

ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: As estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores

Daniela Maria Segabinazi¹
Renata Junqueira de Souza²
Jhennefer Alves Macêdo³

RESUMO: Nos últimos anos, pesquisas desenvolvidas em escolas de rede pública, nos revelam dados preocupantes no tocante ao espaço do ensino de literatura juvenil nas aulas de Língua Portuguesa. Inquietos com esse cenário de apagamento do texto literário e reconhecendo a importância que o ensino de literatura exerce na formação de leitores, o projeto prolicen 2016 intitulado, *Letramento literário no ensino fundamental: onde e como acontece?*, se propôs a desenvolver uma pesquisa através de entrevistas com professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino dos municípios de Bayeux, João Pessoa e Pilar – PB. Nossas pesquisas iniciais objetivaram encontrar respostas que nos esclarecessem sobre as possíveis causas que contribuíram para o distanciamento entre o texto literário e a sala de aula. Através das investigações desenvolvidas, constatamos algumas problemáticas que estão arraigadas à invisibilidade pela qual transita o ensino de literatura: um dos resultados mais alarmantes, diz respeito à falta de clareza e a incompreensão que os professores entrevistados possuem quanto à função e a utilidade do ensino de literatura. Dessa forma, diante dessa preocupante realidade, reconhecemos a necessidade de reflexão e revisão de algumas práticas metodológicas que estão sendo aplicadas. Sobretudo, ressaltamos que o ensino de literatura só se tornará efetivo, quando novas propostas de leitura em sala de aula forem construídas. Sendo assim, a partir da coleta desses dados, o presente trabalho buscará contribuir para a formação de leitores literários juvenis, e para isso, nos propomos a apresentar estratégias de leitura que cooperem para o resgate do ensino de literatura, provendo assim o letramento literário nas escolas. Para dar suporte as nossas discussões e propostas, recorreremos às teorias tratadas por Kleiman (1993); Solé (1998); Girotto e Souza (2010) Soares (1999) e Cosson (2006). Resultados iniciais obtidos em aulas de Metodologia de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia mostram a importância da contextualização da leitura e as possibilidades de compreensão do texto literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, Letramento literário, Estratégias de Leitura, Ensino Fundamental.

ABSTRACT: In the last years, researches developed in schools of public network, reveal us data concerning the space of the teaching of juvenile literature in the classes of Portuguese Language. Concerned with this scenario of erasure of the literary text and recognizing the importance that the teaching of literature exerts in the formation of readers, the project prolicen 2016 titled, *literary Literature in the fundamental education: where and how it happens?*, it was proposed to develop a research through interviews with teachers of Portuguese Language of the final years of elementary education of the public school of the municipalities of Bayeux, João Pessoa and Pilar - PB. Our initial research aimed to find answers that would clarify the possible causes that contributed to the distance between the literary text and the classroom. Through the investigations carried out, we find some problems that are rooted in the invisibility through which literature teaching transits:

¹Doutora em Letras. Docente da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: dani.segabinazi@gmail.com

²Livre docente. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Presidente Prudente. E-mail: recellij@gmail.com

³ Doutoranda em Letras na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jhenneferufpb@outlook.com

one of the most alarming results concerns the lack of clarity and incomprehension that teachers interviewed have about the function and usefulness of teaching literature. Thus, in view of this worrying reality, we recognize the need for reflection and review of some methodological practices that are being applied. Above all, we emphasize that literature teaching will only become effective when new reading proposals in the classroom are constructed. Thus, from the collection of these data, the present work will seek to contribute to the formation of young literary readers, and for this, we propose to present reading strategies that cooperate for the rescue of literature teaching, thus providing literary literacy in schools. To support our discussions and proposals, we will turn to the theories dealt with by Kleiman (1993); Solé (1998); Girotto and Souza (2010) Soares (1999) and Cosson (2006). Initial results obtained in classes of Portuguese Language Methodology of the Pedagogy course show the importance of the contextualization of reading and the possibilities of comprehension of the literary text.

Key words: Teaching Literature, Literary Literacy, Reading Strategies, Elementary Education.

INTRODUÇÃO

O projeto PROLICEN 2016 intitulado *Letramento literário no ensino fundamental: onde e como acontece?* Buscou identificar onde e como acontece o “ensino/estudo” do texto literário no ensino fundamental. Para tanto foram realizadas entrevistas com professores das escolas da rede pública de ensino, no sentido de identificar as relações entre formação, hábitos de leitura e práticas do ensino destes docentes. E a partir dos dados obtidos pela pesquisa, traçamos alguns caminhos que possam contribuir para um trabalho significativo com o texto literário. Dentre os principais objetivos da pesquisa estavam: diagnosticar e analisar onde e como está ocorrendo o letramento literário o ensino fundamental, com a intenção de traçar um quadro sobre as metodologias, os conteúdos e os objetivos que os professores utilizam para ensinar literatura e favorecer o letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, observando e destacando suas alterações no tempo, coadunados ou não com problemas educacionais e sociais do século XXI; discutir a literatura infantil/juvenil e sua inserção ou não no universo escolar, (re)conhecendo as práticas pedagógicas que circulam e colaboram na formação de leitores e do letramento literário.

Atentos para as questões que envolvem à prática do ensino de literatura no ensino fundamental, visto que neste nível de ensino, a literatura quase que inexistente, foram realizadas visitas em escolas da rede pública de ensino para acompanhar de perto como ocorre o ensino de literatura no Ensino Fundamental. A escolha de escolas advém da necessidade que as instituições ainda apresentam no tocante ao trabalho com o texto literário, visto que o ensino de literatura, no ensino fundamental, por não se configurar

como uma disciplina não se mostra e não se estuda nos anos finais dessa etapa, mas apenas o ensino de Língua Portuguesa, de modo que o contato com o texto literário se tornasse invisível frente a este processo (SEGABINAZI, 2015).

Durante a pesquisa, algumas observações foram feitas acerca das aulas de língua portuguesa/literatura, no intuito de verificarmos como vem sendo a prática do ensino de literatura e onde a literatura está presente nas aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, os professores das escolas visitadas foram solicitados a responder algumas perguntas realizadas por meio de uma entrevista informal, no intuito de perceber como ocorre a relação do professor da rede pública de ensino com o texto literário. Assim, as perguntas da entrevista ajudaram-nos a traçar um perfil destes professores, tendo um norte de seus hábitos de leitura, de sua prática de ensino do texto literário e nos possibilitou enxergar que durante a sua formação no curso, estes professores não tiveram a oportunidade de acesso aos conhecimentos literários, nem a aquisição de competências adequadas para o desenvolvimento efetivo de atividades pedagógicas exitosas. Em síntese, as questões que nortearam a pesquisa foram:

- ✓ Perfil: tempo de ensino e habito de leituras;
- ✓ Concepção do ensino de literatura;
- ✓ Obras/ Autores(as) trabalhadas;
- ✓ Desafios para o ensino;
- ✓ Objetivos de leitura literária;
- ✓ Avaliação das leituras em sala de aula;
- ✓ Conhecimento sobre a Literatura Infantil e Juvenil.
- ✓

A partir das questões elencadas acima reunimos alguns respostas que nos mostram e confirmam hipóteses iniciais a respeito do tímido trabalho com o texto literário no ensino fundamental e a pouca visibilidade de um método de abordagem para a leitura da obra literária, as quais podem ser constadas nas seis conclusões que apresentamos a seguir:

- ✓ A maioria dos professores entrevistados já não leem a um bom tempo, e aqueles que leram recentemente, foi por necessidade e não por prazer ou hábito de leitura;

- ✓ Demonstram uma deficiência ao conceber o ensino de literatura e, assim, construir concepções relacionadas ao texto literário;
- ✓ No tocante às obras e autores mencionados, a maioria dos professores afirmam trabalhar com autores clássicos do âmbito escolar, em seguida apontam a poesia e, finalmente, a leitura na internet;
- ✓ Todos os educadores entrevistados reclamaram sobre o crescente desinteresse dos estudantes pela leitura;
- ✓ Os professores parecem não ter um objetivo no tocante ao ensino de literatura, é como se ainda estivessem diante de um campo desconhecido e que dessa maneira sentem dificuldade em apresentar uma justificativa para a leitura do texto literário;
- ✓ A fala dos professores deixa claro que eles pouco conhecem sobre a literatura infanto-juvenil.

Diante do exposto, julgamos necessário estabelecer uma pesquisa de trabalho cooperativo e colaborativo com as escolas, no intuito de apresentar, estudar, discutir, analisar, avaliar e propor uma formação leitora que integre todos os sujeitos da comunidade. Para realizar esse trabalho buscamos elege uma metodologia para o ensino da leitura, com base no texto literário, e também para capacitar professores para o uso de tal método, em sala de aula. Uma possível alternativa seria um trabalho com estratégias de compreensão leitora, uma metodologia norte-americana que tem suas origens nos estudos da metacognição. Esta, de acordo com Pressley (2002), é definida como o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto. O autor aponta duas maneiras para que o leitor entenda o que lê: a primeira, quando lê frase por frase, mas ao final tem dificuldade de dizer o que compreendeu; e a segunda, conquistada a longo prazo, quando o leitor utiliza seu conhecimento para não só atribuir sentidos ao texto, como para compreender as estratégias que o fizeram entendê-lo.

Assim, de acordo com Pressley, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição, ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama, dentre outras estratégias. A partir desse pressuposto teórico, haveria necessidade do professor conhecer tal metodologia e, se familiarizar com as estratégias de leitura, que são sete: conexão, conhecimento prévio, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Conhecer também suas definições teóricas e atividades práticas que pudessem auxiliar esses docentes, no ensino da leitura em suas salas de aula.

Diante dessa perspectiva teórica, Zimmermann & Hutchins (2003) afirmam que leitores autônomos usam sete chaves para alcançar o entendimento, que remetem às estratégias acima elencadas: 1. Criam imagens mentais; 2. Usam seu conhecimento prévio; 3. Formulam questões; 4. Fazem inferência; 5. Determinam o que é mais importante; 6. Sintetizam a informação e 7. Usam elementos da sumarização em produções textuais, ou seja, ao dispor desses procedimentos, as crianças estão utilizando as estratégias de compreensão leitora.

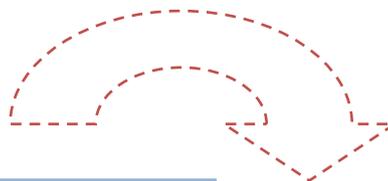
Os bons leitores adotam essas estratégias tanto para ler uma revista como para ler um romance clássico, levando em consideração as suas especificidades. “A compreensão real se dá através do pensamento, da aprendizagem e da expansão do conhecimento prévio e o horizonte do leitor” (ZIMMERMANN; HUTCHINS, 2003, p.7). Nesse sentido, as estratégias da metacognição empregadas como recurso para compreensão leitora, quando ensinadas, podem contribuir para o trabalho do professor, que perceberá “quando, onde e por que ensinar algumas habilidades são importantes, pois os alunos podem começar a partir de então a desenvolver as habilidades básicas do letramento” (ISRAEL, 2007, p. 2).

Com base nos resultados da pesquisa inicialmente descrita e nas concepções metodológicas apresentadas nesta introdução, podemos sintetizar que, se a metodologia das estratégias de compreensão leitora parece poder sanar uma dificuldade da escola – ensinar seus alunos a compreenderem o texto lido –, então, diante dessa crença, podemos apresentar trabalhos que auxiliam nessa dificuldade e colaborem para práticas leitoras no ensino fundamental. Sob essa perspectiva é que produzimos e realizamos uma prática de leitura (Oficina literária) utilizando as estratégias de leitura e livros de literatura infantil, particularmente, obras que tratam de temática afro-brasileira; e executamos em sala de aula, a qual será apresentada na sequência deste artigo, seguida da análise dos resultados da recepção leitora desses alunos.

ROTEIRO LITERÁRIO: Planejando ações, objetivando leitores críticos

O tempo estimado para realização da oficina é de 1 hora.

1º Atividade: caixa de perguntas



Material utilizado: Uma caixa e cartolina guache para confeccionar os cartões. As perguntas serão digitalizadas e serão fixadas na parte de trás desses cartões. Na frente deles, apenas deixaremos uma interrogação, assim como está exemplificado na imagem acima.

Objetivo da atividade: Mapear o conhecimento prévio dos alunos. As perguntas apresentadas serão utilizadas como molas propulsoras para iniciar a atividade. Outras questões, no percurso das atividades, serão formuladas, de modo a instigá-los a compartilhar suas vivências, assim como revelar seus horizontes de expectativas em relação ao gênero trabalhado.

Vocês têm
hábito de ouvir
e ler histórias

Quem
costuma
contar as
histórias para
vocês?

O que vocês
sentem ao ler
e ouvir
histórias?

O que é
melhor? Ler
um livro ou
ouvir alguém
contando?

Vocês já
ouviram falar
em Conto de
fadas? Por que
ele tem esse
nome?

Qual foi a
primeira vez
que vocês
ouviram um
Conto de
fadas?

Quais as
histórias que
conhecem?

Quais as que
mais gostam?
Por quê?

Quais os
personagens
favoritos dos
contos de
fadas?

Vocês poderiam
me mostrar
como eles são?

Por quê?

2º Atividade: no mundo dos contos de fadas tem?

Materiais utilizados: flanelógrafo com algumas lacunas; imagens (podendo ser fotos ou confeccionadas em outros materiais, como feltro, por exemplo) de personagens e cenários dos contos de fadas apresentados em diferentes adaptações, inclusive da afro-brasileira. Será solicitado que os alunos escolham uma imagem + uma característica, que estará escrita, dos personagens, ou cenários, para colocarem nos espaços vazios do flanelógrafo

Objetivos da atividade: sabendo que experiência literária do leitor pressupõe um saber prévio, o qual é constituído pelas suas experiências pessoais, tanto no que concerne a sua vida quanto o seu arcabouço de leitura, essa etapa objetiva verificar como se constituem os horizontes de expectativas dos leitores e como essas percepções influenciam em suas escolhas.

EXEMPLIFICANDO A ATIVIDADE

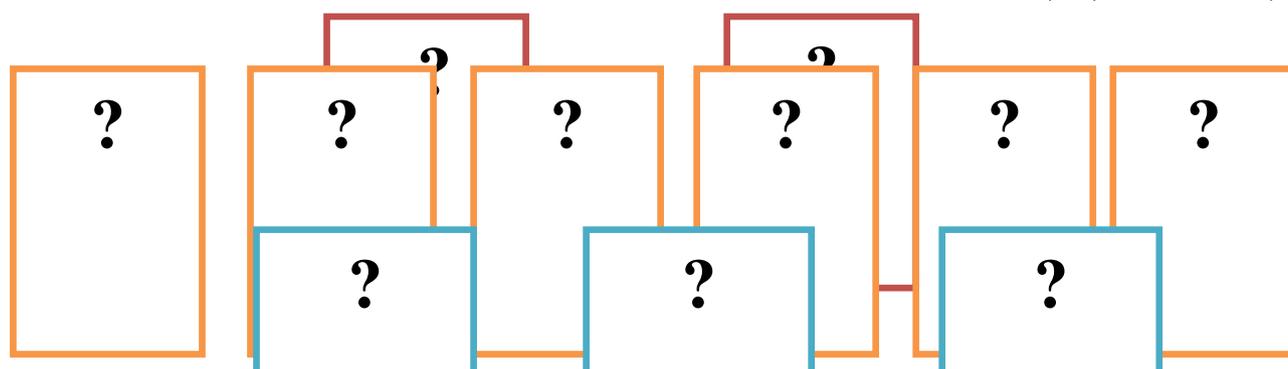
1º PASSO:

AS HISTÓRIAS COMEÇAM...

EM UM LUGAR...

ONDE EXISTEM...

PRINCESAS PRÍNCIPES REIS RAINHAS IRMÃOS (AS) AMIGOS (AS)



Questionar os alunos sobre suas escolhas e lhes fazer as seguintes perguntas:

Por que escolheram essas imagens e descrições?

Vocês conhecem esses personagens de alguma história?

Conhecem princesas diferentes?

Apresentar aos alunos as outras princesas que eles não escolheram e informá-los que há uma história surpresa para contá-los

2º PASSO:

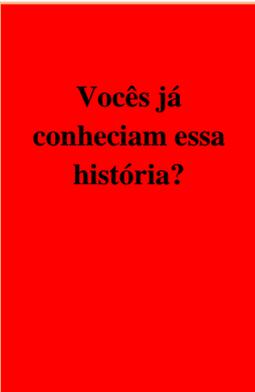
3º Atividade: a história surpresa

Material utilizado: O livro de umas das princesas afro-brasileiras, com uma capa por cima, mostrando apenas a descrição: uma história de princesa.

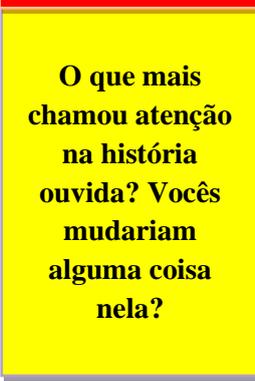
Objetivos da atividade: Continuar mapeando os horizontes de expectativas dos leitores, de modo a perceber o que eles esperam de uma história que possua o referido título. Para isso, utilizaremos as estratégias de conexão e inferência, com questionamentos sobre as possibilidades de histórias que o livro trará, seus personagens, os cenários etc. Finalizada essa etapa, daremos início a contação, sem revelar as ilustrações. No decorrer da leitura, faremos interrupções para questionar sobre a possível sequência da narrativa.



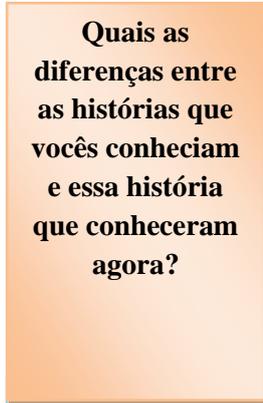
UMA
HISTÓRIA DE
PRINCESA



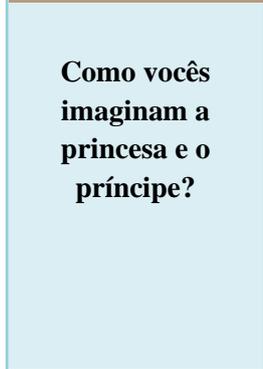
Vocês já
conheciam essa
história?



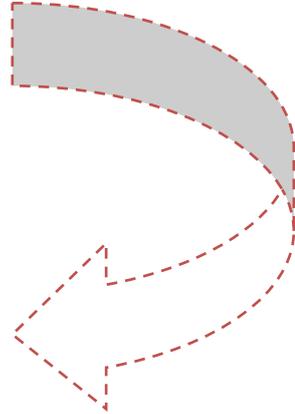
O que mais
chamou atenção
na história
ouvida? Vocês
mudariam
alguma coisa
nela?



Quais as
diferenças entre
as histórias que
vocês conheciam
e essa história
que conheceram
agora?



Como vocês
imaginam a
princesa e o
príncipe?



Material utilizado: cartolina guache para confeccionar os cartões. As perguntas serão digitalizadas e fixadas nesses cartões.

Objetivos dos questionamentos: Nesse primeiro momento, verificaremos as associações que os alunos farão com os clássicos (repertório de leitura); no segundo, avaliaremos suas percepções quanto ao “avanço” que essas obras afro-brasileiras se propõem a trazer. Por fim, os instigaremos a visualizar, sendo essa uma estratégia de leitura para inferir, como postulam Giroto e Souza (2010, p. 85), “quando leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida” Ao final desses questionamentos, pediremos que os alunos desenhem como imaginam a princesa e o príncipe dessa história e dêem um título para essa narrativa.

DESCOBRINDO AS ILUSTRAÇÕES

4º Atividade: descobrindo as ilustrações

Material utilizado: Após a finalização dos desenhos, mostraremos as ilustrações do livro, iniciando pela capa e dando sequência com as imagens distribuídas no decorrer do texto

Objetivos da atividade: A partir do material recolhido e da descoberta das ilustrações dos livros, analisaremos o enfoque recepcional da obra, de modo a perceber a expectativa preexistente e o horizonte de expectativa suscitado pela obra, observando se esse horizonte foi ou não rompido pela versão da mesma história, apresentada em um suporte diferente. Esses objetivos estão fundamentados nas teorias formuladas por Jaus (2006), Iser (1994) e Chartier (2011).

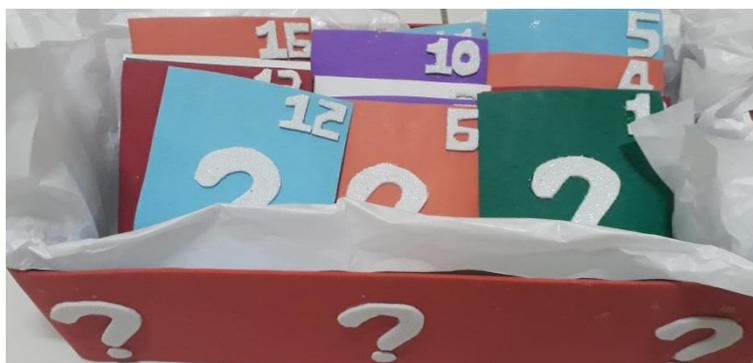
OFICINA LITERÁRIA: a recepção da obra

Como vimos no tópico anterior, a descrição e o roteiro da oficina literária abarcou questões conceituais e metodológicas das estratégias de leitura em uma situação prática de leitura literária de literatura infantil. O propósito foi evidenciar um planejamento, na forma de oficina, que ofereça possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula, fornecendo subsídios aos professores. Entretanto, para não oferecermos apenas a proposta, também buscamos a partir da execução da oficina, trazer dados e elementos que reforçam a importância de um trabalho pedagógico planejado, assentados em bases teóricas e metodológicas e com objetivos bem definidos. A execução, como poderemos observar, nos mostrará a recepção e o envolvimento dos leitores em uma prática adequadamente articulada com os propósitos de uma compreensão leitora por meio de estratégias.

Desse modo, passamos a descrever e relatar como foi desenvolvida a oficina com alunos em uma escola da rede pública municipal de João Pessoa/PB. Nesse relato de experiência, também tecemos considerações a respeito do repertório de leitura sobre adaptações literárias, princesas e temas afro-brasileiros, e conhecimento de mundo dos alunos, bem como fazemos reflexões a partir da Estética da Recepção, que dá voz e reconhecimento às interpretações e compreensão do texto a partir dos horizontes de leitura do leitor.

1º atividade: Caixa de perguntas

Figura 1 – Cartões-perguntas



Fonte: arquivos pessoais

Iniciamos a atividade mostrando para os alunos uma caixa cheia de interrogações (Fig. 1), onde estavam os cartões-perguntas, apenas revelando os sinais de interrogações. Informamos para eles que estávamos com muitas dúvidas e precisamos de suas ajudas para solucionar esses questionamentos. Ao fazermos a primeira pergunta (você têm o hábito de ouvir histórias?), todos os discentes afirmaram com veemência que sim.

Dando continuidade, partimos para a segunda pergunta (Quem costuma contar as histórias para você?). As respostas, nesse momento, já não foram mais unânimes e se dividiram entre os pais e a tia da escola, maneira afetuosa como eles costumam chamar a professora. Ao questionarmos os sentimentos que a leitura proporciona (O que você sente ao ler e ouvir histórias?) nos deparemos com a alegria como resposta predominante. Ainda permanecendo no campo das experiências decorrentes da leitura, questionamos os discentes sobre as suas preferências quanto às formas de leitura (O que é melhor? Ler um livro ou ouvir alguém contando?). Muita embora tenha havido uma variação de respostas, percebemos que a maioria demonstrava preferência pela experiência da leitura solitária.

Encerrada esse primeiro bloco de perguntas, já tornou-se possível mapear o contato que os alunos possuíam com o hábito da leitura, sendo assim, adentramos no bloco de perguntas que já apresentavam um vínculo mais específico com o objetivo literário selecionado para aplicação da oficina literária. Dessa forma, os questionamos sobre o conhecimento que obtiam sobre o gênero literário “Contos de fadas” (Você já ouviram falar em Contos de fadas? Sabem por que ele tem esse nome?), houve uma identificação imediata dos discentes com essas perguntas e as respostas fluíram instantaneamente. Todos conheciam o gênero e atribuíram a sua denominação ao fato de existirem fadas, príncipes, princesas, reis, rainhas e dragões nas histórias. Sabendo então que havia proximidade entre leitores e o gênero da leitura selecionada, questionamos sobre as suas experiências com essas histórias (Qual foi a primeira vez que você ouviram um Conto de fadas?). Nesse momento, houve, mais uma vez, variação entre as respostas, pois uma considerável parte dos alunos afirmou que o primeiro contato com essa leitura havia se dado na escola, e os demais se recordaram da leitura proferida pelos pais, pouco antes da hora de dormir.

Visando então mapear o repertório de leitura que possuíam em relação a esse gênero literário, perguntamos quais as histórias que conheciam (Quais as histórias que

conhecem?) e nesse momento o universo dos contos de fadas foram remorados, pois as crianças mencionaram tanto as narrativas mais tradicionais, a exemplo de “Cinderela”, “Branca de neve”, “Rapunzel”, “A bela adormecida”, “João e Maria” e “João e o pé de feijão” quanto as adaptações produzidas por Walt Disney, como “Malévola”, sendo essa a mais citada.

Explorado o conhecimento prévio dos leitores, perguntamos sobre as suas preferências individuais (Quais as histórias que mais gostam? Por quê?). As respostas recebidas, embora tenham sido individuais, permitiram-nos observar uma coletividade, pois enquanto os meninos optaram por eleger “João e Maria”, “João e o pé de feijão” e “Malévola” como suas histórias favoritas, as meninas escolheram “Cinderela” e “Rapunzel”. Quando questionadas sobre o porquê de suas escolhas, os meninos mencionaram a aventura e a magia como critério para tal, já as meninas afirmaram que as princesas eram lindas e as histórias terminaram com finais felizes. Ainda permanecendo no campo de suas preferências particulares, os indagamos sobre, especificamente, quais os personagens favoritos desses contos que eles haviam mencionado (Quais os personagens favoritos dos contos de fadas? Por quê). Nesse momento, percebemos que as respostas se relacionavam aos gêneros dos seus emissores, pois os meninos selecionaram o João e o gigante como seus favoritos, ao passo que as meninas afirmaram gostar mais das princesas, sendo elas a própria Cinderela e Rapunzel.

Concluída a aplicação dessa primeira etapa da oficina, algumas percepções dão margens para discussões. Inicialmente, as primeiras respostas quanto aos hábitos que possuíam de ler e ouvir histórias nos permitiu inferir que estávamos diante de leitores e que esses já possuíam um conhecimento prévio que viria a ser mostrado no decorrer dos questionamentos subsequentes. Posteriormente, partindo para o campo da experiência literária que possuíam, percebemos que a mediação da leitura costumava ocorrer por meio dos pais, como também da escola. Adentrando para o campo da experiência estética, assim como mencionado por Iser (2006), é perceptível que embora também tenham demonstrado gostarem de ouvir as histórias por meio de outros leitores, a leitura individual, eleita como a mais preferível, denota um sentimento de alegria que estabelece um vínculo entre as obras e eles.

Nesse ponto, ainda que esse sentimento tenha sido mencionado, sabemos que essa relação entre leitor e livro alcança patamares que jamais poderão ser completamente

mapeados ou descritos por quaisquer pesquisadores, afinal, é algo particular. Além disso, sabendo que muitos dos discentes envolvidos nessa oficina literária ainda não dominam a prática leitora por completo, pois ainda encontram-se em processo de alfabetização, também ressaltamos o papel da imaginação do leitor para preenchimento dos espaços vazios de uma obra, pois mesmo que ainda não possuam a habilidade de decodificar tudo o que está escrito, se deixam ser conduzidos pelas ilustrações, as quais também têm muito a falar.

Ademais, as perguntas subsequentes que visavam explorar o arcabouço de conhecimento prévio que os discentes possuíam confirmaram os nossos horizontes de expectativas, pois os mesmos demonstraram conhecer os Contos de fadas e seus personagens. Essas respostas também confirmam as percepções de que esse referido gênero literário costuma ser um dos primeiros a ser apresentado para as crianças e ainda permanece no repertório de leitura cultural, mesmo após tantos séculos que separam as descobertas de suas primeiras versões. Quanto aos gostos individuais pelas histórias e personagens, que muitas vezes acabaram por torna-se coletivos, observamos uma recorrência de identificação do leitor para com os personagens selecionados, revelando ainda arquétipos que transcendem do real para o ficcional, bem como da influência oposta que acontece, em que os padrões postos no plano ficcional influenciam seus leitores reais. Essas concepções mencionadas podem ser aplicadas nos momentos em que os meninos e as meninas justificaram as escolhas de suas histórias e personagens favoritos usando como critérios, ainda que isso seja imperceptível para eles, os arquétipos consagrados como similares aos seus gêneros, a exemplo da aventura no caso dos meninos e da beleza em relação às meninas.

2º atividade: A história surpresa

Finalizada a primeira atividade, mostramos o livro para os alunos, apenas revelando o ponto de interrogação. Quando perguntados sobre a história escondida por trás da capa, imediatamente os alunos fizeram conexão com o gênero que estávamos tratando até aquele momento. Iniciamos a história e dávamos pausas em partes específicas, especialmente naquelas em que a adaptação apresenta elementos novos em relação ao seu texto fonte, a exemplo dos trechos: “Há muito tempo, em Vila Rica, num sobrado da Rua Direita, vivia

uma linda menina chamada Abioye.” (COELHO; AGOSTINHO, 2015, n/p). “Seus pais, que foram reis na África, haviam morrido durante a viagem no navio negreiro, e ela foi comprada como escrava por uma mulher muito má, mãe de Mafalda e Fione.” (COELHO; AGOSTINHO, 2015, n/p). Quando questionados sobre o nome “Abioye”, os discentes demonstraram estranhamento, principalmente em razão desse nome não está inserido no repertório brasileiro, pois segundo informações extra-textos (pesquisas diversas), descobrimos que o mesmo é de origem Youruba e significa “nascido na realeza”. Em relação às informações quanto aos pais de Abioye, os alunos não demonstraram ter percebido qualquer diferença.

A partir do segundo parágrafo, o texto já descreve que se trata da história de Cinderela e segue sem muitas alterações até o momento em que descreve Chico Rei, “um ex-escravo que se tornou um dos homens mais ricos do lugar.” (COELHO; AGOSTINHO, 2015, n/p). Nesse ponto, interrompemos mais uma vez a leitura para questioná-los se conheciam esse nome, mas todas as respostas foram negativas, o que denota a ausência de conhecimento prévio quanto os personagens da história afro-brasileira.

A história concluiu-se sem alterações significativas, permanecendo, assim, nos horizontes de expectativas dos leitores e de suas experiências com o texto fonte. Ressaltamos que ao serem questionados sobre as inferências, ou seja, sobre como a narrativa iria continuar, os discentes sempre acionavam a leitura do texto fonte. Finalizada a leitura, partimos então para o segundo bloco de questionamentos. Inicialmente, perguntamos se os alunos já conheciam a narrativa (Vocês já conheciam essa histórias) e todas as perguntas foram positivas. Aproximando-se de um dos objetivos que motivaram a aplicação das oficinas, pedimos para que eles elencassem as diferenças existentes entre a versão contada e a que eles já conheciam (Quais as diferenças entre as histórias que vocês conheciam e essa história que conheceram agora?). Nessa questão, os discentes não conseguiram mencionar essas diferenças.

Esse resultado nos permite levantar duas hipóteses: a versão afro-brasileira, no tocante ao texto verbal, não se torna transgressora frente ao texto fonte europeu, destoando então da teoria do pós-colonialismo, já que as suas breves modificações passaram despercebidas frente a matriz geral da obra. Sabendo que os alunos tiveram seu primeiro contato com o texto fonte, o clássico europeu, é possível associar esse fato às concepções defendidas por Hutcheon (2012), a qual alerta que se um leitor tiver acesso

primeiro ao texto fonte e em sequência a uma adaptação, é comum que não haja uma desvinculação entre os dois textos e que sempre se busque encontrar as semelhanças do segundo com o primeiro. No entanto, se o primeiro contato que o leitor tiver for com o texto adaptado, possivelmente é aquele que ele tomará como modelo. Além disso, também questionamos se toda a gama de adaptações desses clássicos para as crianças possui, realmente, uma qualidade literária capaz de promover o efeito estético, assim como a emancipação do leitor.

Ainda questionamos às crianças sobre o que mais havia chamado atenção na história ouvida e se mudariam alguma coisa nela. Os infantes selecionaram a transformação da Cinderela no momento da festa e afirmaram que não mudariam nada. Nesse ponto, ressaltamos o quanto o trabalho superficial com a cultura afro-brasileira não permite que a obra, em seu texto verbal, ressoe como uma reinterpretação ou até mesmo como [...] “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; [...] um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (HUTCHEON, 2013, p. 30).

Por fim, mais uma vez adentrando nos horizontes de expectativas dos leitores, pedimos para que eles nos falassem sobre como imaginavam as figuras da princesa e do príncipe. Suas respostas nos permitiram confirmar como os contos populares, assim como as adaptações produzidas pela indústria Walt Disney permanecem disseminando ideais patriarcais. Nas respostas das meninas, os arquétipos femininos de princesas foram evidentes, pois ouvimos as seguintes expectativas quanto ao modelo esperado: branquinha, cabelo amarelo, uma tiara e um vestido azul bem longo. Os dizeres dos meninos também permaneceram ancorados em valores sociais, ainda existentes na sociedade contemporânea, pois esperavam um príncipe com coroa, em um cavalo, forte e vivendo muitas aventuras.

3º atividade: no mundo dos contos de fadas

Após esse momento de diálogo oral, dividimos os alunos em duplas e realizamos um sorteio. Os mesmos receberam números de um (1) a onze (11), os quais correspondiam ao número de elementos presentes no flanelógrafo. Na sequência, sorteamos esses números e entregamos um cartão em branco, apenas com uma interrogação na parte de trás, e

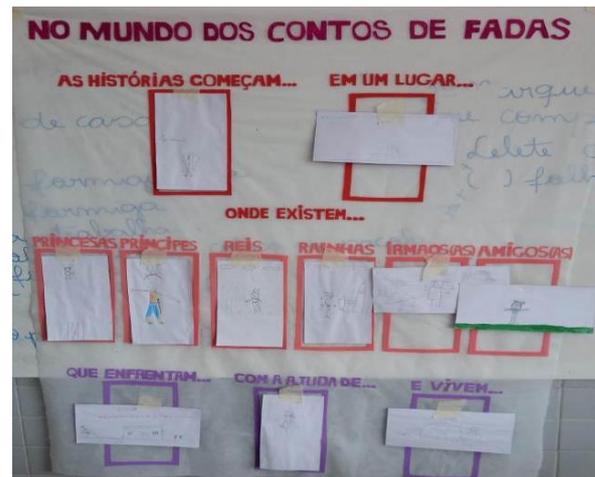
pedimos para que eles desenhassem, conforme haviam visualizado os elementos presentes no texto verbal da história contada.

Figura 2 – Cartões entregues aos alunos



Fonte: arquivos pessoais

Figura 3 – Desenhos dos alunos



Fonte: arquivos pessoais

Após finalizarem os desenhos, os alunos foram convidados fixarem seus desenhos no flanelógrafo. Em seguida, solicitamos que eles descrevessem os desenhos que tinham feito. Nessa atividade, observamos que as visualizações do texto verbal transferidas para os desenhos reforçavam que seus horizontes de expectativas estavam vinculados, assim como mencionado, as estrutura dos contos europeus. Na história contada por meio de seus desenhos, eles aguardavam que Cinderela, o príncipe, o rei a rainha usassem coroas e morassem em castelos. Além disso, Cinderela continuava passando por dificuldades e também enfrentava suas irmãs, as quais eram grandes e gordas, e sua madrasta, que vivia sentada em uma cadeira, enquanto o tempo passava. Todavia, Cinderela não estava sozinha, pois conseguia vencer com a ajuda de um ratinho, e de uma fada madrinha que possui asas, usa óculos e pela forma física parece uma idosa. Segundo a narrativa desenhada, a história se concluirá com um “felizes para sempre”, em que Cinderela estará usando uma coroa, com vestidos compridos, maquiada e será conduzida em uma carruagem. Outro detalhe que também passou despercebida é a não descrição no texto sobre a madrasta, sendo assim, as crianças permaneceram associando a mulher que comprou Cinderela com a madastra do conto europeu.

Ao questionarmos o porquê das escolhas e se conheciam essas personagens desenhadas de outras histórias, os mesmos afirmaram que as escolheram porque já a viram em desenhos. Por fim, concluindo esse momento de questionamentos, perguntamos para os discentes se eles conheciam princesas diferentes. Como resposta, todos afirmaram, categoricamente, que não. No entanto, nesse momento, houve interferência da professora da turma, a qual perguntou para os alunos se eles nunca tinham visto a princesa do filme “A princesa e o sapo”. Os alunos responderam que sim, e a professora os falou: “- Então, ela é uma princesa negra, é diferente.”. Ressaltamos que a professora conhecia os objetivos da aplicação da oficina e de certa maneira tentou direcionar os alunos para que eles seguissem essa linha de raciocínio.

3º atividade: Revelando as ilustrações

A aplicação dessa última atividade, sem dúvida, reforçou as concepções de Jaus (1994), no tocante ao processo de recepção de uma obra, pois segundo o autor, assim como já mencionado, a experiência literária desperta expectativa de seu público, que tende, no processo da leitura, a compará-lo com outras obras já lidas. Ao revelarmos para os alunos as ilustrações da obra, houve imediatamente, o rompimento dos horizontes de expectativas, pois os mesmos estavam aguardando um príncipe e uma princesa semelhantes aos modelos que haviam idealizado. Todavia, Cinderela e Chico Rei são negros e possuem traços da afro-brasilidade, a exemplo dos traços físicos e do cabelo. Os alunos, inclusive os também pertencente à raça negra que estavam na sala, rejeitaram os personagens da obra e proferiram comentários, tais como “eles são horríveis”, “são cinzas”, “o cabelo dela parece uma vassoura”, “uma princesa não é assim”.

Muito embora esses comentários carreguem uma dose acentuada dos estereótipos de realeza que foram fomentados no decorrer dos seus arcaibouços de leituras, eles também despertaram, de nossa parte, outros questionamentos: qual o objetivo de uma editora em apresentar a mesma Cinderela européia, porém em uma versão negra? Os discentes, os quais já conheciam os textos fontes, deveriam desconsiderá-lo e fazer um pacto de leitura com a nova adaptação, passando a acreditar que a Cinderela também era negra? Qual a contribuição que essa obra apresenta para que o repertório dos alunos sejam ampliados no que concerne ao conhecimento da luta do povo negro e das histórias que não foram

contadas pelos livros sobre as princesas africanas e brasileiras? Sem dúvida, é preciso repensar o material literário que está à disposição dos leitores mirins. Além disso, essa visão desconfiada e contrariada que os leitores demonstraram em relação à essa adaptação também pode ser justificada por questões de expectativa, em termos que ligam tanto a ideia de fidelidade, pois boa parte dos leitores querem que os textos sejam em totalidade semelhantes aos da primeira leitura, quanto à ideia de proximidade do texto fonte. Essas exigências se evidenciam em razão das adaptações contarem histórias que são tomadas de outros lugares e não totalmente inventadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que é muito restrito o trabalho com o texto literário e os fatores que contribuem para isso são os mais diversos: eles vão desde a falta de metodologias dos professores e transitam pelos espaços da escola (biblioteca), onde a leitura literária também tem sido negligenciada. Assim, em meio a esse preocupante cenário, reconhecemos que novas estratégias de leituras precisam ser construídas para que o letramento literário se torne efetivo, de modo a transformar o espaço/tempo do ensino de literatura na sala de aula e garantir a formação social dos leitores.

Portanto, ressaltamos a necessidade de reflexão e revisão no tocante as práticas metodológicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa, além de uma autoanálise referente a prática leitora desses mediadores da leitura, bem como a compreensão que possuem sobre o ensino de literatura. Evidenciamos que essa análise reflexiva é de fundamental importância, pois enquanto a função da literatura não for compreendida, pouco avançaremos quanto o letramento literário nas escolas e a construção de leitores sensíveis e crítico que enxerguem a leitura do texto literário, não como algo enfadonho, mas como um hábito agradável e prazeroso. Com base nas estratégias de leitura juntamente com textos literários apresentados e trabalhados com os alunos, acreditamos que foi importante trabalhar a compreensão para além das linhas dos textos, utilizando uma metodologia que foi capaz de unir livros de literatura com estratégias de compreensão leitora, para formar alunos e conseqüentemente, vislumbrar uma comunidade de leitores autônomos.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

COELHO, Ronaldo; **AGOSTINHO**, Cristina. Cinderela e Chico Rei. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

GIROTTO, Cyntia; **SOUZA**, Renata. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: **SOUZA**, Renata; **GIROTTO**, Cyntia Graziella G. S.; **ARENA**, Dagoberto Buim; Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, Mercado das Letras, 2010.

MENIN, Ana Maria. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. Florianópolis: UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 2006.

ISRAEL, Susan E. Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2007.

JAUSS, Hans R. A literatura e o leitor. Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

PRESSLEY, Michel. Metacognition and self-regulated comprehension. In: **FARSTRUP**, Alan E.; **SAMUEL**, Jay. What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2002.

ZIMMERMANN, Susan; **HUTCHINS**, Chryse. 7 keys to comprehension: how to help your kids read it and get it! New York: Tree Rivers Press, 2003.