem suas produções e, dessa forma, deixamos a próxima aula para continuarmos com as leituras.

O entusiasmo da turma era contagiante. Todos queriam ouvir as histórias que faltavam e alguns queriam ler de novo porque haviam se preparado um pouco mais. Demos a oportunidade para aqueles que não haviam concluído seu texto, mas também, para os que queriam melhorar sua apresentação.

Diferente do que esperávamos, nenhum grupo optou pela apresentação em forma de teatro, todos leram suas criações, apesar de alguns alunos terem decorado suas falas e, por isso, praticamente dramatizarem. A experiência foi muito bem aceita e desempenhada pelos grupos. É evidente que uma equipe pode se sobressair à outra, porém, todos tiveram seu mérito e foram muito elogiados, tendo em vista que temos alunos muito tímidos e grupos que não eram totalmente entrosados.

Deixamos bem claro que o fato de todas as equipes terem feito a sua parte: produção e apresentação, já era motivo para muitos elogios. Afinal, a responsabilidade e o comprometimento de todos eram louváveis. As crianças sentiram-se muito orgulhosas de seus trabalhos e dos colegas, também. Teceram comentários acerca do que mais gostaram e acharam divertido nas histórias de todos os grupos.

Na sequência, seguem os textos produzidos pelos grupos:

Mônica.
50 ANOS



Enquanto todos estavam se divertindo na festa, Rabicó avisou:
- O Príncipe Rei das Selvas!
- Ai, ai, ai, Rabicó! Você não aceita um rei. É o Targam, seu bobal-dão se Narizinho.

Emília já começou a gritar:
- Você é muito burro! Quem não conhece Targam? Só você que é um porco guloso!

Targam deu risada da conversa dos dois e disse:
- Não tem problema! Foi até engraçado! Obrigado pelo convite! Fiquei muito feliz quando me convidaram.

Narizinho respondeu:
- Após que agradecemos a sua presença, Targam! Pedrinho ficará muito feliz quando te ver.

Mas, Emília não deixou Targam ir para as outras salas antes de começar a fazer muitas perguntas para ele.

- Me explique uma coisa. Como você pode preferir morar na selva em vez de voltar para sua casa e seu conforto? Não consigo entender.

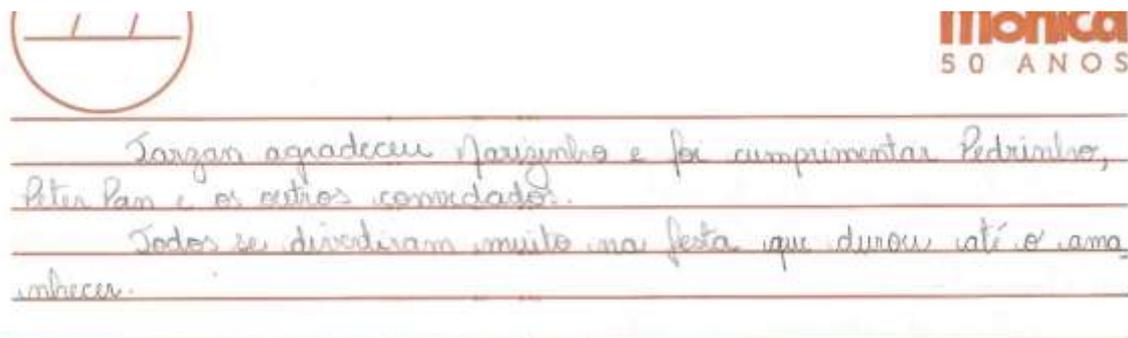
- É que eu não minha vida inteira ali e quando o nosso chefe se foi no combate e pediu para que eu assumisse seu lugar eu não pensei e aceitei na hora. Não ia me acostumar com o luxo e com a vida corrida da cidade grande.

Emília continuava falando:
- E aí fome? Foi loucas de trocar a cidade para morar rotendo por gorilas e outros animais. Eu não ia fazer isso nunca.

Narizinho deu uma pitada de paz na conversa e disse:

- Chega, Emília! Deixe Targam aproveitar a festa! Fique à vontade!





Para escolha de Tarzan para a produção de seu texto, a equipe levou em conta o fato de ser uma equipe mista e os meninos não aceitarem adotarem princesas. O consenso se deu com a inclusão do casal Tarzan e Jane.

Os alunos mantiveram as características discutidas de Rabicó e Emília. Rabicó atrapalhou-se ao apresentar o convidado e Emília fez um interrogatório para sanar as suas dúvidas, bem como para expor seu ponto de vista sobre a escolha de Jane. Narizinho continua corrigindo Emília em suas falas inadequadas. A produção textual nos permite afirmar que os alunos compreenderam a história criada por Monteiro Lobato no que concerne à sua estrutura composicional e às características das personagens. O fato de terem mantido a mesma tipologia narrativa ao produzirem o seu texto, comprova a efetividade do letramento literário, por meio de nossa intervenção, que oferece ao educando a compreensão da escrita literária, além do embasamento para uma criação com sentido para ele mesmo.

A Bela e a Fera

Chegou mais um casal de convidados e o Marquês de Rabicó avisou dizendo:

- A linda princesa e o príncipe monstro!

Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve disseram juntas:

- É a Bela e a Fera!

Mas, Cinderela disse:

- O príncipe não é mais monstro. Ele é o príncipe Adorn.

Emília fez seu comentário:

- Outra coisa que nunca vou entender.

Como uma princesa tão bonita pode se apaixonar por um bicho feio como a Fera!. Já nos contos de fadas mesmo!

- Emília, isso é coisa que se diga? Narizinho falou muita bronca. Eles se apaixonaram e o amor é assim.

Bela falou para Narizinho:

- Não se preocupe, Narizinho! Estamos acostumados com isso. Muita gente fala isso.

- Desculpe! Mas Emília não tem trava na língua. Entram e se divertam.

Assim, a festa continuou muito animada.

Nesse texto, Rabicó é o mesmo recepcionista atrapalhado da obra lobatiana. Mas, quem o corrige não é Narizinho ou Emília, mas sim, princesas convidadas que conhecem o casal anunciado. Emília, como sempre, faz seu comentário e é advertida por Narizinho, que se sente responsável pela boneca.

Desse modo, enfatizamos uma característica de escrita advinda do nosso trabalho com o letramento literário, uma vez que constatamos a autonomia na criação textual, isto é, a concepção de leitura da equipe permitiu que as personagens convidadas pudessem alternar-se no papel de educadoras de Rabicó com as moradoras do Sítio, sem alteração do contexto.

Os sete Amigos foram a diversão da festa. Branca de Neve ficou muito feliz quando viu seus amiguinhos. Todos queriam ver os pequeninos e conversar com eles. Mas, como sempre, Emília tomava a frente de todos.

- Zangado, você gosta mesmo de Branca de Neve? Você só reclamava quando se encontravam. Não queria que os anões a ajudassem.

- Olta aqui, bonequinha de pano. Que pergunta bobo. Eu não gosto, mas aprecio muito. Disse ele muito bravo.

Alguns já se foram dizendo:

- Ele é zangado assim, mas tem bom coração. E Branca de Neve é tão linda e tão querida que não tem como não gostar dela. Emília pegou no pé do Seneca também.

- Acorda, Seneca! Você não veio de tão longe para ficar dormindo aqui, né? O anão acordou tão assustado que não conseguiu responder. Mas, o Mestre disse:

- Dize ele, Emília! Ele é assim mesmo. Não consegue ficar acordado muito tempo. Mas se diverte também.

Todos estavam em volta de Branca de Neve e das outras princesas, mas Emília não se conformava e falou:

- Por que vocês não vão lá para o quintal, comer e beber alguma coisa? Vão trazer pães e dar uma flapa para a Branca? Ela deve estar enjoada de cuidar de todos vocês.

- Não estou não, Emília. Depois que me casar e fui embora do bosque não vejo meus amiguinhos sempre.

- Mesmo assim! Já um tempo!

Como sempre, Narizinho brigou com Emília.

- Pare com isso, Emília! Que falta de educação.

Os convidados continuaram conversando e se divertindo.



O grupo que produziu o texto acima enfatizou a intromissão e curiosidade de Emília que sempre duvida das personagens e as questiona sobre suas ações. Mas, não deixou de manter Narizinho no papel de sua educadora. Isso demonstra a sua originalidade e a capacidade de diálogo com a história de Branca de Neve e os anões. Houve a inclusão dos pequenos amigos da princesa, com suas características específicas, ao serem questionados por Emília quanto ao seu comportamento.

A próxima convidada a chegar foi anunciada por Rabicó:

- A princesa das longas tranças!
 - Rabicó, como você é burro! Não sabe que o nome dessa princesa é Rapunzel? É, por falar nisso, você não tem mais cabelos compridos?
 - Não! Depois que a bruxa cortou minhas tranças eu achei melhor ficar com o cabelo mais curto. É mais fácil para cuidar e ele era muito pesado antes.
 - Mas você é linda do mesmo jeito. Disse Pedrinho!
 - Sinta-se à vontade. Eu sou Narizinho! As outras princesas estão ali na sala.
 - Obrigada! Vou rever minhas amigas!
 - Mas, me diga uma coisa, Rapunzel! Você continua casada com o príncipe que queria te tirar da torre?
 - Sim! Depois que ele recuperou a visão, nós casamos e hoje moramos perto dos meus pais. Somos muito felizes!
 - Ai, ai, ai! Essas histórias sempre têm final feliz. Sabe que vou me mudar para o reino dos contos de fadas. Aqui no Sítio, a Narizinho, dona Benta e tia Nastácia se brigam comigo...
 - Emília, para de reclamar com essa convidada! Hoje é dia de festa! disse Narizinho! Piu Rapunzel. Suelta, Emília que nem tudo é só alegria em nosso reino. Também temos problemas e das ruins.
 - É verdade, Emília - disse Cinderela! Você se esqueceu que sempre temos bruxas e feitiços contra nós?
 - Não, mas você sempre se dá bem no final...
 - Você é muito engraçada, Emília! falou Chapeuzinho Vermelho.
 - Não deem atenção para ela. Vão se divertir. falou Narizinho e puxou Emília para o seu lado.
- As três princesas saíram juntas, sendo bastante da boneca de pano e se juntaram aos outros.

Aqui, percebemos que a princesa convidada para a festa não surge exatamente como é conhecida por meio do conto que protagoniza. Ela aparece com os cabelos curtos descritos após a vingança de sua madrasta. Além disso, percebemos a presença de Pedrinho, o que não foi comum nos textos produzidos pelos grupos. Mas, Narizinho, como em todas as outras histórias, permanece vigiando as falas de Emília.

Salientamos que as equipes foram muito bem sucedidas ao empregarem o discurso direto, como propomos. Foram capazes de reproduzir as falas das personagens de forma integral e exata, sem a interferência do narrador. Na maioria das vezes, essas falas foram introduzidas por um verbo de elocução seguido de dois pontos e, quando não, foram seguidas por ele. Sempre foram antecedidas, no entanto, pelo travessão que marcou, também, a mudança de interlocutores.

Tais constatações nos permitem afirmar que nossa intervenção por meio da aplicação da sequência básica proporcionou aos alunos do 7º B, autonomia de escrita ao mesmo tempo que respeitaram a estrutura básica do gênero a ser produzido, sem problemas de coesão e/ou articulação, diferente do que percebemos em produções anteriores, sem o trabalho com o texto literário.

A execução das etapas da sequência básica, tal qual a participação dos educandos em cada uma delas ocasionou a apreensão de peculiaridades, expressões específicas, hipóteses de intenções e intertextos que, certamente, não seriam captados numa leitura simples e sem que mediássemos. Todos os fatores expostos comprovam que os alunos produziram discursos, uma vez que estes definem a prática humana de construir e compreender textos, caracterizando-a como prática social. Analisamos, desse modo, tais discursos a partir do contexto, das personagens e das condições para a sua produção que legitimam o letramento literário.

4.3 Análise dos resultados

Ao fim de toda a implementação, podemos afirmar que a literatura infantil, nem sempre, faz parte da infância, fora da escola. Nem todas as crianças envolvidas neste trabalho conheciam os contos de fadas ou suas personagens. Durante a etapa da motivação, quando brincavam com as cartas produzidas, em todos os grupos, percebemos que algum componente precisou que os outros o ajudassem a identificar a quem pertencia

determinado objeto.

Tal fato reforçou algo que já dizíamos: “Nossas crianças estão perdendo o encanto pelos livros ao passo que ficam mais próximas da televisão, computador ou celular por meio dos jogos”. E, a maioria daquelas que já conheciam as obras, apenas conheciam a versão Disney, apresentada em DVDs. Por essa razão, achamos pertinente o trabalho que envolve o leitor literário com versões midiáticas de obras clássicas.

Mas, é necessário enfatizarmos que há, também, crianças conhecedoras da obra impressa disponibilizada por seus pais ou familiares. Tal comprovação compactua com a afirmação de Cosson (2014) de que a formação do leitor e a leitura literária possuem uma amplitude que ultrapassam os muros escolares, pois ao introduzir seu filho no mundo da literatura, a família inicia o seu processo de aquisição do hábito de leitura. Do mesmo modo, a escola tem função relevante para levar o educando a gostar da leitura literária, proporcionando-lhe consciência da importância e do prazer da leitura.

Os jogos agradaram bastante e os inseriram no universo da literatura infantil de maneira agradável e espontânea, como pretendíamos desde o início. Dessa forma, atingimos o objetivo de incitar a leitura proposta, de acordo com a sequência proposta por Cosson (2014), já que de forma lúdica, os alunos adentraram nas narrativas lidas.

Apresentarmos a biografia de Monteiro Lobato usando um vídeo foi extremamente interessante, diferente e, por ser curto, prendeu a atenção dos pequenos ouvintes. Seguimos Cosson (2014, p.60), ao considerarmos que apresentação não deve se tornar uma “longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler seus textos”.

As crianças, geralmente, não demonstram interesse pelos autores dos livros que leem, mas o fato de terem primeiro o contato com a vida dele para depois lerem a narrativa, foi fundamental para a observação de pontos importantes da história. Com o vídeo, as crianças conheceram um pouco sobre a vida do autor e concatenaram a biografia com a obra analisada. E, para nossa alegria e realização, foram capazes de associar o Sítio, as crianças e o porco Rabicó ao desejo de Lobato em criar uma literatura nacional, totalmente brasileira.

Apesar de existirem momentos em que tivemos dificuldade em motivar aqueles que não participaram da leitura oral, o que provocou certos conflitos entre os alunos que

queriam ler e aqueles que queriam corrigir a leitura dos colegas, ficamos satisfeitos com os resultados obtidos durante a leitura dramatizada, uma vez que esta não foi uma mera leitura em voz alta. Os leitores demonstraram atenção e cuidado com suas falas, entonação e intenção, o que permitiu aos ouvintes que os acompanhavam por leitura silenciosa, a percepção de sentimentos que os conquistaram.

Ficou comprovado que uma leitura dramatizada bem feita pode ser tão prazerosa e envolvente quanto uma apresentação teatral. Ademais, o trabalho com a literatura mostrou-se uma excelente estratégia para formar leitores para toda a vida, uma vez que a especificidade do texto literário trabalha com a capacidade do leitor em reconhecer as particularidades e os sentidos das construções literárias.

A literatura, nesse contexto, foi uma experiência que permitiu a humanização do sujeito:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2002, p. 243)

Nesse trabalho realizado sob a perspectiva do letramento literário, os alunos fizeram uso da língua usada em sociedade que nela os insere e se reconheceram nas aventuras das personagens lobatianas.

A análise da materialidade presente no episódio "Cara de Coruja" foi satisfatória visto que, por serem leitores em formação e por nem todos terem experiência de leitura de textos literários clássicos, precisavam da nossa mediação. Ao passo que lançávamos uma questão, obtínhamos várias respostas. A participação da turma foi excelente, pois lançavam hipóteses possíveis para cada questionamento feito e isso atestou que estavam realmente envolvidos com o estudo que desenvolvíamos.

Identificaram-se com alguns elementos da narrativa lobatiana, como terem avós que moram em sítios; passarem finais de semana ou férias com os avós e inventarem brincadeiras quando estão na zona rural.

Constatamos que nossos pequenos leitores voltaram-se para aquilo que o texto traz e como o faz. Julgamos procedente, portanto, a exposição de Cosson (2014) sobre a linguagem vinculada pelos textos literários proporcionar três tipos de aprendizagem: a

aprendizagem da literatura que ocorre pela estética do mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura relacionada a conhecimentos históricos e crítica literária e a aprendizagem por meio da literatura que envolve as competências oriundas da leitura literária.

Ao fim de nossa implementação, enfatizamos que ao optarmos pelo letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e depois, faça uma avaliação sobre ela, pois a leitura deve ser construída a partir dos mecanismos desenvolvidos pelo professor para a competência da leitura literária. Assim, concluímos que o aluno pode ter prazer na leitura quando passa pelo letramento literário e que ao professor cabe a missão de possibilitar os meios para que o aluno se aproprie do modo ler escolar que se constitui num dos mais completos já que possibilita uma compreensão mais aprofundada dos textos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do nosso empreendimento objetivamos a formação do leitor literário em sala de aula, motivando a leitura e promovendo o letramento literário. Almejamos, ainda, por meio da literatura, auxiliar na formação crítica e humana de nossos alunos do 7º ano, turma B, do Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco, do Município de Astorga, Estado do Paraná, pois acreditamos que a compreensão daquilo que se lê é essencial para a evolução do comportamento humano e para a construção da identidade cultural do leitor. Nessa acepção, Candido explica que

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2013, p.175)

Seguindo as ideias apresentadas pelo autor, apreendemos que a literatura corresponde a uma necessidade das pessoas, já que humaniza devido ao seu papel de atribuir conhecimento e, por conseguinte, ampliar os caminhos do leitor na sua formação social. Assim, optamos pela elaboração de uma sequência básica de leitura, proposta por Rildo Cosson (2014), para o episódio “Cara de Coruja” integrante da obra *Reinações de Narizinho* (1982), de Monteiro Lobato e, para tanto, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS nos forneceu todo o aparato teórico que embasou este trabalho. Toda a pesquisa realizada para o desenvolvimento desta dissertação trouxe conhecimentos e experiências que nos enriqueceram profissional e humanamente.

Após entrarmos em contato com várias teorias, estudarmos a relação existente entre escola e literatura e iniciamos a transposição teórica para nossa prática docente. Afirmamos que o ambiente escolhido para a implementação do trabalho literário, o espaço escolar, propiciou uma experiência emancipatória com a obra literária aos alunos envolvidos. Ficou evidente, porém, que não basta conhecermos a teoria e/ou os materiais de leitura se não tivermos plena ciência de quem é nosso público alvo, sua faixa etária, sua preferência e nível de leitura. Essas informações foram obtidas, entre outras, através do diagnóstico realizado logo no início de nossa empreitada e comprovaram que quando nós, professores, somos, realmente, mediadores da leitura literária de nossos pequenos

leitores e assumimos uma postura que envolva o educando no processo de construção dos sentidos, corroboramos para o desenvolvimento de sua criticidade. Concordamos, portanto, com os dizeres de Cosson (2014, p.30) ao afirmar que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”, pois os alunos compreenderam o mundo apresentado na obra analisada.

Durante o processo de realização das etapas de leitura, deparamo-nos com o maior desafio dos professores de Língua Portuguesa - romper com as práticas de leitura que priorizem a simples decifração e buscar aquelas que aproximam o leitor do texto e desperte seu gosto por ela. Aprendemos a sermos leitores, apreendemos que a leitura é uma prática social capaz de transformar nossas relações humanas. Passamos, por esse motivo, a percebê-la como um processo sequencial que envolve, segundo Corsi (2015), *antecipação, decodificação, análise e interpretação*, fundamentais para a escolha do enunciado e para a produção da sequência básica de leitura que objetiva a efetivação do letramento literário.

As práticas de leitura literária presentes na escola, na maioria das vezes, não oportunizam a concretização do letramento literário. Por esse motivo, as atividades para cada etapa foram propostas com o intuito de que fossem dinâmicas: jogos, vídeos, apresentação das diferentes capas do livro, pintura, pesquisa, leitura dramatizada, atividades em grupos, debates e produção textual. Tais atividades promoveram a curiosidade e o interesse do leitor em relação ao autor e sua obra. Durante o desenvolvimento da sequência básica, os alunos tiveram a oportunidade de socializarem suas leituras e escutas, comentários e efeitos que a obra produziu sobre eles, como leitores.

Os conceitos de intertextualidade, dialogismo, polifonia e discurso do outro apresentados por Bakhtin (1997), Kristeva (2012) e Samoyault (2008) foram adotados para analisarmos o intertexto lobatiano presente no episódio “Cara de Coruja”. A intervenção empreendida por meio da obra lobatiana confirmou nossas expectativas de resultados visto que as crianças se envolveram, socializaram sua leitura, identificaram e analisaram a permanência dos contos clássicos no texto de Monteiro Lobato.

Nossa pretensão era que as crianças do 7º ano experimentassem a leitura literária vinculando-a à sua leitura de mundo e observassem os aspectos culturais, características estilísticas e estruturais, para, por último produzirem um texto com suas competências textuais e sociodiscursivas. Não só alcançamos nosso objetivo como nos surpreendemos

com a capacidade de encaminharmos 33 alunos ao contato com a obra *Reinações de Narizinho*, bem como apresentarmos o prazer que a leitura literária pode lhes proporcionar.

Após a aplicação da sequência básica, apesar de termos obtido resultados muito positivos no que concerne ao letramento literário, percebemos que algumas questões abordadas poderiam ter objetivado respostas escritas dos educandos, o que levaria também ao aprimoramento do trabalho com a escrita de respostas discursivas. Poderíamos ainda ter feito mais questões que explorassem o estilo da obra lobatiana, enfatizando os sentidos possíveis para termos e expressões usadas pelo autor. Dessa forma, reconhecemos a importância de trabalharmos mais estes dois aspectos nas próximas abordagens de obras literárias, tendo consciência da importância da análise e da composição discursiva para a formação do leitor.

Somos conscientes de que há, ainda, muitos passos para que o trabalho com a leitura literária seja constante e concreto na escola, nossa intervenção marca o início de novos trabalhos no estabelecimento de ensino em que ministramos nossas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Favorecemos a construção da autonomia leitora de nossos educandos, além de sua criticidade por meio da análise intertextual da obra em questão com os contos maravilhosos da literatura mundial por intermédio da sequência básica de leitura executada.

Reconhecemos, também, em quase a totalidade da turma o desejo de explorar novas leituras, o que comprova o poder e eficácia da prática docente com a literatura com o uso da sequência básica de leitura preconizada por Cosson (2014). Afinal, esse autor (2014, p.47) alega que o letramento literário visa “a construção de uma comunidade de leitores”, mas, para isso, precisamos ter ciência de que o ensino de Literatura deve se configurar em “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

Reiteramos que todo o trajeto percorrido nos assegurou a (des) construção de conceitos, a reflexão acerca de nossa prática pedagógica e a elaboração desta dissertação, que não tem a pretensão de ser um guia ou modelo a ser adotado pelos professores da língua materna. Configura-se em um aceno à reflexão sobre a formação do leitor literário advinda da apropriação da literatura enquanto linguagem.

É imprescindível enfatizarmos, nesse momento, que foram dois anos de muita aprendizagem e crescimento. Desde as aulas ministradas pelos professores do PROFLETRAS até a conclusão desta pesquisa, obtivemos conceitos, teorias e exemplos os quais nos levaram à reavaliação da nossa postura como professores de literatura e favoreceram nosso crescimento não somente como profissionais da educação, mas também, como seres humanos.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

ARAGÃO, M. L. Gêneros literários. In: SAMUEL, Roger (org.). **Manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTOLUCCI, D. M. P. *Reinações de Narizinho*: um livro estupendo. In: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J.L. (Orgs). **Monteiro lobato, livro a livro** - obra infantil. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 187-200.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Textos de intervenção. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

_____. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2013, p. 235-63.

CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. A. P. (org.). **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2010.

CORSI, M. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor** – aprendiz de FLE. Maringá: Eduem, 2015.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KRISTEVA, J. **A palavra, o diálogo e o romance**. Introdução à semanálise. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 61-90.

LAJOLO, M. Linguagens *na* e *da* literatura infantil de Monteiro Lobato. In: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J.L. (Orgs). **Monteiro lobato, livro a livro** - obra infantil. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.15-25.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 33.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
 _____. **Caçadas de Pedrinho**. 33.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166

MICHELETTI, G. (Coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção: Aprender e ensinar com textos, v. 4.[Coordenação geral: Ligia Chiappini].

MOISÉS, M. **A criação literária** : Prosa 1 – Formas em prosa. O conto. A novela. O romance. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008

SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial,2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura no Brasil**. 2001. 247f. (Doutorado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: problemas e perspectivas. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil na escola**. 11.ed.São Paulo: Global Editora, 2003.

VERMELHO. **Monteiro Lobato era racista?** Disponível em:
www.vermelho.org.br/noticia/202258-1, acessado em 20/12/2016, às 21:15h; postado em 29 de dezembro de 2012, 8h00.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BAKHTIN M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

COSSON, R. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55- 69.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** teoria e prática – 4ª Ed. – Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____ **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. (Orgs) **Dialogismo, interação e práticas de linguagem no ensino de línguas.** Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2016.

SILVA, W.R.; LIMA, P.S.; MOREIRA, T.A.(Orgs) **Gêneros na prática pedagógica:** diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental,
Médio e Profissionalizante. Astorga – Pr

Profª.: Regina de Miranda Mukai Reis

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo.

Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

6º Ano Turma "A"

Idade: () 10 anos () 11 anos () 12 anos () mais de 12 anos

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Você gosta de ler? () Sim () Não

- Se sim, quem incentivou esse hábito?

() professor () amigo () pai () mãe

() outro: _____

- Se não, por quê?

() acho chato () não entendo o que leio () não tenho livros

2. Com que frequência você lê?

() nunca () de vez em quando

() só quando o professor pede () só leio quando tenho de estudar para a prova

() nunca leio algo do começo ao fim () sempre, adoro ler.

3. O que você mais gosta de ler? (Marque quantas alternativas quiser)

() narrativas de aventura.

() conto

() narrativas de suspense.

() crônica

() textos religiosos.

() conto de fadas.

() narrativas de mistério.

() histórias mitológicas.

() narrativa policial.

() revista

() história em quadrinhos.

() jornal

() poema.

4. Qual desses autores você já ouviu falar?

- Ana Maria Machado Maurício de Souza
 Monteiro Lobato Pedro Bandeira
 Ruth Rocha Ziraldo

Outro: Nedkoo

5. Por quais razões você procura um livro para ler?

- por iniciativa própria. quando ganha de presente.
 por sugestão do professor. quando vê na biblioteca.
 por sugestão de um amigo. quando está fazendo sucesso na mídia.
 pelo título do livro e autor. por outro motivo. _____
 pela capa e figuras.
 pelo tamanho ou número de páginas.

6. O que você sente quando lê um livro (marque quantas alternativas quiser):

- Fico triste quando o personagem sofre.
 Fico curioso para saber como a história vai terminar.
 Fico feliz quando a história tem um final feliz.
 Fico empolgado com as aventuras vividas pelo personagem.
 Faço uma reflexão da minha vida, quando a história permite.
 Não sinto nada.

7. Você conhece a Biblioteca Municipal? Sim Não

Com que frequência você vai à biblioteca municipal?

- sempre raramente nunca fui

9. Dentre os livros que você retirou, como foi a leitura?

- li inteiro só comecei li apenas partes li metade

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental,
Médio e Profissionalizante. Astorga – Pr

Prof.ª: Regina de Miranda Mukai Reis

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo.

Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

6º Ano Turma "A"

Idade: () 10 anos () 11 anos () 12 anos () mais de 12 anos

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Você gosta de ler? () Sim () Não

- Se sim, quem incentivou esse hábito?

() professor () amigo () pai () mãe

() outro: _____

- Se não, por quê?

() acho chato () não entendo o que leio () não tenho livros

2. Com que frequência você lê?

() nunca () de vez em quando

() só quando o professor pede () só leio quando tenho de estudar para a prova

() nunca leio algo do começo ao fim () sempre, adoro ler.

3. O que você mais gosta de ler? (Marque quantas alternativas quiser)

() narrativas de aventura.

() conto

() narrativas de suspense.

() crônica

() textos religiosos.

() conto de fadas.

() narrativas de mistério.

() histórias mitológicas.

() narrativa policial.

() revista

() história em quadrinhos.

() jornal

() poema.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental,
Médio e Profissionalizante. Astorga – Pr

Prof.ª: Regina de Miranda Mukai Reis

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo.

Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

6º Ano Turma "A"

Idade: () 10 anos (X) 11 anos () 12 anos () mais de 12 anos

Sexo: () Masculino (X) Feminino

1. Você gosta de ler? (X) Sim () Não

- Se sim, quem incentivou esse hábito?

() professor () amigo () pai (X) mãe

() outro: _____

- Se não, por quê?

() acho chato () não entendo o que leio () não tenho livros

2. Com que frequência você lê?

() nunca () de vez em quando

() só quando o professor pede () só leio quando tenho de estudar para a prova

() nunca leio algo do começo ao fim (X) sempre, adoro ler.

3. O que você mais gosta de ler? (Marque quantas alternativas quiser)

(X) narrativas de aventura.

() conto

() narrativas de suspense.

() crônica

() textos religiosos.

() conto de fadas.

() narrativas de mistério.

() histórias mitológicas.

() narrativa policial.

() revista

() história em quadrinhos.

() jornal

() poema.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental,
Médio e Profissionalizante. Astorga – Pr

Prof^ª. Regina de Miranda Mukai Reis

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo.

Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

6º Ano Turma "A"

Idade: () 10 anos () 11 anos () 12 anos () mais de 12 anos

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Você gosta de ler? () Sim () Não

- Se sim, quem incentivou esse hábito?

() professor () amigo () pai () mãe

() outro: _____

- Se não, por quê?

() acho chato () não entendo o que leio () não tenho livros

2. Com que frequência você lê?

() nunca () de vez em quando

() só quando o professor pede () só leio quando tenho de estudar para a prova

() nunca leio algo do começo ao fim () sempre, adoro ler.

3. O que você mais gosta de ler? (Marque quantas alternativas quiser)

() narrativas de aventura.

() conto

() narrativas de suspense.

() crônica

() textos religiosos.

() conto de fadas.

() narrativas de mistério.

() histórias mitológicas.

() narrativa policial.

() revista

() história em quadrinhos.

() jornal

() poema.

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Colégio Estadual Governador Adolpho de Oliveira Franco – Ensino Fundamental,
Médio e Profissionalizante. Astorga – Pr

Profª. Regina de Miranda Mukai Reis

Caro **professor(a) do 6º Ano, turma A**, pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo.

Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura, no 6º Ano.

1. Como você julga ser o desempenho dos seus alunos em relação à leitura?

() ruim () péssimo () bom () ótimo

2. Quais são os maiores obstáculos que encontra para trabalhar o texto literário, em sala de aula do 6º ano?

() não sabem ler () não compreendem o que leem
() desinteresse () falta de livros ou material
() indisciplina () outro: _____

- Justifique sua resposta:

Com a indisciplina, os alunos não têm concentração e por isso, sua compreensão fica prejudicada. Além disso não se efetiva a leitura.

