



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

**ENTRE CIGARRAS E FORMIGAS: LEITURAS E RECEPÇÃO DE
ESOPO, LA FONTAINE, LOBATO E MANOEL MONTEIRO NO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Sandra de Queiroz Rangel

Campina Grande – PB
2018

Sandra de Queiroz Rangel

**ENTRE CIGARRAS E FORMIGAS: LEITURAS E RECEPÇÃO DE
ESOPO, LA FONTAINE, LOBATO E MANOEL MONTEIRO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa: Literatura e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Naelza de Araújo Wanderley

Campina Grande – PB
2018

R196e Rangel, Sandra de Queiroz.
Entre cigarras e formigas: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine,
Lobato e Manoel Monteiro no ensino fundamental I / Sandra de Queiroz
Rangel. – Campina Grande, 2018.
160 f. : il. color.

Dissertação (Mestre em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley".

Referências.

1. Literatura Infantil. 2. Fábulas. 3. Literatura de Cordel. 4.
Formação de Leitores. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 82-93(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO BIBLIOTECÁRIO ITAPUANA SOARES DIAS CRB = 15/93

SANDRA DE QUEIROZ RANGEL

ENTRE CIGARRAS E FORMIGAS: LEITURAS E RECEPÇÃO DE ESOPO, LA FONTAINE, LOBATO E MANOEL MONTEIRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa: Literatura e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr.^a Naelza de Araújo Wanderley
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Prof^a. Dr.^a Márcia Tavares Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora interna)

Prof^a. Dr.^a Lilian de Oliveira Rodrigues
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
(Examinadora externa)

Aprovada em ____/____/____.

Dedico esta dissertação aos meus **pais**, meu porto seguro.
Às **crianças**, sujeitos desta pesquisa, pelos momentos compartilhados e àqueles que fazem da sala de aula uma porta de acesso à leitura literária.

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 1996, p. 160).

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que nos deixou, na pessoa de Jesus Cristo, nosso mestre por excelência, o maior exemplo da arte de ensinar;

A **Ednaldo Rangel** e **Sônia Maria**, meus pais, pelo amor mais puro e verdadeiro, por me darem suporte, acreditarem no meu potencial, e sempre me motivarem a trilhar os caminhos do estudo;

A **Erivan** e **Edvânia**, meus irmãos, pela amizade em todas as horas;

A **Patrício Lucena**, meu esposo, pelo companheirismo e compreensão pelas horas roubadas por este estudo; a sua generosa família por também me ajudarem a enfrentar as lutas diárias e acadêmicas durante o Mestrado: **Marluce, Cícero, Gustavo, Inês, Francisco, Elóide, Valdeci, Neibert** e **Socorro**;

A **Lara Patrícia**, minha filha, pelas alegrias do cotidiano, e por também ter me ensinado durante o Mestrado;

À professora Dr^a **Naelza Wanderley**, minha orientadora, pela oportunidade, paciência em suportar nossas limitações, e fortalecer nosso ânimo nos momentos de maiores dificuldades, transformando assim essa conquista em uma imensa alegria;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, especialmente a Dr^a **Márcia Tavares**, Dr^a **Valéria Andrade**, Dr^o **Marcelo Barros**, Dr^o **Hélder Pinheiro**, Dr^a **Raquel Guimarães** (PUCMINAS), Dr^a **Sinara Branco**, Dr^a **Denise Lino** e **Maria Angélica** pelos conhecimentos e experiências compartilhadas;

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: **Waldemar** e **Júnior**, pela prestatividade;

Aos colegas do Curso de Mestrado: **Airla, Marina, Verônica, Joelma, Sandrelle** e **Márcia**, pelas trocas de experiências e companheirismo, especialmente a **Roseana Palmeira** e **Daniel Francisco**, pela solidariedade brindada nos momentos agradáveis e difíceis;

As professoras Dr^a **Márcia Tavares** e Dr^a **Lílian Rodrigues**, pela disposição para comporem a banca de qualificação e de defesa, e pelas valiosas sugestões;

A professora **Maria Aluska Carvalho** e aos alunos do estágio de docência na Graduação em Letras (4º Período-2018), na disciplina Literatura Infanto-Juvenil – (**Alana, Amanda, Ana Karenina, Arthur, Bianca, Emanuela, Fábio, Gabriele, Ingrid, Jéssica, Lucas, Matheus, Pamella, Robert e Roberto**), pela experiência ímpar vivenciada no cotidiano da sala de aula do Ensino Superior;

Às professoras, Dr^a **Ana Lúcia** (UEPB), pelas generosas palavras ao avaliar meu projeto e pelas sugestões no Fórum de Pesquisa; e Dr^a **Socorro Moura** (UEPB), por estar sempre presente, desde a Graduação, dando-me palavras de incentivo e valiosas contribuições;

As professoras, Dr^a **Daniela Segabinazi** (UFPB) e Dr^a **Renata Junqueira** (UNESP), pela acolhida e valorosas contribuições na disciplina Tópicos Especiais em Literatura e Cultura II;

Aos companheiros que encontrei durante a caminhada do Mestrado: **Andressa, Egberto, Talita, Denilma, Noara, Morgana, Ilce, Geane, Josimar, Aline, Anália, Nadilza, Irani, Ana Paula, Raquel, Richely, Marcela, Risoneide**, pelas experiências enriquecedoras;

À **Aparecida Oliveira** que desde o início do curso, deu-nos forças para a jornada;

Ao amigo **Josimar Silva**, pela formatação e revisão textual, pela generosidade presente nas suas palavras e ações.

À **Valentina Monteiro**, filha do saudoso poeta Manoel Monteiro (In Memoriam), pela acolhida, generosidade e disponibilidade, ao dividir comigo um pouco sobre a vida e a obra do seu pai;

A **Cosme Gonçalves**, Prefeito Constitucional do Município de São João do Cariri, pela licença concedida, para que eu pudesse aperfeiçoar meus estudos com o Mestrado;

À **Josicleide Guimarães**, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tertuliano de Brito; À **Diana Urbano** e demais colegas/amigas professoras, pelo espaço concedido; aos funcionários; aos **alunos do 5º ano – A** do Ensino Fundamental, sujeitos e principal razão desta dissertação. Gratidão por todos os momentos vivenciados, e por nutrirem a minha paixão pelos livros e pela educação;

A todos os meus **professores** das escolas e instituições públicas nas quais estudei, desde a infância, passando pela Graduação e Especialização, antecedendo a presente etapa. Sou um reflexo de todas as vozes e experiências vividas, e que me conduziram a acreditar no poder transformador e humanizador da educação.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de vivência com a leitura literária no âmbito da sala de aula, tendo como sujeitos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, através da leitura da clássica fábula *A cigarra e a formiga*, cuja “origem” é atribuída ao fabulista Esopo, e de versões adaptadas pelos seguintes escritores: La Fontaine (Século XVII), Monteiro Lobato (2010) e Manoel Monteiro (2012). A pesquisa teve como objetivo investigar, por meio da experiência de leitura, a recepção estética das quatro versões, observando aspectos como horizonte de expectativas e repertório de leitura apresentados pelos alunos da turma sobredita, da Escola Municipal Deputado Tertuliano de Brito, do município de São João do Cariri-PB. Assim, este estudo constituiu-se uma pesquisa-ação e em pesquisa bibliográfica. Como referenciais teóricos para embasar nossas reflexões, recorremos as ideias de Cosson (2006), Soares (1999), Colomer (2017), Chiappini (2005), Cademartori (2012), Rouxel (2014), para abordar aspectos relativos à leitura literária na escola; Jauss (1994), Iser (1996), Jouve (2002), Compagnon (2006), Zilberman (2003), Aguiar e Bordini (1988), sobre Estética da Recepção; Coelho (2000), Cascudo (2006), Oliveira (2011), Dezotti (2003) e Santos (2003), sobre conceito e trajetória da fábula no contexto da literatura infantil; Abreu (2004), Ayala (1997) e Ribeiro (1987), para tratar dos aspectos relativos à cultura popular e de Marinho e Pinheiro (2012) na discussão sobre o cordel e sua utilização no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa revelaram que, através da experiência de leitura literária desenvolvida, não apenas na sala de aula, mas em outros espaços da escola, como biblioteca e pátio, conseguimos favorecer um envolvimento lúdico quanto à recepção das quatro versões da fábula objeto desse estudo, sobretudo em relação à segunda parte da narrativa construída por Lobato, em prosa, bem como no que concerne à adaptação em versos, pelas mãos do poeta Manoel Monteiro. Verificamos que as estratégias adotadas, por serem sistematizadas, planejadas, prazerosas e pautadas no diálogo e na leitura compartilhada, permitiram o encontro dos leitores com os textos, fato que nos faz acreditar na possibilidade dos mediadores de leitura, que podem realizar um trabalho efetivo e afetivo com a leitura literária na escola, levando as crianças a desenvolverem autonomia, criatividade, imaginação, reflexão e sobretudo, humanização.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Fábulas. Literatura de Cordel. Formação de leitores.

ABSTRACT

This work presents a proposal of living with literary reading in the classroom, having as subjects students of the 5th year of Elementary School I, through reading the classic fable The cicada and the ant, whose "origin" is attributed to the fabulist Aesop, and versions adapted by the following writers: La Fontaine (17th Century), Monteiro Lobato (2010) and Manoel Monteiro (2012). The research aimed to investigate, through reading experience, the aesthetic reception of the four versions, observing aspects such as horizons of expectation and repertoire of reading presented by the students of the class referred to, the Municipal School Deputy Tertuliano de Brito, the municipality of São João do Cariri-PB. Thus, this study constituted a research - action and in bibliographical research. As theoretical references to support our reflections, we used the ideas of Cosson (2006), Soares (1999), Colomer (2017), Chiappini (2005), Cademartori (2012) and Rouxel (2014) to discuss aspects related to literary reading in school; Jauss (1994), Iser (1996), Jouve (2002), Compagnon (2006), Zilberman (2003), Aguiar and Bordini (1988), on Reception Aesthetics; Coelho (2000), Cascudo (2006), Oliveira (2011), Dezotti (2003) and Santos (2003) on the concept and trajectory of the fable in the context of children's literature; Abreu (2004), Ayala (1997) and Ribeiro (1987), to deal with aspects related to popular culture and Marinho and Pinheiro (2012) in the discussion about the cordel and its use in school everyday. The results of the research revealed that, through the literary reading experience developed, not only in the classroom, but in other spaces of the school, such as library and courtyard, we were able to favor a playful involvement in the reception of the four versions of the fable object of this study, especially in relation to the second part of the narrative constructed by Lobato, in prose, as well as in what concerns the adaptation in verses, by the poet Manoel Monteiro. We verified that the adopted strategies, because they were systematized, planned, pleasant and based on dialogue and shared reading, allowed the readers to meet the texts, a fact that makes us believe in the possibility of the mediators of reading, who can carry out an effective and affective work with reading literary school, leading children to develop autonomy, creativity, imagination, reflection and, above all, humanization.

Keywords: Children's Literature. Fables. Literature of twine. Training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da fábula <i>A cigarra e as formigas</i> (Versão de Lobato)	pág. 60
Figura 2 – Apresentação da pesquisa	pág. 76
Figura 3 – Roda de leitura realizada pelos alunos	pág. 77
Figura 4 – Ilustrações livres das capas dos Diários de leitura dos alunos	pág. 84
Figura 5 – Motivação	pág. 95
Figura 6 – Introdução - “Pescaria literária”	pág. 101
Figura 7 – Leitura e interpretação (Registro do aluno 9 no Diário de leitura)	pág. 104
Figura 8 – Ilustração da fábula <i>A cigarra e a formiga</i> (Versão de La Fontaine)	pág. 105
Figura 9 – “Folha do pensar”, construída pelos alunos 7, 8 e 9 antes da leitura	pág. 106
Figura 10 – “Folha do pensar”, construída pelos alunos 7, 8 e 9 depois da leitura	pág. 109
Figura 11 – “Teatro da leitura” realizado pelos alunos na biblioteca	pág. 113
Figura 12 – “Teatro da leitura” realizado pelos alunos no pátio	pág. 114
Figura 13 – Registro do aluno 7 no Diário de leitura	pág. 115
Figura 14 – Registro do aluno 6 no Diário de leitura	pág. 116
Figura 15 – Registro do aluno 9 no Diário de leitura	pág. 117
Figura 16 – Primeiro contato dos alunos com o cordel <i>A cigarra e a formiga</i> (Versão de Manoel Monteiro) e “leitura oral”	pág. 118
Figura 17 – Ilustrações livres e transcrições da estrofe favorita do cordel	pág. 120
Figura 18 – Pinturas em tela produzidas pela turma	pág. 124
Figura 19 – Registro dos alunos 7 e 10 no Diário de leitura	pág. 125
Figura 20 – Apresentação da experiência para a comunidade escolar (Sarau literário)	pág. 126
Figura 21 – Participação do poeta Daniel Francisco	pág. 126
Figura 22 – “Leitura performática” vivenciada pelos professores	pág. 127
Figura 23 – “Teatro da leitura” realizado pelos alunos	pág. 128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	19
1.1 A escola e a formação de leitores: limites e possibilidades	19
1.2 A leitura, o leitor e a recepção do texto literário	27
1.3 O papel do professor mediador na formação do leitor infantil	34
CAPÍTULO II LITERATURA INFANTIL E LITERATURA DE CORDEL: RELAÇÕES, REFLEXÕES E DIÁLOGOS COM O ENSINO	42
2.1 Fábulas: “histórias contadas por muitos e muitos anos, quando os bichos falavam”	42
2.2 Literatura de cordel: “uma literatura revestida de aparente simplicidade”	51
2.3 <i>A Cigarra e a Formiga</i> : de Esopo a Manoel Monteiro	56
CAPÍTULO III ENTRE CIGARRAS E FORMIGAS: VIVENCIANDO A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA	69
3.1 Detalhando a metodologia	69
3.1.1 Caracterizando o universo da pesquisa	73
3.1.2 Apresentando as primeiras conversas e sondagens	76
3.2 Compartilhando a experiência	93
3.2.1 “Faz um dever no quadro, pra gente copiar?”: Adentrando no universo da sala de aula ..	93
3.2.2 - “Era quando os bicho falava, tia!”: <i>A cigarra e as formiga</i> (Versão de Esopo)	98
3.2.3 – “Tia, a gente pode desenhar?”: <i>A cigarra e a formiga</i> (Versão de La Fontaine)	105
3.2.4 - “Eu sou a Emília!”: <i>A cigarra e as formigas</i> (Versão de Lobato)	110
3.2.5 “Como eu queria voltar no tempo pra a aula começar de novo”: <i>A cigarra e a formiga</i> (Versão de Manoel Monteiro)	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	143
APÊNDICE A	143
APÊNDICE B	145
APÊNDICE C	147
APÊNDICE D	148
ANEXOS	154
ANEXO A <i>A cigarra e a formiga</i> , de La Fontaine - Tradução de Bocage	154
ANEXO B <i>A cigarra e as formigas</i> , de Monteiro Lobato	155
ANEXO C <i>A cigarra e a formiga</i> , de Manoel Monteiro	157

INTRODUÇÃO

As limitações, inquietações e lacunas na nossa formação inicial, concernentes às diferentes matrizes teórico-epistemológicas, bem como às propostas didático-metodológicas voltadas para a(s) abordagem(ns) do texto literário na sala de aula, estavam aquém do que seria necessário e desejável, acarretando em inúmeras dificuldades de articulação desse trabalho em nosso espaço de atuação profissional enquanto supervisora escolar, cujas atribuições prioritárias, segundo Libâneo (2012) consistem em coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-didáticas junto aos professores, visando alcançar os objetivos coletivamente construídos e/ou estabelecidos pelos programas de formações continuadas existentes ou outros órgãos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico escolar.

Além disso, o desejo de aprender sobre literatura e seu ensino foram o combustível, a motivação, ao lado do nosso gosto pela leitura literária, para que ingressássemos no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na condição de aluna especial no ano de 2015, nas seguintes disciplinas: Literatura de Cordel, Literatura Infanto-Juvenil e Estudo Analítico do Poema e, um ano depois, tivemos a oportunidade ímpar, e o prazer de iniciarmos a nossa jornada no Mestrado, como aluna regular, tendo como foco a área de Literatura e Ensino.

Assinalamos que o embasamento teórico-metodológico construído durante as disciplinas supracitadas cursadas foram imprescindíveis para a elaboração do projeto de pesquisa, bem como para a realização da experiência literária que pretendíamos vivenciar, e que experienciamos em sala de aula, durante nosso estudo, justamente com o propósito de contribuir na formação de leitores, bem como através da construção e alargamento do repertório de leitura dos alunos, além de intensificar as práticas de leituras literárias na escola em que atuamos, à luz daquelas novas teorias estudadas que enfatizavam a interação entre obra e leitores, já que aquela instituição pode se constituir como a principal agência de letramento literário dos seus alunos.

Nesse sentido, consideramos pertinente contemplar, como objeto de estudo e de leitura para as crianças, a fábula. A escolha desse tipo de narrativa que nos fascina, por

resistir ao tempo, assim como outros elementos da Literatura Oral, de forma viva, justifica-se, como critério de seleção por dois motivos: o primeiro devido ao fato dos sujeitos da pesquisa estarem inseridos na fase de desenvolvimento denominada por Silva (2002) de “idade escolar”. Nesta faixa etária, segundo a autora, esses textos suscitam interesse de crianças e pré-adolescentes e são mais apropriadas aos alunos adiantados, capazes de sentir a beleza e interpretar seu significado. Além disso, as fábulas são recomendadas, principalmente, pela natureza alegórica de seu discurso, e pela possibilidade de discussão sobre a moral, levando o leitor a questioná-la e relacioná-la com o mundo atual. (VALE, 2001).

O segundo motivo que justifica nossa escolha, trata-se do fato da fábula estabelecer fortes relações com a oralidade e com a realidade local do povo, além de possibilitar uma reflexão do comportamento humano, geralmente através da presença da sátira. Também enfatizamos o diálogo da fábula com o cordel, cuja produção literária é revestida de aparente simplicidade, e além de ser muito próximo da linguagem popular, retoma uma vivência particular, que começou na nossa infância.

Optamos, então, por quatro versões da fábula *A cigarra e a formiga*. A primeira, atribuída ao fabulista Esopo; a segunda, escrita por La Fontaine (Século XVII); ambas, por tratarem-se dos textos clássicos do cânone literário ocidental; a terceira, *A cigarra e as formigas*, adaptada por Monteiro Lobato, presente no livro *Fábulas* (2010), devido ao fato desse escritor ser reconhecido e considerado, pela tradição literária, uma figura ímpar e inovadora da Literatura Infantil brasileira, cuja influência se faz sentir até hoje e cuja obra não perdeu atualidade, pois continua encantando as crianças e adultos.

Desse modo, é importante pensar também porque o texto lobatiano é dirigido intencionalmente às crianças, considerando as características dessa faixa etária, quanto aos temas e interesses, apresenta-se com características lúdicas capazes de criar novas expectativas de leitura, haja vista que procura captar sua atenção e diverti-la, além de ser construído numa linguagem simples e de fácil acesso, marcada pela oralidade, pelo coloquialismo, aproximando a linguagem escrita da linguagem falada pelas crianças. Outro aspecto que justifica essa escolha, trata-se do fato de que a moral tradicional, em Lobato, não é considerada como uma verdade absoluta e indiscutível, mas algo a ser questionado, debatido e relativizado, a partir da liberdade do leitor, podendo suscitá-lo a

desenvolver um olhar reflexivo e crítico, acerca de assuntos cotidianos na sociedade em que está inserido. Todos esses fatores, além de facilitarem a compreensão das narrativas, fazem com que essa literatura penetre de forma contundente no universo da experiência de leitura.

Assim, a quarta e última versão escolhida, *A cigarra e a formiga*, elaborada pelo poeta Manoel Monteiro (2012), o qual desenvolveu um trabalho dos mais significativos no âmbito da divulgação da denominada literatura de cordel em vários contextos sociais, sobretudo nas escolas da Paraíba, e deixou uma vasta produção. Embora a versão adaptada por Monteiro mantenha o viés moralista, não deixa de trazer alguns elementos comuns ao universo infantil, tais como: retomada do mundo animal, marcada através da percepção de belezas singelas da natureza, que testemunham o senso de observação e encantamento do poeta pelos bichos, e a utilização de uma linguagem aparentemente simples, afetiva e híbrida, ora erudita, ora popular. Nesse sentido, a inserção de Manoel Monteiro no rol de poetas populares a serem lidos na sala de aula, pelas crianças, se manifesta como prática bastante significativa, visto que além de favorecer a ampliação do repertório infantil de convivência com bichos, poderá também contribuir para a formação de leitores, ampliando o repertório de leituras, sem perder de vista o “cânone”.

Em nossas experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, observamos que, embora a fábula apareça comumente nos livros didáticos, bem como nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) específicos para tal modalidade de ensino da Educação Básica, geralmente não faz parte das escolhas de textos literários a serem lidos em salas de aula. Quanto ao cordel, o problema ainda é maior, visto que esta modalidade literária ainda não aparece nos manuais didáticos nem tão pouco na sala de aula com a mesma regularidade da fábula, e muitas vezes tende a ser considerado como uma produção literária menor. Quando tais gêneros são contemplados no contexto escolar, geralmente são didatizados de forma inadequada, conforme assinalou Magda Soares (1999), sendo utilizados apenas com a finalidade de intermediar a aquisição ou consolidação do código linguístico escrito, como meros pretextos para ensinar conteúdos e, sobretudo, encaixar os vieses moralizantes, instrutivo ou pedagógico, em detrimento da leitura literária e da experiência estética que, por sua vez, fica relegada ao segundo plano.

Consideramos essa situação bastante preocupante, por esse motivo pensamos ser nosso dever intervir na sala de aula, espaço privilegiado para a concretização do letramento literário, visto que acreditamos na possibilidade de contribuirmos para o processo de formação de leitores literários, bem como ao aperfeiçoamento das abordagens do texto literário, a partir da oferta de outras estratégias de leituras, averiguando sua recepção.

Diante dessas considerações, este trabalho desenvolveu uma experiência de leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Deputado Tertuliano de Brito, localizada na Zona Urbana do Município de São João do Cariri- PB. Foi proposto a leitura da versão clássica da fábula *A cigarra e a formiga*, atribuída ao fabulista Esopo, em seguida, a versão escrita por La Fontaine (Século XVII), depois, a versão de Monteiro Lobato, *A cigarra e as formigas*, presente no livro *Fábulas* (2010) e, por último, a adaptação *A cigarra e a formiga*, construída pelo poeta Manoel Monteiro (2012).

Nossa experiência objetivou, principalmente, investigar a recepção das quatro versões sobreditas, observando aspectos como horizonte de expectativas e repertório de leitura apresentados pelos alunos sujeitos da pesquisa. Como objetivos específicos, buscamos: i) observar a predominância do viés moralizante ou lúdico das fábulas, a partir da experiência de leitura vivenciada em sala de aula e ii) analisar o diálogo existente entre as versões em prosa e em versos, a partir do cordel.

Para o cumprimento do objetivo apresentado, buscamos favorecer um contato efetivo com o texto literário, e ao fazê-lo, lançar mão de uma didática atraente, lúdica, dialógica, que valorizasse o papel do leitor como receptor, bem como sua interação com os textos, a fim de proporcionar uma boa recepção, por parte dos alunos, para que estes pudessem expandir seus horizontes de expectativas, construindo ou ampliando seus repertórios de leituras literárias, além de vivenciar uma experiência estética.

Assim, alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: Como é possível que se dê uma recepção exitosa dos quatro textos? Quais as relações que os leitores irão estabelecer a partir do diálogo suscitado entre as narrativas? Quais os resultados obtidos ao se trabalhar com a leitura de fábulas em sala de aula? A metodologia adotada possibilita uma recepção lúdica por parte dos alunos? Como se dará a recepção dos

textos, tendo em vista que dois são escritos em prosa e os outros em versos?

Nessa perspectiva, essa pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, com procedimentos descritivo-interpretativos que visam observar a subjetividade, os interesses, as emoções e os valores dos sujeitos envolvidos, assumindo cunho de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Em consonância com o que afirma Martins e Theóphilo (2006), a pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica, visando à construção da plataforma teórica do estudo. E no que concerne à segunda estratégia, por tratar-se de “Uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção que propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 89-90).

Para a obtenção dos dados, realizamos uma investigação focada nas atividades desenvolvidas durante toda a experiência com a leitura das diferentes versões da fábula objeto do presente estudo, especialmente a partir dos registros nos diários de leituras e das interações entre os sujeitos pesquisados nos vários espaços em que as aulas foram realizadas.

Desenvolvemos o nosso estudo em três capítulos. No primeiro capítulo, tratamos da leitura literária na escola, evidenciando que esse espaço é, por excelência, onde se aprende a ler literatura. Destacamos a relevância do seu papel em favorecer, de fato, o acesso à leitura literária, porque essa condição é imprescindível ao exercício da cidadania, sobretudo nos dias de hoje. Também assinalamos a importância do papel do mediador nesse processo de propiciar o encontro dos leitores com a literatura, contribuindo, decididamente, com a formação desses leitores, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

No segundo capítulo, discorreremos sobre as relações entre literatura infantil e literatura de cordel. Inicialmente, fizemos um breve passeio sobre o “surgimento” da fábula, bem como apresentamos algumas definições. Em seguida, discutiremos sobre a denominada literatura de cordel nordestina, assinalando que, no âmbito escolar, durante muito tempo, esta literatura de caráter “aparentemente simples”, ficou ausente, no entanto, aos poucos, está ganhando espaço nas salas de aulas, graças a vários estudos relevantes na área, bem como através do trabalho que alguns professores realizam com

esse tipo de produção, principalmente em escolas públicas.

O terceiro capítulo, dedicamos à apresentação da experiência de leitura, antecedida de uma breve caracterização da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e da realidade na qual eles estão inseridos, e da metodologia utilizada antes e durante a realização da experiência de leitura. Em meio às descrições dos encontros, tecemos nossas reflexões acerca dos elementos observados através dos diálogos transcritos em interações nas aulas, bem como nos diários de leitura. Por fim, apresentamos nossas considerações, seguidas das referências e dos apêndices.

CAPÍTULO I

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeita a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam. (Daniel Pennac).

1.1 A escola e a formação de leitores: limites e possibilidades

A leitura, geralmente, é vista como uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento. Todavia, embora a leitura devesse ser, em grande parte, estimulada e iniciada no âmbito familiar, cuja instituição se constitui como uma das mais importantes na intermediação da criança com o livro, e com a institucionalização da literatura, dificilmente há a presença de um mediador que possa aproximar as crianças do universo de fábulas e de lendas, de narrativas fantásticas ou realistas, bem como do ludismo dos jogos poéticos.

Ao expurgar a leitura e ignorar a riqueza cultural dos textos narrativos e poéticos, a família deixa de contribuir com o processo de letramento, de “reforçar o sentido social da leitura, e de propiciar a função mediadora que as diferentes modalidades literárias estalam entre sujeito e o outro, o sujeito e o mundo” (SARAIVA, 2001, p. 24).

No entanto, importa lembrar que, no Brasil, as famílias, muitas vezes, não desempenham sua função de mediadora de leitura, devido à influência dos padrões culturais de comportamento e, sobretudo, às condições socioeconômicas da maior parte da população brasileira, que tendem a inibir o contato familiar, haja vista que as necessidades impostas pela sobrevivência chegam a exigir dos pais dupla jornada de trabalho e solicitam a participação no orçamento doméstico até mesmo dos idosos, “aqueles que traduziam uma voz do passado, apta a estabelecer o contraponto com a experiência do presente, e revelavam a riqueza da tradição oral pela recuperação de narrativas, de jogos mnemônicos, de brincos, de parlendas” (SARAIVA, 2001, p. 24).

Além de tais fatores socioeconômicos impedirem o acesso aos livros, via contexto familiar, destacamos que a quantidade de bibliotecas existentes no país é mínima e que a indústria cultural, através dos meios de comunicação de massa, principalmente a TV, exerce grande influência na ocupação do tempo livre de nossas crianças e jovens. Assim, o espaço escolar acaba sendo o canal em que se estabelece o primeiro contato da criança com as obras literárias e, se pensarmos na realidade de boa parte dos alunos, sobretudo os que são matriculados na rede pública de ensino, muitas vezes, apenas a escola torna-se o único local em que elas se deparam com o universo dos livros. Por esta e outras razões, “compete à escola, mais do que nunca, preservar um espaço para a leitura, análise e interpretação dos clássicos da nossa literatura, formando leitores mais exigentes e mais competentes no uso da língua” (CHIAPPINI, 2005, p. 272).

Nesse sentido, pensando na escola como o lugar por excelência onde se aprende a ler, é necessário percebemos a relevância do seu papel em favorecer, de fato, o acesso à leitura literária, porque como muito bem pontua Ligia Chiappini (2005, p.180 – destaque da autora), ao afirmar que “o texto literário é o que mais atividade exige do seu leitor. Ela ‘pesca’ o leitor pela pele e pelo sentimento, além da inteligência”. Além desse importante aspecto, o leitor poderá se apropriar da língua, do conhecimento, e elaborar um mundo próprio. Tais condições podem ser o pré-requisito, a via de acesso e exercício de um verdadeiro direito da cidadania, sobretudo nos dias de hoje.

Existe, atualmente, sensibilidade para as discussões sobre a importância da leitura, traduzida em inúmeras iniciativas públicas ou privadas, voltadas para a formação de leitores na escola, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui anualmente, desde 1998, centenas de livros literários para milhares de escolas públicas da educação básica, visando:

Proporcionar aos alunos da rede pública o acesso aos bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada (BRASIL, 2014, p. 5).

Contudo, embora essa notável política pública empreendida pelo Ministério da Educação (MEC) venha cumprindo o importante papel de fazer chegar até as escolas públicas brasileiras livros de literatura para todos os segmentos da escolaridade:

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, favorecendo a inserção dos alunos matriculados nessas modalidades de ensino à “cultura letrada”, não necessariamente reflete um aumento na procura por literatura.

Observa-se que apenas o acesso aos livros não tem se mostrado suficiente para garantir a democratização da leitura e o “desenvolvimento de competência literária”, haja vista que este objetivo continua sendo um dos grandes desafios da escola atualmente, pois “o Brasil ainda não é um país de leitores” (CADEMARTORI, 2012, p. 25), cuja realidade é justificada pela referida autora como uma situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural. Assim, faz-se necessário que, aliado à distribuição do livro pelo PNBE, haja um programa de formação permanente para os professores, visto que as lacunas na sua formação, somados a outros fatores, impedem que esses recursos se traduzam em mudança efetiva no cenário atual.

A respeito dessas lacunas na formação dos professores e da ausência de programas de formação de mediadores de leitura, Tinoco e Stephani (2016) destacam um fator que contribui para agravar ainda mais a situação: segundo dados do MEC, 13% das escolas do país não possuem biblioteca. Tendo em vista essa realidade, os autores apresentam um quadro muito presente e preocupante, constatado em várias escolas do país e, ao mesmo tempo, propõem uma maneira simples de contornar o problema:

Muitas obras de literatura que chegam à escola ficam guardadas em caixas ou depositadas em salas apertadas. Com involuntária auto-ironia, muitas vezes esses espaços são chamados de ‘biblioteca’. Dispor de livros para ficarem guardados ou entulhados em depósitos ou mesmo em salas de aula sem nenhuma ambiência de biblioteca não contribuirá para fazer da escola um espaço de leitura. [...] para que salas de leitura sejam espaços de promoção real de leitura, precisam ser mais do que salas ‘cheias’ de livros. Isso porque, o livro fechado/guardado/empilhado não chegará sozinho às mãos dos alunos, precisa ser apresentado, compartilhado, solicitado (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 96).

Percebe-se que a existência da biblioteca é importante, principalmente para os alunos oriundos de classes menos privilegiadas, todavia, não é suficiente para contribuir com o processo de formação leitora desses estudantes se eles não puderem contar com a orientação de alguém preparado para fomentar, além de intermediar sua relação com os livros e com a leitura. Daí à relevância essencial do papel do professor, sendo, portanto, a figura responsável por apresentar, compartilhar e “conduzir o letramento literário” (TINOCO E STEPHANI, 2016, p. 91).

Sobre o desafio da escola em garantir o “desenvolvimento de competências literárias”, Teresa Colomer (2017, p. 91), em seu livro *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*, no capítulo intitulado “O acesso aos livros infantis e juvenis”, parte da seguinte convicção: “[...] que a literatura infantil e juvenil tenha entrado na escola não significa que se saiba exatamente que lugar deve ocupar ali. [É necessário] Formular os novos objetivos educativos em termos de ‘desenvolvimento de competência literária’”.

Importa, e muito, enfatizar o papel da escola em “formular os novos objetivos educativos em termos de “desenvolvimento de competência literária”, através do encontro efetivo dos pequenos leitores com o texto literário, mais especificamente, a literatura infantil, vista, de fato, como “literatura”, cujas principais funções, de acordo com Colomer, podem se resumir a três:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (COLOMER, 2017, p. 20).

No tocante aos anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidade em que estão matriculadas crianças de seis a dez anos de idade, em média, percebe-se que elas têm contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, talvez porque uma das funções do ensino da literatura nessa etapa de escolarização seja “sustentar a formação do leitor” (COSSON, 2006, p. 20). Tal segmento, segundo o autor, geralmente, concebe o ensino da literatura da seguinte forma:

A literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos (COSSON, 2006, p. 20).

Cosson (2006), ainda acrescenta que na abordagem dos conteúdos e atividades desenvolvidas predominam a interpretação de textos trazidas pelo livro didático, geralmente feitas a partir de textos fragmentados. As atividades extraclasse são constituídas de resumos de textos e fichas de leituras, voltadas para a simples confirmação da leitura realizada. Tais estratégias, segundo o autor, revelam “a falência” do ensino da literatura, pois ela não está sendo ensinada para garantir a função essencial

de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

Sobre essa situação, Anne Rouxel (2014, p. 20) apresenta considerações relevantes que, somadas às afirmações pontuadas por Cosson, revelam a realidade do ensino de literatura e a principal consequência que tal proposta traz em seu bojo:

Ainda hoje, na realidade das aulas do ensino básico e mesmo, às vezes, na educação infantil, a leitura exigida repousa sobre uma série de observações formais que entram o investimento pessoal do leitor. O texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa 'fora de jogo' o leitor enquanto sujeito (ROUXEL, 2014, p. 20 - destaque da autora).

Entendido na maioria das vezes como mero pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise, o texto literário é utilizado a partir de uma abordagem metodológica pautada em procedimentos muito usados nos livros didáticos, como já analisado por Magda Soares, quando fala de “escolarização inadequada”, que “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma “pedagogização” ou uma “didatização” mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, fica evidente que a utilização da literatura infantil e juvenil apenas como objetivo de comemorar determinadas datas, transmitir lições de moral, inculcar determinados valores, ensinar gramática, medir sílabas, responder questões objetivas de “interpretação” de textos, circular substantivos, adjetivos ou verbos, tendo na maioria das vezes o livro didático como principal intermediário, não se traduzem na “adequada” escolarização assinalada por Soares, ao contrário, pois se constitui num trabalho “inadequado” justamente por esvaziar o texto literário do seu potencial, “afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p. 47).

Rildo Cosson e Paulino (2009) acrescentam outros elementos, através dos quais é possível visualizar “o uso inadequado do texto literário”: i) ênfase no conhecido e no mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado; ii) negação da identidade do sujeito e ambiguidades em nome de consensos; iii) ênfase em conhecimentos sobre literatura em detrimento da experiência literária, principalmente no Ensino Médio e iv) recusa da escrita de textos literários sob o pretexto de que não é função da escola formar escritores.

Segundo os autores, a soma desses aspectos equivocados prejudica as atividades de leitura e contribui para afastar os alunos da experiência que a literatura proporciona e de um possível “letramento literário”, compreendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67), e como uma “prática social”, cuja função é de “responsabilidade da escola”.

Além dessas considerações, buscamos elencar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos tomados como parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil desde meados da década de noventa, como um importante instrumento para corroborar com a discussão sobre o ensino da literatura e, conseqüentemente, sobre a formação de leitores.

Destaque-se que o documento já apontava para alguns desses entraves recorrentes assinalados quanto ao ensino da literatura, sinalizando, portanto, uma preocupação com a formação de leitores no tocante à denominada “escolarização inadequada” dos textos literários, ao afirmar em seu texto que:

Tratá-los como expedientes para servir ao ensino as boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a *formação de leitores* capazes de conhecer as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 2001, p. 37 – destaque nosso).

Tais pontos divergentes entre a literatura e o seu ensino, elencados no documento oficial, sinaliza a importância da presença da literatura desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporada “às práticas cotidianas das salas de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento”, uma variável de constituição da “experiência humana” (BRASIL, 2001, p. 36-37). As considerações assinaladas, portanto, no documento vislumbram a literatura como “experiência humana”, enquanto arte, assim como faz Antonio Candido, ao falar sobre o papel humanizador do texto literário:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 2) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, outro documento parametrizador importante, também elaborado pelo MEC em 2013, voltado, especificamente, para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no quesito que trata sobre “A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental”, assegura a presença da literatura. Assim, explicita:

Os *três anos iniciais* do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a *Literatura*, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia (BRASIL, 2013, p. 122 – destaque nosso).

Diante do fragmento exposto, percebe-se que o documento não assegura a presença da Literatura no currículo oficial no 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental. Com essa ausência, abrimos um parêntese para formular a seguinte pergunta: Até que ponto fica claro para os professores e demais profissionais da Educação, que atuam nesse segmento de ensino, a necessidade de incluir o texto literário no currículo escolar?

É certo que, para a maioria dos professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores e bibliotecários que atuam em ambiente escolar, ainda continua sendo um grande desafio a convicção, sobretudo, da importância da literatura para a formação dos sujeitos, bem como a necessidade de planejar e conduzir de forma mais adequada e significativa a leitura literária, de modo a “substituir uma cultura de leitura analítica, racionalizante e abstrata, que perdurou durante tanto tempo e que parece constituir ‘naturalmente’ uma necessidade da escola (e para a sociedade)” (REZENDE, 2014, p. 43).

Não se trata de condenar a escola ou a relação desta com a literatura pois, como bem pontuou Magda Soares, a “pedagogização” ou “didatização” de conhecimentos e práticas culturais é inevitável e fazem parte da “essência da escola”, contudo, é necessário considerar que: “Adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 22).

Nesse sentido, percebemos que as ponderações formuladas por Soares apontam para a promoção do denominado “letramento literário” proposto por Cosson (2006), isto

é, para o vivenciar de experiências com os textos literários na escola. Esta alternativa se configura como uma possibilidade para que o uso inadequado do texto literário, fragmentado, descolado, não continuem se perpetuando nas salas de aulas. A escola, portanto, necessita ser pensada como o principal espaço de formação de leitores capazes de vivenciar a força humanizadora da literatura, no entanto, é preciso propiciar condições para conduzir os alunos ao “letramento literário”.

Para concretizar o “letramento literário” na escola, Cosson e Paulino (2009) assinalam como primeira condição a ideia de que tal processo requer contato direto, constante e a leitura efetiva dos textos literários; disponibilidade de espaços, tempos e oportunidades a fim de que o encontro com o texto literário se efetive; oferta de um acervo literário incentivador, para que os alunos possam manuseá-lo e oferta do ensino de literatura no currículo escolar.

Além dessas premissas gerais, os estudiosos citam medidas importantes que ajudam a consolidar tais práticas, a saber: (i) estabelecimento de uma comunidade de leitores, onde possa haver o compartilhamento de leituras e participação ativa entre os alunos referentes ao universo da literatura; (ii) ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura, fazendo-lhe perceber que a literatura está presente não apenas nos textos escritos, mas em outras manifestações artísticas; (iii) construção do repertório literário do aluno, de modo a interferir na formação do gosto e na ampliação da competência de leitura dos alunos; (iv) disponibilização de oportunidades para que os alunos exercitem a escrita, com o intuito de que eles possam se apropriar das estratégias de construção de sentidos e, por último, (v) interação verbal e o reconhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela apropriação da literatura.

Em suma, percebemos que a concretização do “letramento literário” na escola, e fora dela, é imprescindível no processo educativo, se quisermos formar leitores críticos e mais humanos. Assim, é necessário perceber a literatura e seu ensino com outros olhos, porque ela inicia o acesso ao imaginário, oferece a socialização, permite desenvolver cada vez mais a sensibilidade corporal, espiritual e linguística, além de ser um direito inalienável do cidadão numa democracia, de acordo com Chiappini (2005).

1.2 A leitura, o leitor e a recepção do texto literário

Nas últimas décadas, as discussões em relação à leitura, baseadas nas teorias da Estética da Recepção, “colocaram o leitor como peça fundamental no campo dos estudos literários” (ALVES, 2009, p. 133). No entanto, embora exista sensibilidade para tal assunto, ainda constata-se diversas abordagens de ensino de literatura sendo realizadas nas salas de aulas, cujo foco geralmente tende a ignorar o leitor do processo de interação texto e leitor. Talvez essa realidade esteja atrelada ao fato de “não temos uma tradição de ensino que privilegia a interação com o texto”. Sobre isso, Compagnon (2006, p. 143) afirma que:

[...] a desconfiança em relação ao leitor é - ou foi durante muito tempo - uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o New Critics quanto o estruturalismo. [...]. Daí a tentação, em todos os métodos, de ignorar o leitor...

Para desenvolver uma proposta de trabalho com a leitura literária em sala de aula, centrada no leitor, no sentido de favorecer o encontro com o texto literário e criar condições para que os leitores possam descobrir sua riqueza e encanto, acreditamos na relevância das contribuições propiciadas pela Estética da Recepção. Provavelmente, encontraremos elucidações inerentes ao momento do encontro do leitor com o texto literário, a experiência estética e as possibilidades de interpretação.

Inaugurando a Estética da Recepção, objeto de discussão da famosa conferência *Provocação*, realizada na aula inaugural do ano letivo de 1967, na Universidade de Constança, na Alemanha, e surgida num contexto de críticas ao estruturalismo e marxismo, propostas críticas que “ignoram o leitor em seu papel genuíno”, Hans Robert Jauss, refletiu sobre os estudos relativos à história da literatura e consolidou o papel do leitor enquanto ser integrante da estética literária, colocando-o como peça fundamental no campo dos estudos literários, ou seja, “o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 23).

Na palestra, cujo título foi “O que é e com que fim se estuda história da literatura?”, o autor apresentou um panorama crítico da história da literatura tradicional, ameaçada pela hegemonia do Estruturalismo e desenvolveu sete teses objetivando uma nova metodologia defendendo e legitimando o papel do leitor, como forma de reescrever a

história da literatura, que consiste no “processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25). Com isso, o processo de fundamentação histórica deveria deixar a mera exposição de fatos cronológicos e acompanhar uma estética que privilegiasse a recepção e o efeito e assim favorecer a experimentação, de maneira dinâmica, do texto literário pelo seu leitor.

Em sua primeira tese, Jauss (1994, p. 25) enfatiza o caráter dialógico, entre o leitor e o texto, que constitui a produção literária. Desse ponto de vista, a obra literária é vista “antes como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual”. Nesse sentido, a experiência estética é vivida e renovada pelo leitor, o qual passa a ser o centro da renovação da historiografia literária, à frente do autor e da obra.

Assim, essa proposta vai de encontro às práticas recorrentes em relação à abordagem do texto literário em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, cujos métodos costumam voltar-se para um enfoque informativo, no qual se prioriza a memorização de conceitos, cronologia de fatos, biografia de autores, dentre outras, em detrimento da apreciação estética dos textos realizada e renovada pelo leitor.

No entanto, como se vê, o teórico propõe a fuga da mera caracterização de um determinado período literário para se buscar a relação construída entre leitor e texto, ação que permitiria a constituição histórica da literatura por meio da recepção e do efeito do texto literário. O caráter de acontecimentos que fundamenta essa tese formulada por Jauss é essencial para a atualização do objeto literário, procedimento realizado pelo leitor, entidade subjetiva e variável de acordo com sua experiência de vida.

Em sua segunda tese, Jauss descreve a recepção e o efeito de uma obra, a partir da experiência do leitor. O autor argumenta que a experiência literária está relacionada a um “saber prévio”, ou seja, a obra, ainda que desconhecida, não se apresenta ao leitor com novidade total, porque ele possui experiências de leitura anteriores, adquiridas em outros contextos sociais, que o levam a resgatar, por meio de suas lembranças, suas leituras anteriores, induzindo-o a alcançar a significação de determinados universos emocionais, o que contribui para a compreensão das obras. Esses conhecimentos prévios despertam expectativas quando ao texto lido. Assim, o teórico assinalou que:

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um 'saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial'. Ademais, a obra não se apresenta como novidade absoluta num vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto ao 'meio e fim', conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compressão vinculado ao qual se pode, então, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camada de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Nessa perspectiva, o saber prévio do leitor ante a obra literária se constitui um elemento importante, justamente por considerar as várias atualizações construídas de acordo com o "horizonte de expectativas" existente em cada leitor, "ao experienciar a obra", numa relação dialógica, no momento da interação com o texto. Dessa forma, esse conceito-chave elaborado por Jauss é de suma importância para o embasamento da nossa pesquisa, bem como no que tange à mediação dos professores ante o trabalho efetivo com o texto literário em sala de aula.

No entanto, é fundamental salientar que uma obra literária que visa apenas atender aos horizontes de expectativas do leitor são consideradas, pelo estudioso, como arte "culinária" ou ligeira porque não oferecem nenhuma mudança ou ampliação no horizonte de expectativas, e exprime apenas aquilo que o leitor espera, causando-lhe conforto e não provocação e estranhamento. Por esse motivo, a Estética da Recepção adota, como um dos critérios determinantes quanto ao valor estético de uma obra literária, a maneira pela qual ela "atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial" (JAUSS, 1994, 31), no momento histórico de sua aparição.

Sobre tal aspecto, Aguiar e Bordini (1988, p. 87), em *Literatura a formação do leitor*, asseveram que o texto pode confirmar ou perturbar, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo que já conhece e aceita. "Quanto mais ele [o texto] corrobora as normas circundantes na sociedade do leitor, menos causa estranheza e se torna também imperceptível, o que mantém o horizonte inalterado". Assim sendo, quanto mais o texto se distancia das expectativas do leitor, mais o seu horizonte será alterado.

Percebe-se então que o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Assim, faz-se necessário uma tomada de posição por parte do sujeito, na medida em que o conhecimento terá como meta a ampliação desse horizonte, absorvendo a tradição do saber e visando à emancipação individual. Esta é defendida por Jauss, em sua última tese, quando ele aponta para o caráter emancipatório da obra literária, que, ao apresentar o novo, desautomatiza as expectativas do leitor, apresentando-lhe um horizonte diferente do habitual, para então, adquirir uma nova experiência da realidade:

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p. 52).

Dessa maneira, o leitor não é um ser passivo, pois está disposto a fazer o jogo do texto, conforme assinalou Compagnon (2006, p. 144): “O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás ele não pode compreender um livro senão se compreende ele próprio graças a esse livro”.

O leitor gosta daquilo que compreende e só poderá absorver aquilo que aprecia, em outras palavras, o prazer e a compreensão são momentos simultâneos. Voltado para a experiência estética enquanto momento de prazer, Jauss formulou o conceito de três categorias básicas, complementares e fundamentais que explicam a experiência estética da obra em relação ao seu emissor-criador e receptor, que, por sua vez, torna-se seu co-produtor: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* (JAUSS, 1979).

A *poiesis*, está relacionada ao “prazer ante a obra que nós realizamos”; A *aisthesis* se efetiva por meio do efeito, designado pelo autor como “o prazer estético da recepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo”, e a *katharsis* seria, portanto, “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p. 79-80).

Assim como Jauss, Wolfgang Iser vincula-se as ideias da Escola de Constança, pois parte da ideia de que o texto só existe a partir do leitor e que a leitura, enquanto tarefa de decifração, implica uma interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele. O leitor vai em busca da decifração, das suas interpretações e os pontos de indeterminação que vão surgindo são preenchidos pela sua imaginação, a partir do que denominou de "vazios" do texto. Segundo o teórico, são estas lacunas os locais de entrada do leitor no universo ficcional.

Alves (2009), afirmou que nesta formulação de Iser está posta uma questão central: cada leitor preenche esses vazios de acordo com seu próprio horizonte de expectativas, porém, isso não quer dizer que se faça um preenchimento livre, desrespeitando os "paradigmas" do texto. Desse modo, supõe-se a participação de um receptor da feitura e no acabamento do texto, ou seja, um leitor implícito. A concepção do leitor implícito proposta por Iser é descrita como "um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação" (ISER, 1996, p. 79). Salientamos que essa estrutura se dirige a todos os textos ficcionais.

De acordo com Jouve (2002), a leitura é um sistema composto por vários processos. O autor afirma que ler é também um processo afetivo que, por suscitar emoções no leitor, aciona suas capacidades reflexivas, haja vista que: "Essas emoções estão presentes na base de identificação, motor essencial da leitura de ficção" (JOUVE, 2002, p. 49). Assim, o leitor identifica-se com os personagens de romance pelo fato de prevalecer no leitor "admiração, piedade, riso ou simpatia." (*op. cit.*, p. 19).

Embora não estejamos trabalhando com romance na nossa pesquisa, as observações pontuadas por Jouve (2002) em relação à leitura tornam-se relevantes, e nos ajudam a compreender melhor a recepção das diferentes versões da fábula *A cigarra e a formiga* lidas pelos alunos em sala de aula, durante a experiência realizada, isso porque os textos podem provocar nos leitores as emoções de admiração, piedade, riso ou simpatia.

Lígia Cademartori (2012), em *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*, no primeiro capítulo *Literatura Infantil: a narrativa e o tumulto do mundo*, ao contar o enredo do romance *O Sr. Pip*, do autor Lloyd Jones, promove uma discussão

acerca da leitura literária e dos estágios pelos quais passam um leitor em formação, a saber: 1º) “escapismo” - “como uma primeira etapa na experiência de leitura, pode estar na base da formação dos mais requintados leitores, assim como de escritores de grande talento” (p. 21); 2º) Experimentação e prática de liberdade de pensamento - Nessa etapa, o leitor poderá descobrir a própria voz e sua subjetividade, podendo alargar os seus horizontes e preencher os “os vazios da obra”; 3º) Revisão/reflexão da formação leitora - quando o leitor se distancia e “começa a rever todo o seu processo de formação de leitura”(p. 23); 4º) Percepção da possibilidade de transformação - Esse é o momento ápice da formação do leitor, quando ele percebe que é possível “reimaginar o mundo e, nesse processo, conhecer-se” (p. 23) e compreende que é possível vislumbrar possibilidades de mudanças, de se transformar em outros, de modificar o próprio comportamento, de tornar-se sujeito, de conhecer-se como tal. A partir dessa discussão, percebemos a importância de conhecer os diversos estágios em que passa um leitor, e que,

[...] a formação não se dá uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se um leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva ao outro (CADEMARTORI, 2012, p. 24).

Ao falar ainda sobre leitura literária, a autora assinala que tal palavra pode ter várias acepções, uma delas corresponde à capacidade de “doar sentido ao que se lê” (p. 24). Nessa concepção, “a leitura é algo capaz de provocar mudanças, para lá do mero entretenimento que, no entanto, é fundamental para atrair e animar o contato primeiro de iniciantes, como a criança, com o livro” (p. 25). Quanto ao leitor de literatura, a autora o situa sob um traço distintivo de outros leitores: “o do sujeito que busca no livro um modelo de construção de sentidos, e nele encontra também um refúgio. Porque a leitura requer isolamento e certa forma de solidão para construir a subjetividade” (CADEMARTORI, 2012, p. 25).

Eliana Kefalás (2012), refletindo sobre a “leitura performática”, lembra o quanto a voz do aluno, ao longo dos anos escolares, tende a ser “domesticada” na escola tradicional, em que o aluno bom é o aluno silencioso, que recebe passivamente o que é transmitido pelo professor. Contrariando essa prática, a autora enfatiza a importância da realização da leitura em voz alta, seja na educação básica ou na formação universitária,

para a compreensão do fenômeno literário e para o ensino da literatura. A experiência de vocalização de textos “pode ser via de acesso a um vínculo afetivo com a palavra literária na sala de aula” (p. 93).

Dessa maneira, a leitura em voz alta é uma modalidade que pode trazer contribuições para a formação do leitor. Uma das possibilidades de trabalho com essa metodologia, é traduzida por Grazioli (2015) como “teatro da leitura”, modalidade de leitura na qual os alunos leem e preparam a apresentação de um texto, utilizando elementos da performance como vozes, expressão facial, corporal, interpretação e o texto. Essa estratégia é bastante lúdica e prazerosa para o ensino da leitura literária, sobretudo para as crianças, haja vista que já traz consigo o faz de conta, o que o diferencia de práticas habitualmente desenvolvidas nas escolas. Além disso, são uma alternativa com elevado potencial lúdico para formar leitor e ouvinte.

A eficácia da leitura oral, como uma possibilidade de contribuição para a formação de leitores, sobretudo crianças, foi constatada a partir de algumas pesquisas realizadas no Mestrado em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Na dissertação *Brincando com a bicharada: a leitura de sextilhas e folhetos no Ensino Fundamental I*, apresentada por Moura (2009), observamos que, a partir da realização da sua experiência de ensino, durante à pesquisa, com alunos de um 5º ano, numa escola da rede pública de ensino, a opção metodológica da pesquisadora pela leitura oral de sextilhas, realizada pelos alunos, possibilitou uma recepção positiva e um efeito imediato sobre as crianças.

Como nossa pesquisa também trabalha com a leitura de um folheto de cordel, defendemos a utilização da metodologia da leitura oral, haja vista que, conforme afirma Ayala (2010, p. 61), “o folheto mantém vínculos com os sistemas que se alicerçam na transmissão oral, não apenas por se expressar oralmente, cantado ou através da palavra, da fala, mas por ter trazido o repente (da cantoria) e a embolada (dos cocos de feira)”. Por sua vez, Alves (2013) corrobora com essa discussão. Vejamos o que o autor afirma em seu texto *O que é ler? Por quê? A literatura e seu ensino*:

[...] a literatura de folhetos sempre ostenta uma ligação profunda com a oralidade. A literatura de cordel, no contexto dos primeiros cinquenta anos do século XX, foi apreciada em sua quase totalidade oralmente por pessoas simples, totalmente analfabetas ou, no mínimo, com baixo nível de escolaridade. Os folhetos eram normalmente cantados ou recitados em pequenas comunidades de leitores nos

mais diversos pontos da região – feiras, fazendas, casas de moradores, farinhadas, encontros no ambiente de trabalho, como roçados etc. Mesmo escritos, os folhetos tinham uma recepção marcada pela voz, e, muitas vezes nos espaços de venda, sobretudo nas feiras, através da apresentação ao vivo do vendedor (ALVES, 2013, p. 39).

Uma última contribuição a destacar sobre o ensino de literatura pautado na oralidade, portanto dialógico e mais atento aos diversos modos de interação, que podem ocorrer na experiência de leitura em sala de aula entre texto e leitor, diz respeito ao denominado “método recepcional” proposto por Aguiar e Bordini (1988), no livro intitulado *Literatura a formação do leitor*:

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. [...] O processo de trabalho apoia-se no *debate*, em todas as suas formas: *oral* e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. [...] *O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História* (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 86 – destaque nosso).

À luz das postulações apresentadas no âmbito da teoria da Estética da Recepção, percebe-se a importância das contribuições sobreditas, no tocante ao entendimento do modo como o texto age sobre o leitor. Cabe aos professores e demais mediadores de leitura, que atuam nas escolas, conhecerem a fundo como se dá essa interação, para que possam planejar e conduzir abordagens significativas, permeadas por uma postura aberta ao diálogo e às subjetividades das interpretações e gostos dos leitores, permitindo-lhes vivenciar uma experiência de leitura prazerosa.

1.3 O papel do professor mediador na formação do leitor infantil

No contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura literária conta, ou deveria contar, em grande medida, com a mediação de bibliotecários, gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, pais e outros mediadores de leitura. No entanto é, sobretudo, o professor a figura principal para fazer a aproximação entre os textos e as crianças, em atividades que possibilitem a construção de sentidos por esse leitor que já pode ler sozinho, mas que ainda depende de orientações.

Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham acesso permanente aos livros de literatura, para que se familiarizem com a linguagem literária. Contudo, sublinhamos que a simples inserção da literatura em sala de aula não é suficiente para o aluno, nem pode ser algo ocasional, apenas com vistas a um preenchimento de tempo sem intencionalidade, é necessário contar com alguém preparado para fomentar e intermediar seu interesse diante dos livros, isto é, um mediador.

O papel do mediador de leitura não é tão simples, requer mudanças de posturas, planejamento e condução de abordagens didáticas constantes e “adequadas”. Para Tinoco e Stephani (2016):

A mediação é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento e, ao planejar sua mediação, o docente deve levar em conta os seguintes aspectos: que ele tem o papel de parceiro na aprendizagem; que é testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente e que é observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 100).

Nessa perspectiva, a mediação é compreendida como um processo de interação entre sujeitos, no caso, entre professor e aluno, assim sendo, ambos são coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, a mediação implica uma relação de confiança, empatia e colaboração recíproca.

Ainda de acordo com Tinoco e Stephani (2016, p. 109), “a mediação no ensino da leitura literária pressupõe um levantamento e uma consideração no que se refere aos horizontes de leitura dos alunos”, ou seja, “o mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 87).

De acordo com Oliveira (2010), para que o trabalho de mediação entre a literatura e a criança seja eficaz, será necessário que o professor leia com bastante atenção as obras que pretende utilizá-las em sala de aula, de modo espontâneo, sem *a priori* pensar em sua abordagem. Em seguida, após ter percebido o que as obras podem oferecer, o professor poderá planejar sua atuação metodológica durante o momento das leituras.

Assim, é imprescindível que o professor seja um leitor assíduo da literatura infantil, não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa, “pois para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p, 161). Nesse sentido, o professor precisa conhecer, selecionar e indicar livros para as crianças, já que a interação entre a criança e o livro está, principalmente, sob sua responsabilidade profissional, bem como “conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora”, como afirmam Tinoco e Stephani (2016, p. 110).

Outros fatores primordiais que exercem influência na mediação do professor e que precisam ser considerados, são a “história de leitura e a qualificação profissional”, cujas condições interferem no seu desempenho em sala de aula. Sobre esse fato, Oliveira (2010) esclarece que alguns professores, realmente, não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de maneira inadequada, porque tiveram suas histórias de leitura impedidas durante à infância, pelo pouco ou nenhum contato com os livros. Além desse fato, a qualificação docente pode não ter propiciado ao professor o contato com a literatura como uma maneira de recuperar esse elo perdido ao longo da infância. Diante desse contexto, a autora realça que:

É necessário repensar a formação inicial e continuada, de modo que o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica, que inclua, com consistência, a leitura do texto literário nas diversas modalidades do ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 50-51).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de mudanças na organização curricular da formação inicial, bem como a implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores e demais mediadores de leitura que auxiliam os alunos na tarefa de não apenas se aproximar dos textos, mas de construir seus sentidos, nas diversas modalidades do ensino, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um outro importante ponto que merece ser destacado quando se discute a formação do professor como leitor, é que ela não se dá de uma só vez, nem de modo único, porque é um processo que acontece ao longo do tempo e não apenas na formação inicial ou continuada. Lígia Cademartori (2012), em *O professor e a literatura*, apresenta

algumas situações que representam a experiência leitora de alguns professores, a saber: há professores que não conseguem ser leitores, por mais que tentem. O que não impede de alguns deles se empenharem na divulgação do livro entre seus alunos; outros professores tiveram uma formação de leitor favorecida por circunstâncias familiares e/ou escolares; E há ainda professores que se tornaram leitores apesar de todas as probabilidades para não sê-lo. Além disso, a autora destaca que:

Muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo (CADEMARTORI, 2012, p. 25).

Desse modo, independentemente da experiência como leitor, cada professor tem sua própria história de leitura, configurada na relação que manteve com ela, a partir da sua infância, com os livros. Daí a importância de favorecer, aos alunos, o contato com os livros, de maneira adequada, desde a Educação Infantil, quando iniciam sua trajetória escolar, pois quando o trabalho com a literatura é bem-sucedida o gosto pela leitura literária e o interesse pelos livros pode ser despertado desde cedo, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita.

Magda Soares e Aparecida Paiva, em artigo introdutório no “guia” dos anos iniciais do PNBE 2014, além de apresentar as obras que constituem o acervo do programa para o referido ano e propor orientações de usos desses acervos, ressaltam que: “Nas relações de leitura autônoma ou mediada que ocorrem nos anos iniciais, vale apostar numa *relação cúmplice e aproximada entre o mediador e a criança...* (BRASIL, 2014, p. 11 – destaque nosso). A “relação cúmplice e aproximada entre o mediador e a criança”, pontuada pelas autoras, corrobora com o papel de mediador apresentado por Michèle Petit (2009, p. 48) em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – [...]. Alguém que manifesta a criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma *disponibilidade*, uma *recepção*, uma *presença positiva* e o considera como sujeito. [...] tudo começa com *encontros*, *situações de intersubjetividades prazerosas*, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma *hospitalidade*.

Tal discussão sobre o papel do mediador já havia sido realizada por Petit no livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, em que a antropóloga apresenta vários relatos de jovens franceses que inicialmente foram afastados da “cultura letrada” por fatores sociais. A partir de entrevistas realizadas com esses jovens a pesquisadora constatou que não foi a escola a instituição responsável por favorecer o “gosto pela leitura”. Curiosamente, houve uma particularidade com muitas pessoas do meio rural, sobretudo “entre os mais velhos ou mais desprotegidos”, para os quais a escola foi a “porta de entrada”, o lugar onde se podia ter acesso aos livros “que tanta falta lhes faziam”.

Além dessa constatação, a autora assinalou que as principais características pontuadas pelos jovens entrevistados a respeito desse “professor singular” que favorece o gosto pela leitura, são as seguintes: acolhedores, hospitaleiros e carismáticos. Tais pré-requisitos tendem a provocar uma imagem positiva dos professores para os alunos, o que Petit chama de “atenção personificada”, cuja marca representa algo que vai além das funções e do trabalho exigido aos professores. Nesse sentido, Rouxel (2013, p. 31), aponta na mesma direção de Petit, por evidenciar que:

É a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários - e é mesmo determinante.

Observamos que o reconhecimento ao sujeito leitor e a importância do clima de confiança estabelecido entre ele e o professor são aspectos recorrentes nas discussões sobre a mediação do professor ante o encontro dos alunos com o texto literário, estabelecido durante o ato da leitura. Além disso, Petit (2008) ainda refletindo sobre o papel do professor ante ao ensino da literatura, afirma que:

Cada um – professor, bibliotecário ou pesquisador – pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge, de maneira imprevisível, na sinuosidade de uma frase; de viver as ambiguidades e a polissemia da língua, sem se angustiar. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo (PETIT, 2008, p. 161).

A atitude de se interrogar pela própria relação com a língua, com a literatura, se deixar viver a polissemia dos textos, em vez de tentar sempre dominá-los, representa algo para se pensar na prática pedagógica de modo mais amplo. Perguntar o porquê das palavras, refletir, inventar, são alguns indícios de uma pedagogia diferente, oposta ao papel que tradicionalmente se exige do professor, de mero reproduzidor, na sala de aula, de conteúdos e relações autoritárias, através de aulas expositivas, nas quais o aluno tende a apenas ouvir e não buscar por si mesmo produzir o conhecimento, os discursos ou leituras, dos quais sejam verdadeiros sujeitos.

Mas, por outro lado, se o professor perceber a relevância do seu papel político no interior da escola, já que não há pedagogia neutra, como nos alerta Paulo Freire (2013), há bastante tempo, e adotar uma postura “prática problematizadora, dialógica por excelência”, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, portanto, contrária à prática “bancária” da educação, certamente ele vai “favorecer o encontro com o texto literário e criar condições pedagógicas para que as crianças e jovens também possam descobrir a riqueza e o encanto do texto literário” (ALVES, 2009, p. 134).

Paulo Freire (2013), em *Pedagogia do oprimido*, tece considerações indispensáveis em torno da importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Com muita propriedade, em várias passagens do livro, fica evidente o quanto o pedagogo tinha convicção da importância do diálogo, pois “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2013, p. 115). Assim, uma grande contribuição de Paulo Freire à educação como um todo é o princípio do diálogo, pois,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde, cheio de fé, o diálogo não provocasse um clima de confiança entre os sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção ‘bancária’ da educação (FREIRE, 2013, p.113 – destaques do autor).

O francês Célestine Freinet, um dos pedagogos mais inovadores da educação do século XX, assim como Freire, formulava suas propostas pedagógicas contrapondo-se ao “estabelecido”, a partir de “uma escola do povo e de uma pedagogia popular e moderna” (VILAPLANA, 2003). As técnicas de Freinet são pensadas sobre a base da comunicação. Uma delas trata-se do “texto livre”, cuja estratégia “Nasce do gosto e da

necessidade de expressão das pessoas. Tem a função de explicitar aquilo que sentimos, pensamos, amamos” (BRUGUERA, 2003, p. 78).

Na perspectiva Freinetiana, o papel da imaginação também é fundamental para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, bem como o papel do professor, cuja prática se realiza da seguinte maneira:

Ele organiza a atividade partindo das sugestões das crianças, encoraja-as a encontrar soluções e instrumentos para potencializar a imaginação, a busca; é quem reúne as sugestões, ajuda a ordenar e a recordar, amplia conhecimentos, cria situações que possibilitam novas experiências, estimula a capacidade de observação, ajuda com sua intervenção verbal ou não) a exercitar o pensamento, organiza um espaço para a verbalização das ideias, das hipóteses, etc (QUINGLES, 2003, p. 80).

Percebe-se as semelhanças entre Freinet e Freire expressas não apenas em relação à concepção de educação entendida como atividade política, mas como uma proposta em que o diálogo, a expressão livre do aluno, através da verbalização, desenhos livres ou trabalhos de expressão plástica, é uma peça chave, podendo contribuir, e muito, com o ensino da leitura do texto literário em sala de aula, sobretudo com crianças.

Uma metodologia de formação de leitores, nessa perspectiva mais dialógica, se encontra apoiada nas particularidades, subjetividades e descobertas dos alunos, visando favorecer o seu encontro com o texto literário, através de um momento privilegiado, intenso, que poderá marcar a sua história, “a sua memória, os seus valores, a sua personalidade”, denominado por Rouxel (2014, p. 22) de “experiência estética”.

A referida autora apresenta certo otimismo em relação a essa possibilidade, mesmo ciente dos desafios encontrados atualmente ante o ensino da literatura. Sem pretender apresentar receitas prontas, a autora propõe a construção da “didática da leitura subjetiva”, cuja finalidade consiste em “desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p. 25).

A abordagem metodológica proposta pela autora representa apenas um caminho possível, dentre tantos outros, para utilizar o texto literário em sala de aula de uma forma dialógica, em que os alunos são convidados a objetivar e trocar sua leitura a partir do debate suscitado em sala de aula, fazendo com que eles sejam capazes de “argumentar a sua recepção”. Embora a “leitura subjetiva”, ainda esteja sendo “inventada” e

represente um desafio para a abordagem do ensino da literatura, concordamos que ela, talvez, represente uma didática “rica de promessas em termos de formação do leitor” (ROUXEL, 2014, p. 33).

Diante dessas considerações, discorreremos, no próximo capítulo, sobre as relações entre literatura infantil e literatura de cordel, assinalando que esta manifestação cultural popular, vista ao longo dos anos como uma literatura pobre e sem elaboração, embora tenha ficado ausente, durante muito tempo, do âmbito escolar e ainda enfrente alguns desafios, como por exemplo, falta de um possível envolvimento de alguns professores com essa forma de expressão, além da visão preconceituosa acerca da literatura popular, entre outros, aos poucos está ultrapassando as barreiras do preconceito e ganhando espaço no ambiente escolar. Assim, é necessário que a escola permita ao aluno/leitor inserir-se no processo de recepção dos textos de cordel e que possa contribuir para o desenvolvimento de sua competência estética, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto.

CAPÍTULO II

LITERATURA INFANTIL E LITERATURA DE CORDEL: RELAÇÕES, REFLEXÕES E DIÁLOGOS COM O ENSINO

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, contínua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato.
(Câmara Cascudo).

2.1 Fábulas: “histórias contadas por muitos e muitos anos, quando os bichos falavam”

A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo, adquirida à força de experiência.
(Monteiro Lobato).

A existência de uma literatura infantil no Brasil, como gênero específico, a sua valorização, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das crianças, bem como dentro da vida cultural das sociedades, aparece tardiamente, por volta do século XVII, dentro da evolução da literatura em geral, tendo sido “uma necessidade decorrente da conjuntura econômico-social” do país. Inicialmente, o aparecimento da literatura infantil brasileira se constituiu graças às contribuições de alguns escritores brasileiros, sob à forma de traduções de obras produzidas na Europa para o público infantil. Figueiredo Pimentel, por exemplo, destacou-se como um dos autores mais representativos na área da tradução, haja vista que em 1896, já havia publicado *Os contos da carochinha* reunindo contos de Perrault, Grimm e outros.

Além de Figueiredo Pimentel, podemos citar ainda Justiniano José da Rocha que dedicou-se a traduzir uma “Coleção de Fábulas” de Esopo e La Fontaine, em 1852, e Francisco de Paula Brito que, anteriormente já havia publicado *Fábulas* de Esopo em tradução integral. No entanto, embora essas narrativas estrangeiras traduzidas em linguagem brasileira tenham tido sucesso junto ao público infantil da época, havia o intuito

declarado de “instruir divertindo”, através de exemplos edificantes, em detrimento da literatura enquanto arte, cujo paradigma passou a ser inovado a partir do trabalho de Monteiro Lobato, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, quando o escritor inaugura o que Sandroni (2011, p. 48), chamou de “fase literária da produção brasileira destinada à crianças e jovens”, haja vista que, segundo a autora, Lobato foi o primeiro autor brasileiro a conseguir uma obra de ficção com características literárias.

Tendo surgido inicialmente para o público adulto, as narrativas infantis que vieram do passado, com o tempo se transformaram em literatura para os pequenos e todas as que haviam se transformado em clássicos da literatura infantil nasceram no meio popular ou em meio culto e depois se popularizaram em adaptações. Desse modo, “antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular” (COELHO, 2000, p. 41). A fábula, segundo Coelho (2000), está inserida nessa multiplicidade de formas narrativas simples que acabaram assimiladas pela literatura infantil, via tradição popular que:

Surgiram anonimamente e passaram a circular entre os povos da Antiguidade, transformando-se com o tempo no que hoje conhecemos como tradição popular. De terra em terra, de região em região, foram sendo levadas por contadores de histórias, peregrinos, viajantes, povos emigrantes, etc., que acabaram por ser absorvidas por diferentes povos e, atualmente, representam fator comum entre diferentes tradições folclóricas (COELHO, 2000, p. 164-165).

De acordo com Cascudo (2006, p. 34-35), dentre os temas iniciadores do gênero da denominada literatura oral: “Foram as fábulas, intervindo animais com mentalidade humana, representando classes sociais, vícios para corrigir e virtudes premiáveis [...]”. Nas fábulas existe a intenção crítica, mas a doutrinação moral é superior ao sentido da sátira.

Frequentemente, a fábula é apresentada em manuais como narrativas com personagens animais imitando atitudes humanas. Assim, embora seja possível encontrar várias fábulas dessa natureza, qualquer ser pode figurar como personagem de uma fábula. Dezotti (2003), em *A tradução da fábula: de Esopo a La Fontaine*, ao apresentar a definição de fábula como sendo “um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa”, pondera que:

A leitura das fábulas gregas mostra que já naquele tempo a fábula nunca se limitou a trabalhar apenas com 'histórias de animais que falam', como veiculam os nossos manuais. Notamos que qualquer ser podia se constituir-se personagem de fábulas: ao lado dos animais, encontramos deuses, heróis, homens, plantas, objetos, diferentes partes de um mesmo corpo e até entidades abstratas (DEZOTTI, 2003, p. 27).

Dezotti (2003, p. 21) afirma ainda que “a fábula é um modo universal de construção discursiva” em que o narrar, entendido como “meio de expressão do dizer”, visa: “mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar, etc.” Essa característica formal, conforme nos mostra a autora, poderia ser uma justificativa para a popularidade e resistência desse gênero através dos tempos, haja vista que “a maleabilidade de sua forma lhe permite incorporar novos repertórios de narrativas e ajustar-se à expressão de visões de mundo de diferentes épocas” (DEZOTTI, 2003, p. 22).

Oliveira (2011, p. 20) é outra autora que também apresenta um conceito de fábula semelhante ao defendido por Dezotti, para ela esses textos não seriam apenas um gênero literário ou uma espécie narrativa, mas, “uma qualidade da narrativa, podendo estar presente em qualquer tipo de narrativa, nos contos de fadas, nos contos de aventura, nos mitos, nas lendas e, nas próprias fábulas tomadas em seu sentido restrito”.

Assim, as fábulas são consideradas como uma prática discursiva universal, que ultrapassando os limites do texto relaciona-se ao momento da enunciação. Por este motivo, o leitor e ouvinte só poderá compreender tais narrativas, “aparentemente inocentes” e que expressam os vícios da natureza humana, a partir do seu contexto de aparição, haja vista que elas possuem um caráter “alegórico-enigmático” que as tornam difíceis do ponto de vista interpretativo. Além desses aspectos, Oliveira (2011) ressalta que as fábulas serviram, em várias épocas, para denunciar e criticar as injustiças sociais, servindo assim como “técnicas de resistência”.

De acordo com alguns estudos realizados por Dezotti (2003), somos levados a crer que a fábula surgiu no Oriente, no entanto, a sua constituição como gênero autônomo e literário está relacionado à chegada de Esopo (séc. VI a.C.) na Grécia, cujo escravo teria contribuído para o enriquecimento do repertório da fábula grega ao divulgar na região de Atenas uma coleção dessas narrativas recolhidas fora da Grécia.

Embora as informações sobre a vida de Esopo sejam incertas e vagas, devido à insuficiência de documentos autênticos, esse estrangeiro, “contador de fábulas oriental”,

passou a ser chamado de “inventor da fábula” por vários antigos, dentre eles, Heródoto (século V a. C.), que toma a existência de Esopo como fato indiscutível. Nesse sentido, devido ao trabalho “inicialmente” realizado por Esopo, a fábula continua sendo um tema fascinante e inesgotável, dada a quantidade de fábulas e outros fabulistas antigos que povoam nossa história literária, muitos deles ainda inacessíveis ao nosso público leitor. Assim, Esopo, Fedro e La Fontaine, se constituem nos mais referendados fabulistas clássicos do cânone Ocidental.

De acordo com Oliveira (2011), Caio Júlio Fedro, nasceu na Piéria, uma montanha da Macedônia, viveu no século I d. C. e, assim como Esopo, também foi escravo. O fabulista latino “compôs 123 fábulas, distribuídas em cinco coletâneas, nas quais recupera a maior parte dos temas da tradição esópica, como também, por vezes, criando novos temas que servirão mais tarde às composições de La Fontaine” (OLIVEIRA, 2011, p. 73).

No século XVI, a fábula foi redescoberta por Leonardo da Vinci, mas não obteve repercussão fora da Itália, apenas sendo difundida definitivamente na literatura ocidental pelo poeta francês La Fontaine, no século XVII, que retomou muitos dos temas de Esopo, além de criar fábulas originais. “A La Fontaine (1621/1692) coube o mérito de dar a forma definitiva na literatura ocidental a uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste dos tempos: a fábula” (COELHO, 2000, p. 80). La Fontaine não apenas restituiu a fábula em verso, mas também a elevou ao nível da alta poesia, embora ele não tenha obtido tal reconhecimento por parte dos seus contemporâneos, os quais a consideravam uma espécie de forma literária popular “menor”. Para Oliveira (2011, p. 80), o escritor francês La Fontaine:

Compôs suas poéticas durante um longo período de trinta anos, publicando-as em três coletâneas que se subdividem em doze livros. A primeira coletânea de fábulas foi publicada em 1668. Com o propósito de educar as crianças, La Fontaine insiste sobre as intenções morais. Nessa coletânea, as fábulas, que, na época de Fedro, pertenciam a um gênero mais voltado para o aspecto político, de denúncia, que o levou até o exílio, passaram para um gênero mais didático, direcionadas a um leitor ‘aprendiz’, diferente daquele leitor das narrativas do fabulista latino.

Após todo esse percurso, talvez devido à brevidade dos textos e, principalmente, a seu caráter moralizador, as fábulas do cânone clássico da literatura ocidental, representadas por Esopo, Fedro e La Fontaine foram traduzidas em vários idiomas, e

chegaram ao Brasil pelas mãos de Justiniano José da Rocha, que, em 1852, teria traduzido o primeiro livro de fábulas publicado no país, contendo narrativas de Esopo e de La Fontaine. (OLIVEIRA, 2011).

Porém, Santos (2003) atesta que há controvérsias quanto à identificação do pioneiro da fábula no Brasil, uma vez que não há referência explícita a essa liderança em nossa historiografia literária. Para o autor, embora o título de responsável pela introdução da fábula ente nós, seja questionável, sabe-se que o fabulista pioneiro a introduzir “a cor local” do Brasil nas narrativas esopianas teria sido Anastácio Luís de Bomsucesso, escritor romântico “quase esquecido na Literatura Brasileira”. Santos assinala que, “Verifica-se na fábula de Bomsucesso uma adaptação intertextual das características de alegoria e exemplaridade da fábula tradicional ao ambiente brasileiro” (SANTOS, 2003, p. 66).

De acordo com o autor, no início do século XX, outro fabulista brasileiro que escreveu à maneira esopiana, ao contrário de Bomsucesso, amplamente citado em nossa historiografia pela extensão e diversificação do seu fazer artístico, é o escritor maranhense Henrique Maximiano Coelho Neto, autor parnasiano considerado por alguns críticos como “o criador da literatura regional no Brasil”, cujo traço caracterizador de sua produção literária, segundo Santos, “consiste na exaltação do sentimento nacional”.

As fábulas adaptadas dos cânones clássicos por Coelho Neto são direcionadas para o público infantil. O escritor escreveu duas obras dedicadas explicitamente ao leitor-criança. São elas: *Apólogos: contos para crianças* (1904) e *Fabulário* (1907). Nessas obras, são reunidas trinta e três fábulas dedicadas às crianças, fato que confere a Coelho Neto uma posição diferenciada no universo da Literatura Brasileira. Conforme afirma Santos (2003, p. 89), ele teria “sido o primeiro fabulista brasileiro a dedicar [tais] narrativas à infância”. No entanto, o autor lembra que “a fábula de Coelho Neto percorre o mesmo caminho da literatura infantil, por procurar incutir na criança o espírito moralizante da época”, e serem incorporadas como “verdades” pelas novas gerações.

Embora tanto Coelho Neto quanto Bomsucesso apresentem “um ajustamento da fábula do cânone clássico à Literatura Brasileira”, expresso no primeiro momento de transposição da fábula à nossa cultura através do processo de “adaptação” e busquem “nacionalizar essas estrangeiras narrativas”, como salienta Santos (2003, p. 15), a marca

desse cânone se evidencia no “caráter moralizante e na função didática da fábula”. Tal aspecto era comum à época e permanece, dentro da literatura infantil como um todo até o aparecimento de José Bento Monteiro Lobato.

Segundo Sandroni (2011), a partir do universo ficcional lobatiano, construído através de uma linguagem simples, original e criativa, os cânones pedagógicos da literatura infantil, no Brasil, foram rompidos e trouxeram características capazes de criar novas expectativas de leitura na criança brasileira, constituindo-se no grande padrão do texto literário, criando, entre nós, uma estética da literatura infantil. Até então, temas sérios e complexos, como guerras, política, ciência, petróleo, dentre outros, não eram considerados apropriados para à infância, no entanto, Lobato veio para desmistificar essa ideia, haja vista que ele acreditava na inteligência das crianças, por este motivo, sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios, apresenta a interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa sempre, espaço para a interlocução com o destinatário privilegiado – as crianças, as quais, poderiam modificar o mundo.

A partir dessa concepção de criança proposta por Lobato, inteligente, autônoma, crítica e agente de transformação, os problemas levantados nos seus textos são apresentados de maneira simples e clara, por vezes didática, a partir de uma linguagem marcada pelo coloquialismo, de modo a favorecer à compreensão do leitor infantil e tornar a leitura agradável para esta faixa etária.

No Sítio do Picapau Amarelo, microcosmo criado por Lobato, reina a paz, a sabedoria e a liberdade. Ali, no espaço e no tempo em que acontecem as histórias, de forma muito inventiva, mágica, onde reina o faz de conta e a fantasia, o escritor construiu cada um de seus personagens, representando as facetas de sua personalidade e, sobretudo, a realidade com a qual a criança brasileira se identifica.

Naquele universo, quem detém a autoridade é Dona Benta, proprietária do sítio e principal figura adulta, é ainda quem fornece as informações científicas que serão apreendidas pelas crianças e quem conta as histórias para elas, todas as noites antes da hora de dormir. Tia Nastácia é a cozinheira e faz tudo da casa, representa o povo, a tradição. Narizinho e Pedrinho, os netos de Dona Benta, são crianças ativas em busca de conhecimentos e de aventuras, descobrem a vida através da palavra de Dona Benta,

da experiência de Tia Nastácia, bem como de suas próprias experiências.

Além dessas e de outras que compõem o núcleo básico de personagens criadas por Lobato, é Emília, sem dúvida, a mais significativa, como observa Laura Sandroni (2011), em seu livro *De Lobato a Bojunga*, porque, sendo uma boneca, embora evolua e vire gente de verdade, ela está livre das obrigações sociais impostas pela educação à criança, e como tal, pode dizer o que pensa sem nenhum tipo de coerção pelos adultos. Desse modo, é vista por muitos como aquela figura que representa os impulsos reprimidos, e que seria, portanto, o “alter ego de Lobato, através de quem ele emite os seus pontos de vistas, denuncia os absurdos do mundo civilizado, ri da empáfia dos sábios e poderosos” (SANDRONI, 2011, p. 53).

Segundo a autora, a obra de Monteiro Lobato pode ser classificada em dois grupos. Na primeira categoria, embora esteja sempre presente o desejo de transmitir certos ensinamentos, o lúdico e a fantasia são aspectos preponderantes. Fazem parte deste grupo os seguintes livros: *Reinações de Narizinho*, *Caçadas de Pedrinho*, *Viagem ao céu*, *O pica pau amarelo*, *A reforma da natureza*, *A chave do tamanho* e *Memórias de Emília*. Além desses livros, a autora coloca no mesmo grupo algumas histórias inspiradas no folclore brasileiros, a saber: *O Saci*, *Histórias de Tia Nastácia*, *Emília no País da Gramática*, *Histórias do Mundo para crianças*, *O Minotauro*, *Os doze trabalhos de Hércules*.

A segunda categoria corresponde às adaptações de obras clássicas, composta por: *Dom Quixote para crianças*, *Aventuras de Hans Staden*, *Peter Pan*, *Pinóquio*, *Robinson Crusóé*, *Contos de Grimm*, *Alice no País das Maravilhas*. Em alguns desses livros, Lobato fazia de Dona Benta a narradora, um dos procedimentos utilizados pelo escritor visando aproximar as crianças brasileiras do universo narrativo.

Além desse procedimento, há outros aspectos básicos que evidenciam o nível de criação artística do escritor. O primeiro diz respeito à linguagem, cujo registro é predominantemente coloquial, visando à oralidade brasileira. O segundo aspecto está relacionado à presença do humor e da sátira, geralmente, marcadas através da voz de Emília, cuja personagem sempre contesta as verdades estabelecidas pela sociedade da época. Ao lado desses dois fatores, também evidenciamos a relação entre realidade e fantasia numa ótica adequada à faixa etária da criança, através da qual “a fantasia é

sempre uma forma de iluminar a realidade, nunca é alienante” (SANDRONI, 2011, p. 60).

Assim, a partir das considerações apresentadas até então, percebemos que, de fato, a partir de Lobato, a literatura infantil floresce, amadurece e atinge a dimensão de sistema literário: tem escritores, obras e público e o leque de escolhas passa a ser farto e variado. Além disso, perde uma de suas principais características: a de ser um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, e passa a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica.

Nesse contexto, Lajolo e Ceccantini (2009, p. 119) afirmam que “é nesse horizonte que *Fábulas* continua e continuará sendo um excelente mote para a iniciação literária dos pequenos leitores”, porque, embora esteja presente o desejo de transmitir ensinamentos, a principal preocupação consiste em desenvolver no leitor-criança o espírito questionador, crítico, haja vista que o texto lobatiano não é alienante, mas aberto à reflexões, discussões e propõe uma tomada de posição ante aos problemas que afligem à criança.

Nesse sentido, por meio de *Fábulas*, obra escrita em 1921 e reeditada em 1922, ocorre o segundo momento de transposição da fábula à nossa cultura através do processo de “encaixe” da fábula clássica na ficção destinada à criança. Na referida obra, encontramos narrativas tanto da tradição greco-latina, “em particular de Esopo e La Fontaine, reinterpretando o texto clássico à luz do pensamento crítico moderno”, quanto narrativas advindas do folclore brasileiro (SANTOS, 2003, p. 107).

Para o autor, a obra *Fábulas* passa a motivar reflexões críticas sob o viés do humor e da ironia a respeito da moralidade explicitada em sua narrativa, introduzindo o questionamento “sobre o comportamento humano possivelmente expresso nas atitudes dos animais personagens” e, ao mesmo tempo, buscando se aproximar do universo de seus pequenos leitores, possibilita o questionamento de regras morais e sociais, cristalizadas no tempo (SANTOS, 2003, p. 16).

Nessa perspectiva, o sentimentalismo típico das adaptações tradicionais realizadas por Bomsucesso e Coelho Neto, por exemplo, é substituído pela reflexão impregnada de humor a respeito do teor da própria fábula. De acordo com Santos:

Essa estratégia lobatiana tem como suporte central a possibilidade de intervenção da criança, representada pelas personagens Emília, Narizinho e Pedrinho, ora duvidando, ora aplaudindo, em um exercício de raciocínio lógico, trazendo ao debate o caráter histórico da moral das narrativas. Da mesma maneira que ocorrem em outras obras de Lobato dirigidas à infância, o texto do Sítio, no qual se encaixam as fábulas clássicas, oportuniza às personagens debruçarem-se sobre a história narrada pela fábula e, em torno dela, desenvolver a percepção crítica. E, em correspondência, enseja o surgimento de uma nova imagem de criança: inquieta, inquietadora e crítica (SANTOS, 2003, p. 107).

Assim, a riqueza da fábula transportada à cultura brasileira por Lobato reside nesse fato de desmistificar a moral tradicional e instaurar a verdade individual, cujo processo instaura na criança a liberdade de pensar por si mesma, perceber que não há limites entre realidade e fantasia, e que ela (a criança), pode ser agente de transformação.

Diferentemente de Monteiro Lobato, que apesar de vestir a fábula com novos trajes, trilhando pelos caminhos do cânone clássico, Millôr Fernandes, através de um processo de “desconstrução” da fábula tradicional pela paródia satírica, favorece a ruptura da tradição da fábula, nas narrativas configuradas em *Fábulas fabulosas*, *Novas fábulas fabulosas* e *Eros uma vez*. Ainda de acordo com Santos (2003, p. 157-158), Millôr representa o terceiro e último momento de transposição de fábula à cultura brasileira, pois:

Cria uma nova simbologia para a narrativa fabulística, ao desconstruir a história do texto canônico e ao inverter a sentença que veicula a moralidade da fábula clássica. Esse aproveitamento paradoxal da tradição apresenta-se como um dos fatores característicos da retórica pós-moderna. Dentre o imenso leque do Pós-Modernismo, o caminho seguido por Millôr Fernandes, nessa busca de desconstruir o cânone da fábula, é o da exploração textual pelo humor e pela sátira.

Sabemos que não é possível, nesse trabalho, discutirmos toda a história da fábula no âmbito da literatura universal e brasileira, mas julgamos importante realizar esse passeio sobre o assunto, antes de apresentarmos algumas considerações sobre as peculiaridades de uma “produção literária destinada ao povo”, cuja matéria, assim como a fábula, vem resistindo ao tempo como elementos vivos da Literatura Oral, talvez por manterem estabelecidas, como afirmou Ayala (2010, p. 60), fortes relações com a oralidade e com a realidade local, “tendo um sentido de experiência para seu público tradicional”, a saber: a denominada Literatura de folhetos de cordel Nordestina.

2.2 Literatura de cordel: “uma literatura revestida de aparente simplicidade”

Desenvolver atividades que envolvam a leitura literária em sala de aula, especificamente a literatura de cordel, é compreender um pouco mais sobre o passado e sobre o presente de todos aqueles que tiveram sua infância embalada pelo recitar de versos que ecoam na memória de cada um.
(Naelza Wanderley)

Ao discutir sobre a Literatura Oral, em livro intitulado *Literatura Oral no Brasil*, Luís da Câmara Cascudo (2006), assinala a existência de duas fontes que, segundo ele, são responsáveis por manterem viva a Literatura Oral. A primeira é de cunho exclusivamente oral, como as danças de roda, cantigas de ninar, aboios, emboladas, cantorias, adivinhações, lendas, etc.

A segunda fonte, por sua vez, corresponde ao que hoje denominamos de Literatura de Cordel, estando relacionada a reimpressão dos antigos livrinhos, vindos da Espanha ou de Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV, XIV, como por exemplo, *Donzela Teodora*, *Imperatriz Porcina*, *João de Calais*, *Carlos Magno e os Doze pares de França*, além de produção contemporânea pelos antigos processos de versificação popularizada, fixando temáticas da época, guerras, política, sátira, estória de animais, fábulas, ciclo do gado, caça, amores, incluindo a poetização de trechos de romances famosos tornados conhecidos, *Escrava Isaura*, *Romeu e Julieta*, ou mesmo criações no gênero sentimental, com o aproveitamento de cenas ou períodos de outro folhetos enqueridos em seu conjunto.

Os folhetos mencionados revelam apenas a utilização de temas remotos, correntes no folclore ou na literatura “apologética” de outrora, traduzidos nos contos morais e pertencem à Literatura Oral, com efeito, “feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta. Serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular, assimilados na poética dos desafios, dos versos, nome vulgar da quadra nos sertões do Brasil” (CASCUDO, 2006, p. 22).

Assim como Cascudo, há anos que outros pesquisadores, folcloristas e poetas tem se dado o trabalho de definir o que é literatura de cordel e, na procura de uma definição concisa, há várias discussões. Percebemos, portanto, a complexidade em classificá-la. No entanto, também sabemos de sua caracterização a partir das considerações

assinaladas por Wanderley (2017) em “*A escrava Isaura: um romance em muitos versos*”. Nesse texto, além de apresentar como objeto de estudo folhetos de cordel que tem como ponto de partida para a sua escrita uma obra que está inserida entre aquelas que fazem parte do que se conhece como cânone, e sugerir algumas possibilidades de trabalho como esse tipo de manifestação cultural em sala de aula, a autora compreende a literatura de cordel Nordestina como um fenômeno que,

[...] tem sua origem ligada às folhas volantes e aos vários manuscritos portugueses que percorreram essa região desde fins do século XVI, sofreu adaptações para se adequar ao novo ambiente e, na Região Nordeste, assume características bem peculiares. De temática diversificada, essa forma de literatura reflete basicamente a realidade social em que nasceu. A interação entre autores e leitores/ouvintes acontece, essencialmente, a partir de um processo de identificação que envolve vários fatores. Entre eles, podem ser citados a linguagem, a(s) temática(s) abordada(s), o fácil acesso aos textos, entre outros (WANDERLEY, 2017, p. 121-122).

Em artigo publicado em 1997, *Riqueza de pobre*, Ayala já apresentava, de forma bem esclarecedora, essa mesma discussão, ao pontuar a seguinte assertiva:

A literatura de folhetos nordestinos se forma como um dos sistemas culturais predominantes no nordeste brasileiro, que se intercomunicam, pela temática, pela utilização de regras de composição poética (rima, métrica, oração) e pelo ritmo poético. Embora tenha a escrita na base da criação, o folheto mantém vínculos com os sistemas que se alicerçam na transmissão oral, não apenas por se expressar oralmente, cantando ou através da palavra, da fala, mas por ter trazido o repente (da cantoria) e a embolada (dos cocos de feira) para dentro do sistema escrito (AYALA, 1997, p. 161).

A partir das colocações assinaladas por Ayala, percebemos que o cordel, como um dos sistemas culturais predominantes do Nordeste brasileiro, assim como outras práticas culturais da literatura popular, se apresenta com um estilo próprio, e “se nutre da mistura” ajustada ao que a autora chama de “processo de hibridização” (AYALA, 1997, p. 168). Esse processo, conforme Ayala, “talvez seja um dos componentes mais duradouros e mais característicos” da literatura popular, que se apresenta da seguinte maneira:

O sério se mesclando com o cômico; o sagrado com o profano; o oral com o escrito; elementos de uma manifestação cultural, transpostos para outra; o que é transmitido através dos meios de comunicação, oral ou escrito (rádio, televisão, jornal) e, ainda, por meio de livros, pode vir a alimentar versos e narrativas populares orais ou escritos, sendo antes ajustados à sua poética. *A literatura popular* não conhece delimitações e é isso que torna difícil o seu estudo.

Impossível compartimentá-la em gêneros, espécies, tipos rígidos; tampouco é possível definir quando e onde se encontra a literatura popular. Isto vale para as narrativas, para a poesia, para as representações dramáticas. *Existe, mas não é visível para todos* (AYALA, 1997, p. 168).

Nesse sentido, a mistura de elementos é um traço presente na poesia popular nordestina, e não se dá de maneira simples. Há todo um trabalho de transposição construído pelo poeta, cuja aclimatização “não se faz apenas pela paisagem, mas principalmente pela linguagem. As expressões utilizadas tanto pelo narrador, quanto pelos personagens, são brasileiros e nordestinos” (AYALA, 1997, p. 162). Sobre esse aspecto, Cascudo (2006, p. 34) afirma que: “Toda Literatura Oral se aclimata pela inclusão de elementos locais no enredo”.

Ayala (2010), em *ABC, folheto, romance ou verso: a literatura impressa que se quer oral*, texto apresentado pela revista *Graphos*, em comemoração aos 35 anos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB, retoma a discussão sobre a “literatura popular em versos nordestina impressa em folhetos” e afirma que esta cultura permanece viva, graças, sobretudo, aos leitores que a “guardam em sua memória e em seu corpo, dando-lhes vida com sua voz e canto”. Sobre o “público tradicional nordestino” dessa literatura, a autora informa que ele: “Ainda usa termos como versos, folhetos e romances e abc (na Bahia) quando se refere aos poemas narrativos que caracterizam essa literatura, adquiridos em bancas situadas em feiras e mercados, em ruas centrais de cidades nordestinas” (AYALA, 2010, p. 52).

Em relação à discussão sobre o público leitor da literatura de folhetos de “hoje”, Ayala afirma que devido ao “processo de ressignificação” pelo qual o sistema editorial passou, os folhetos passaram a ser ajustados não mais ao seu fiel “público tradicional”, “que memorizou quando jovem os poemas narrativos de sua predileção e os conserva na memória”, público este “fundamentado na oralidade”, “que não se contenta em conhecer o texto; quer a voz do folheto” mas, ao “novo público escolarizado” e aos “interesses do mercado e a finalidades didáticas”. Vejamos o que a pesquisadora ressalta sobre o assunto:

Tem-se a atual literatura de cordel reduzida a fórmulas editoriais de uma indústria cultural que a transforma em um tipo de literatura destinado a uma única faixa etária, a da literatura infantil ou, pior, reduzida a livro paradidático (com ficha de leitura inclusa!). De sistema alternativo caracterizado como forma não

constitucional de cultura passa a uma situação dependente, obedecendo às diretrizes do ensino institucional e às leis do mercado editorial (AYALA, 2010, p. 69).

Contudo, apesar desses desafios apontados por Ayala, percebemos que há algumas semelhanças de elementos entre a literatura de cordel e a literatura infantil, construídos, sobretudo, pela linguagem. Acerca disso, Marinho e Pinheiro (2012, p. 49), em *O cordel no cotidiano escolar*, ressaltam que “Há, em muitos cordéis, traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante às situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças”.

Além disso, outro viés bastante comum entre tais literaturas diz respeito a retomada do mundo animal. Sobre tal peculiaridade, Coelho (2000, p. 167) afirma que desde a “Idade Média proliferaram os bestiários, e, até hoje, a personagem animal é das mais encontradiças na literatura infantil”. Como tal, os animais aparecem de maneiras diferentes, sejam nos bestiários, nas fábulas ou em outros gêneros literários, sempre de modo a estabelecer comparações entre eles e o comportamento humano.

Assim, acreditamos que a leitura, tanto com a literatura de cordel quanto com a literatura infantil, se manifesta como uma prática das mais significativas para as crianças, haja vista que a natureza, sobretudo os animais, geralmente fazem parte do universo infantil. Poderiam, portanto, ocupar um lugar privilegiado nas salas de aulas, bibliotecas escolares e outros espaços da escola, pois, as duas modalidades literárias ampliam “o repertório infantil de convivência com os bichos”, além de contribuir decididamente com a formação de leitores (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 61).

No entanto, embora saibamos que no âmbito escolar, durante muito tempo, os folhetos de cordel ficaram de fora, a ausência dessa literatura não se justifica. Graças ao desenvolvimento de várias pesquisas relevantes na área, a exemplo de dissertações de mestrado apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, à prática de professores que vem realizando experiências inovadoras nas escolas, em todos os segmentos de ensino da Educação Básica, a partir das orientações propostas em alguns documentos parametrizadores para a Educação Básica brasileira.

Desse modo, é válido observar as orientações dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006), documento que, em consonância com as Orientações

Nacionais, defende de modo bem específico a presença da literatura de cordel na escola:

[...] a literatura de cordel deve também ser estudada nesta etapa de ensino. Autores paraibanos importantes, como Leandro Gomes de Barros e poetas populares em geral, não necessariamente paraibanos, como Patativa do Assaré, podem compor o elenco de poetas populares a serem lidos. A partir de sua realidade, o professor poderá ler folhetos de poetas locais e até mesmo levar os estudantes a pesquisarem possíveis cordelistas de sua cidade (PARAÍBA, 2006, p. 84).

Embora essas orientações não estejam endereçadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nada impede que a proposta também possa ser utilizada e adaptada para a referida etapa de ensino, desde que a metodologia e mediação utilizadas sejam adequadas às especificidades das crianças, que pressupomos já terem contato direto com obras literárias de diferentes gêneros.

Nesse sentido, além dos poetas supracitados no referido documento, acrescentamos à lista o nome de Manoel Monteiro da Silva, como um dos poetas populares que desenvolveu um trabalho dos mais significativos no âmbito da literatura de cordel. O referido autor nasceu em Bezerros, PE, em 1937. Na adolescência, por volta da década de 50, mudou-se para a cidade de Campina Grande, onde residiu até 2014, ano de sua morte.

Acerca do trabalho de Manoel Monteiro, Marinho e Pinheiro (2012) afirmam que ele deixou uma vasta produção, cerca de duzentos folhetos de cordel, abrangendo pelejas, romances, vida de escritores e grandes personagens históricas e adaptações de contos de fadas e fábulas para o cordel. O processo de adaptações para os versos, em folhetos ou em livros, de acordo com os autores:

Vem ganhando força neste início de século XXI. Curiosamente, na primeira metade do século passado houve uma produção significativa de adaptações de romances para o cordel, folhetos como Romance do Conde de Monte-Cristo, de José Costa Leite, História da escrava Isaura, de Silvino Pereira da Silva e Os martírios de Jorge e Carolina, que narra a história do romance A viúva, de José de Alencar. Contemporaneamente esta prática voltou com grande força. Tanto obras tradicionais do cânone quanto fábulas e contos de fadas, estão recebendo versões cordializadas (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 116 - 117).

Dentre outras fábulas, o poeta Manoel Monteiro adaptou para o cordel *A cigarra e a formiga*, uma das narrativas atribuídas aos mais referendados fabulistas clássicos do cânone ocidental e brasileiro, respectivamente, a saber: Esopo, Fedro, La Fontaine;

Bomsucesso, Coelho Neto, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, além de outros escritores. No entanto, a nossa pesquisa não optou por trabalhar com todos esses fabulistas, mas se propôs a realizar a leitura das diferentes versões dessa fábula, a começar com Esopo, já que a narrativa é atribuída a este fabulista, seguida por La Fontaine, Monteiro Lobato e por fim, Manoel Monteiro. Nesse sentido, iremos apresentar, em seguida, uma breve leitura desses textos.

2.3 A Cigarra e a Formiga: de Esopo a Manoel Monteiro

Para Dezotti (2003, p. 22), “sempre haverá diferenças quanto ao modo de estruturar o texto ou quanto aos temas e figuras selecionados” em virtude do tempo e dos mais diversos espaços de um povo. Nessa perspectiva, observamos o quanto a fábula clássica *A cigarra e as formigas*, atribuída a Esopo, passou por várias mãos, geralmente em forma de paródia ou paráfrase, nesse caso, quando são adaptadas ou encaixadas para o público infantil.

A versão esópica, traduzida por Pietro Nasseti (2016), como toda fábula atribuída a Esopo, se organiza em dois parágrafos: no primeiro, está a narrativa e, no segundo, o “*epimítio*, assim chamado pelos antigos por ser um texto que vem depois da narrativa (*mythos*)” (DEZOTTI, 2003, p. 23 – destaques da autora). Vejamos a narrativa:

Durante o inverno, as formigas trabalhavam para secar o grão úmido, quando uma cigarra, faminta lhes pediu algo para comer. As formigas lhe perguntaram: “Por que, no verão, não reservaste também o teu alimento?”. E a cigarra respondeu: “Não tinha tempo, pois cantava, alegrando o mundo com minha melodia”. E as formigas, rindo, disseram: “Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno”. *Moral: Descuidar de certos trabalhos pode trazer tristezas e faltas* (NASSETTI, 2016, p. 161 – destaques do autor).

Como é possível observar, na primeira parte da fábula, o autor conta a história, de forma breve, simples e direta, situando “o conflito de duplas antitéticas” (OLIVEIRA, 2011, p. 44), momento em que uma personagem fracassa – a cigarra - e a outra prospera – a formiga. Os conflitos entre as personagens de uma fábula geralmente são visíveis a partir dos diálogos estabelecidos. Essa seria uma lei interna que singulariza a fábula e a diferencia de outras formas narrativas (SANTOS, 2003).

Na segunda parte do texto, observamos o “epimítio”, que, por sua vez, se constitui de dois modos, segundo Dezotti (2003, p. 23-24): “Uma porção que apresenta uma interpretação narrativa” (“Descuidar de certos trabalhos pode trazer tristeza e faltas”). Observamos que o texto interpretativo apresenta o “epimítio”, ou seja, “a moral da fábula” (DEZOTTI, 2003, p. 25). A moral do texto é destacada, pelo autor, em itálico. Santos (2003, p. 46) afirma que na moral da fábula esópica, “o autor desenha com nitidez a sua visão de vida, impondo-a como comportamento a ser seguido ou refutado”

Esse procedimento de dar importância à lição de moral é algo comum aos copistas da Idade Média, os quais escreviam os “epimítios” em destaque “com letras douradas ou vermelhas, enquanto as narrativas eram escritas de preto” (OLIVEIRA, 2011, p. 45). Contudo, nem todas as fábulas esópicas seguem este padrão. Algumas delas se apresentam sem a parte do “epimítio”, sem a moral. Há outras fábulas em que as partes constitutivas podem ser invertidas. Em outras palavras, a moral poderá vir antes da narrativa. “Neste caso, a moral será chamada de “promítio” (OLIVEIRA, 2011, p. 43).

Salientamos que o conceito de moral ao qual nos referimos, nesse momento, está relacionado com a estrutura da fábula esópica e não no seu sentido primeiro, de “morale”, o qual Oliveira (2011, p. 42) conceituou da seguinte maneira: “sistema de normas de conduta que prescrevem como o sujeito deve conduzir-se em determinadas circunstância”. Ainda sobre a moral, a autora assinala que:

Apesar da importância visível da moral, não podemos dizer que seja mais importante do que a narrativa. Ambas – narrativa e moral – são faces da mesma moeda. Na construção dos sentidos do enunciado fabulístico, narrativa e moral se combinam, aliam-se estabelecendo sua função enunciativa que será recuperada consoante uma dada época, um dado contexto sócio-histórico-ideológico, por um leitor também ideologicamente marcado (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Em linhas gerais, destacamos que o narrador da referida fábula não se prende em descrições, ao contrário, narra uma ação em tempo e espaço únicos, reforçando o conceito de retenção da fábula canônica apontado por Santos (2003, p. 44), ao assinalar que “O espaço ficcional raramente é descrito”. Quanto ao tempo, passado e futuro são irrelevantes.

Em relação aos discursos das personagens, observamos duas características: a presença simbólica de animais e o diálogo de enfrentamento por eles desenvolvidos, já

que, para o autor, a essência da fábula é a personificação, ou seja, animais com caracteres apropriados às virtudes e aos defeitos humanos. Nesse caso, a força que fala na fábula é a formiga, a partir de estereótipos do imaginário popular, que possam estar expressos como simbologia de labor, previdência, enquanto que a cigarra estaria ligada à negligência e imprevidência.

Ao passar à leitura do texto adaptado por La Fontaine (Anexo A), traduzido por Bocage (2012), observamos alguns acréscimos e deslocamentos. O narrador do fabulista francês preserva as características de enredo simples e linear, mantendo-se fiel à narrativa esópica. Nessa composição, não encontramos o formato tradicional cuja organização é apresentada em dois parágrafos, em que no primeiro está a narrativa e, no segundo, o “epimítio”, mas uma estrutura textual em versos:

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o verão
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.
(BOCAGE, 2012, p. 13).

No entanto, embora o “epimítio” não apareça explícito no texto, a moral está diluída no mesmo por meio da fala do narrador, sobretudo, pela voz da formiga:

[...]
“No verão em que lidavas?” À pedinte ela pergunta:
Responde a outra: “Eu cantava Noite e dia, a toda hora.
- Oh! Bravo! Tornava a formiga; Cantavas? Pois dança agora.”
(BOCAGE, 2012, p. 14 – destaques do autor).

Percebemos, a partir do diálogo entre os personagens, que implicitamente La Fontaine apresenta vícios da natureza humana como: a inércia, a imprudência, a avareza. Esta última é atribuída à formiga, ao passo que à inercia e a imprudência são direcionados à cigarra. Com isso, o narrador constrói uma imagem depreciada da cigarra, vista como pedinte e imprudente, o que pode revelar uma postura valorativa do trabalho e depreciativa da arte. Em análise da presente fábula, Oliveira (2011) aponta que a cigarra representa os artistas da época de La Fontaine, que:

Diferentemente daqueles de nosso contexto sócio-histórico, quando não tinham recursos, como o próprio fabulista, careciam da proteção dos nobres – as formigas -. Muitos desses nobres, avaros que eram, apesar de terem o suficiente, nem sempre estavam dispostos a ajudar os artistas – as cigarras -, condenando-os à miséria, à penúria. Partindo desse contexto, esta fábula de La Fontaine pode

ser lida como uma crítica ao descaso dos nobres à arte, denúncia que faz a fábula transitar do caráter moralizador ao caráter crítico político, revelando sua natureza revolucionária (OLIVEIRA, 2011, p. 51).

Nessa perspectiva, observamos que, o caráter da narrativa construída por La Fontaine, parece estar mais ligado às questões sociais e políticas, deixando a moral para segundo plano.

No tocante à leitura da narrativa, encaixada por Monteiro Lobato (Anexo B), o primeiro aspecto que nos chama a atenção está relacionado ao seguinte fato: *A cigarra e as formigas* é a primeira fábula apresentada no livro *Fábulas* (2010). Essa escolha não está relacionada ao simples fato da narrativa ser bastante conhecida dos leitores das mais variadas idades, mas talvez devido à estratégia do escritor em tentar prender a atenção dos leitores, haja vista que, ao término da história, Emília faz o seguinte pedido à narradora Dona Benta: “Conte outra” (LOBATO, 2010, p. 14).

O segundo elemento que destacamos trata-se da apresentação do título, o qual é dividido em duas partes: I – *A formiga boa* e, a II – *A formiga má*. Esse detalhe já evidencia ao leitor a necessidade de uma atualização quanto ao seu horizonte de expectativas em relação a versões clássicas escritas anteriormente e, ao mesmo tempo, sinaliza que a intertextualidade se faz presente no texto. A transposição intertextual realizada por Lobato se constitui numa possibilidade para que os textos canônicos sejam reelaborados. Sobre a questão dos horizontes de expectativas dos leitores, Compagnon (2006), em *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*, ressalta que:

O horizonte de expectativa, como o repertório de Iser, mas novamente como uma tonalidade mais histórica, é o conjunto de hipóteses compartilhadas que se pode atribuir a uma geração de leitores: ‘O texto novo evoca para o leitor todo um conjunto de expectativas e de regras do jogo com as quais o familiarizaram os textos anteriores e que, ao fio da leitura, podem ser moduladas, corrigidas, modificadas ou simplesmente reproduzidas.’ O horizonte de expectativa, transobjetivo, modelado pela tradição, e identificável através das estratégias textuais características de uma época (as estratégias genéricas, temática, poética, intertextual), é confirmado, modificado ou ironizado, e até mesmo subvertido, pela obra nova (COMPAGNON, 2006, p. 212 – 213 – destaques do autor).

A seguir, na Figura 1, encontraremos abaixo do título *A cigarra e as formigas*, ou seja, antes da primeira parte da versão lobatiana, uma ilustração:

Figura 1 – Ilustração da fábula *A cigarra e as formigas* (Versão de Lobato)



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos, que esse recurso utilizado pelo escritor demonstra uma visível preocupação com a forma da fábula, não apenas no que tange ao mero papel da ilustração no livro infantil, mas como um importante elemento modificador de sentidos do texto escrito. Retomando os aspectos de leitura levantados por Marly Amarilha, Tavares (2009) comenta que a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos da formação do leitor infantil, como por exemplo, a capacidade de observação e análise, e promove uma rica experiência de cor, forma, perspectiva e significados porque, como já afirmamos, sugere elementos para a ampliação e modificação da leitura. Além disso, a autora afirma ainda que:

Muito mais do que apenas *ornar* ou *elucidar* o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para seu suporte ou para a linguagem visual (TAVARES, 2009, p. 35 – destaques da autora).

Por sua vez, Wanderley e Cavalcante (2015, p. 127) defendem que o cuidado com a ilustração representa uma preocupação com um receptor específico – a criança. Além disso, permite “uma fruição dupla da arte, afinal é esta uma das principais funções da ilustração no texto infantil, mesmo que esta já seja a apresentação de uma leitura realizada pelo artista que ilustra”.

Na primeira parte da narrativa, *A formiga boa*, Lobato inova não apenas ao colocar a cigarra como personagem principal da história: “Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro” (LOBATO, 2010, p. 12), mas por utilizar uma linguagem extremamente afetiva que se aproxima do leitor infantil, o que talvez explique a presença de diminutivos e onomatopeias: “cansadinha”, “galhinho”, “xalinho”, “amiguinha”, “Pedrinho”, “Narizinho”, “tique, tique, tique”. A reinvenção da linguagem literária empreendida por Lobato é uma característica que marca, não apenas a obra *Fábulas*, mas toda a sua produção.

Já a segunda parte da narrativa, *A formiga má*, focaliza as maldades da formiga e remete a um espaço distante: “Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra...” (LOBATO, 2010, p. 12). O espaço da história é na Europa, o que nos faz deduzir que o espaço da parte anterior seria o Brasil. Nessa versão, os fatos que ocorrem são semelhantes aos da primeira, mas a formiga se recusa a ajudar a cigarra e a deixa morrer diante da sua porta. Nesse momento, o primeiro narrador da história apresenta uma espécie de “lição de moral”, “Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade” (LOBATO, 2010, p. 13).

No entanto, logo em seguida, o leitor se surpreende com a continuidade da narrativa, por meio da fala de Narizinho, que discorda da fábula: “- Esta fábula está errada! - Gritou Narizinho.” As discussões, a partir de então, irão girar em torno de uma suposta falsidade científica, já que, segundo Narizinho, as formigas são “os únicos insetos caridosos que existem” (*idem*). Dona Benta, a segunda narradora e comentarista da história, então explica a diferença entre “lições de História Natural” e “moral”.

Nesse momento, quando a fábula “tradicional” passa a ser debatida pelos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, percebemos que a moral, em Lobato, não é uma verdade absoluta, mas algo a ser questionado, discutido e relativizado, confirmando as considerações pontuadas por Ligia Cademartori (1986, p. 52) em *O que é literatura infantil*, ao afirmar que a moral do escritor “está centrada em uma verdade individual. Suas personagens seguem uma moral de situação na qual a liberdade é o grande valor”.

Nesse sentido, concordamos com Souza (2009), quando afirma que: “O comportamento das personagens ouvintes é altamente instigante, quando sugere um olhar crítico para a fábula. Inspirados nelas, os leitores (crianças ou adultos) podem

desenvolver a sua capacidade de criação e de argumentação” (SOUZA, 2009, p. 103-118).

Em *A cigarra e a formiga*, reescrita por Manoel Monteiro (2012), o poeta retoma o texto esópico e realiza uma transposição, segundo as regras de composição de folhetos. Sobre esse aspecto, Abreu (2004, p. 202) destaca que: “A alteração mais fundamental é a transposição da prosa para o verso, adaptando-se a narrativa à forma poética dos folhetos”, pois a versificação, além de acomodar esse tipo de texto produzido no interior da cultura escrita da literatura de folhetos, permite sua compreensão e memorização por parte das comunidades nordestinas, podendo ser lidos oralmente ou cantados.

A versão construída por Manoel Monteiro mantém o enredo essencial, procurando promover o seu desembaraçar, por meio de alguns acréscimos e deslocamentos. O enredo curto se desenvolve em apenas oito páginas e em dezessete sextilhas, com estrutura de rimas ABCBDDDB, seguindo os padrões dos folhetos nordestinos tradicionais, reforçando, desse modo, o que defendeu Abreu (2004), ao afirmar que o valor do poeta está na habilidade com que maneja essas regras, na destreza com que compõem e recompõe versos e narrativas calcadas em estruturas tradicionais.

O folheto se enquadra no chamado ‘Grande ciclo das histórias fabulosas’, mais precisamente no subgrupo ‘ciclo das histórias fantásticas e lendas’, de Ronald Daus, tendo como base a classificação apontada por Ribeiro (1987), uma vez que a história é constituída por um enredo em que as personagens são bichos que vivem e agem como seres humanos, embora saibamos que é possível encontrar várias fábulas cujas personagens não são animais, já que “qualquer ser pode figurar como personagem de uma fábula” (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

Ao iniciarmos a leitura do folheto de Manoel Monteiro (Anexo C), observamos que o mesmo traz na capa o nome do autor, destacando-lhe como membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, o título da obra *A cigarra e a formiga: uma fábula educativa e atual*, acompanhado da imagem das duas personagens da história, e outros elementos como cidade, estado, país, edição e a data em que o folheto foi publicado. No verso da capa, há algumas considerações do poeta a respeito da leitura. A certa altura do texto, o poeta afirma que ler se constitui “O calcanhar de Aquiles da escola brasileira ... [e que] o exercício de declamar cordel em sala de aula tem-se mostrado um remédio

eficaz para esse mal coletivo” (MONTEIRO, 2012).

No verso da contracapa, o poeta Manoel Monteiro apresenta um excerto de outra versão da fábula *A cigarra e a formiga*, de autoria do poeta Carioca Mário Pederneiras, em seguida, tece algumas críticas em relação ao desfecho da sua adaptação. Assim, a partir da primeira estrofe do folheto, já podemos perceber a criatividade e desembaraço do poeta Manoel Monteiro, quanto à transposição da prosa para o verso, a partir do momento que o narrador começa a contar a história, dirigindo-se a seu público leitor-ouvinte, como se estivesse frente a frente:

Meu Senhor! Minha Senhora! Meu amigo! Minha amiga!
Sentem ao meu lado, escutem uma historieta antiga
Cheia de belas imagens que tem como personagens
A cigarra e a formiga.
(MONTEIRO, 2012, p. 01)

É interessante destacar que este recurso empregado pelo poeta, de falar diretamente com seu leitor, numa forma próxima de contar a história, reforça a coloquialidade, e, conseqüentemente, a proximidade da narrativa com o destinatário, além de buscar prender e conquistar a atenção do leitor. Esse aspecto está relacionado ao fato do folheto de cordel estabelecer uma forte relação com a oralidade. Segundo Ribeiro (1987), essa marca evidencia o sucesso dessa literatura. Para a autora, diferentemente do que ocorre com a literatura culta, que se dirige a um leitor solitário, a literatura popular não pode perder de vista o auditório, diante do qual será recitada ou cantada.

Em seguida, após a introdução da narrativa, o poeta começa a apresentar a cigarra. Percebemos que ele dá asas à sua imaginação e recorre a atualização de uma linguagem poética acionada a vários elementos da natureza: sol, chuva, primavera, outono, inverno, tarde e aurora. Vejamos:

A CIGARRA é um inseto
De vizinha estridular
Tenha sol brilhando alegre
Ou chuva a se derramar,
Seja primavera, ou seja, outono
A CIGARRA adeja
Estridulante a cantar.
(MONTEIRO, 2012, p. 01)

CIGARRA canta no inverno
 Quando a chuva cai mansinha
 Canta ao romper da aurora
 E quando a tarde definha,
 Com cigarra não tem choro
 Canta se está de namoro
 E canta se está sozinha.
 (MONTEIRO, 2012, p. 02).

Dando continuidade à construção da imagem da cigarra, de forma simples, singela e desembaraçada, na oitava estrofe, o poeta apresenta ao leitor a beleza dos seus versos, demonstrando senso de observação e reconhecimento do valor do canto daquele animal:

CIGARRA canta e, cantando,
 Deixa a vida caminhar
 Foi assim que uma delas
 Estava alegre a cantar
 Quando uma formiguinha
 Conduzindo uma folhinha
 Parou para a saudar.
 (MONTEIRO, 2012, p. 03).

Ao retomar o mundo da cigarra, conforme podemos observar nas três últimas estrofes apresentadas, a partir das imagens que foram construídas, fica visível a percepção aguçada do poeta pela natureza.

Tais imagens são apresentadas ao leitor infantil a partir do estímulo dos sentidos. Temos o estímulo da visão em “Tenha sol brilhando alegre” – “Ou chuva a se derramar”; “Quando a chuva cai mansinha” – “Canta ao romper da aurora” – “E quando a tarde definha”; da audição em “cigarra canta e, cantando” – “Deixa a vida caminhar” - “Estava alegre a cantar”, fazendo com que o poema se torne real para a criança. O uso desses sentidos no folheto de cordel sugere a proximidade do poeta com o universo da criança.

Ao tornar o poema real para a criança, o poeta lhe favorece uma ligação com a natureza e contribui para a ampliação do repertório infantil de convivência com os bichos. Sobre a importância da poesia, no sentido de permitir que a natureza seja recordada, Bosi (2000), no seu texto *O ser e o tempo da poesia*, ponderou que:

A poesia da natureza não traz em si sinal de retorno à pura animalidade (esse retorno ronda, aliciante, os planos do lazer burguês); a poesia da natureza é saudade, mas liberação. “O que ameaça a práxis dominante e suas alternativas inelutáveis não é, por certo, a natureza, com a qual ela, antes, coincide, mas o fato de que a natureza seja recordada”. Re (cor) dar a natureza, socializando-a no mesmo passo em que o homem se naturaliza. A poesia que busca dizer a

idade de ouro e o paraíso perdido acaba exercendo um papel humanizador das carências primárias do corpo: a comida, o calor, o sono, o amor (BOSI, 2000, 179).

Se na primeira parte do cordel foi revelado ao leitor um elogio ao mundo biológico, de modo especial à cantoria da cigarra, imprimindo o caráter lúdico ao cordel, a partir da oitava estrofe, quando o poeta começa a apresentar, através da voz do narrador e de sua própria voz, a figura da formiga parece estar associada ao caráter pedagógico e moralista, marcado pela valorização do trabalho e da economia:

A formiguinha tomou
Da folha verde e pesada
E saiu resfolegando,
Esbaforida e cansada
Mas teria a recompensa
De fartura na dispensa
Pra boca da filharada.
(MONTEIRO, 2012, p. 03).

Enquanto a CIGARRA
Leva a vida num festival
Pensando que todo dia
É dia de carnaval
A FORMIGA não se atrapalha
Economiza e trabalha
O que para ela é normal.
(MONTEIRO, 2012, p. 04).

FORMIGA trabalha duro
Com alegria e prazer
Por isso no formigueiro
Jamais falta o de “comer”
Diferente da CIGARRA
Que leva a vida na farra
Depois se dana a sofrer.
(MONTEIRO, 2012, p. 05).

Percebemos uma certa referência à visão utilitarista da sociedade capitalista marcada pelo produtivismo, que “castiga todo aquele que se afasta dos padrões estabelecidos, premiando os que seguem os moldes propostos” (OLIVEIRA, 2011, p. 50). Enquanto a formiga é premiada por economizar e trabalhar arduamente, a cigarra, por sua vez, é castigada por “levar a vida num festival”, e se afastar dos padrões estabelecidos pelo sistema. Tendemos a inferir que talvez a cigarra esteja relacionada ao ócio, e como tal, se opõe a ideia de trabalho, haja vista que aquele ou aquela que não está produzindo, de acordo com a lógica e com os padrões preconizados pelo sistema

capitalista, é um ser preguiçoso, inútil.

As estrofes também revelam a presença de valores inerentes à ideologia capitalista presentes, os quais são percebidos, sobretudo, nas falas concedidas à formiga. Diga-se de passagem, muitas, em relação à cigarra. Enquanto a cigarra tem espaço para falar apenas em dois versos do cordel, o narrador concedeu voz para a formiga, por meio do discurso direto, em três estrofes, dando a entender que ela seria a protagonista da história:

Você amiga CIGARRA
 Levou a vida cantando
 Enquanto tenho vivido
 Dia e noite trabalhando,
 Se hoje falta pão aos teus
 Para mim e para os meus
 Em pão na mesa sobrando.
 Trabalhe e economize,
 Estude muito e não faça corpo mole, pois na vida,
 Só vence quem tiver raça
 E não se entrete cantando
 Pra depois ficar chorando
 Quando o trem da sorte passa. (MONTEIRO, 2012, p. 06).

Quem trabalha a sorte ajuda
 Mas, nem carece ajudar,
 Basta trabalhar e ter parcimônia no gastar,
 Quem age assim vive bem
 E pode servir também
 Ao irmão que precisar. (MONTEIRO, 2012, p. 07).

Como podemos notar, embora a formiga se dirija à cigarra de forma amigável e afetiva, diferentemente do que ocorre com o texto atribuído a Esopo, haja vista que a formiga trata a cigarra de forma ríspida e desumana, ainda assim é possível notar uma certa crítica em relação à postura da cigarra por esta ter se entretido cantando e não ter se dedicado ao trabalho, aos estudos e às economias.

Assim como as falas da formiga, a voz do narrador ao finalizar a narrativa, nos dois últimos versos: “Porque preguiça é um mal” – “Que a muita gente castiga,” revelam a moral da história, evidenciando o caráter pedagógico que a fábula encerra. Importante destacar que o caráter exemplar e moralista das histórias vinculadas aos folhetos, é um aspecto característico desse tipo de literatura (ABREU, 2004). No entanto, essa marca parece estar ainda muito ligada a um modelo de literatura infantil com finalidade pragmática, o que, segundo Cademartori (2012, p. 49), lhe causa grandes prejuízos, por

não privilegiar “a fantasia nem a aventura individual com os sentidos múltiplos que um texto literário é capaz de suscitar”. Regina Zilberman (2003, p. 16), em *A literatura infantil na escola*, faz uma crítica a esse modelo de literatura para crianças, em que o caráter pedagógico se manifesta nos textos, porque, segundo a autora “prejudica a recepção das obras”.

Quanto à estrutura do folheto, observamos que ela foi constituída por meio do que Ayala (1997) chama de “processo de hibridização pela paisagem, mas principalmente pela linguagem”. Em relação à paisagem, fica claro que o poeta não se preocupou na constituição do cenário e na descrição das paisagens. O espaço foi pouco caracterizado. Já em relação à linguagem, “as expressões utilizadas tanto pelo narrador quanto pelos personagens, são brasileiras e nordestinas” (AYALA, 1997, p. 162): “vive de brisa”, “esbaforida”, “pra começar no batente”, “se dana a sofrer”, “jamais falta o de comer” e “vive a vida na farra”. O poeta também recorre a utilização de uma linguagem bastante afetiva que se aproxima do leitor infantil, o que talvez explique a presença de alguns termos no diminutivo: “vozinha”, “mansinha”, “forminha”, “cigarrinha”, dentre outros.

Cascudo (2006), também aponta para a mesma direção proposta por Ayala. Ao refletir sobre algumas peculiaridades da composição do enredo e outros elementos presentes numa estória popular, o autor afirma que “A disposição do enredo pode trazer as cores locais, algum modismo verbal, um hábito, uma frase, denunciando, no espaço, uma região, e no tempo, uma época” (p. 33), haja vista que “Toda Literatura Oral se aclimata pela inclusão de elementos locais no enredo...” (CASCUDO, 2006, p. 34).

Assim, ressaltamos que através do trabalho de reescrita efetuado por La Fontaine, Monteiro Lobato e Manuel Monteiro, esses escritores reapresentam ao leitor infantil e adulto uma fábula clássica, e possibilitam novas leituras. Esta postura de transformar um texto em outro, de acordo com Wanderley e Cavalcante (2015, p. 115) “funciona, muitas vezes, como uma espécie de mola propulsora da atividade literária. Esse processo, de certa forma, ratifica a ideia de que a matéria que dá significado e movimento à criação literária é a própria literatura”.

Sendo assim, defendemos a presença da fábula no contexto da sala de aula, não com a finalidade de intermediar a aquisição ou consolidação do código escrito, ou como mero pretexto para ensinar conteúdos e, sobretudo, encaixar os vieses instrutivos ou

moralizantes, como comumente esse texto literário costuma ser abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente através do livro didático, mas, como uma possibilidade para que os alunos/leitores tenham um contato efetivo e afetivo com esse tipo de texto, e ao fazê-lo, cabe ao professor/mediador de leitura abraçar essa tarefa para conduzir o leitor pelos caminhos da leitura, lançando mão de uma metodologia sistematizada, planejada, atraente, lúdica, dialógica, que parta dos gostos e das expectativas do leitor infantil, valorizando-o enquanto receptor ativo durante o ato da leitura, a fim de proporcionar não apenas uma recepção positiva, mas a construção e/ou ampliação de seus horizontes de expectativas de leituras literárias para vivenciar uma experiência estética. Assim, iremos discutir, no próximo capítulo, o qual é dedicado à apresentação da experiência de leitura realizada durante nossa pesquisa-ação, que é possível concretizar um trabalho em sala de aula em consonância com as teorias até então defendidas, embora haja desafios a serem enfrentados.

CAPÍTULO III

ENTRE CIGARRAS E FORMIGAS: VIVENCIANDO A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Haverá alguma coisa no mundo que não se gestasse por esse processo, primeiro o sonho, depois a realização.
(Monteiro Lobato).

3.1 Detalhando a metodologia

Visando alcançar os objetivos traçados, os quais foram explicitados na introdução do presente estudo, a pesquisa partiu de um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos, contemplando duas estratégias, a saber: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. A escolha da primeira estratégia se justifica devido à sua importância no tocante à construção teórica e discussão conceitual do trabalho. A esse respeito, Martins e Theóphilo (2006) afirmam que a pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

A segunda estratégia foi selecionada por possibilitar uma relação, bem como uma intervenção direta entre pesquisador e sujeitos da pesquisa durante o desenvolvimento da mesma. Moreira e Caleffe (2006, p. 89-90) definem a pesquisa-ação da seguinte maneira: “Uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Além dessa definição, também acrescentamos as considerações pontuadas por Severino (2007, p. 120): “A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. (...) a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos descritivo-interpretativos que visam observar a subjetividade, os interesses, as emoções e os valores dos sujeitos envolvidos, visto que esta abordagem “se aprofunda no mundo dos seus significados” (MINAYO, 2007, p. 22).

Para sistematizar a experiência de leitura, durante a etapa de ação/intervenção da pesquisa, foi elaborada uma sequência básica (Apêndice D), de acordo com a proposta de Rildo Cosson (2006), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. Acreditamos que essa metodologia dialoga com a Estética da Recepção e com o método recepcional, pois visa favorecer um momento de encontro efetivo do aluno/leitor com o texto literário, apoiado no debate, seja em forma oral ou escrita, permitindo que haja uma interação em sala de aula. A estratégia didática de ensino da literatura cossoniana, pautada no que o autor denomina de “letramento literário”, contempla as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Apresentaremos de forma sucinta, em seguida, cada um desses momentos.

A “motivação” consiste em preparar o aluno para receber o texto. Esse primeiro passo explora a memória dos alunos. A “Introdução” corresponde a apresentação do autor e da obra. Esse momento é particularmente importante pois ocorre a primeira impressão e o levantamento de hipóteses que serão comprovadas ou recusadas depois de finalizada a leitura da obra. A “leitura” diz respeito à experiência única do encontro do leitor com o texto literário. A realização do acompanhamento da leitura é um momento essencial, afinal a escola tem o objetivo de incentivar a leitura e ensinar a ler. A “interpretação” é a etapa em que ocorre a construção do sentido do texto, que é estabelecido mediante um diálogo envolvendo o autor, o leitor e a comunidade. Em outras palavras, é o momento do encontro do leitor com a obra. “Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária” (COSSON, 2006, p. 65).

Para Cosson (2006), a interpretação precisa ser compartilhada, pois é por meio dela que os leitores tomam consciência de que são membros de uma coletividade e de que esta fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Assim, a interpretação deve ter como finalidade externalizar as reflexões realizadas pelos alunos, de uma forma explícita, por meio de um registro, o qual permitirá o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Salientamos que a utilização da sequência básica proposta por Cosson (2006), foi adaptada e desenvolvida de modo flexível, visando aguçar a imaginação, a criatividade, o senso-crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário, através do debate, oral ou escrito. Logo, foram incorporadas atividades lúdicas, tais como: leitura oral; Ilustrações

livres, representadas por meio de desenhos, recortes e colagens no diário de leitura, cujo recurso de registro foi utilizado individualmente para contribuir com a coleta de dados; pintura em tela e leitura em voz alta dramatizada, traduzida por Grazioli (2015), como “teatro da leitura”, modalidade de leitura na qual os alunos leem e preparam a apresentação de um texto, utilizando elementos da “performance” como vozes, expressão facial, corporal, interpretação e o texto.

A autora afirma ainda que as práticas de leitura em voz alta contribuem tanto para a formação de quem as faz, quanto para o destinatário desse texto, no caso, o ouvinte. Além de ser uma estratégia bastante lúdica e prazerosa para o ensino da leitura literária, principalmente para as crianças, haja vista que já traz consigo o faz de conta, foge um pouco de práticas habitualmente desenvolvidas nas escolas, que tendem a deixar os alunos sentados em suas carteiras, calados, copiando na maior parte do tempo das aulas, apenas ouvindo passivamente o que é transmitido pelo professor.

No que tange ao diário de leitura, os alunos, sujeitos da pesquisa, foram instigados a registrarem suas vivências, ideias, reações subjetivas, sentimentos e impressões leitoras. O diário de leitura é “um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, enquanto vai lendo outro texto, e não no final da leitura, tendo como objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma 'conversa' com o autor do texto lido, de uma forma reflexiva (MACHADO, 2007, p. 109).

Rouxel (2014), desenvolve algumas considerações sobre a relevância do trabalho com o diário de leitura ou cadernos de leitura em sala de aula. A autora afirma que:

Eles permitem observar do ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação dos personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. [...]. Enfim, diários e cadernos de leitura são frequentemente lugares onde se afirma a criatividade do leitor nos moldes de restituição ou de comentário do texto lido. As crianças respondem ao imaginário do texto através de desenhos onde expressam seu próprio imaginário (ROUXEL, 2014, p. 26).

Nessa perspectiva, o uso do diário de leitura, na nossa pesquisa, foi relevante no que se refere à investigação da recepção da leitura das quatro versões da fábula em questão, uma vez que favoreceu aos leitores, sujeitos da pesquisa, a expressão de seu

próprio imaginário, sua criatividade e, sobretudo, sua própria voz, seja por meio da escrita ou principalmente, através de desenhos, estando em consonância como as recomendações assinaladas por Annie Rouxel (2013, p. 21), ao sublinhar que o instrumento supracitado faz emergir a subjetividade dos sujeitos leitores, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que “os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções”.

Somadas à aplicação da sequência básica e do diário de leitura como meios de obtenção de dados, lançamos mão ainda de outros recursos para contribuir com a coleta de dados: observações e anotações consideradas importantes em um diário de campo, elaborado pela pesquisadora ao término de cada encontro; gravações audiovisuais de todos os encontros e, por fim, aplicação do questionário (Apêndice C), que correspondeu ao momento de sondagem/diagnose, visando explorar questões relativas ao perfil dos alunos e às suas experiências pessoais com a leitura literária, bem como observar os seus horizontes de expectativas e repertório de leitura.

Destacamos que, antes da aplicação da sequência básica, da sondagem inicial junto aos alunos e de outros momentos concernentes à pesquisa, havíamos conversado, desde o início do ano letivo, com a professora regente da turma em que a experiência foi desenvolvida, esclarecendo os objetivos da pesquisa, a metodologia que seria adotada e outras informações inerentes à sua participação no desenvolvimento da mesma.

Assim, ciente dessas questões correlatas à pesquisa, de forma muito aberta, a professora se dispôs a participar da pesquisa e autorizou a utilização dos dados, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A propósito, desde já, ressaltamos a importância crucial da professora, a qual participou, efetivamente, de todos os momentos vivenciados durante a experiência. Registramos que sua acolhida, parceria, generosidade, disponibilidade e compromisso com a turma contribuíram de forma bastante significativa para que esta experiência se realizasse.

Em seguida, o mesmo procedimento foi adotado em relação aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Enviamos um comunicado, com antecedência, para que eles se fizessem presentes na escola, para uma breve conversa sobre o projeto. Na oportunidade, apenas quatro pais atenderam ao convite. Após a explanação e autorização da participação dos alunos, bem como da publicação dos dados e dos

resultados percebidos ao longo da experiência vivenciada, solicitamos que os responsáveis assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), já que os alunos colaboradores eram menores de idade. Em relação aos demais responsáveis dos alunos que participaram da reunião, solicitamos que a professora e a diretora escolar compartilhassem as informações entre eles e solicitassem o consentimento por escrito.

A partir desse fato percebemos a falta de participação de todos ou da maioria os pais dos alunos numa atividade promovida pela escola. No entanto, esta situação não foi algo isolado, haja vista que em outros momentos, como palestras educativas, plantões pedagógicos e outros encontros de interesse pedagógico, muitos pais participam pouco da vida escolar dos seus filhos, refletindo uma realidade delicada, que aflige várias escolas no nosso país, e não apenas onde a pesquisa foi realizada.

3.1.1 Caracterizando o universo da pesquisa

A experiência de leitura literária em sala de aula desenvolvida na pesquisa, que ora se apresenta, realizou-se durante o mês de maio e início de junho de 2017, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Tertuliano de Brito, localizada na Zona Urbana do Município de São João do Cariri – PB. Esta escola faz parte da rede pública de ensino e é mantida pela Secretaria Municipal de Educação do município, instituição responsável por agenciar o repasse de programas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), dentre outros.

A referida instituição escolar oferta a modalidade de Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos), funcionando nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Dispõem de uma estrutura física contendo: seis salas de aulas, amplas, arejadas, aconchegantes, possuem uma boa luminosidade, são climatizadas e possuem equipamentos de multimídia, visando favorecer um ambiente propício para a construção do processo de aquisição e consolidação de conhecimentos do corpo discente; um ambiente administrativo voltado para a atuação da direção,

coordenação pedagógica e secretaria escolar; uma sala de professores, uma quadra aberta, uma cozinha, um espaço adequado para merenda escolar e material de limpeza, uma cantina, um refeitório, três banheiros e uma biblioteca.

A biblioteca é um espaço pequeno, mas agradável e ativo, no qual os alunos participam uma vez por semana, em visita supervisionada pelos professores regentes das turmas, de uma hora de leitura livre do acervo, ou sempre que sentem vontade nos momentos em que não estão na sala de aula. Os alunos podem pegar nos livros livremente, levá-los para ler em casa e depois devolvê-los em uma semana ou no tempo que acharem necessário. A biblioteca dispõe de um acervo composto, principalmente, por coleções distribuídas pelo Ministério de Educação (MEC), através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que contemplam os mais diversos títulos infanto-juvenil, autores e gêneros literários e paradidáticos.

Tratamos aqui deste espaço por entender que o uso da biblioteca, pelos alunos, é indispensável para que eles tenham um contato corporal com os livros, porque, como assinalou Roger Chartier (1998, p. 16), em *A ordem dos livros*, “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. Nesse sentido, para que os textos existam é necessário um leitor para lhe atribuir um significado. Importa também lembrar as ponderações de Petit (2009, p. 274) sobre a importância desse ambiente no interior da escola:

A biblioteca deveria ser um espaço cultural, mas do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar). Ela não deveria estar a serviço apenas da Pedagogia, mas se afirmar como um ‘espaço da não obrigação no interior da obrigação’ ...

Para atender aos 192 (cento e noventa e dois) alunos distribuídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), a escola conta com 11 (onze) professoras. A maioria delas pertence ao quadro efetivo de funcionários municipais, cursaram o nível superior em Pedagogia, participam de programas de formação continuada oriundos do Governo Federal, a saber: PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), cuja proposta tem o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; SOMA (Pacto pela

Aprendizagem na Paraíba) projeto alicerçado em um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação da educação, a formação de professores, o monitoramento de ações educacionais e o desenvolvimento profissional dos gestores escolares. Além dessas iniciativas, os professores participam de encontros pedagógicos e planejamentos realizados quinzenalmente na unidade de ensino para pensar na organização do trabalho pedagógico.

O público-alvo participante desta intervenção foram 13 alunos, com idade entre 9 (nove) e 14 (quatorze) anos, sendo 5 (cinco) alunos do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino, matriculados no 5º Ano (A - manhã). A maioria dos alunos são provenientes dessa instituição nos anos anteriores e residentes na Zona Urbana do Município supracitado.

A escolha desses sujeitos da pesquisa justifica-se devido ao fato de estarem inseridos numa fase de desenvolvimento denominada por Silva (2002, p. 19) de “idade escolar”, em que pode haver um interesse maior pelas fábulas. A autora assevera que essas narrativas são indicadas para esse grupo de alunos por eles serem capazes de “sentir a beleza e interpretar seu significado”.

Além disso, também ressaltamos as colocações pontuadas por Vale (2001, p. 43) de que, “Esse modelo de narrativa como objeto de leitura para crianças é recomendado, principalmente pela natureza alegórica de seu discurso e pela possibilidade de discussão sobre a moral, levando o leitor a questioná-la e relacioná-la com o mundo atual”. Por esses fatores, somados a nossa afinidade com essas histórias, acreditamos que a escolha das quatro versões da fábula objeto deste estudo despertaram uma expectativa e influenciaram a motivação dos alunos em relação à recepção dos textos durante a experiência de leitura realizada nessa pesquisa.

Uma vez apresentada, brevemente, o universo em que a pesquisa foi realizada, passaremos a discorrer sobre as primeiras conversas e sondagens com os alunos público-alvo, antes de apresentar os caminhos percorridos durante a experiência de leitura literária realizada em sala de aula.

3.1.2 Apresentando as primeiras conversas e sondagens

O primeiro encontro que tivemos com os sujeitos da pesquisa foi realizado na manhã do dia 03/05/2017, o qual estava planejado para o estabelecimento do primeiro contato com a turma. Na ocasião, fomos recepcionadas com grande estima pelos alunos, professora da turma e direção, já no portão de entrada da escola. Primeiramente, uma aluna leu uma mensagem de boas-vindas, em seguida, cantou “O caderno”, de Toquinho. Depois, agradecemos a todos pelo carinho e falamos, em linhas gerais, sobre a pesquisa, conforme a Figura 2, sem se ater aos detalhes mais específicos, a fim de não interferir nas respostas que os alunos dariam, posteriormente, aos questionamentos realizados durante a sondagem.

Figura 2 – Apresentação da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, fomos até o pátio da escola, e em uma roda de leitura, uma aluna realizou uma leitura em voz alta de um livro paradidático, enquanto os demais colegas acompanhavam a história. Nesse momento, doze alunos estavam presentes, apenas uma aluna havia faltado à aula. Como podemos visualizar na Figura 3, os alunos estavam atentos para a leitura que estava sendo realizada, apenas um aluno ficou um pouco afastado do grupo:

Figura 3 – Roda de leitura realizada pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre este momento destacamos dois aspectos que julgamos pertinentes para nossa reflexão. O primeiro refere-se ao fato de um aluno ter se distanciado da dinâmica adotada pela professora, o que nos preocupou, mas ao mesmo tempo vimos uma entrada importante para nossa atuação durante a intervenção, uma vez que promoveríamos uma

abordagem para a leitura dos textos com ênfase na leitura oral, a qual poderia promover contribuições para que, talvez, o distanciamento ao grupo e a pesquisadora, apresentado pelo aluno, pudessem ser minimizado, uma vez que a prática da leitura em voz alta não tem apenas o objetivo de comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também “cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada” (CHARTIER, 1998, p. 16).

Embora a leitura em voz alta seja uma atividade que reflete uma prática bastante recorrente no âmbito do trabalho com a leitura, que costuma começar na etapa final da Educação Infantil, geralmente chamado nas instituições da rede pública de ensino de Pré um e Pré dois, e se estende com mais precisão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem sempre contempla os objetivos assinalados por Chartier (1998). Geralmente, o que costuma acontecer nas salas de aulas, em relação ao trabalho com a leituras se resume bastante, ao que é indicado nas orientações didáticas usadas nas diretrizes que geralmente acompanham o material didático destinado às crianças: “ler o texto e, em a seguir responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos” (SOLÉ, 1998, p. 35).

Esse tipo de abordagem de pergunta e resposta é categorizada nos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora, no entanto, segundo a autora, limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. Por esse motivo, Isabel Solé ressalta que é possível utilizar outras estratégias, pouco frequentes na escola, que propiciem a compressão leitoras dos alunos. Assim, a autora sugere as seguintes: “ativar o conhecimento relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc” (SOLÉ, 1998, p, 36).

O segundo aspecto observado consiste na adoção, por parte da professora regente da turma, de um livro infantil que Ricardo Azevedo (1999) categoriza, em seus estudos, não como literário, mas como “paradidático”. Segundo o autor, em artigo publicado na revista *Presença Pedagógica*, intitulado “*Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!*”, boa parte dos livros destinados ao público infantil pertencem a essa categoria. Tais livros se utilizam da ficção de uma forma utilitária e

tem necessariamente uma mensagem única (uma utilidade), no final: ensinar a não ter medo do escuro; a preservação da natureza; preceitos morais, a educação sexual, etc. Neles, as questões são sempre levantadas, discutidas e resolvidas. Azevedo atesta ainda que os livros paradidáticos são, na verdade, uma espécie de livro didático, remetendo ao conhecimento científico e oficial aos valores e, regras estabelecidas. Assim sendo, não há espaço para a livre ficção, para o poético, para o desconhecido, para o irracional, para o paradoxal, para o ponto de vista particular, para a ambiguidade, para a dupla existência da verdade.

Em outras palavras, os livros paradidáticos possuem uma mensagem aberta, única e “certa”, escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas, conforme assinalou o autor. No entanto, por já conhecermos a dinâmica de trabalho da professora da turma, acreditamos que a escolha da estratégia didática adotada para a ocasião, embora seja reflexo de uma prática recorrente nas escolas, não está relacionada a utilização do livro paradidático como mero pretexto para transmitir informações ou ensinar, mas para criar um ambiente de acolhida para a pesquisadora.

Uma vez apresentada, brevemente, o universo em que a pesquisa foi realizada, passaremos a discorrer sobre as primeiras conversas e sondagens com os alunos público-alvo, antes de apresentar os caminhos percorridos durante a experiência de leitura literária realizada em sala de aula.

O segundo encontro com a turma foi realizado uma semana após o primeiro contato, no dia 08/05/2017. Primeiramente, solicitamos aos alunos que fizessem um círculo na sala, para que pudéssemos realizar uma dinâmica de integração, com o objetivo de já ir estabelecendo um vínculo afetivo com o grupo de participantes da pesquisa, antes do desenvolvimento da experiência de leitura, afinal a afetividade é um pré-requisito importante para a relação entre mediador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Após as apresentações, ainda em círculo, fizemos uma breve sondagem, através de uma roda de conversa informal, visando suscitar um contexto no qual eles pudessem expressar com maior liberdade suas experiências pessoais de leitura.

Antes de apresentarmos algumas falas dos alunos, destacamos que elas serão transcritas em itálico, *ipsis litteris*, e utilizadas de acordo com uma enumeração que permita distingui-los, com a finalidade de evitar confusão para o(a) leitor(a) e assim compreendermos a diferença entre os sujeitos da pesquisa.

Apresentadas essas considerações, partimos para a apresentação dos questionamentos iniciais sobre as experiências pessoais dos alunos quanto à leitura: Perguntamos: O que é ler? O que a leitura significa para vocês? Vocês gostam de ler? Três alunos logo reagiram às perguntas, dois deles afirmaram que gostavam de ler, e o Aluno 7 comentou:

Aluno 7 - *Ler é descobrir mais um mundo mágico entre os livros!*

Embora poucos alunos tenham se pronunciado quanto ao questionamento acima, os comentários daqueles que responderam revelam que a leitura parece estar relacionada a algo prazeroso, conforme o Aluno 7 destacou: “ler é descobrir mais um mundo mágico entre os livros”. Esta acepção, vinda de uma criança que ainda não tem formulação teórica alguma, vai em direção, por exemplo, a Colomer (2007, p. 44), para quem “a simples imersão na ficção oferece gratificações imediatas através da identificação projetiva, a invenção imaginativa de mundos ou a vivência de realidades diferentes”.

No entanto, vale salientar que ler vai muito além do simples acesso a esse mundo mágico ao qual se refere a aluna, porque a leitura literária não é apenas feita como uma possibilidade de fuga ou de escape, em que a literatura é vista como uma evasão de si e da realidade num tempo abolido, como deixa entrever o aluno, mas deve ir além, para que seja, de fato, uma força de caráter humanizador, transformador e formador. Como afirma Aguiar (2013, p. 160-161), em *O saldo da leitura*,

Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas escapar a realidade mais tangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade.

Dando sequência a conversa, questionamos aos alunos: Qual é o tipo de história favorita de vocês? Vejamos as respostas:

Aluno 7: *Contos de fadas!*

Aluno 5: *Contos de fadas!*

Aluno 6: *Eu gosto de contos de princesas!*

Aluno 12: *Eu gosto de histórias de terror!*

Aluno 7: *Eu também gosto de histórias assombradas!*

Aluno 7: *Lendas! Lendas urbanas!*

Aluno 12: *Da caipora, tia!*

Aluno 12: *A de “cumade fulozinha”, a da caipora, a da ruiva!*

Aluno 7: *A da “lora do banheiro”!*

Diante das respostas dos alunos, percebemos que as preferências de leitura dividem-se entre contos de fadas, histórias de terror e lendas. Inferimos que esse fato talvez se justifique porque tais textos são os que comumente se fazem presentes no cotidiano escolar, seja através dos próprios livros didáticos, paradidáticos, literários ou outros suportes textuais utilizados nas escolas que oferecem a modalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de pressupostos teóricos que defendem que os alunos dessa categoria gostam e se identificam com aquelas narrativas.

Embora esse interesse comece desde os primeiros anos de vida da criança, a ênfase empreendida pela escola se entende até por volta da faixa etária entre 9 (nove) e 12 (doze) anos, pois ainda persistem vestígios do pensamento mágico, mesmo que já comecem a orientar-se para o real. Nesse período, o leitor ainda não abandonou por completo o estágio da fantasia (5 a 8 anos de idade), se interessa pelo lúdico e vai à sua procura porque através dela “resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 19).

Nesse sentido, os alunos costumam buscar, nas fábulas, lendas, mitos e contos de fadas a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Segundo as autoras, estar atento para as preferências de leituras dos alunos é de suma importância para os professores e demais mediadores de leitura porque os interesses dos alunos devem ser o primeiro passo para nortear o ensino da literatura, somados a outros objetivos que ofereçam-lhes novas provocações e oportunidades de ampliação de seus horizontes de expectativas, de modo a “aguçar-lhes a curiosidade para textos que representem a realidade de forma cada vez mais abrangente” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 18).

Depois, perguntamos aos alunos se eles conheciam alguma história de bichos e se gostavam dessas narrativas. Eis algumas respostas:

Aluno 12: *Não! Deus me livre!*

Aluno 5: *Tem o Leão e o rato!*

Aluno 7: *Sim! Tem A cigarra e a formiga!*

Aluno 5: *A cigarra e a formiga é uma lenda!*

Aluno 7: *Não! É um conto literário.*

Aluno 6: *A raposa e o urubu!*

Aluno 7: *Eu já li A mula sem cabeça!*

Nos depoimentos acima, percebemos que apenas um aluno relatou não conhecer nenhuma história de animais. Neste caso, destacamos dois aspectos: Primeiro, achamos sua reação muito engraçada, ao dizer: “Deus me livre!”. Segundo, sua resposta se contraria no que tange ao questionamento da sexta questão do questionário (Apêndice C) pois, segundo o aluno, o livro “Corpo de gente e corpo de bicho” é uma das histórias que ele costuma ler quando vai à biblioteca.

Além do mais, nossas experiências em sala de aula evidenciam que dificilmente um aluno encerra sua escolaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem ter conhecimento, pelo menos, de uma história em que haja a presença de bichos, porque, como já frisamos anteriormente, tais histórias estão presentes nos livros didáticos, paradidáticos e literários, como recursos comumente utilizados nas práticas escolares.

Quanto aos demais alunos que se pronunciaram (Alunos 5, 6 e 7), eles demonstram ter uma certa familiaridade com algumas fábulas, especificamente em torno da que é objeto de estudo da nossa pesquisa, bem como com *O leão e o rato*, *A raposa e o urubu*, embora o Aluno 7 tenha demonstrado uma indecisão quanto ao “conceito” de fábula, uma vez que ele ficou indeciso se tais histórias eram uma “lenda” ou um “conto”.

No entanto, tal situação é absolutamente normal, afinal de contas os alunos estão em processo de formação enquanto leitores. Assim, a partir dos próprios depoimentos dos alunos, podemos afirmar que as fábulas, bem como os contos de fadas, as lendas e os contos de terror são narrativas que fazem parte do repertório de leituras da turma, cabendo a escola investir na formação do leitor, o que implica incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária.

As últimas perguntas, da conversa informal, foram: Alguém aqui já leu algum cordel? Conhecem algum poeta da cidade? Alguns alunos afirmaram:

Aluno 7: *Eu já li, mas não sei o nome!*

Aluno 6: *Sim! Júnior Cordeiro! Ele é daqui, mas vive em Campina.*

Aluno 7: *Sim! O da caipora. "Cumade fulozinha".*

Diante das respostas, é possível percebermos que apenas dois alunos compartilharam que conheciam cordel. Assim, constatamos que uma parte significativa da turma não possuía familiaridade com esse tipo de literatura. Daí um dos aspectos que também justifica a relevância da nossa pesquisa, ao levar para a turma público-alvo uma versão da fábula *A cigarra e a formiga*, de autoria do poeta Manoel Monteiro, pois proporcionamos aos alunos não apenas a visibilidade da literatura de cordel, essa manifestação cultural popular revestida de aparente simplicidade e investida de significação variadas por diferentes grupos sociais, sobretudo nordestinos, mas uma experiência significativa.

Na sequência da conversa com a turma, procuramos sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Diário de leitura. Durante a conversa, percebemos que apenas uma aluna tinha noção de um diário íntimo, então, fizemos uma breve explanação a respeito do que seria um diário de leitura, assinalando que o seu objetivo, durante a experiência que seria realizada em sala de aula nos encontros posteriores, consistia em compartilhar as impressões de leitura, os sentidos construídos individualmente, através da escrita, do desenho ou de outras formas de expressão.

Além dessas noções gerais sobre a utilização do diário de leitura, afirmamos aos alunos que eles poderiam registrar sobre: alguma dificuldade de compreensão de determinadas palavras e trechos dos textos lidos em sala de aula; transcrever partes favoritas dos textos; estabelecer relações com outros textos; avaliar as ações dos personagens, entre outros.

Em seguida, distribuímos um exemplar de um Diário para cada aluno e diversos materiais, tais como lápis de madeira, hidrocor, tinta guache, dentre outros, e solicitamos que os alunos ilustrassem livremente a capa, por meio de desenhos, pinturas ou colagens, de modo a simbolizar o que a leitura representava para eles. Este momento foi muito significativo, haja vista que todos os alunos se envolveram bastante.

Figura 4 – Ilustrações livres das capas dos Diários de leitura dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

O terceiro e último momento do encontro, foi vivenciado após o intervalo para o lanche e recreação dos alunos e consistiu na aplicação de um questionário (Apêndice C). Destacamos que a opção de incluir, também, o referido instrumento de coleta de dados nessa etapa de sondagem justifica-se em função de acreditarmos que ele poderá revelar outros elementos, que não apareceram durante as conversas informais, realizadas com os alunos, e que poderiam nos ajudar a conhecer melhor outras peculiaridades sobre a realidade, na qual o público alvo da pesquisa está inserido, além de meramente traçar o perfil da turma, ou simplesmente favorecer a sistematização de outras informações inerentes às experiências pessoais de leitura dos alunos. Uma vez assinaladas tais considerações, passaremos para as apresentações das questões propostas no instrumento supracitado.

A primeira parte presente no questionário objetivou traçar o perfil da turma no tocante ao sexo e a idade dos alunos. De acordo com as respostas dos sujeitos, 5(cinco)

são do sexo masculino e 8 (oito) são do sexo feminino. Quanto à faixa-etária, há uma variação entre 9 (nove) e 14 (quatorze) anos de idade. Nesta categoria, os dados observados evidenciaram que a maioria dos alunos - 11(onze) - se encontram dentro da média da faixa etária esperada para o 5º ano, com exceção apenas de dois: 1 (um menino) de 12 (doze) anos e 1 (uma menina) de 14 (quatorze) anos. Estes dois casos específicos nos chamaram atenção, devido, sobretudo, a acentuada distorção idade-série.

O aluno de doze anos participou de todos os encontros da experiência e, embora tenha apresentado algumas dificuldades de decodificação na realização da leitura oral, na escrita, desinteresse, em alguns momentos, baixa autoestima, a julgar por exemplo o fato de pintar uma tela e, logo em seguida, apagar o que fora feito.

Quanto à aluna de quatorze anos, apesar de se fazer presente em apenas três encontros da experiência, a participação foi ativa, principalmente no “teatro da leitura”. Nesse sentido, assinalamos a importância da realização da referida modalidade de leitura em potencializar a participação ativa da aluna, pela experiência vivida. No entanto, infelizmente, após visita na escola no final do ano letivo em que a pesquisa foi realizada, em conversa com a diretora da escola, constatamos que a referida aluna acabou desistindo mais uma vez, o que acarretará a repetência no ano/série, posteriormente.

Além de permitir que os alunos exercitassem o “faz de conta”, o “jogo simbólico”, assumindo situações imaginárias e encarnando personagens, sem a preocupação com materiais ou outros adereços, o “teatro da leitura” pode propiciar momentos de integração, trabalhos em grupos e contribuir com a formação de leitores literários. Destacamos que o uso recorrente dessa e de outras estratégias lúdicas, na sala de aula, pode contribuir para diminuir as taxas de distorção idade-série, desinteresse, indisciplina e evasão, cujos aspectos, muitas vezes, são responsáveis pelo “fracasso escolar”, tão presente e crescente nas escolas públicas brasileiras.

Desse modo, não estamos querendo dizer que a utilização do “teatro da leitura”, da leitura oral e de outras estratégias potencialmente lúdicas, seriam a solução de todos os problemas evidenciados, principalmente se forem feitas esporadicamente. O que pretendemos ressaltar são as possíveis contribuições dessas práticas, quando realizadas de modo recorrente no contexto escolar, além de propiciar um aperfeiçoamento no

desempenho escolar das crianças vítimas de tais entraves. Nesse sentido, assinalamos a importância da leitura literária, em favorecer a interação entre leitores e ouvintes com texto. De acordo com Petit (2009, p. 32):

Com situações gratificantes de intersubjetividade, encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade. A partir daí as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de uma posição de sujeito.

Considerando a importância da leitura para a construção do sujeito leitor, conforme assinalou Petit (2009), a segunda parte do questionário foi elaborada visando, justamente, colher outras experiências pessoais dos alunos concernentes à aprendizagem supracitada que, talvez, eles não lembraram de dizer durante a conversa informal realizada no primeiro encontro. Assim, as três primeiras perguntas foram, respectivamente: Você gosta de ler? O que mais gosta de ler? Tem alguma coisa que não gosta de ler?

Dos 13 (treze) alunos que responderam ao questionamento, 11 (onze) declararam que “sim” e, de acordo com as respostas, constatamos que eles preferem ler os seguintes gêneros: comédia, 2 (dois alunos); poema, 1 (um aluno); contos de fadas, 4 (quatro alunos); História em quadrinho – HQ, 3 (três alunos) e lendas, 1 (um aluno). Apenas 1 (um aluno) afirmou gostar “um pouco” de ler o gênero HQ e outro afirmou que “não” gosta de ler nada. Destacamos que esses dois últimos sujeitos são, justamente, os alunos citados anteriormente, possivelmente, vítimas de problemas relativos ao “fracasso escolar”. No entanto, embora esse dado tenha aparecido no questionário, eles participaram das atividades desenvolvidas durante a experiência.

Quanto à pergunta referente ao que os alunos não gostam de ler, apareceram respostas, as mais diversas: Gibi, 2 (dois alunos); “besteira”, 2 (dois alunos); textos muito grandes, 1 (um aluno); histórias de terror, 4 (quatro alunos); contos de fadas, 1 (um aluno), “história de livros”, 2 (dois alunos) e uma aluno deixou a resposta em branco. Diante dos resultados constatados nessa questão e na anterior, a respeito do gosto pela leitura, observamos que não gostar de ler também é uma opção para o aluno, corroborando com a ideia apresentada por Daniel Pennac (1995, p.145) de que há pessoas que não gostam de ler, todavia, o autor assevera que:

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a 'necessidade de livros'. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros - inclusive daqueles que não nos interessam.

Além disso, como uma das funções sociais da escola consiste em “investir na formação do leitor”, é imprescindível “a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 19). Nesse sentido, as autoras arrolam dois princípios básicos para nortear o ensino da literatura, a saber: o atendimento aos interesses do leitor, e a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e, a provocação do caráter lúdico do jogo literário.

Outro elemento que destacamos diz respeito ao que dois alunos chamaram de “história de livros”. De acordo com nossa experiência com alunos da referida modalidade de ensino, eles estão se referindo a “textos muito grandes”, conforme pontuou o Aluno 7. Talvez esse dado seja uma demonstração do quanto ainda é ausente a leitura de textos literários mais extensos e densos, como romances, textos dramáticos e contos, que poderiam ser lidos na íntegra no 5º ano, a partir de uma abordagem metodológica mais adequada para a faixa-etária dos alunos.

O quarto questionamento feito aos alunos foi: Que prática de leitura você prefere? Leitura silenciosa ou leitura em voz alta? De acordo com as respostas para esta questão, percebemos que a maioria prefere a primeira opção – 9 (nove alunos); apenas 3 (três alunos) apontaram para a leitura em voz alta e 1 (um aluno) não respondeu à questão. Esse dado parece estar em consonância com as ponderações de Cosson (2014, p. 98) ao afirmar que:

Tão logo o processo de alfabetização se completa, porém, a leitura oral começa a ser abandonada em favor da leitura silenciosa. Essa preferência pela leitura silenciosa é reforçada pelo livro didático, que adota como modelo básico de aula a leitura de um texto seguido de atividades a ele relacionadas.

Como bem nos alerta Cosson (2014), a preferência dos alunos pelo modo de leitura silenciosa também pode estar relacionada ao fato de hoje, geralmente, a leitura em voz alta ser “praticamente desaparecida como atividade social”. Contudo, o autor assinala a importância dessa prática para os alunos, dentro e fora da sala de aula, porque

propicia-lhes três funções básicas essenciais, a saber: dar a conhecer o conteúdo de um texto, proporcionar sociabilidade, e entender melhor o texto lido.

O quinto e o sexto questionamento versavam sobre o uso da biblioteca escolar pelos alunos. As questões propostas foram as seguintes: Com que frequência você costuma ir à biblioteca escolar? Que tipo de livro você costuma ler quando vai à biblioteca? Quanto à primeira pergunta, 7 (sete alunos) afirmaram que frequentavam à biblioteca apenas “uma” vez por semana; 4 (quatro alunos) declararam frequentá-la mais de “três” vezes por semana; 1 (um aluno) informou frequentar a biblioteca “duas” vezes por semana e 1 (um aluno) não respondeu ao questionamento.

No que concerne à segunda pergunta, as respostas fornecidas pelos alunos foram pouco precisas, ora se referindo ao gênero, ora ao título de um determinado livro: “livros com poucas páginas”, “contos de fadas”, “histórias de animais”, “Yroko e galinhola”, “livro de histórias”, “livros divertidos”, “livros engraçados”, “não é brincadeira”, “corpo de gente e corpo de bicho” e “nenhum”. Assim, constatamos que a temática do mundo animal é uma constante dentre os assuntos literários prediletos do grupo de alunos.

A partir da quinta e da sexta pergunta presente no questionário, também verificamos que a maioria dos alunos costumam ir à biblioteca escolar poucas vezes por semana. Consideramos importante abrir um parêntese para assinalar que esse espaço é aberto diariamente, nos dois turnos, e conta com a presença de uma funcionária, cuja função consiste em acolher os alunos e organizar o controle de empréstimos de livros.

Além disso, a direção da escola organizou, junto com os professores, um cronograma de uma visita semanal, contemplando todas as turmas. No entanto, embora tais iniciativas sinalizem uma preocupação, por parte dos profissionais da escola, quanto a importância daquele ambiente enquanto mediador da formação de leitores, notamos que ainda é um espaço pouco usual enquanto espaço de leitura, interação, socialização e como referência de cultura, aprendizagem e conhecimento.

A título de ilustração, Magda Soares e Aparecida Paiva, na Introdução do *Guia 2 do PNBE na escola: literatura fora da caixa*, ressaltam algumas atividades positivas e prazerosas que podem ser desenvolvidas nela: “a contação ou leitura de histórias, fábulas, contos de fadas a leitura ou recitação de poemas; a busca de informações em livros informativos (BRASIL, 2014, p. 13 – Os destaques são nossos).

Nessa perspectiva, é imprescindível que os professores e demais profissionais que trabalham nesse local se reconheçam como mediadores no trabalho de formação de leitores, que podem e devem aproximar dela as crianças. Essas podem ser estimuladas a socializar suas leituras, ou seja, “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”, conforme assinalou Tereza Colomer (2007, p. 147), em *Andar entre livros*.

Em seguida, o sétimo e o oitavo questionamento intentavam verificar se os alunos tinham conhecimento sobre fábula, especificamente a que é objeto da presente pesquisa. Para esses questionamentos, 8 (oito alunos) afirmaram que conheciam o referido gênero literário, no entanto, dentre eles, 5 (quatro alunos – 7, 4, 8, 5, 6) fizeram referência à *A cigarra e a formiga*. Nesse universo, o Aluno 9 (nove) afirmou: “Eu não gosto de fábulas porque é história inventada”; O Aluno 13 (treze) afirmou que conhecia “*A raposa e o galo*” e os demais citaram outras narrativas, tais como: “*cumade fulozinha*” (Aluno 10) e “*O gato de botas*” (Aluno 11), 4 (quatro alunos – 3, 1, 2) afirmaram que “não” conheciam nenhuma fábula e 1 (Aluno 12) não respondeu às perguntas.

Ao observarmos essa sequência de respostas de modo isolado, sem considerar as falas dos alunos durante a primeira conversa informal que realizamos, ainda nesse encontro, tenderíamos a pensar que os alunos, de forma geral, não tinham uma certa familiaridade com algumas fábulas, embora elas estejam bastante presentes nos livros didáticos, paradidáticos e literários voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, as respostas dos alunos nos mostram que a aplicação do questionário (Apêndice C) foi fundamental para complementar as falas dos alunos durante as conversas informais com os alunos nos primeiros encontros, até porque nem todos se pronunciaram naquele momento. Constatamos que as duas estratégias metodológicas complementam-se e foram importantes para efetuarmos a determinação do “horizonte de expectativas” e traçarmos o repertório de leituras do grupo de alunos alvo da pesquisa.

A nona pergunta, “você já leu algum cordel?”, objetivava perceber a familiaridade ou não dos alunos com a literatura de cordel. A questão também solicitava uma justificativa. No universo de 13 participantes, apenas dois alunos (7 e 9) afirmaram que já haviam lido, em casa, um cordel: “O fabuloso encontro de Júnior Cordeiro com a

caipora”. Esse folheto de cordel é de autoria de Júnior Cordeiro, o qual é poeta popular da localidade. O Aluno 9 afirmou: “Eu não gosto de cordel porque é poesia”. Essa fala parece revelar o desprestígio, a rejeição da poesia no cotidiano das salas de aulas e a pouca intimidade desse aluno e, de muitos outros, com o texto poético.

Assinalamos que esse dado não representa estranhamento para nós porque durante quase dez anos de experiência na Educação Básica (passando pela Educação Infantil e por todas as séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas particulares e públicas), pudemos observar que, de fato, o texto literário em prosa é bem mais trabalhado, em relação à poesia. Sobre esse fato, há mais de uma década, Hélder Pinheiro (2007, p, 17), já pontuava que: “De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”.

Talvez esse quadro esteja relacionado, ao fato de que a maioria dos professores que lecionam na Educação Infantil ou na primeira etapa do Ensino Fundamental, sentem-se despreparados para trabalhar com o gênero supracitado, o que os fazem recorrer, geralmente, às orientações contidas nos livros didáticos, os quais apresentam problemas quanto à abordagem adequada do texto poético, com ênfase em interpretação de texto, ensinamentos moralizantes, sem falar na qualidade discutível de inúmeros poemas.

Assim, é necessário que todos os educadores entendam a relevância de desenvolver um trabalho contínuo, em sala de aula, com a poesia, para que o público infantil tenha, não apenas o mero contato com obras poéticas, mas uma experiência prazerosa, alegre e cotidiana, que favoreça, de fato, “um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor” (PINHEIRO, 2007, p, 23).

Os demais alunos, onze, ao todo, (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 e 13) declararam que nunca haviam lido um cordel, e justificaram que não gostavam desse tipo de literatura. De acordo com as respostas dadas pelos alunos, inferimos que a grande maioria não teve contato com o cordel na escola. Esses dados chamaram a nossa atenção, tendo em vista que a instituição, campo de pesquisa, fica localizada numa cidade do cariri ocidental paraibano, onde vivem alguns poetas, a exemplo do próprio Júnior Cordeiro, citado por dois alunos e Francisco Almeida, mais conhecido como Xicão, além de outros, confirmando as ideias assinaladas por Marinho e Pinheiro (2012, p. 126 -127), ao ressaltarem que:

A experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade, em qualquer região do país. Neste sentido, é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos.

Nesse sentido, embora a poesia oral esteja presente na comunidade, conforme as palavras dos autores, podendo estar ligada às experiências de vida do aluno, principalmente daquele que faz parte da cultura nordestina, percebemos, a partir dos dados coletados, um evidente distanciamento entre ela e os alunos. Talvez essa realidade esteja relacionada, além de outros fatores, ao fato dessa expressão cultural popular ter sido vista, durante muitos anos, como uma literatura menor, pobre, sem elaboração e voltada apenas para uma pequena parcela da sociedade, a camada mais pobre, inculta, distante das práticas da sociedade letrada.

Enquanto educadores, principais responsáveis pelo processo de formação de leitores, precisamos rever nossos conceitos e preconceitos, especialmente no que diz respeito a literatura de cordel nordestina, e cumprir com a tarefa de dar-lhe visibilidade e incluí-la, de forma sistemática e recorrente, no contexto da sala de aula das escolas brasileiras, para que os alunos passem a ter contato “com uma literatura que é a própria representação da cultura na qual estão inseridos” (CARVALHO; RODRIGUES, 2009, p. 183), porque, segundo as autoras, proibir-lhes a oportunidade de dialogar com a referida manifestação popular cultural é ignorar sua própria constituição enquanto sujeitos.

Assim, destacamos que a literatura de cordel deveria ser trabalhada, nas escolas, não sob o prisma folclórico ou temático, como o resultado de uma tradição que está perto de desaparecer, silenciando a voz do aluno, o qual, na maioria das vezes, mediante atividade excessivamente mecanicistas, não consegue aprofundar-se no texto, mas, permitir-lhes inserir-se no processo de recepção dos textos literários populares e dialogar com as suas experiências, como sujeitos marcados histórico culturalmente e responsáveis pela construção do conhecimento.

Retomando as questões do questionário, a décima e a décima primeira pergunta, que fecham a segunda parte do mesmo, objetivavam, respectivamente, perceber o que os alunos costumavam ler em casa, e a existência ou não de mediadores de leitura na família. Quanto ao primeiro questionamento, cinco alunos (1, 4, 5, 6, 9) declararam que

costumavam ler livros emprestados pela biblioteca escolar; um aluno (3) afirmou que lia “textos”; três alunos (10, 7, 8) que gostavam de ler HQ e quatro alunos (2, 13, 11, 12) que não liam em casa.

No tocante à segunda pergunta, verificamos que apenas quatro alunos (2, 13, 11, 12) afirmaram que “sim”, ou seja, é comum os pais ou irmãos lerem para eles – histórias, quatro alunos (10, 1, 3, 4); contos de fadas, um aluno (6). Um total de 8 (oito alunos) declararam que os referidos familiares “não” leem para eles em casa. Esses dados confirmam as reflexões propiciadas por Saraiva (2001, p. 24), apresentadas no primeiro capítulo do presente estudo, ao afirmar que “A leitura e a troca de experiências de leitura e de vida já não fazem parte dos encontros familiares” e, de certo modo, preocupam os educadores quanto à formação de leitores, porque, pesquisas realizadas por Petit (2009, p. 58), na França, revelam que a oralidade está na origem do gosto pela leitura, estando relacionado, em grande medida, com as histórias contadas pelas mães, pais, avós ou outras pessoas que cuidam da criança, ou seja, o gosto pela leitura deriva dessas “intersubjetividades e deve muito a voz”.

A terceira e última parte do questionário, relacionada à escrita, intencionava perceber as relações dos alunos com aquela habilidade: o que gostam de escrever e o que, geralmente, escrevem na escola. A inclusão desse questionamento estava relacionada a uma espécie de sondagem, tentando perceber se a utilização do diário de leitura, como um dos instrumentos de coleta de dados, poderia ser possível durante a investigação da pesquisa, pois, há muitos casos em que os alunos chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental com um nível de escrita aquém do esperado. Se essa situação fosse detectada, teríamos que excluir, ou adequar o instrumento supracitado à metodologia adotada durante a experiência em sala de aula. Mas, não foi o caso porque apenas um aluno (2) afirmou que não gostava de escrever e que tinha dificuldades. Quanto aos demais (doze alunos), declararam que gostavam de escrever, na escola: tarefas, cinco alunos (5, 7, 13, 4, 6); textos e deveres, quatro alunos (9, 12, 3, 1); atividades, três alunos (8, 11, 10).

Um dado constatado na pesquisa, quanto ao uso do diário de leitura, foi que os alunos recorreram mais a desenhos e ilustrações do que à escrita, propriamente, para dialogarem com o texto. Percebemos que, de fato, os diários são frequentemente lugares

onde afirma-se a criatividade do leitor nos moldes da restituição ou de comentário do texto lido. “As crianças respondem ao imaginário do texto através dos desenhos onde expressam seu próprio imaginário” (ROUXEL, 2014, p. 108).

Em linhas gerais, assinalamos mais uma vez que, a aplicação do questionário foi mais que um instrumento para efetuarmos a determinação do “horizonte de expectativas” e do repertório de leituras dos alunos, uma vez que, a partir de tal meio, tivemos um pequeno retrato do perfil dos alunos, público alvo dessa pesquisa, que estão prestes a sair dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que a realidade da escola é um objeto de estudo complexo e multifacetado, afinal, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1999, p. 108).

Assim, o nosso olhar para esse material inicial, detectado durante as sondagens, serviu para nos auxiliar quanto à adequação da metodologia adotada, para o desenvolvimento da experiência em sala de aula, atendendo aos interesses dos alunos/leitores. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 108) deve ser o primeiro momento do professor-mediador, comprometido com uma concepção de educação transformadora, para nortear o ensino da literatura, pois “vale à pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária”.

3.2 Compartilhando a experiência

3.2.1 “Faz um dever no quadro, pra gente copiar?”: Adentrando no universo da sala de aula

Iniciamos o primeiro encontro (10/05/2017), que teve duração de quarenta minutos, com a “motivação” (Apêndice D), fase da sequência básica cossoniana que consiste em preparar os alunos antes de adentrar propriamente no texto. Primeiramente, convidamos os alunos para irmos até a biblioteca da escola. Quando lá chegamos, solicitamos que a turma fizesse um círculo. Em seguida, retomamos alguns questionamentos orais que já havíamos feitos em momento anterior, apenas para lembrar a temática dos animais: vocês gostam de animais? Vários alunos responderam em uníssono que gostavam e falavam ao mesmo tempo sobre o animal de

estimação. Depois, perguntamos: Qual o animal favorito de vocês? Nesse momento, apenas algumas meninas se pronunciaram. Quanto aos meninos, uns ficaram ouvindo, dois ficaram dispersos e apenas um se envolveu na conversa. Vejamos as falas dos alunos que responderam aos questionamentos:

Aluno 12: *Gosto! O meu animal favorito é gato.*

Aluno 1: *Diabo de gato! Gato só serve para arranhar os outros!*

Aluno 7: *O meu também, tia!*

Aluno 5: *O meu é cachorro! Eu amo cachorro!*

Aluno 12: *Eu tenho um canário!*

Em seguida, foi estabelecido o seguinte diálogo:

Mediadora: *E história de bichos, vocês lembram alguma que uma vó ou uma professora já contou pra vocês?*

Aluno 6: *A cigarra e a formiga!*

Mediadora: *Tem mais outra história?*

Aluno 6: *Tem a mula sem cabeça!*

Mediadora: *Quem mais lembra de outra história de bichos?*

Aluno 12: *Eu também já ouvi a mula sem cabeça!*

Aluno 1: *Tem a raposa e o urubu, tia!*

Mediadora: *Os pais ou outras pessoas que moram com vocês costumam contar histórias ou não?*

Aluno 5: *Não!*

Aluno 9: *Conta! (Não especifica)*

Aluno 13: *“Home”, meu pai não sabe nem onde eu tô!*

As respostas dos alunos confirmam o repertório de leitura constatado durante a sondagem realizada antes da experiência que ora começa a ser compartilhada, o que indica a leitura/escuta de algumas fábulas e lendas. Desse modo, antecedendo à introdução na nossa sequência básica, reaparecem os aportes de leituras e os horizontes de expectativas da turma.

Em relação a fala do Aluno 13, ao dizer que o seu pai não sabia nem onde ele estava, parece retratar a realidade de alguns alunos da escola, que não contam com a presença dos familiares na mediação do seu processo de formação leitora, fato que nos faz lembrar as colocações de Saraiva (2001, p. 24), já apontadas no primeiro capítulo do presente estudo, ao assinalar que “A leitura e a troca de experiências de leitura e de vida já não fazem parte dos encontros familiares”.

Em seguida, colocamos uma caixa no centro do círculo. Dentro da caixa havia várias imagens de animais que geralmente são protagonistas de fábulas (bode, pavão, tartaruga, coruja, vaca, leão, macaco, águia, gato, rato, galo, galinha, cigarra, formiga,

etc), já que o objetivo da nossa experiência é a leitura e a recepção de uma narrativa dessa natureza. Falamos para os alunos que, à medida que eles fossem sendo chamados, eles deveriam ir até a caixa, escolher um animal da sua preferência, imitá-lo usando apenas o corpo e gestos, para que os demais colegas fossem descobrindo qual animal se tratava.

Explicamos também que a atividade acabaria quando todos tivessem participado. Importa lembrar que essa estratégia funcionou como ponto de partida para demonstrar aos alunos o modo como nossas aulas seriam ministradas durante o desenvolvimento da nossa intervenção em sala de aula, uma vez que o ensino da literatura baseado nas contribuições da Estética da Recepção, para usar a formulação de Iser (1996) sobre a “interação texto leitor”, pressupõe uma metodologia lúdica, pautada no diálogo e na participação das crianças.

Os primeiros momentos da atividade foram bem atrativos e divertidos visto que a maioria dos alunos se envolveu, a julgar pela participação e pelas falas observadas nos áudios gravados e nos diários de leitura, como foi o caso do Aluno 7: “*Meu querido diário, na brincadeira tirei um leão e gostei muito, pois ele é legal!*”, bem como através da Figura 5:

Figura 5 – Motivação



Fonte: Dados da pesquisa

No entanto, com a continuidade da atividade percebemos que alguns alunos demonstraram constrangimento em se expor perante o grupo, ou sentiram uma certa timidez em usar o corpo para imitar o bicho escolhido, talvez porque eles se sentiram pouco à vontade e desmotivados para fazê-lo. A certa altura tivemos um pouco de dificuldade em dar continuidade porque os Alunos – 1, 2, 3 e 12 - ficaram dispersos, ora assoviando, ora jogando material escolar em outros colegas, gerando um certo clima de “indisciplina” na aula.

O Aluno 5 ficou tentando tomar a frente dos colegas o tempo todo, burlando as “regras” da brincadeira, que haviam sido esclarecidas antes do seu desenvolvimento. Com essa situação, sentimos a necessidade de interromper a atividade para retomar os objetivos da mesma, enfatizando que gostaríamos que todos pudessem ter o seu momento de participação garantido. Nesse momento da nossa fala, conforme gravações em áudio, a professora da turma também teceu o seguinte comentário: “O problema é que eles não sabem esperar”. Em seguida, o Aluno 13 que havia afirmado no início da aula que o seu pai não sabia nem onde ela estava, comentou: *“Minha mãe me botou no mundo. Tenho paciência não”*.

Já nos instantes finais da aula, quando terminamos de vivenciar os passos que havíamos planejado, o Aluno 6 nos fez as seguintes perguntas: *“Oh tia, a gente vai fazer dever no diário de leitura? Faz um dever no quadro, pra gente copiar?”*

A partir da reflexão dessa aula, destacamos dois fatores que nos chamaram atenção: o primeiro refere-se a dificuldade que alguns alunos demonstraram para usar o corpo como uma forma de expressão, durante a representação do animal escolhido na dinâmica realizada; o segundo fator está associado ao fato do Aluno 6 ter questionado se eles iriam fazer um dever no diário de leitura e, logo depois, ter solicitado que fizéssemos um dever no quadro, para eles copiarem.

Essas duas situações nos fizeram refletir sobre a complexidade desse lugar que, tradicionalmente, chamamos de sala de aula. Esse espaço é, em essência, lugar de diálogo com o mundo e com os outros, a partir do momento em que os alunos expressam as suas subjetividades, através dos diferentes tipos de linguagens, porém, o que parece, quando observamos situações como essa que vivenciamos durante a aula, é que elas refletem uma imagem bastante recorrente em nosso imaginário, quando pensamos no

que, convencionalmente, é chamado de aula, em razão do caráter prescritivo do ensino ministrado nas escolas, ao longo do tempo: carteiras dispostas em filas; à frente um birô contendo livros, cadernos, gizes e apagador. Nas carteiras, alunos silenciosos, atentos, quietos e, à sua frente, o professor e um quadro. Ao professor, é garantido o direito de voz; aos alunos, o dever de ouvir e de copiar. Geralmente, é esse o modelo de aula que os alunos esperam ou estão acostumados, porque, segundo Farias (2011, p. 165):

A cultura escolar desenvolvida no Brasil, desde o século XVI até meados do século XX, foi marcada pelas práticas tradicionalistas, conservadoras e reformistas, cujos indícios ainda estão presentes na memória das pessoas e em alguns fazeres escolares presente retirar

Esse paradigma de ensino também revela o quanto as atividades realizadas em sala de aula geralmente estão relacionadas a uma noção de trabalho, de atividade não prazerosa, ou seja, uma noção de que durante a aula não se pode ter prazer. No que tange às atividades de leitura, segundo Jauss (apud MOURA, 2009, p. 63), desde a antiguidade, prazer e trabalho formam uma velha oposição. “E, somente à medida em que o prazer estético se liberta da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética”.

Além disso, “atualmente” o discurso pedagógico não mais preconiza com tanta ênfase o ensino com vistas à mera memorização, via cópia, deveres e outras “tarefas” escolares no contexto de sala de aula. Isto porque além de domesticar a curiosidade dos alunos, faz com que eles não aprendam, segundo Paulo Freire (1999). Outro teórico que segue a mesma linha de raciocínio e formulações propostas por Freire é Zuben (1988, p. 127-128), para quem:

A “sala de aula” é, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo, momento de encontro entre cotidiano e a história. [...]. Para a criança é aí que ocorre o evento onde se dá o começo da ação política pela qual se instaura a confirmação do eu pelo outro e deste por aquele, em suma: o diálogo.

Nesse sentido, acreditarmos que é preciso, de fato, configurar novas práticas pedagógicas no que tange não apenas ao ensino de literatura, mas de todas as áreas do conhecimento, pautadas nas diversas formas de expressão, deseja-se assegurar ao aluno-leitor o direito de dialogar com o mundo e com os outros. É nessa perspectiva que acreditamos e que propomos vivenciar no espaço da sala de aula, durante o desenvolvimento da nossa pesquisa.

3.2.2 - “Era quando os bicho falava, tia!”: *A cigarra e as formiga* (Versão de Esopo)

No segundo encontro (11/05/2017), iniciamos a aula questionando se os alunos lembravam do que havíamos feito na aula anterior, visando rememorar a etapa de “motivação” (Apêndice D) vivenciada, haja vista que três alunos presentes haviam faltado ao encontro; estabelecer um diálogo com a turma; favorecer o momento de socialização dos registros realizados sobre as características dos animais que os alunos haviam escolhido para imitar; valorizar o que eles escreveram e “amarrar” o último momento vivenciado, que havia ficado um pouco solto, em função do horário.

Esse momento foi bastante significativo, conforme gravações em áudio, pois desencadeou uma conversa e provocou momentos de risos entre os alunos. Após a socialização, perguntamos para eles: Se nós colocássemos entre essas figuras uma imagem de uma formiga, quais características vocês atribuiriam para ela? Isto porque durante a atividade de “motivação” (Apêndice D), realizada no encontro anterior, nenhum aluno havia escolhido para imitá-la, e nós queríamos perceber o que eles iriam elencar, a fim de compreendermos que espaço essa figura ocupava no seu conhecimento mundivivencial. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Aluno 7: *Trabalhadora.*

Aluno 12: *Forte.*

Aluno 6: *Trabalhadora e forte.*

Aluno12: *Forte e anda de quatro pé (fez os movimentos com os pés, imitando o andar da formiga).*

Em seguida, indagamos aos alunos se eles sabiam alguma curiosidade ou um fato interessante sobre a vida desse bicho e se gostariam de compartilhar para a turma. Nesse sentido, dois alunos reagiram, dizendo:

Aluno 7: *Sim!*

Aluno 12: [risos]. *Trabalha o dia inteiro, sem parar.*

Aluno 7: *Sim! Ela passa o verão todo juntando comida pra no inverno ter, e ajeitando sua casa.*

Depois perguntamos: E sobre a vidas das cigarras? Alguém aqui já viu uma cigarra? Vocês já viram ou ouviram alguém falar algo sobre elas? Eis as seguintes respostas:

Aluno 12: *Eu! Eu já vi! Ela canta!*

Aluno 6: *Eu nunca vi não!*

Aluno 9: *É “cantadora”.*

Aluno 7: *Elas passam o verão todo cantando.*

A partir das respostas do Aluno 7 percebemos claramente que os seus conhecimentos prévios em relação aos dois bichinhos mencionados evidenciam que eles já conheciam a fábula *A cigarra e a formiga*. Inclusive, após as indagações que realizamos, houve um momento que o mesmo aluno comentou: *“Essa história é uma grande lição de moral”*. Quando ouvimos este depoimento, perguntamos ao aluno o que mais ele sabia sobre a história. Nesse momento, a criança efetivou a seguinte resposta:

Aluno 7: *“Essa história fala que a cigarra cantava o verão todo enquanto que a formiga trabalhava pra ter comida e uma casa boa, e ela não comia todas as comidas e armazenava lá no armazém, aí depois, quando foi no inverno, a cigarra com a garganta rouca, já não podendo mais cantar, pegou foi na casa da formiga pedir agasalho e comida, aí, quando ela foi, a formiga foi muito, primeiro disse que não, depois a formiga pensou, pensou, pensou, aceitou a cigarra, então a cigarra cantou pra formiga”.*

Observamos que o reconto realizado pelo aluno fez com que ele interagisse com a história, a partir da sua imaginação livre e peculiar, o que contribui para o exercício da criatividade infantil, ao mesmo tempo que criou um espaço de socialização da sua leitura na sala de aula, favorecendo as outras crianças ali presentes a oportunidade de vê-la construindo um sentido e uma aprendizagem para elas. Colomer (2007, p. 147) ressalta bem a importância de se compartilhar a leitura:

Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção do sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

A iniciativa da criança também revela que socializar a narrativa constitui-se uma atividade prazerosa, haja vista que não demos qualquer instrução obrigatória para que

isso ocorresse. Após o momento do reconto realizado pelo aluno perguntamos, primeiramente, se alguém mais na sala de aula conhecia uma versão diferente da que ele havia contado e, depois, se já tinham ouvido falar quem havia escrito ou contado essa história pela “primeira” vez.

Quanto à primeira indagação, nenhum aluno se pronunciou. Nesse sentido, ao trazer para a turma diferentes versões da fábula supracitada, nossa pesquisa poderá contribuir para a construção de um novo “horizonte de expectativas” dos alunos.

Já em relação à segunda pergunta, a partir do que o Aluno 12 falou no próximo depoimento apresentado, observado nos áudios, percebemos que as fábulas e outras narrativas que “retomam um certo tempo mítico em que os bichos falavam” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 50), fazem parte do repertório de leitura das crianças, ora mediado através de familiares, como a vó do menino que realizou o comentário, ora pela escola ou outros ambientes de mediação de leitura:

Aluno 12: *Essa história foi contada há muitos e muitos e muitos anos, era quando os bicho falava, tia, o mundo nem existia! Ouvi falar isso da minha vó.*

Durante toda essa conversa com a turma, que ora apresentamos, estávamos, justamente, instigando os alunos a expressarem seus conhecimentos prévios sobre a fábula objeto do nosso estudo e preparando-os para receber o texto, na etapa denominada por Cosson (2006) de “Introdução” (Apêndice D). Nessa etapa, fizemos uma espécie de “pescaria literária” sobre a vida e a obra de Esopo, este fabulista a quem a referida fábula é atribuída.

Para a realização da “pescaria”, montamos uma caixa contendo vários peixes confeccionados de EVA com pequenas curiosidades sobre o autor, em seguida, esclarecemos aos alunos que, à medida que eles fossem chamados, de acordo com a ordem alfabética do diário de classe, deveriam “pescar” e ler as informações apresentadas nos peixinhos para toda a turma. Os alunos mais tímidos e com dificuldade de decodificação fizeram a leitura de forma silenciosa, com a ajuda da professora regente da turma, e aqueles que tinham mais desenvoltura, realizaram em voz alta (Figura 6):

Figura 6 – Introdução - “Pescaria literária”



Fonte: Dados da pesquisa

Independentemente da forma que leram, o mais importante é que a estratégia didática permitiu que todos os alunos se sentissem motivados para participar, inclusive os Alunos 4 e 6, inseparáveis, que estavam dispersos da aula, fazendo outra atividade voltada para o dia das mães. Ressaltamos que encontramos um pouco de dificuldade em desenvolver esse momento devido ao fato do Aluno 12 ter pego um peixinho da caixa e saído falando em voz alta, quase gritando, como se estivesse vendendo o peixe na feira: “Ó o peixe, ó o peixe, tem de dez, tem de dois, é muito barato! Ó o peixe, Ó o peixe! Olha a traíra!” Essa reação suscitou um clima de barulho e indisciplina na classe, tirando a atenção dos demais alunos que estavam na vez de participarem.

Essa situação nos pegou de surpresa, não esperávamos que a atividade pudesse gerar esse tipo de comportamento, mas a professora nos ajudou, falando com o aluno e pedindo que ele parasse de se comportar daquela maneira, por fim frisou: “Se você não parar, vai ficar sem recreio, tá avisado!” No entanto, o clima de “indisciplina” causado logo voltou ao normal assim que a leitura do texto teve início.

Depois da “pescaria”, afirmamos que iríamos dar início a “leitura” (Apêndice D) do texto de Esopo. Distribuímos uma cópia e solicitamos que os alunos fizessem, primeiramente, a leitura de forma silenciosa, em seguida, em voz alta. Nesse momento, o Aluno 12 foi o primeiro a tomar a iniciativa da leitura do texto em voz alta, enquanto os demais estavam lendo-o em silêncio. Depois disso, assim que perguntamos quem gostaria de começar a leitura em voz alta, o Aluno 6 disse que não gostaria de ler, então afirmamos que a leitura não era obrigatória, e que apenas os alunos que quisessem participar poderiam fazê-lo.

O Aluno 9 deu início à leitura, em seguida os Alunos 5, 7 e 8 deram continuidade à narrativa. Depois, falamos à turma que também gostaríamos de participar da leitura, então realizamos a proferição do texto. Terminada essa etapa, perguntamos aos alunos se eles haviam gostado do texto, e se este era parecido ou diferente daquele que alguns deles afirmaram conhecer na etapa anterior, e à medida que eles foram se expressando, fomos registrando no quadro, como uma espécie de “gráfico organizador”, apenas com os adjetivos atribuídos aos personagens que foram sublinhadas nos depoimentos seguintes, já antecipando o momento da “Interpretação” (Apêndice D) porque entendemos que a sequência básica proposta por Cosson (2006) é flexível durante o seu desenvolvimento e que as etapas não são estanques, mas se complementam durante o ato da leitura. Assim, três alunos ao mesmo tempo defenderam que a história de Esopo era diferente “em muitas coisas, principalmente no final”, porque:

Aluno 7: *Aqui no texto a cigarra é alegre, feliz.*

Aluno 8: *E a formiga é estressada, esperta, pobre.*

Aluno 7: *Eu não gostei do jeito que a formiga tratou a cigarra. Ela foi muito ruim, arrogante e injusta!*

Aluno 6: *Pobre da formiga! Tenho até pena!*

Vimos, através das reações dos alunos, como alguns deles ficaram empolgados com a narrativa Esópica, até mesmo o Aluno 7 que, através do reconto da história compartilhado para os colegas no encontro anterior, demonstrou que já conhecera o enredo da história. Percebemos que as crianças relacionam o comportamento dos bichos ao comportamento humano, seguindo o propósito das narrativas fabulares. Vejamos: A cigarra é alegre e feliz, ao contrário da formiga, que é estressada, esperta, pobre, ruim, arrogante e injusta, que causa até pena, como ressaltou o Aluno 7, após a leitura oral e

no seu registro escrito no diário de leitura.

Inferimos, a partir das observações desses comentários, que as reações afetivas dos alunos, ante o texto lido, demonstram que eles sentiram uma certa antipatia pela figura da formiga e se identificaram com a cigarra, talvez por ela ser alegre e feliz. Essa atitude, segundo Vicente Jouve (2013), deve-se à dimensão subjetiva da compreensão da leitura, cujas configurações são afetadas por dois planos, a saber: o plano afetivo e o intelectual, ambos considerados, pelo autor, como constitutivos do ato da leitura:

No plano afetivo, a identificação (que em princípio é programada pelo texto) é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores. Esse fenômeno está na origem do contrassenso, às vezes conscientes [...]. As reações afetivas do leitor podem, portanto, questionar as “diretrizes emocionais” do texto. Quanto ao plano intelectual, a compreensão (que é, no entanto, reputada de se enraizar no sentido literal do texto) padece da subjetividade dos leitores. Em primeiro lugar isso se deve aos limites de nossas faculdades de memória: não podemos assimilar o conjunto dos dados textuais; assim, aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nosso centro de interesse (JOUVE, 2013, p. 57).

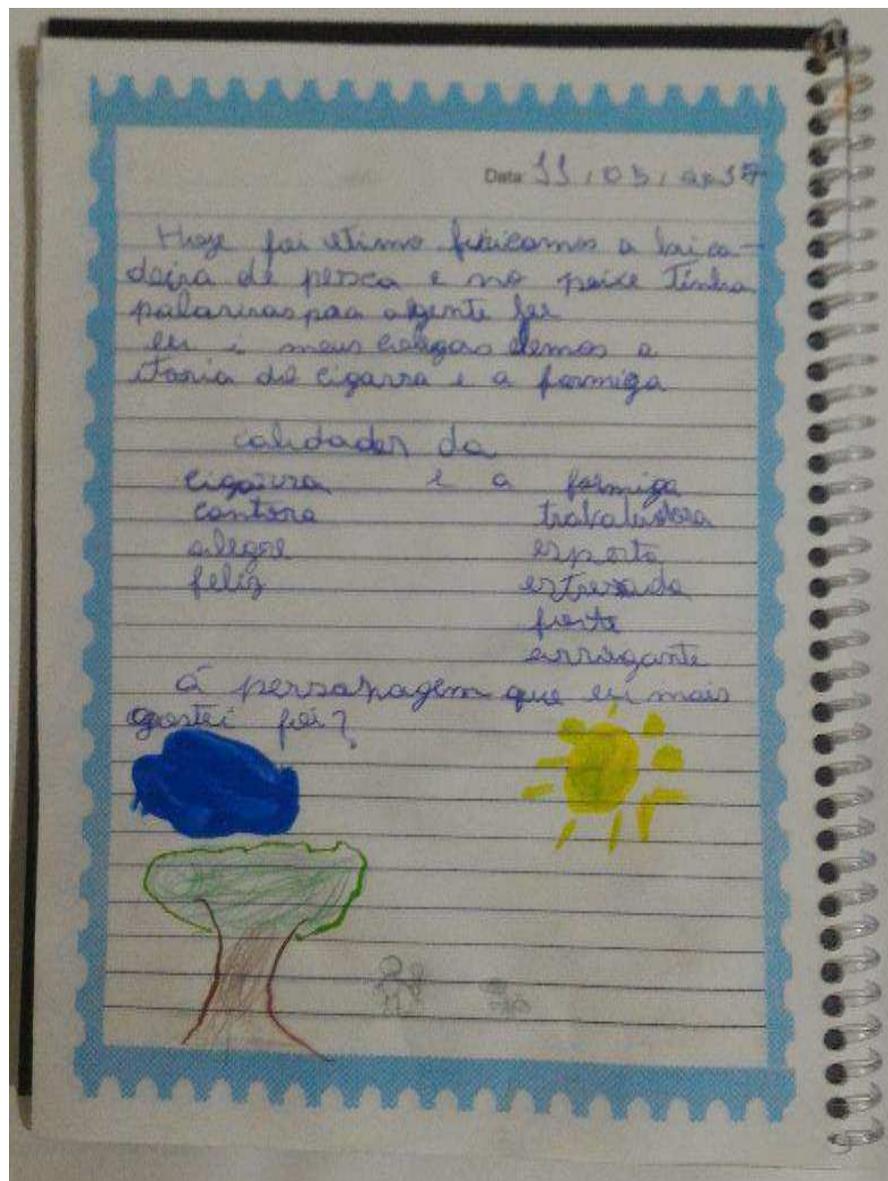
Ainda no que tange à dimensão subjetiva da leitura, assinalamos que Jouve (2013, p. 53 – 54) propõe colocá-la no “coração dos cursos de literatura” e do seu ensino, porque seria um duplo benefício: “é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si”.

Além disso, ressaltamos também que, através do diálogo com a narrativa, as crianças exercitam sua percepção tanto da história quanto do mundo. Isso porque os leitores vão em busca da decifração, das suas interpretações e os pontos de indeterminação que vão surgindo são preenchidos pela sua imaginação, a partir do que Iser (1996) chamou de “vazios” do texto, ou seja, os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Sobre esse aspecto, lembramos que as postulações formuladas por Jauss (1979, p. 88) corroboram, pois defendem que a comunicação entre texto e leitor ocorre por meio das “representações projetivas” lançadas sobre os “vazios do texto”.

Na última etapa da aula, sugerimos que os alunos registrassem, a partir da sua relação pessoal que estabeleceram com o texto, sobre as impressões de leitura no diário de leitura, como por exemplo: o que mais chamou a atenção; que parte da narrativa ou personagem mais gostaram; com quais tipos de animais nos deparamos, etc.

Percebemos que os Alunos 4, 6 e 7 copiaram o texto no diário de leitura, sem que isso fosse solicitado, evidenciando, portanto, que os alunos tendem a recorrer a esse tipo de prática naturalmente. O Aluno 5 realizou o seguinte registro: “A leitura é legal aprendi várias histórias lindas é muito bom ler eu amo ler” e acrescentou, “a formiga e a cigarra é uma história muito engraçada e muito boa a leitura quem criou está de parabéns”. Por fim, o Aluno 9 efetivou o registro apresentado na Figura 7, revelando uma avaliação positiva ante sua experiência de leitura durante a aula:

Figura 7 – Leitura e interpretação (Registro do aluno 9 no Diário de leitura)



Observamos, a partir da análise dos dados evidenciados, que os alunos estabeleceram um diálogo com o texto. Nesse sentido, destacamos que o papel do mediador não é apenas possibilitar que esta conexão se efetive durante os momentos da “introdução”, da “leitura” e da “interpretação” vivenciadas no desenvolvimento da sequência básica cossoniana, mas também de contribuir para que os alunos/leitores percebam que são membros de uma comunidade, construída de forma compartilhada durante suas leituras, em que os sentidos do texto e o horizonte de expectativas são construídos, reconstruídos ou ampliados.

3.2.3 – “Tia, a gente pode desenhar?”: *A cigarra e a formiga* (Versão de La Fontaine)

Demos início a aula (19/05/17) apresentando um slide com algumas imagens e breves comentários sobre a vida e a obra de La Fontaine, uma vez que o objetivo do encontro consistia em realizar a leitura da sua versão da fábula *A cigarra e a formiga*, traduzida por Bocage. Após a apreciação das imagens do fabulista, expusemos o livro em que a narrativa estava inserida, para que os alunos tivessem contato com a materialidade e pudessem observar alguns aspectos, como informações verbais e não verbais e outros elementos paratextuais. Assim, solicitamos que os alunos observassem a ilustração que havia na narrativa, de acordo com a Figura 8:

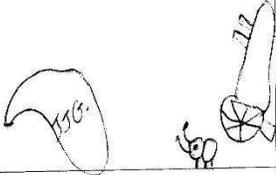
Figura 8 - Ilustração da fábula *A cigarra e a formiga* (Versão de La Fontaine)



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, distribuimos entre os alunos uma “folha do pensar” para que eles complementassem a seguinte frase: Quando vi a ilustração e o título do texto, logo imaginei que... Antes de apresentarmos alguns exemplos de como o referido instrumento foi utilizado pelos alunos, abrimos um parêntese para assinalar que, de acordo com Girotto e Souza (2010), ele pode ser utilizado pelos professores, quando do ensino da leitura literária, com o propósito de que os leitores ativem seus conhecimentos prévios, partilhem suas conexões, estabeleçam inferências ou outras estratégias de compreensão leitora durante o processo de construção dos sentidos do texto, conforme a Figura 9:

Figura 9 – “Folha do pensar” construída pelos alunos 7, 8 e 9 antes da leitura

<p>Quando vi a ilustração e o título do texto, logo imaginei que...</p>  <p>Quando a cigarrta e a formiga nesta chuva possuem colgas.</p>	<p>Quando vi a ilustração e o título do texto, logo imaginei que...</p> <p>Eu pensei que estava nevando e que esse animal está em uma pluvesta.</p> 
<p>Quando vi a ilustração e o título do texto, logo imaginei que...</p> <p>Os cenários são diferentes, que estava chovendo e a cigarrta foi pedir ajuda a formiga, e estavam numa pluvesta.</p>	

A partir dos registros dos alunos acima percebemos que eles estabeleceram suas primeiras impressões a partir da ilustração, embora ela fosse “escura,” como podemos observar, através dos áudios, o comentário do Aluno 12, e do próprio título do texto, levantam hipóteses e inferências com as dicas do texto para chegarem a uma conclusão. Essa observação nos fez pensar sobre a importância da utilização da “folha do pensar”, durante a leitura do texto literário, como um meio eficaz, que pode ser utilizado pelos professores na sala de aula, para que os leitores pensem, falem, escrevam, desenhem, e tenham a oportunidade de tornar seus pensamentos visíveis e explicitados.

Assim, as crianças não são passivas durante o processo de leitura, pois como afirmam Giroto e Souza (2010), ao enfatizarem o “letramento ativo”, o qual é realizado a partir do ensino de estratégias de compreensão leitora, ressaltam que quando os professores não são os únicos a falar e dar opiniões, as crianças se sentem entusiasmadas, interessadas e passam a conversar entre si, a debater e a dialogar com o texto porque seus pensamentos, vozes e ideias são levados em consideração.

Outro aspecto a levantar que nos chamou bastante atenção diz respeito ao fato da maioria dos alunos terem utilizado na “folha do pensar” a linguagem não-verbal, através de desenhos, e não apenas a linguagem verbal por meio do código escrito para registrar os sentidos construídos por eles, antes mesmo do encontro com o texto, propriamente dito, já que o processo de recepção se dá mesmo antes do contato do leitor com o texto. Assim, o leitor possui “um horizonte que o limita, mas pode se transformar continuamente, ampliando-se. Esse horizonte é o mundo de vida, com tudo o que povoa: vivências pessoais, culturais, normas jurídicas, filosóficas etc”. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 87).

A propósito, desde já abrimos um outro parêntese para dizer que a utilização da linguagem não-verbal foi um “procedimento” recorrente durante o desenvolvimento de toda a experiência em sala de aula, sobretudo nos registros dos diários de leitura. Todavia, lembramos que em nenhum momento impomos aos alunos a realização desse tipo de expressão criadora, essa foi espontânea, natural, isso porque o desenho é uma maneira que as crianças têm de se comunicar e de se posicionar com o mundo, de “contar coisas por meio de formas, linhas e cores. É, portanto, uma atividade envolvida pela magia de transformar traçados em histórias” (RABELLO, 2014, p. 11).

Para a autora, portanto, é de suma importância compreender o desenho infantil porque ele nos possibilita conhecer o mundo da criança, haja vista que, ao expressá-lo, ela pode se comunicar e contar histórias. Nesse sentido, inferimos que talvez a liberdade que os alunos tiveram em partilhar as leituras e “criar seu próprio texto”, através de desenhos, também foi um fator positivo quando da reação e argumentação da sua recepção do texto, de uma forma criativa e subjetiva.

Nessa perspectiva, lembramos das postulações de Rouxel (2014, p. 26): “As crianças respondem ao imaginário do texto através de desenhos onde expressam seu próprio imaginário”. Todavia, na prática cotidiana de várias escolas, esses preceitos nem sempre se realizam, porque nossa cultura faz com que as subjetividades dos alunos fiquem em segundo plano, priorizando-se, portanto, a visão racional. Sendo assim, aos poucos, as crianças vão deixando de desenvolver sua criatividade e imaginação.

Voltando à apresentação da aula, após esse momento inicial da “folha do pensar”, realizamos a proferição da história, em seguida, perguntamos aos alunos quem gostaria de fazer a segunda leitura do texto e logo o Aluno 7 se dispôs a fazê-lo até a penúltima estrofe, e o Aluno 10 concluiu a leitura. Depois, tentamos estabelecer um diálogo com a turma a respeito da leitura, mas percebemos, a partir dos áudios transcritos abaixo, a interação praticamente única do Aluno 7 durante a conversa:

Mediadora: - *Gente, após a leitura do texto, quais as novas impressões, gostaram de alguma imagem?*

Aluno 7: *É um poema, tia.*

Mediadora: *Por que você acha, (citamos o nome do aluno)?*

Aluno 7: *Porque as palavras rimam.*

Mediadora: *O que mais?*

Alunos: (Ficaram em silêncio).

Mediadora: *Vocês perceberam algo de diferente em relação ao texto atribuído a Esopo, lido na aula anterior?*

Aluno 7: *Se parece na última parte (referindo-se a última estrofe), mas a de Esopo é mais original.*

Aluno 12: *Eu não sei!*

Mediadora: *A forma como a cigarra é caracterizada aqui (apontando para o texto), é da mesma forma como é retratada lá (referindo-se ao texto de Esopo), alegre, feliz e cantora, ou há alguma diferença?*

Aluno 7: *Não! Aqui ela é triste e rouca.*

Mediadora: *Por que será que ela estava triste e rouca?*

Aluno 7: *Porque ela estava em pleno inverno.*

Mediadora: *E a formiga, como está representada na história?*

Aluno 7: *Está estressada e muito arrogante.*

Nesse ponto da conversa, é importante realçar que, a partir das respostas do Aluno 7, fica evidente o quanto as estratégias de leitura são colocadas em ação pelo leitor durante o processo de leitura. O que o referido aluno havia previsto, ou seja, sua hipótese inicial baseada nos conhecimentos prévios, “antes da leitura”, verificado nos registros do primeiro momento da “folha do pensar”, foi contrariada, isso porque ele havia pensado, através da ilustração e do título, que a cigarra e a formiga nessa versão seriam colegas. Assim, “depois da leitura”, a criança pode reler e avaliar o texto, no que tange à sua relevância e suas expectativas iniciais. Nas palavras de Girotto e Souza (2010, p. 76):

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então não entendem a essência do texto que leem.

As reflexões assinaladas pelas autoras foram confirmadas também quando, no último momento da aula, solicitamos aos alunos que eles retomassem a “folha do pensar” e complementassem: Após a leitura do texto, percebi que... Vejamos os registros dos mesmos alunos que foram apresentados no início do relato da aula:

Figura 10 - “Folha do pensar” construída pelos alunos 7, 8 e 9 depois da leitura

<p>Após a leitura do texto, percebi que...</p> <p>formiga } estressada } suaogante } } cigarra } triste } rouca</p>	<p>Após a leitura do texto, percebi que...</p> <p>Eu percebi que era um texto pois é um poema bem le- gal.</p>
<p>Após a leitura do texto, percebi que...</p> <p>Que o texto é um poema, E que os textos são iguais.</p>	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima apontam que dois alunos chegaram à conclusão de que o texto se tratava de um poema, talvez devido à presença de estrofes e rimas, como frisaram os mesmos alunos a certa altura da aula. Essa concepção é bem recorrente no imaginário da maioria dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, talvez porque o trabalho com a poesia em sala de aula, tende a ser tratado como pretexto, para que os alunos apliquem ao texto apenas os conhecimentos prévios como identificação de rimas, estrofes, versos e aspectos gramaticais. Para que os alunos gostem de poesia, o fazer pedagógico da sala de aula precisa ser concretizado a partir de uma metodologia mais cuidadosa e diferente: dialógica, apoiada nas subjetividades e descobertas dos alunos, visando favorecer o encontro com o texto, através de um momento privilegiado, intenso, denominado por Rouxel (2014) de “experiência estética”.

3.2.4 - “Eu sou a Emília!”: *A cigarra e as formigas* (Versão de Lobato)

O quarto encontro (25/05/17) foi realizado na biblioteca, durou cerca de uma hora e trinta minutos e teve como objetivo a realização da leitura da primeira parte da versão da fábula *A cigarra e a formiga* construída por Monteiro Lobato: *A formiga boa*. Inicialmente, colocamos um slide com a música de abertura do Sítio do Pica Pau Amarelo. Após sua audição e apreciação da canção, iniciamos um diálogo com a turma, visando acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Monteiro Lobato e seus personagens.

Como se observa na transcrição da gravação abaixo, percebemos que o conhecimento do grupo de alunos a respeito das personagens lobatianas está relacionado à adaptação da série *Sítio do Picapau Amarelo* produzida pela rede Globo de televisão. Isto nos faz inferir que os alunos não conhecem a obra do escritor via literatura infantil, embora haja no acervo da escola alguns livros do autor, o que talvez represente uma lacuna no repertório de leitura, e na formação leitora da turma, haja vista a riqueza da obra lobatiana. Vejamos o diálogo:

Mediadora: *Gente, o que vocês sabem sobre o Sítio do Picapau Amarelo?*

Aluno 7: *O sítio tem muita magia, e tudo gira em torno de Emília!*

Mediadora: *Por que você acha isso, (citamos o nome do aluno)?*

Aluno 7: *Porque ela é muito tagarela.*

Mediadora: *O que mais vocês sabem sobre a Emília?*

Professora da turma: *É Emília que tem o nariz arrebitado?*

Aluno 7: *Não, é Narizinho, mas ela é arrebitada também!*

Mediadora: *Como assim, arrebitada?*

Aluno 7: *Arrebitada, tem resposta na língua! Sim, e é muito curiosa e faz gato e sapato com Vicente (Se referindo ao Visconde).*

Mediadora: *Alguém aqui já assistiu o Sítio do Picapau Amarelo?*

Aluno 6: *Eu já! Eu assisti à noite.*

Mediadora: *E além da Emília, quem mais vive no Sítio do Picapau Amarelo?*

Aluno 7: *Narizinho, Pedrinho, Rabicó. Pedrinho é muito inteligente, só que ele é meio abestalhado.*

Professora da turma: *E as duas senhoras, como é o nome delas?*

Aluno 6: *Anastácia e a Dona Benta.*

Aluno 10: *Barnabé, a Cuca.*

Professora da turma: *Esqueceram de um.*

Aluno 7: *O Conselheiro, o Rinoceronte, Narizinho, Pedrinho, Rabicó.*

Aluno 6: *O Saci Pererê.*

Aluno 12: *Eu ia dizer agora!*

Mediadora: *Certo, então estes são alguns personagens do Sítio, e vocês sabem quem foi que as inventou? (Alunos em silêncio).*

Professora da turma: *Vocês já esqueceram? Esqueceu que você foi a repórter (Se dirigindo ao aluno 7), no dia do livro, e apresentou a biografia dele?*

Aluno 7: *Ah, eu lembro!*

Mediadora: *E quem é a personagem favorita de vocês?*

Alunos, falando ao mesmo tempo: *Emília!*

Fomos instigando o diálogo acima, ouvindo atentamente cada colocação dos alunos por acreditarmos na necessidade de dar-lhes voz porque recuperar o que já é conhecido é essencial para estabelecer um ponto de partida de leitura. Esse momento foi importante, porque além de ter propiciado a socialização dos conhecimentos prévios dos alunos constatou, mediante a participação da professora na roda de conversa, que muitas vezes o esquecimento da criança das experiências de leituras literárias efetivadas pela escola, como deixou implícito o Aluno 7, no final do diálogo acima, explica-se, em parte, pela “ausência de emoção” que acompanham tais leituras, porque elas quase sempre são um “pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, objeto de uma rotina desencarnada que deixa ‘fora de jogo’ o leitor enquanto sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 20).

Sobre a questão da “biografia dos autores e a apreciação do conjunto de sua obra” e outras tendências referentes ao ensino tradicional da literatura nos moldes assinalados por Rouxel, lembramos das colocações de Jauss (1994):

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais fácil apreensão (JAUSS, 1994, p.7-8).

Ensinar literatura com a visão proposta pelo teórico da Estética da Recepção requer uma mudança de rumo radical, porque trata-se de sair do paradigma tradicional em que as leituras deverão partir do lugar de atividades programadas de saberes, e incitar a formação de leitores pautada numa experiência singular e privilegiada, em que o leitor lê para si, para pensar, agir, reagir e refletir sobre os efeitos da obra sobre ele.

De acordo com Rouxel, essa concepção, que ela chama de “didática da leitura subjetiva”, é recente nos discursos e ainda está longe de se efetivar no contexto de sala de aula, no entanto, representa um caminho favorável para o ensino da literatura, porque reconhece o sujeito leitor, acolhe suas “reações subjetivas”, engaja-o na “aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos” (ROUXEL, 2014, p. 21).

Destacamos que essas reflexões teóricas nortearam nossa proposta de aula, isto porque queríamos contribuir com a formação dos leitores participantes da nossa pesquisa, e que eles tivessem um encontro envolvente, eficaz e afetivo com o texto a ser lido. Nesse sentido, demos continuidade ao desenvolvimento da aula, primeiramente apresentando o livro para que os alunos observassem a materialidade do mesmo e percebessem que a fábula a ser lida estava dividida em duas partes. Entregamos uma cópia do texto impresso e perguntamos aos alunos quem gostaria de dar início à leitura oral da história. Assim, o Aluno 7 se propôs a dar início à leitura e outros alunos, empolgados, continuaram. Destacamos que a professora da turma também participou desse momento, a pedido do Aluno 5. Após a leitura, questionamos:

Mediadora: *Vocês conseguem perceber alguma diferença desta versão entre as que já lemos, de Esopo e de La Fontaine?*

Aluno 10: *Sim! A formiga é boa.*

Mediadora: *Qual é a imagem que vocês conseguem perceber dessa formiga e dessa cigarra?*

Aluno 8: *Elas são legais.*

Mediadora: *Essa história se parece mais com a de Esopo ou com a de La Fontaine?*

Aluno 8: *Com nenhuma das duas.*

Mediadora: *Das três versões que já foram lidas, qual vocês preferem?*

Alunos, falando ao mesmo tempo: *Dessa daqui!*

Aluno 6: *Tia, conta a formiga má?*

Podemos perceber, não apenas a partir do diálogo acima, mas da nossa própria observação dos alunos durante a realização da leitura, como as crianças demonstraram interesse e disponibilidade em participar da leitura oral, mesmo algum deles apresentando leitura truncada. Até mesmo as crianças que não participaram da leitura oral foram acompanhando atentamente, inclusive o Aluno 2, que mostrou-se um pouco disperso nos encontros anteriores, demonstrou bastante envolvimento, a julgar pela ajuda que ele solicitou a professora regente da turma, para que ela pudesse acompanhar a sua leitura, isto porque ele tinha grande dificuldade de decodificar as palavras. Essa situação nos fez perceber a importância daquela estratégia como uma forma de estímulo, e motivação para a formação de todos os leitores em processo de formação, principalmente no caso daqueles que ainda sentem dificuldade na decodificação do texto.

Finalizamos a aula explicando aos alunos que havíamos adaptado o texto para que realizássemos a leitura em voz alta dramatizada, utilizando elementos da “performance”, como vozes, expressão facial e corporal, cuja modalidade de leitura é traduzida por Grazioli (2015) como “teatro da leitura”. Após as orientações, solicitamos aos alunos, voluntariamente, que escolhessem quais personagens gostariam de ser. A adesão em querer participar foi tão grande que tivemos que realizar o “Teatro da Leitura” em dois momentos. O primeiro aconteceu na biblioteca, de acordo com a Figura 11:

Figura 11 – “Teatro da leitura” realizado pelos alunos na biblioteca



Fonte: Dados da pesquisa

Ao narrar o momento em que a cigarra foi pedir socorro à formiga e bateu à sua porta, o Aluno 7 fez o barulho na porta da biblioteca, utilizando a mão direita para expressar o “tique, tique, tique”. E mais adiante, quando o Aluno 5, representando a formiga, se deparou com a cigarra e a olhou de alto a baixo, também o fez por meio da expressão corporal. Nessas reações, pudemos perceber que o corpo do leitor responde ao texto no ato da leitura. De acordo com Kefalás (2014, p.111), ler um texto em voz alta e em movimento é dançá-lo:

[...] pois o que se busca nessa leitura é justamente a indeterminação que o texto pode gerar na voz e no gesto e as surpresas que o movimento do corpo podem acender na enunciação do texto. [...]. É preciso abrir o corpo às lacunas do texto para que o texto, na leitura, possa manter viva sua potencialidade dinâmica de produção de sentidos

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a vocalização e a leitura em gestos do texto puderam contribuir para a compreensão do fenômeno literário, para o ensino da literatura e ,sobretudo, para que os alunos tivessem suas “reações subjetivas” acolhidas, o que pode ser fruto, como assinalou Rouxel (2014), de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e a obra, ou seja, a “experiência estética”, momento intenso que poderá marcar a história do leitor, “sua memória, os seus valores, a sua personalidade”.

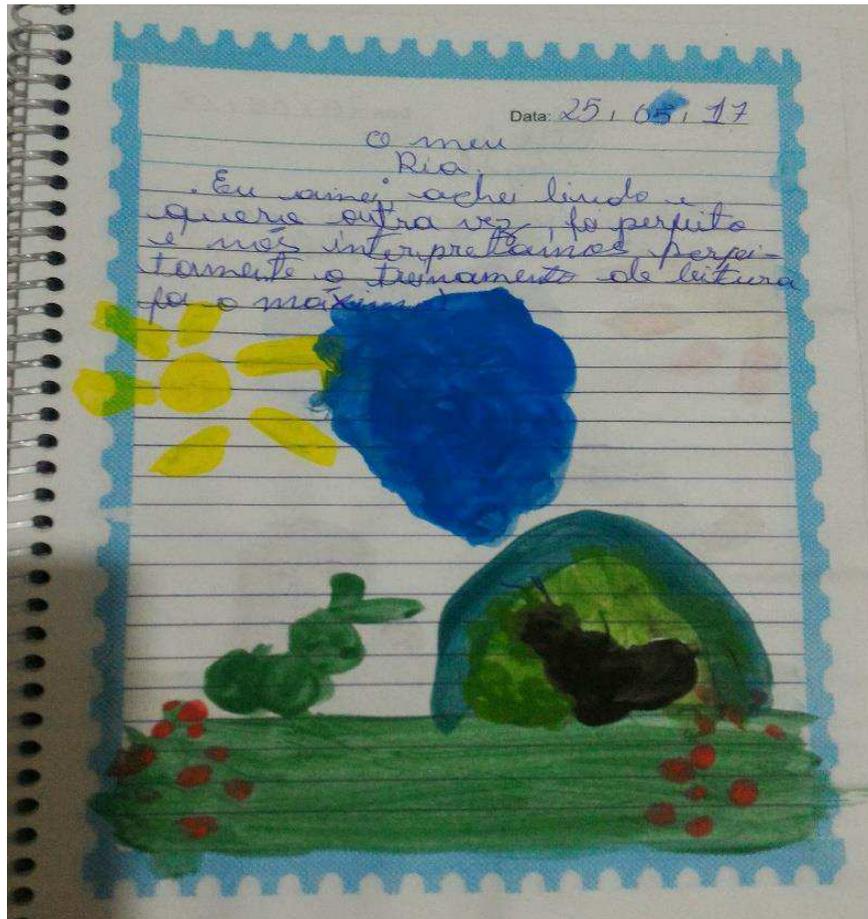
O segundo momento do “teatro da Leitura” foi vivenciado no pátio da escola, atendendo a pedido dos alunos (Figura 12). Foi muito significativo, dinâmico e lúdico, pois favoreceu o envolvimento e interesse de todos os alunos, seja lendo o texto, seja ouvindo-o. Vejamos abaixo também na Figura 13, o depoimento do Aluno 7, no seu diário de leitura:

Figura 12 - “Teatro da leitura” realizado pelos alunos no pátio



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13 - Registro do aluno 7 no Diário de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

No quinto encontro (26/05/17), também realizado na biblioteca e ao mesmo tempo de duração do anterior, continuamos a leitura do texto lobatiano com a segunda parte da narrativa: *A formiga má*. Adotamos a mesma dinâmica apresentada a pouco, em virtude da grande aceitação, entrosamento e motivação dos alunos durante o desenvolvimento da aula a pouco apresentada.

Ao distribuirmos o texto impresso para os alunos e eles perceberam que havia outras personagens na narrativa, ficaram muito empolgados, falando alto e ao mesmo tempo, reagiram: Aluno 9: *Eu quero ser Narizinho!* Aluno 5: *Eu quero ser Dona Benta!* Aluno 8: *Na segunda rodada eu quero ser a formiga!* Aluno 6: *Oh, tia, eu posso ir nas duas rodadas? Eu quero ser a cigarra, deixa?* Aluno 7: *Eu quero ser o narrador.*

Após toda essa empolgação, os Alunos 10, 5, 6, 7 e 8 fizeram a leitura oral da história, de forma voluntária e coletiva. Em seguida, fizemos o “Teatro da Leitura”, após negociações quanto à escolha dos personagens e narrador, porque as crianças queriam participar todas ao mesmo tempo. A julgar pelas várias vezes que tivemos que vivenciar, a pedido dos alunos, o “teatro da leitura”, alternando as personagens, bem como pelos depoimentos de duas alunas em seu diário de leitura, como é o caso do Aluno 9, ilustrado em seguida (Figura 14), podemos afirmar que o “teatro da leitura” pode ser uma estratégia bastante eficaz para contribuir com a formação desses leitores, além do mais, a experiência de leitura performática “pode ser via de acesso a um vínculo afetivo com a palavra literária em sala de aula. (KEFALÁS, 2014).

Figura 14 - Registro do aluno 9 no Diário de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

Outro aspecto bastante significativo que julgamos relevante apontarmos, diz respeito a identificação dos alunos com a personagem Emília. O Aluno 6, por exemplo, expressou através de palavras e de desenhos, em seu diário por meio da Figura 15:

Figura 15 - Registro do aluno 6 no Diário de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

Esse texto confirma aquilo que já frisamos, a partir das ideias de Rouxel (2014, p. 26) de que: “As crianças respondem ao imaginário do texto através de desenhos onde expressam seu próprio imaginário. Daí a importância do mediador de leitura, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizar essas e outras estratégias em sala de aula, para que os alunos possam desenvolver sua criatividade e revelar abertamente “seus pensamentos e suas emoções”, conforme a autora defendeu. Ainda sobre as emoções, Jouve (2002, p. 49) afirmou que “elas estão presentes na base de identificação, motor essencial da leitura de ficção”. Nessa perspectiva, acreditamos que o Aluno 6

talvez tenha se identificado com Emília por ela ter-lhe suscitado “admiração, riso ou simpatia”, já que a leitura também é um processo afetivo.

3.2.5 “Como eu queria voltar no tempo pra a aula começar de novo”: *A cigarra e a formiga* (Versão de Manoel Monteiro)

O sexto encontro (30/05/17) durou cerca de uma hora e trinta minutos. Foi realizado, no primeiro momento, na biblioteca, onde havíamos montado, com antecedência, um ambiente acolhedor que remetesse à literatura de cordel nordestina, considerando que os alunos, em sua maioria, haviam afirmado, durante à etapa de sondagem, que não conheciam esse tipo de literatura. Iniciamos a aula conversando sobre o poeta Manoel Monteiro. Em seguida, apresentamos alguns slides com imagens de folhetos, de outros poetas populares, e de xilogravuras, acompanhados do cordel cantado *Literatura de cordel*, do cordelista paraibano Francisco Diniz. Expusemos vários cordéis de Manoel Monteiro para que os alunos pudessem manuseá-los.

Figura 16 - Primeiro contato dos alunos com o cordel *A cigarra e a formiga* (Versão de Manoel Monteiro) e “leitura oral”



Fonte: Dados da pesquisa

Após esse contato inicial com a materialidade de uma parte significativa da obra de Manoel Monteiro, mais voltada para o público infantil, apresentamos um mural com

fotos dos poetas locais, visando perceber se os alunos os conheciam. Falamos para a turma que havíamos convidado dois poetas locais para participarem do encontro de encerramento, no entanto, eles disseram que não poderiam, em virtude de estarem envolvidos nos eventos culturais, em João Pessoa, na divulgação dos seus trabalhos.

Em seguida, distribuímos um exemplar do folheto *A cigarra e as formigas*, de Manoel Monteiro, e os alunos, voluntariamente, se dispuseram a fazer a “leitura oral”. Para Marinho e Pinheiro (2012, p. 129), “a primeira e fundamental atividade deve ser a leitura oral”, em toda e qualquer experiência de trabalho com o cordel na escola, haja vista que ele pede voz. Desse modo, enquanto mediadores, estimulamos que os alunos lessem, da forma como eles sabiam, para não inibi-los. Após a leitura realizada pelas crianças, encerramos a aula apresentando a nossa leitura, dando outra expressividade, pausas, entonação e ritmo ao poema. Sobre esse aspecto, Moura (2009, p. 68) ressalta que a “acentuação e a entonação possuem a capacidade de fazer com que o ouvinte não apenas escute o dito, mas possa também envolver-se e sentir prazer”.

No sétimo encontro (31/05/17), realizado na “sala de aula”, iniciamos a aula convidando os alunos para fazerem outra leitura do folheto. Achamos necessário repetir a leitura em virtude das sugestões metodológicas de Marinho e Pinheiro (2012, p. 129) apontarem que “diferentes e repetidas leituras em voz alta é que vão tornando o folheto uma experiência para o leitor”.

Quando questionamos aos alunos quem gostaria de dar início à leitura do folheto, a partir das gravações dos áudios, observamos que três deles logo responderam, ao mesmo tempo: Aluno 6: *Eu quero, tia!* Aluno 9: *Deixe eu ler, tia!*; Aluno 7: *Eu quero ser o narrador!*. A partir dessas reações, percebemos a motivação da turma em participar da leitura oral.

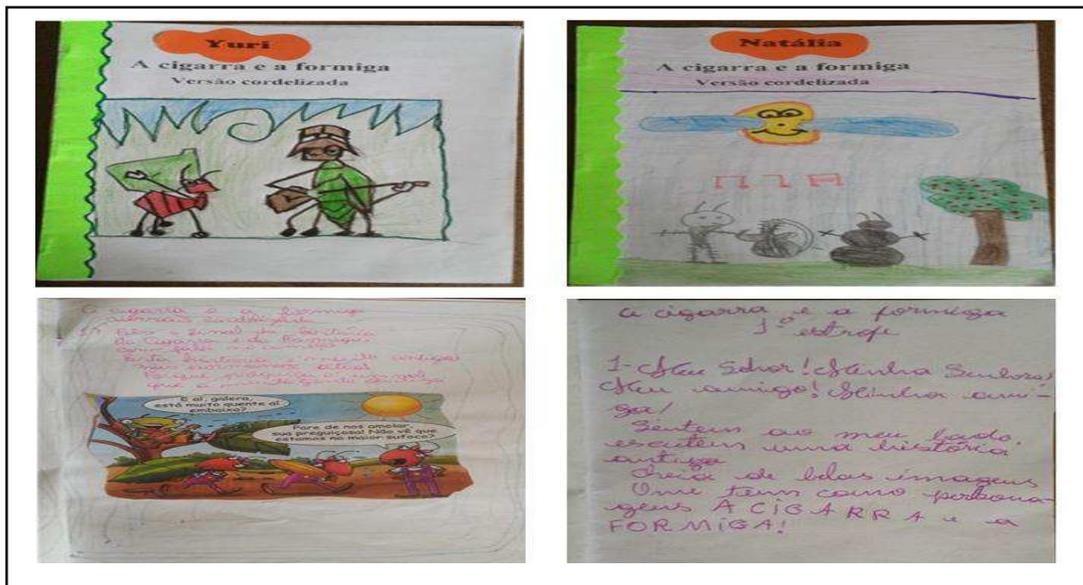
Nesse momento, destacamos que tivemos dificuldade na mediação porque alguns alunos falavam ao mesmo tempo, querendo participar, e ficaram impacientes, com dificuldade de querer ouvir e esperar pela leitura dos colegas. Mas, como a professora também ajudava na mediação da aula, ela chamou a atenção da turma sobre a necessidade de esperar um pouco. Após o comentário da professora, também reiteramos que ouvir os outros também é uma aprendizagem que precisamos desenvolver.

Realizadas as leituras, partimos para o segundo momento do encontro. Distribuímos uma espécie de folheto, que havíamos confeccionado antecipadamente, e propomos aos alunos que eles transcrevessem e ilustrassem, livremente, alguma parte da narrativa ou uma estrofe da sua preferência. “Ilustrar livremente uma narrativa ou parte delas” é uma atividade que pode ser desenvolvida em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 133).

Além disso, os autores ainda destacam sobre a facilidade do desenvolvimento dessa atividade: “Materiais e procedimentos é o próprio professor é que escolhe: uso de lápis de cor, de guache, aquarelas, entre outros. Também se pode com colagens com toda uma turma montando um amplo painel e utilizando diferentes materiais” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 133).

Durante o desenvolvimento da atividade de livre ilustração da narrativa, percebemos que mais da metade da turma optou entre a primeira e a última estrofe, sendo a primeira, a mais escolhida. Nessas passagens, o poeta, através da voz do narrador, apresenta e encerra a narrativa, de modo sucinto, como se estivesse diante do seu leitor, estabelecendo uma espécie de vínculo e comunicação via oralidade. Vejamos os registros abaixo (Figura 17) que, mostram as capas dos folhetos produzidos pelos Alunos 6 e 12 e, em seguida, as estrofes escolhidas pelos Alunos 10 e 7:

Figura 17 - Ilustrações livres e transcrições da estrofe favorita do cordel



Fonte: Dados da pesquisa

Talvez este procedimento adotado por Manoel Monteiro, em que ele se utiliza da fala do narrador para chamar a atenção dos leitores, tenha sido um dos fatores chave em favorecer a recepção do texto pelos alunos, de uma maneira bastante atrativa, confirmando as ideias defendidas por Ribeiro (1987), de que essa marca evidencia o sucesso da literatura de cordel.

De fato, a partir da atividade supracitada, pudemos constatar que a conquista e a atenção das crianças durante a leitura dos versos do folheto não foi o caráter exemplar e moralista, diluído, ora através de algumas falas da formiga, ora nas falas do narrador, mas a proximidade do narrador com o destinatário, no caso, o leitor, ouvinte.

No oitavo encontro (01/06/17), começamos a aula estabelecendo um diálogo com os alunos sobre o que eles haviam achado mais legal da nossa experiência:

Aluno 9: *É, agente dava uma escapadinha da aula.*

Pesquisadora: *Vocês acham que o que estamos fazendo não é aula não?*

Aluno 6: *É uma aula.*

Aluno 9: *É aula divertida.*

Aluno 6: *Tinha leitura, né, tia?*

Em seguida, perguntamos: Qual foi a versão favorita de vocês?

Aluno 7: *A de Esopo.*

Aluno 6: *La Fontaine.*

Aluno 9: *Eu gostei de todas, tia.*

Aluno 12: *Eu gostei mais dessa daí. (Apontando para o cordel de Monteiro).*

Aluno 10: *A minha foi de Esopo.*

O objetivo dessa conversa inicial foi, justamente, sondar a versão favorita da turma, para vivenciá-la no encerramento da experiência, como leitura em voz alta dramatizada, traduzida por Grazioli (2015) como “teatro da leitura”. Com base no diálogo acima, constatamos que as quatro versões lidas em sala de aula agradaram a uma boa parte da turma. Sugerimos, que os alunos escolhessem, dentre as versões citadas, uma versão em prosa e outra em verso. Fomos ao quadro e fizemos uma votação para chegar a um consenso, já que essa conversa gerou um barulho enorme, pois todos queriam falar ao mesmo tempo sobre o personagem que gostariam de ser.

Em relação ao texto em prosa, a votação da turma apontou, como versão favorita, a segunda parte da história escrita por Lobato: *A formiga má*, essa escolha se justifica, segundo os alunos, por “ter mais gente”, e no que concerne à poesia, o cordel de Manoel Monteiro.

Após a votação, segundo as escolhas realizadas quanto aos textos a serem lidos, propomos que a turma se dividisse em dois grupos. Inicialmente, convidamos o primeiro grupo para dar início a leitura do texto lobatiano. Nesse momento surgiu um impasse, porque 4(quatro) meninas brigaram para serem ser o narrador, conforme observados nas gravações em áudio, inclusive, o Aluno 9 falou: “*Só a gente faz esse moído para ser a narradora*” e 2 (dois) Alunos - 1 e 12 - queriam ser a cigarra. Quanto à formiga, não houve conflito porque apenas o Aluno 11 se propôs a representá-la. O Aluno 1, por sua vez, se dispôs a representar a cigarra.

Outro elemento que não podemos deixar de destacar, concerne as tomadas de decisões entre os alunos, cujo processo é permeado de enfrentamentos. O Aluno 9, por exemplo, queria ser o único narrador da história, mesmo após termos esclarecido, no início da votação, que a leitura poderia ser realizada outras vezes, para que todos pudessem ter o direito de participar, caso desejassem. No entanto, o referido aluno ficou insatisfeito e com raiva, em virtude do nosso posicionamento. Ele se afastou do grupo e falou alto: *Não tia, tá muito chato! Faça uma tarefa!* Essa situação, específica, nos fez refletir sobre o quanto é desafiante, para o mediador do processo de leitura, seja ela literária ou não, a adoção de uma metodologia dialógica. Esse e outros desafios que surgem no cotidiano da sala de aula, além de nos convidar a lidar com expectativas diversas, formas de aprender diferenciadas e experiências plurais, reclama uma revisão na nossa própria concepção do que costumamos denominar de aula. Nessa perspectiva, são pertinentes e felizes as palavras de Farias (2011):

É no espaço do diálogo e do conflito, constituído por sujeitos criativos e desejosos de liberdade, que as mudanças são forjadas, diuturnamente. A aula constitui, por conseguinte, um lugar privilegiado para o processo de aprendizagem, pois nesse espaço-tempo professores e alunos podem desenvolver ações interativas de forma a transformá-la em um campo de debates sobre os temas em foco (FARIAS, 2011, p. 166).

Partindo dessa premissa, destacamos que o nosso papel, enquanto mediadores, que objetiva propiciar a “interação texto leitor”, tal como postulou Iser (1996), não é tão fácil quanto parece, muito pelo contrário, por que além de não termos uma tradição de ensino que privilegia tal interação, conforme aponta Alves (2009), a metodologia, nesse sentido, pressupõe que o mediador não vai “dar aula”, no sentido de fazer “um dever no quadro” para os alunos copiarem, tal como determinava o Aluno 9, ao término do primeiro

encontro da nossa experiência, mas que possa, além de favorecer o encontro com o texto literário, “criar condições pedagógicas para que as crianças e jovens também possam descobrir a riqueza e o encanto do texto literário”(ALVES, 2009, 134).

Desse modo, criar essas condições requer mudança de concepções, compromisso político, ético, formação específica, valorização dos professores e demais profissionais do magistério, além de outros elementos. Feitas essas considerações, voltamos para a continuação da apresentação do encontro. Os dois grupos fizeram as primeiras leituras, de forma espontânea, sem a nossa intervenção. Durante a primeira leitura, as crianças foram estimuladas a se expressarem de acordo com as suas próprias impressões sobre os textos e construir suas “performances”, livremente.

Na segunda leitura, entregamos os *scripts* dos textos, que havíamos preparados com antecedência e sugerimos a turma que fizesse a leitura pela segunda vez. Nesse momento, à medida que eles iam apresentando, fomos chamando atenção para a importância da entonação, das pausas, das emoções, para que eles pudessem procurar dar mais expressividade à leitura dos textos, ou seja, encontrassem o “páthos” da narrativa, o seu “núcleo afetivo”, conforme ressaltam Marinho e Pinheiro (2012, p. 129).

De acordo com Grazioli (2015), o “teatro da leitura” é uma alternativa com elevado potencial lúdico, que poderá oferecer motivação para os alunos que desejam ler textos repetidas vezes. Assim, tornando-se uma prática de leitura no cotidiano da sala de aula, esta atividade poderá aumentar o repertório de leitura, contribuir para a capacidade de expressão em público, melhorar a interação com professor e colegas de sala, preparar as crianças para situações da vida real, e, sobretudo, aproximar os alunos de textos literários, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que o caráter dinâmico dessa estratégia tenha sido a causa do envolvimento e interesse dos alunos durante a vivência. Por este motivo, lançamos o convite para que eles pudessem apresentá-lo para a comunidade escolar, no encerramento da nossa experiência, que seria realizada na semana seguinte. Uma boa parte do grupo responsável pela leitura da *Formiga má* ficou tão envolvida que, mesmo após a aula, eles nos acompanharam até a secretaria da escola e ficaram ensaiando diversas vezes. Essa iniciativa dos alunos foi indispensável, haja vista que “A leitura deverá sempre ser treinada antes de vir a público” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 129).

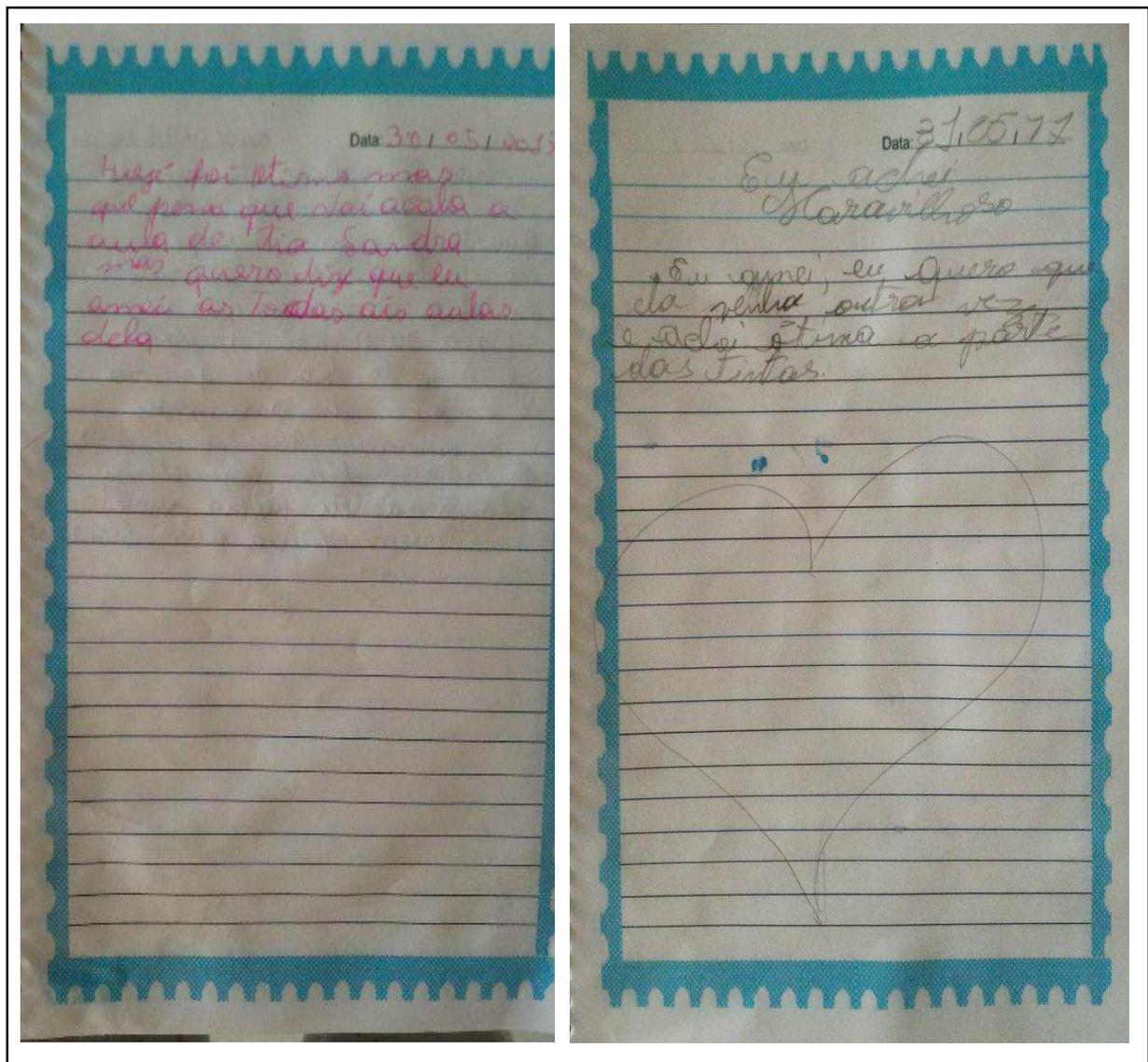
Encerramos o oitavo encontro distribuindo uma pequena tela, a pedido dos alunos durante conversas realizadas em aulas anteriores, para que eles representassem, através da pintura, sua versão favorita. Foi uma etapa bastante esperada por toda a turma e agradável, como podemos perceber a partir das imagens abaixo na Figura 18 e dos comentários dos Alunos 7 e 10 nos diários de leitura, na Figura 19:

Figura 18 - Pinturas em tela produzidas pela turma



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 19 - Registro dos alunos 7 e 10 no Diário de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

No nono encontro (04/06/17), foi realizado o encerramento da nossa experiência, cuja proposta objetivou a realização de um pequeno Sarau literário, que aconteceu no pátio da escola e contou com a participação de toda a comunidade escolar do turno da manhã. Na ocasião, tivemos espaço para apresentar as principais atividades realizadas pelos alunos durante a experiência.

Após as boas vindas dadas pela diretora da escola e pelo Aluno 7, apresentamos, à comunidade escolar, os objetivos da pesquisa, lemos o poema *Sem barra*, de José

Paulo Paes e agradecemos a presença de todos. Depois, convidamos o poeta Ednaldo Rangel, natural de Parari-PB, cidade vizinha do Município em que a experiência foi realizada, para ler um poema de sua autoria (Figura 20):

Figura 20 - Apresentação da experiência para a comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, convidamos Daniel Francisco, natural de Parelhas – RN. O poeta iniciou sua participação cantando e encantando os alunos e demais ouvintes com a apresentação do cordel *Siris Jogando Bola*, de Luís Gonzaga, conforme Figura 21:

Figura 21 - Participação do poeta Daniel Francisco



Fonte: Dados da pesquisa

Nesse momento, houve uma grande interação entre o poeta e os ouvintes, porque a medida que ele cantava o cordel, os alunos iam sendo convidados a repetir o mote (*Lá no mar*). Os alunos deram risadas, e memorizaram o poema, haja vista que continuaram cantando depois do encontro. Inclusive lembramos que na semana seguinte visitamos a turma pela última vez, durante à pesquisa, e percebemos que o Aluno 12 estava cantando o poema. Do ponto de vista da recepção, a partir dos dados coletados via gravações em áudios, bem como pelas nossas observações das expressões faciais e gestos dos ouvintes, a leitura cantada do cordel, realizada pelo poeta, ofereceu um poderoso efeito sobre eles. Em virtude das reações observadas, parece que os alunos foram afetados pelo texto. A respeito desse aspecto, Kefalás (2012, p. 80), explica que:

É o ritmo das canções, tanto da sonoridade, das palavras, quanto dos gestos, que marca os corpos envolvidos na cena, tatua-os como uma pulsação [...]. Há algo próprio da performance, que contagia, que permite a instauração de um rito, uma consagração, uma forte energia, a energia propriamente poética

Na sequência do evento, Daniel Francisco convidou alguns professores que estavam na plateia para a realização da “leitura performática” do poema *Os animais tem razão*, de autoria do poeta Antônio Francisco. A apresentação foi significativa porque envolveu algumas professoras da escola (Figura 22). Consideramos que, ao vivenciarem tal prática, elas poderão se sentir motivadas para desenvolvê-la, posteriormente, com seus alunos. Desse modo, foi um momento de aprendizagem e de formação continuada. Ainda sobre a “leitura performática”, a autora assevera que “Ler o texto, provando da textura dele na boca que o anuncia, pode ser via de acesso a um vínculo afetivo com a palavra literária na sala de aula” (KEFALÁS, 2012, p. 93).

Figura 22 - “Leitura performática” vivenciada pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa

Após a participação do poeta Daniel, os alunos apresentaram o “teatro da leitura” das duas versões escolhidas (Figura 23), *A formiga má*, de Monteiro Lobato e *A cigarra e a formiga*, de Manoel Monteiro.

Figura 23 - “Teatro da leitura” realizado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Assinalamos que o último encontro foi muito prazeroso para os alunos que apresentaram o “teatro da Leitura”. O Aluno 1, por exemplo, que representou a cigarra na leitura do cordel de Manuel Monteiro ria todas as vezes em que o Aluno 11, que representava a formiga, falava: *Boa tarde, cigarrinha/ Como é que vai a senhora?* A mesma reação se repetiu durante à apresentação da versão lobatiana, na seguinte passagem: *Cantava? Pois dance agora, vagabunda!* O riso do aluno confirma a satisfação que a leitura lhe proporcionou. Isso porque o riso pode estar relacionado ao envolvimento e identificação das crianças com a história.

Assim sendo, podemos dizer que o Aluno 11 entrou no jogo da imaginação proposto pela leitura. De fato, dos três conceitos definidos por Jauss (1979), os que mais se verificam no trabalho com as crianças são a *poiesis* e a *katharsis*, já que, durante a realização da leitura, bem como em outros momentos durante a realização da nossa experiência, quando as crianças liam e reliam as estrofes do cordel, elas demonstravam identificação afetiva com os bichos retratados nas histórias.

Além disso, o encontro divulgou a literatura de cordel, compreendida como “uma produção cultural de grande valor e que precisa ser conhecida, preservada e cada vez mais integrada à experiência de vida de novas gerações” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, 133). Propiciou uma ação interativa, em que leitores, ouvintes e textos puderam dialogar, e ainda, certamente pode ter contribuído com a formação das pessoas ali presentes. De acordo com Colomer (2007):

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir com a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da *sociabilidade* e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p.31).

Sendo assim, é essencial repensar a educação literária numa ótica mais ampliada, conforme pontuou a autora, sobretudo, no que se refere às práticas de leituras, se desejamos proporcionar aos nossos alunos uma formação adequada enquanto leitores do texto literário desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e discutidos durante a pesquisa, constatamos que a chave para o envolvimento dos alunos com as quatro versões da fábula *A cigarra e a formiga*, durante a leitura efetivada em sala de aula, está justamente relacionada às escolhas teóricas e metodológicas adotadas. Buscamos, pois, fundamentar nossa proposta a partir da teoria da Estética da Recepção, por ser uma corrente teórica que privilegia a figura do leitor no centro da renovação da historiografia literária, este ser que, de acordo com Jauss (1994), é o principal responsável pela atualização do objeto literário, e por construir os sentidos do texto, no ato da leitura. Assim, à luz das postulações do autor, e de outros teóricos no âmbito dos estudos da corrente sobredita, percebemos que a recepção dos leitores se configura a partir do “horizonte de expectativas”, que são ou não confirmados durante o processo de leitura. Nesse sentido, levamos em consideração esse conceito formulado por Jauss para embasar à nossa experiência.

Com a finalidade de fiar estas considerações finais nos reportamos novamente aos questionamentos iniciais que nortearam esta pesquisa: Como é possível que se dê uma recepção exitosa dos quatro textos? Quais as relações que os leitores irão estabelecer a partir do diálogo suscitado entre as narrativas? Quais os resultados obtidos ao se trabalhar com a leitura de fábulas em sala de aula? A metodologia adotada possibilita uma recepção lúdica por parte dos alunos? Como se dará a recepção dos textos, tendo em vista que dois são escritos em prosa e os outros em versos? Desse modo, com o propósito de encontrar as possíveis respostas, planejamos as estratégias didáticas de leitura levando em consideração os gostos, expectativas e faixa-etária dos alunos, de uma maneira que contribuíssem para a interação entre eles e as diferentes versões lidas em sala de aula.

Observando como se desenvolveu a pesquisa, constatamos que a experiência com a leitura das quatro versões da fábula objeto do nosso estudo, mostrou-nos que é possível, no ensino da literatura, que haja a recepção exitosa dos textos, para tanto, atribuímos a participação dos alunos durante as aulas, como já frisamos, às escolhas teóricas e das estratégias didáticas, que colocaram os alunos/leitores como elemento central na construção de sentidos dos textos.

Percebemos também, sobretudo durante o início da experiência, que alguns alunos mostraram-se um pouco resistentes quando da aceitação da metodologia, talvez por estarem muito acostumados com as práticas de leituras adotadas pela escola, quase sempre pautadas no livro didático, cujas abordagens tendem a estimular muito pouco a leitura compartilhada, a participação, o debate, a leitura em voz alta, a leitura performática, e a expressão de outras linguagens que também são muito importantes para o desenvolvimento integral da criança, como por exemplo, o desenho, a pintura, etc.

No entanto, notamos que a partir das leituras dos textos elaborados por Lobato e Manoel Monteiro, em que adotamos o “teatro da leitura” e a leitura oral, até mesmo os alunos mais resistentes e dispersos entraram no jogo do texto, certamente porque quando o corpo do ouvinte é tocado e nele reverberam sentidos, “há também um contato pulsante entre a carne da palavra e o corpo de quem lê” (KEFALÁS, 2012, p. 64).

Além disso, acreditamos que tais textos apresentam-se com características mais lúdicas, capazes de criar novas expectativas de leitura porque são construídos numa linguagem marcada pela oralidade, pelo coloquialismo, aproximando a linguagem escrita da linguagem falada pela criança. O último aspecto que favoreceu a recepção lúdica por parte dos alunos consiste no fato de que a maioria deles se identificou com os textos, isso porque, conforme assinalou Compagnon (2006, p. 143), e outros teóricos da Estética da Recepção, “A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação.”

Sabemos que, tradicionalmente, a fábula é vista como uma forma literária que tende a ser utilizada nas escolas como mero instrumento pedagógico de aculturação da criança a padrões de comportamento e virtudes, cujos valores tendem a ser veiculados em propostas pedagógicas contidas, sobretudo, em livros didáticos, com objetivos meramente pragmáticos, talvez até mesmo pelo fato dessas narrativas, geralmente, trazerem em sua estrutura essas marcas.

Em virtude dessa tendência que fez, e ainda faz, uma parte significativa dos professores e outros sujeitos que também atuam na organização do trabalho pedagógico escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, às vezes até de forma inconsciente ou talvez, por não terem adquirido em sua formação inicial ou continuada na área de Pedagogia, conhecimentos específicos concernentes à abordagem do texto literário em sala de aula, a fábula e outros textos literários, como é o caso do cordel, deixam de

favorecer a criança, sua capacidade lúdica, poética e criativa para responder com inteligência aos jogos propostos por tais textos.

No entanto, longe de conceber a fábula e o cordel na perspectiva pragmática, a experiência de leitura literária vivenciada ao longo dessa pesquisa, partiu do princípio de que a escola é um espaço privilegiado para construir as bases de formação dos sujeitos, que se inicia na infância e prevalece até a velhice, e como tal, compete “mais do que nunca, preservar um espaço para a leitura, análise e interpretação dos clássicos na nossa literatura, formando leitores mais exigentes e mais competentes no uso da língua” (CHIAPPINI, 2005, p. 272).

Assim sendo, a experiência de leitura levou em consideração o horizonte de expectativas dos alunos, sujeitos da pesquisa, em relação à fábula sobredita, e buscou ampliá-los à medida que a turma se encontrou com o “mesmo” texto em diferentes formatos, ora em prosa, ora em versos. Assinalamos que os motivos da escolha de tais textos como objeto de leitura para as crianças partiu da ideia de que a natureza alegórica do seu discurso poderia provocar a possibilidade de discussões e debates em sala de aula, inclusive sobre a “lição de moral”, levando os leitores e ouvintes a questioná-las e relacioná-las com o mundo atual, haja vista que, conforme defendemos no primeiro capítulo do presente estudo, *o leitor não é um ser passivo*, pois, dependendo da forma como o texto literário é abordado em sala de aula, poderá entrar no jogo do texto e buscar os pontos de indeterminação que vão surgindo e que são preenchidos pela sua imaginação, a partir daquilo que Iser (1996) denominou de “vazios” do texto.

Embora haja o caráter “pedagógico” ou “exemplar” na fábula em estudo, evidenciamos que a experiência buscou dar ênfase ao viés “lúdico”, pois, “Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda” (COELHO, 2000, p. 164).

Nesse sentido, a partir dos dados constatados durante a realização de toda a experiência, podemos afirmar que as leituras atraíram e agradaram os alunos, principalmente durante as realizações do “teatro da leitura”, talvez pelo fato dessa modalidade de leitura propiciar o jogo lúdico, haja vista que a infância é um momento, por excelência, da brincadeira. Nessa perspectiva, frisamos que as demais estratégias didáticas adotadas permitiram uma leitura prazerosa e significativa das narrativas, a

julgar pela participação e envolvimento dos alunos, conforme pudemos perceber a partir de alguns depoimentos recolhidos via diário de leitura, via gravações, bem como pelas próprias fotografias expostas no último capítulo desta dissertação.

Destacamos a importância da narrativa e da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança. Assinalamos que a escola, desde a etapa da Educação Infantil, poderia se apoiar em tal atividade, através da literatura, não como uma atividade isolada, como em datas comemorativas e mostras pedagógicas, mas como uma prática cotidiana, porque aquelas habilidades não se adquirem repentinamente, e sim através de um contínuo processo de experimentação e, gradualmente, sistematização nas etapas posteriores do processo de educação formal, porque esse espaço, principalmente quando pensamos nas escolas públicas, talvez seja o único em que o contato com a literatura se dê.

Diante dessas considerações, é imprescindível pensar o espaço que a literatura tem no âmbito escolar e que se coloque no centro de suas práticas a leitura efetiva dos textos, organizada segundo os objetivos da formação do aluno, pois “incentivar a leitura e ensinar a ler são os eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura”, conforme assinalou Colomer (2007, p. 197-198). Assim, percebe-se a necessidade do planejamento, por parte do mediador que deseja fazer da leitura literária uma prática recorrente e significativa para os alunos/leitores e para a comunidade em que estão inseridos, sustentada nos pressupostos do “letramento literário”.

Considerando que as fábulas são, como disse o Aluno 12, a certa altura da experiência, “histórias contadas por muitos e muitos anos, quando os bichos falavam” percebemos que essas narrativas exerceram ao longo da história e ainda podem exercer, um fascínio nos leitores de variadas idades, sejam elas escritas em prosa ou em poesia e, assim como o cordel, deveriam ser vistos como literatura e não como mero pretexto para alfabetização, obtenção de informações ou qualquer outro ensinamento, pois suas leituras se manifestam como prática bastante significativa, não apenas em virtude de ambos possuírem um caráter fabular, mas por serem possíveis meios potencializadores de experiências leitoras. No entanto, para que isso se efetive em sala de aula, é necessário que haja uma “adequada escolarização”, a partir dos propósitos de formação de leitores literários, como defende Magda Soares (1999).

A realização dessa experiência nos proporcionou, enquanto pesquisadora e supervisora educacional, além de grande satisfação, uma oportunidade ímpar de refletir sobre o nosso pensar e fazer pedagógico no que tange à formação de leitores literários. Vale a pena lembrar que buscar desenvolver uma postura de reflexão sobre a prática não é fácil, requer sair da zona de conforto, do aplicacionismo, de receitas prontas, porém é imprescindível para a formação permanente dos professores porque os fazem pensar e forjar o seu próprio percurso de buscas e descobertas.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 43-44), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Por sua vez, Pinheiro (2011, p. 20), ao refletir sobre a importância da atitude reflexiva e científica, no âmbito da literatura, afirma que deveria ser uma postura do professor que trabalha com o texto literário e que não deve se resumir a um momento, mas perpassar desde os anos iniciais até a pós-graduação, pois é “fundamental que se estabeleça um diálogo fecundo entre leitor e texto”.

Ao contrário do que alguns professores pensam sobre a fábula, o cordel e outros textos de esfera popular, eles fazem parte da literatura nacional, principalmente da nordestina, e podem ter uma aproximação com o horizonte de expectativas dos alunos e promover uma experiência estética. Assim, é possível na sala de aula trilhar caminhos diferentes dos que comumente são propostos e adotar estratégias de leituras mais lúdicas, que contribuam para que haja uma interação efetiva e afetiva entre os leitores e as obras lidas.

Não podemos deixar de citar que encontramos e encontraremos dificuldades para o trabalho em geral com a escola pública. Em alguns momentos fomos tomados por um sentimento de desânimo e impotência. Contudo, precisamos desenvolver a paciência e a resistência (com fazem as formigas?), e entendemos que sozinhos não conseguiríamos alcançar os nossos objetivos. Importante ressaltar também que atribuímos o sucesso da experiência à parceria de uma comunidade (alunos, professora da turma, direção escolar, bibliotecária, alguns pais dos alunos, os funcionários da escola, minha orientadora e outros professores do programa, alguns colegas do mestrado, e minha família).

Portanto, as “pedras” encontradas ao longo do caminho nos fizeram sentir dores, contudo, através delas nos fortalecemos, nos alegamos (como as cigarras?), e sobretudo, renovamos a certeza do quanto é prazeroso favorecer ao leitor infantil um encontro efetivo e, sobretudo, afetivo com o texto literário, tendo o diálogo como espaço de participação e autonomia, afinal de contas, “Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever”, como ressalta Machado (2009, p. 15), e por fim, frisamos que vivemos em tempos propícios às fábulas...

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Então se forma a história bonita: relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 10, n. 22. 2004. p. 199 – 218.4 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000200008> Acesso em março de 2017.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153 – 161.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. In: ARANHA, Simone D. de Gusmão. et all (org.). **Gêneros e linguagens: diálogos abertos**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2009, p. 129 - 140.

_____. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, v. 01, p. 35 - 49.

AYALA, Maria Ignez Novaes. Riqueza de pobre. **Literatura e Sociedade**. Revista de teoria literária e literatura comparada. USP, São Paulo; n. 2, 1997. p. 160 - 169.

_____. **Abc, folheto, romance ou verso: a literatura impressa que se quer oral**. Graphos. João Pessoa, Vol. 12, N. 2, Dez./ 2010.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 5, nº 25, jan/fev 1999.

BOCAGE. A cigarra e a formiga. In: **Fábulas de La Fontaine**. São Paulo: Martin Claret, 4. ed. 2012.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 2001.

_____, Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____, Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília, 2014.

BRUGUERA, Josefa Gomes. Expressão livre. In: SEBARROJA, Jaume Carbonel. Et al. (Org.). **Pedagogia do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 78 – 79.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Livraria Duas Cidades. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Maria Edneide Ferreira de; RODRIGUES, Lílian de Oliveira de. Diálogos entre a cultura popular e a escola: a inserção da obra dez cordéis num cordel só. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes. (Orgs). **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009, p. 177-187.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**; Tradução Mary Del Priore. 2. ed Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação; novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: história, teoria e análise**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte, Ed UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

DEZZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. São Paulo: UNB; Imprensa Oficial, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. 13, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. 54, 2013.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *et al.* (Orgs.) Campinas, São Paulo; mercado de Letras, 2010.

GRAZIOLI, F. **Teatro infantil: história, leitura e propostas**. Curitiba; positivo, 2015.

ISER, Wolf. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aistesis e katharsis. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. LIMA, Luiz Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Rigitte Hervat. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. Trad. Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**.

Campinas: Autores associados, 2012.

_____. O jogo do texto no corpo que lê: literatura e dança na formação do leitor literário. In: ALVES, José Hélder Pinheiro Alves. **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 93 – 112.

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Unesp, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 434 – 477.

LOBATO, Monteiro. A Cigarra e as formigas. In: **Fábulas**. São Paulo: Globo livros, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para revisão bibliográfica. Org: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. Polo técnico: estratégias de pesquisa. In: **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Manuel. **A cigarra e a formiga**. Campina Grande: 3. ed. 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MOURA, Fernanda Chaves Bezerra de. **Brincando com a bicharada**: A leitura de sextilhas e folhetos no Ensino Fundamental I. Campina Grande, 2009. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

NASSETI, Pietro. A cigarra e as formigas. In: **Fábulas Esopo**. São Paulo: Martin Claret, 2. ed. 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: **Literatura: ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. Brasília, 2010, p. 41 - 54.

OLIVEIRA, Maria Angélica de. **Caminhos da fábula**: Literatura, discurso e poder. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino Médio. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenação Geral) João Pessoa, 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34. 2009.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: 34. 2008.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In: PINHEIRO, Hélder. (Orgs.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande; Bagagem, 2. ed. 2011, p. 15-59.

QUINGLES, Concepció Soler. Um ambiente de aprendizagem. In: SEBARROJA, Jaume Carbonel. Et al. (Org.). **Pedagogia do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 80 – 81.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil**: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2. ed. 2014.

REZENDE, Neide Luzia. A formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino 1. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 37 - 54.

RIBEIRO, Leda Tâmega. **A poesia popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1987.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: Experiência estética e formação do leitor. (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor) In: ALVES, José Hélder

Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino 1. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19 - 35.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, v. 01, p. 17 - 33.

SANDRONI, Laura C. **De Lobato a Bojunga**: as renaixões renovadas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. 2, 2011.

SANTOS, Ismael dos. **Homens, raposas e uvas**: a fábula na literatura brasileira. Blumenau: Edifurb, 2003.

SARAIVA, Juracy Assmann. A situação da leitura e a formação do leitor. In: SARAIVA, Assmann Saraiva. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23 – 27.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, Ed. 23, 2007.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, Ed. 10, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EANGELISTA, Aracy Alves Martins; BANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, Ed. 6, 1998

SOUZA, Loide Nascimento de. Monteiro Lobato e o processo de reescrita das fábulas. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Unesp, 2009, p. 103 - 119.

TAVARES, Márcia. As imagens de Noel. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes Rodrigues. **Caminhos da leitura literária**: propostas e perspectivas de um encontro. Campina Grande: Bagagem, 2009, p. 31 – 39.

TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. Leitura literária e o papel do professor mediador: no diálogo texto-leitor. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de. (Orgs). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande: EDUFPG, 2016, p. 83-114.

- VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Assmann Saraiva. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 43 – 49.
- VILAPLANA, Enric. A escola cooperativa. In: SEBARROJA, Jaume Carbonel. Et al. (Org.). **Pedagogia do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 74 – 76.
- WANDERLEY, Naelza de A. A escrava Isaura: um romance de muitos versos na sala de aula. In: MENDES, Algemira de Macêdo Mendes; COSTA, Maria Edileuza; WANDERLEY, Naelza de Araújo. **Linguagens, literatura e representações**: diálogos possíveis. Campina Grande: EDUFCEG, 2017, p. 119 – 138.
- WANDERLEY, Naelza de A.; CAVALCANTE, Adriana M. Marília de Dirceu – novas leituras e novos leitores para o clássico. In: CARVALHO, Aluska Silva; MILREU, Isis; STEVENSON, Suenio; TAVARES, Tássia. **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras**. Campina Grande: EDUFCEG, 2015, p. 115 – 131.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Globo, Ed. 11, 2003.
- ZUBEN, Newton Aquiles von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAES, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? São Paulo: Papyrus, 1988, p. 123

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORA

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Entre cigarras e formigas: leituras de La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro**, desenvolvida por Sandra de Queiroz Rangel, discente do Mestrado em Literatura e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação da Professora Dra. Naelza de Araújo.

O objetivo central do estudo é: Investigar a recepção estética de quatro versões da fábula “*A cigarra e a formiga*”, observando aspectos como horizontes de expectativa e repertório de leitura apresentados pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Deputado Tertuliano de Brito, do município de São João do Cariri-PB. Sua participação se deve à necessidade de coleta de dados com relação ao objetivo citado. Sua colaboração é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A coleta das informações será efetivada por meio de registro das atividades. Contaremos questionários, com diário de pesquisa, diários de leitura, notas de campo, câmera fotográfica e gravação eletrônica em áudio e vídeo, tendo-se em vista a necessidade de facilitar a coleta de informações pertinentes ao propósito da pesquisa. Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. A sua participação é voluntária, portanto não será remunerada neste estudo. Em todos os registros um código substituirá o seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial e serão usados somente para os fins deste estudo e/ou artigos posteriores. Os espaços utilizados serão ambientes da escola: sala de aula e sala de leitura. O tempo e duração do experimento é de 09 encontros para a experiência na sala de aula no seu turno.

Os registros dos diários de leitura serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, bem como fotografias e vídeos, mas somente terão acesso a esses registros o pesquisador e sua orientadora. O final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar na produção de conhecimentos comprometidos para uma prática educacional crítica e transformadora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O risco ou desconforto para você participar desta pesquisa será mínimo, visto que as experiências de leitura literária que pretendemos realizar não serão obrigatórias, nesse caso, haverá a liberdade de ser ouvinte/expectador, assim como a participação nos debates. Somente o registro nos diários de leitura, exigiremos que imprima dados positivos e negativos e outras considerações acerca de cada momento vivenciado durante o experimento.

Informamos que cada participante receberá uma via desse TCLE e o endereço do CEP onde foi apreciada a pesquisa. A saber: **HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. CEP: 58109970. Telefone: (83) 2101-5545.**

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em artigos científicos e na dissertação.

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, ciente de que as atividades relacionadas a proposta apresentada será utilizada para fins da pesquisa intitulada **ENTRE CIGARRAS E FORMIGAS: LEITURAS DE LA FONTAINE, LOBATO E MANOEL MONTEIRO**, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, em nível de Mestrado, desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande, pela aluna Sandra de Queiroz Rangel, sob a orientação da Professora Doutora Naelza de Araújo, a qual enseja o trabalho de elaboração da dissertação de mestrado e quaisquer outras atividades acadêmicas correlatas à pesquisa; e de que as informações por mim cedidas serão tratadas conformes as recomendações previstas nos protocolos de ética da UFCG, assegurando inclusive o meu anonimato; autorizo a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas.

Fone: (082) 21011225

E-Mail: posletras@ufcg.edu.br

Endereço: Rua Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó Campina Grande – PB - CEP: 58109970

(Assinatura do participante da pesquisa)

SÃO JOÃO DO CARIRI, _____ / ____ / _____.

SANDRA DE QUEIROZ RANGEL
(Pesquisadora do campo)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PAIS

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Entre cigarras e formigas: leituras de La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro**, desenvolvida por Sandra de Queiroz Rangel, discente do Mestrado em Literatura e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação da Professora Dra. Naelza de Araújo.

O objetivo central do estudo é: Investigar a recepção estética de quatro versões da fábula “*A cigarra e a formiga*”, observando aspectos como horizontes de expectativa e repertório de leitura apresentados pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Deputado Tertuliano de Brito, do município de São João do Cariri-PB

Sua participação se deve à necessidade de coleta de dados com relação ao objetivo citado. Sua colaboração é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A coleta das informações será efetivada por meio de registro das atividades. Contaremos questionários, com diário de pesquisa, diários de leitura, notas de campo, câmera fotográfica e gravação eletrônica em áudio e vídeo, tendo-se em vista a necessidade de facilitar a coleta de informações pertinentes ao propósito da pesquisa. Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. A sua participação é voluntária, portanto não será remunerada neste estudo. Em todos os registros um código substituirá o seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial e serão usados somente para os fins deste estudo e/ou artigos posteriores. Os espaços utilizados serão ambientes da escola: sala de aula e sala de leitura. O tempo de duração do experimento é de 09 encontros para a experiência na sala de aula no seu turno.

Os registros dos diários de leitura serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, bem como fotografias e vídeos, mas somente terão acesso a esses registros o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar na produção de conhecimentos comprometidos para uma prática educacional crítica e transformadora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O risco ou desconforto para você participar desta pesquisa será mínimo, visto que as experiências de leitura literária que pretendemos realizar não serão obrigatórias, nesse caso, haverá a liberdade de ser ouvinte/expectador, assim como

a participação nos debates.

Somente o registro nos diários de leitura, exigiremos que imprima dados positivos e negativos e outras considerações acerca de cada evento ocorrido durante o experimento.

Informamos que cada participante receberá uma via desse TCLE e o endereço do CEP onde foi apreciada a pesquisa. A saber: **HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. CEP: 58109970. Telefone: (83) 2101-5545.**

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em artigos científicos e na dissertação.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar a minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fone: (082) 21011225

E-Mail: posletras@ufcg.edu.br

Endereço: Rua Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó Campina Grande – PB -
CEP: 58109970

SÃO JOÃO DO CARIRI, _____ / ____ / _____.

(Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa)

Nome completo do (a) aluno(a)/participante da pesquisa

SANDRA DE QUEIROZ RANGEL
(Pesquisadora do campo)

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da instituição acima citada, dentro da linha Literatura e Ensino. Este instrumento será muito relevante para o desenvolvimento da pesquisa do mestrado, uma vez que fornecerá dados sobre o perfil dos alunos bem como suas experiências pessoais- com a leitura.

Data de realização: ___/___/___

I) PERFIL DO ALUNO (A)

1) SEXO: MASCULINO () FEMININO ()

2) IDADE: _____

II) SOBRE A LEITURA

1) VOCÊ GOSTA DE LER? SIM () NÃO () UM POUCO ()

2) O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE LER? _____

3) TEM ALGUMA COISA QUE VOCÊ NÃO GOSTA DE LER? O QUE? _____

4) QUE PRÁTICA DE LEITURA VOCÊ PREFERE? LEITURA SILENCIOSA () LEITURA EM VOZ ALTA ()

5) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ COSTUMA IR À BIBLIOTECA DA ESCOLA? UMA VEZ POR SEMANA? () DUAS VEZES POR SEMANA () MAIS DE TRÊS VEZES ()

6) QUE TIPO DE LIVRO VOCÊ COSTUMA LER QUANDO VAI À BIBLIOTECA? _____

7) VOCÊ CONHECE ALGUMA FÁBULA? SIM () QUAL (IS)? _____

___ NÃO () POR QUÊ? _____

8) VOCÊ CONHECE A FÁBULA “A CIGARRA E A FORMIGA”?

SIM () NÃO ()

9) VOCÊ JÁ LEU ALGUM CORDEL? SIM () QUAL (IS)? _____

NÃO () POR QUÊ? _____

10) O QUE VOCÊ COSTUMA LER EM CASA? POR QUÊ? _____

11) SEUS PAIS E/OU IRMÃOS COSTUMAM LER PARA VOCÊ? O QUÊ? _____

III) SOBRE A ESCRITA

12) VOCÊ GOSTA DE ESCREVER? SIM () NÃO () POR QUÊ? _____

13) NA ESCOLA O QUE VOCÊ ESCREVE? _____

APÊNDICE D

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA (COSSON, 2006)

I) **Motivação: 1º encontro – 10/05/2017**

1º Momento: Solicitar que os alunos formem um círculo e sentem-se no chão da sala de aula. Inicialmente, eles serão instigados a responderem o seguinte questionamento, ligado à temática dos animais: Vocês gostam de animais? Tem bicho de estimação? Qual o animal favorito?

2º Momento: Colocar uma caixa no centro do círculo. Dentro dela, haverá um papel com uma ilustração de um animal. Será orientado que um aluno se dirija a caixa, retire o papel e imite o bicho. O aluno não poderá falar, somente fazer gestos e imitar os seus sons típicos. As demais crianças tentarão adivinhar o animal que é imitado, e o que acertar irá representá-lo na sequência e assim sucessivamente, para que todos tenham a oportunidade de ir ao centro do círculo.

3º Momento: Retomar a ilustração do animal imitado, listar suas principais características e compartilhar com toda a turma. Expor a atividade no mural da leitura, cujo recurso ficará exposto na sala de aula durante o desenvolvimento da sequência básica.

II) **Introdução (A): 2º encontro - 11/05/2017**

1º Momento: Retomar o encontro anterior;

2º Momento: Instigar os alunos a expressarem seus conhecimentos prévios sobre Esopo. Em seguida, será realizada uma atividade lúdica, denominada de “**pescaria literária**”. Haverá uma caixa grande com alguns peixes confeccionados de EVA, contendo no verso um papel com uma informação básicas sobre o fabulista. Em seguida, por meio de um sorteio, todos os alunos serão convidados para participarem da pescaria. À medida que eles forem pescando, deverão compartilhar a leitura para toda a turma e colar o peixinho num amplo mural.

3º Momento: Apresentar a obra, para que os alunos tenham contato com sua materialidade e possam observar todas as informações verbais e não-verbais contidas nos seguintes elementos paratextuais: capa, formato, orelhas, imagens, notas sobre o autor, índice e prefácio, visando provocar a construção das primeiras impressões dos alunos a respeito do texto literário a ser lido. Embora o objetivo da proposta não

seja trabalhar a leitura da obra como um todo, esse momento será crucial para estimular outras possíveis leituras.

3º Momento: Apresentar o título da fábula a ser lida: *A cigarra e as formigas* = versão de Esopo, tradução de Pietro Nassetti. Levantar os seguintes questionamentos aos alunos: Vocês conhecem essa fábula? Como imaginam que será essa história? Quais são os animais envolvidos? Onde e quando essa história se passa? Alguém sabe algo interessante, uma curiosidade sobre a vida desses bichos? Nesse momento serão acionados os conhecimentos prévios dos alunos e serão observados os seus horizontes de expectativas diante do texto a ser lido.

III) Leitura (A)

Distribuir uma cópia do texto impresso para que alunos façam uma leitura silenciosa, visto que essa prática favorece o encontro pessoal com a obra. Em seguida, convidar os alunos voluntários para fazer a leitura em voz alta, visando compartilhar o texto e proporcionar sociabilidade. Por fim, a mediadora realizará a proferição da narrativa.

IV) Interpretação (A)

1º Momento: Conversar com os alunos sobre as impressões de leitura: O que mais chamou a atenção? Que parte da narrativa mais gostaram? Por que? Que personagem mais gostaram? Por que? Com quais tipos de animais nos deparamos? Eles possuem características parecidas com as assinaladas por vocês antes da leitura do texto, registradas no mural da leitura, no encontro anterior? Construir um “gráfico organizador” coletivo das semelhanças e diferenças entre as imagens dos animais antes e depois da leitura do texto.

2º Momento: Solicitar que os alunos registrem livremente suas impressões em relação à leitura do texto, no Diário de leitura.

II) Introdução (B): 3º encontro - 19/05/2017

1º Momento: Instigar os alunos a expressarem seus conhecimentos prévios sobre La Fontaine. Em seguida, será apresentada um slide com algumas imagens e breves comentários sobre a vida e a obra do fabulista.

2º Momento: Apresentar a obra, para que os alunos tenham contato com sua materialidade e possam observar todas as informações verbais e não-verbais contidas nos seguintes elementos paratextuais: capa, formato, orelhas, imagens, notas sobre

o autor, índice e prefácio.

3º Momento: Apresentar o título: *A cigarra e a formiga* = versão de La Fontaine, tradução de Bocage. Instigar os alunos a responderem oralmente as seguintes indagações: É possível perceber, a partir da imagem apresentada antes do título da história, se o espaço em que ocorre a história, as características e ações das personagens e o desfecho do enredo são iguais ou diferentes da versão de Esopo? Por que?

4º Momento: Solicitar que os alunos registrem suas considerações numa “folha do pensar”, respondendo à questão: *Quando vi a ilustração e o título do texto, logo imaginei que....* Nesse momento, serão acionados os conhecimentos prévios dos alunos, levando-os a fazerem inferências a partir da ilustração e do título, bem como a construírem as primeiras impressões sobre o texto literário a ser lido.

III) Leitura (B)

Será entregue uma cópia do texto impresso para que alunos façam uma leitura silenciosa, em seguida, convidar os alunos voluntários para fazerem a leitura em voz alta e, por fim, a mediadora realizará a proferição da narrativa.

IV) Interpretação (B)

1º Momento: Será retomada a “folha do pensar”, acrescentando as novas impressões constatadas pelos alunos: *Após a leitura do texto, percebi que...*

2º Momento: Cada aluno irá compartilhar a sua “folha do pensar” para a turma. Nesse momento de leitura compartilhada, já poderá ser observado se os alunos conseguiram perceber as semelhanças e diferenças entre a leitura das duas versões lidas em sala de aula.

3º Momento: Solicitar que os alunos registrem livremente suas impressões em relação à leitura do texto, no Diário de leitura.

II) Introdução (C): 4º encontro - 25/05/2017

1º Momento: Convidar os alunos para vivenciar a leitura na Biblioteca da escola. Será organizado com antecedência um ambiente com alguns elementos característicos de um sítio. Colocar um slide com a música de abertura do Sítio do Pica Pau Amarelo. Os alunos serão instigados a expressar seus conhecimentos prévios sobre Lobato.

2º Momento: Apresentar o livro, para que a turma tenha contato com a materialidade do mesmo, chamando a atenção para leitura da capa, o formato, as orelhas, imagens e outros elementos presentes, a fim de aguçar a sensibilidade das crianças para a leitura do texto bem como para continuar a acionar seus conhecimentos prévios, a partir desses elementos.

3º Momento: Apontar para o título da fábula a ser lida - *A cigarra e as formigas*, chamando a atenção dos alunos que ela está dividida em duas partes: I) *A formiga boa* e II) *A formiga má*.

III Leitura (C)

Será entregue uma cópia do texto impresso da primeira parte da narrativa: *A formiga boa*. Os alunos realizarão a leitura oral, de forma espontânea.

IV) Interpretação (C)

1º Momento: Perguntar aos alunos quem gostaria de brincar de representar a história através “teatro da leitura”, cuja modalidade de leitura dramatizada em voz alta consiste na apresentação do texto, utilizando elementos da performance como vozes, expressão facial, corporal, interpretação e o texto, sem que haja necessidade de acessórios que remetam as personagens.

2º Momento: Realizar o “teatro da Leitura”

3º Momento: Solicitar que os alunos registrem livremente suas impressões em relação à leitura do texto, no Diário de leitura.

III Leitura (D): 5º encontro - 26/05/2017

Leitura integral da segunda parte da narrativa: *A formiga má*. Será entregue aos alunos uma cópia do texto impresso, para ser lida oralmente.

IV) Interpretação (D-1)

1º Momento: Propor aos alunos a realização do “Teatro da Leitura”.

2º Momento: Solicitar que os alunos registrem, livremente, suas impressões em relação à leitura do texto, no Diário de leitura.

IV) Leitura (D-2): 6º encontro - 30/05/2017

1º Momento: Convidar os alunos para vivenciar a leitura na Biblioteca da escola. Será organizado com antecedência um ambiente acolhedor com alguns elementos que remetesse à literatura de cordel nordestina.

2º Momento: Conversar com a turma acerca da literatura de cordel: já leram algum folheto de cordel? Na cidade local, há algum poeta? Quem? Já ouviram falar do poeta Manoel Monteiro? Conhecem algum folheto de sua autoria? Qual? A partir dessa discussão, será percebido a familiaridade dos alunos com a referida literatura e seus conhecimentos prévios. Após esse diálogo inicial.

3º Momento: Apresentar alguns slides com imagens de folhetos de outros poetas populares e de xilogravuras, acompanhados do cordel cantado *Literatura de cordel*, do cordelista Francisco Diniz.

4º Momento: Apresentar um mural com fotos dos poetas locais.

5º Momento: Apresentar o folheto de cordel *A cigarra e a formiga* do poeta Manoel Monteiro, para que a turma tenha contato com a materialidade do mesmo, chamando a atenção para leitura da capa, o título, o autor, o formato, as, imagens e outros elementos presentes, a fim de estimular a sensibilidade das crianças para a leitura do texto.

6º Momento: Entregar o folheto de cordel para todos os alunos. Inicialmente, será realizada a “leitura oral”, pelos alunos.

IV) Interpretação (E-1): 7º encontro - 31/05/2017

1º Momento: Convidar os alunos a realizar mais uma vez a leitura em voz alta do folheto, para que eles possam ir tomando experiência a leitura, atentando para as pausas, ritmo e entonações.

2º Momento: Entregar um folheto e solicitar que os alunos escolham uma estrofe da sua preferência façam a “ilustração” e a transcrição.

3º Momento: Solicitar que os alunos registrem livremente, no Diário de leitura, suas impressões em relação à leitura do folheto.

IV) Interpretação (E-2): 8º encontro - 01/06/2017

1º Momento: Conversar com os alunos sobre a versão favorita das versões lidas em sala de aula.

2º Momento: Fazer uma votação para escolher a versão favorita da fábula,

uma em verso e outra em prosa.

3º Momento: Sugerir que a turma forme dois grupos, entregar os *scripts* dos textos e apresentem a leitura dos textos escolhidos para a turma.

4º Momento: Convidar os alunos para apresentar o “Teatro da leitura” no encerramento da experiência.

5º Momento: Distribuir uma tela para os alunos pintarem sua versão favorita.

6º Momento: Solicitar que os alunos registrem livremente, no Diário de leitura, suas impressões em relação à leitura do folheto.

IV) Interpretação (E-3): 9º encontro - 04/06/2017

1º Momento: Dar as boas-vindas para toda a comunidade escolar e apresentar o objetivo da experiência – Direção, a pesquisadora e uma aluna colaboradora da pesquisa e leitura do poema *Sem barra*, de José Paulo Paes.

2º Momento: Convidar o poeta Ednaldo Rangel para ler um poema de sua autoria.

3º Momento: Convidar o poeta Daniel para cantar o cordel *Siris Jogando Bola*, de Luís Gonzaga e fazer uma “leitura performática” do cordel *Os animais tem razão*, de Antonio Francisco.

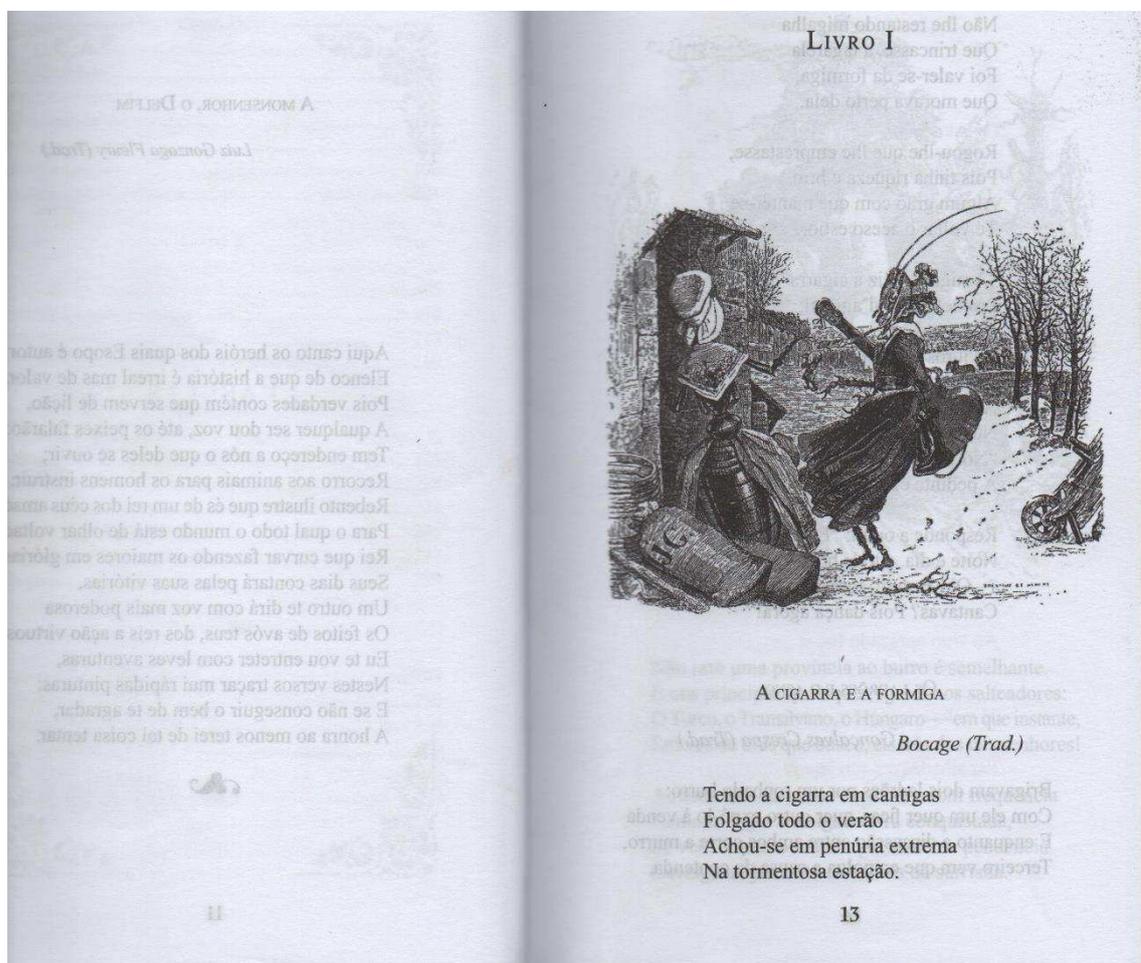
4º Momento: Apresentações dos alunos do “Teatro de Leitura.”

5º Momento: Confraternização com a turma.

ANEXOS

ANEXO A

A cigarra e a formiga, de La Fontaine - Tradução de Bocage



Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brio,
Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso estio.

“Amiga, — diz a cigarra —
Prometo, à fé d’animal,
Pagar-vos antes de agosto
Os juros e o principal.”

A formiga nunca empresta,
Nunca dá, por isso junta:
“No verão em que lidavas?”
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: “Eu cantava
Noite e dia, a toda hora.
— Oh! Bravo!, torna a formiga;
Cantavas? Pois dança agora!”

ANEXO B

A cigarra e as formigas, de Monteiro Lobato

Monteiro Lobato

A cigarra e as formigas



I - A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... - exclamou a formiga recordando-se. - Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

II - A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde se abrigar, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

*Os artistas – poetas, pintores, músicos –
são as cigarras da humanidade.*

– Esta fábula está errada! – gritou Narizinho. – Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas – e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve.

Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral.

– E tanto é assim – disse ela – que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam.

– Isso não! – protestou Emília. – Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga que não fale. Nós é que não entendemos as linguinhas deles.

Dona Benta aceitou a objeção e disse:

ANEXO C

A cigarra e a formiga, de Manoel Monteiro



PARA CRIANÇA GOSTAR DE LER

Veza por outra vou às escolas para falar sobre cordel aos alunos. Falamos de rima, de métrica, de sentido. Falamos do velho e do NOVO CORDEL, falamos de gracejos e coisas sérias.

A ESTÓRIA DO REI, DO GATO, DO RATO é gracejo saudável. SALVEM A FAUNA, SALVEM A FLORA, SALVEM AS ÁGUAS DO BRASIL é coisa séria sem a pieguice do engajamento doentio das ong's pertinentes.

Cada dia mais me convenço de que utilizar cordel em sala de aula é mesmo que achar dinheiro em calçada alta.

A menina gosta de ouvir, gosta de tentar fazer, principalmente, gosta de ler cordel. LER! Eis o Calcanhar de Aquiles da escola brasileira.

Todas as vezes que um aluno é instado a ler (em voz alta) um texto para a turma sentimos a dificuldade que ele encontra para fazê-lo com desenvoltura. Ora, o mínimo que pode se esperar de um aluno é que ele saiba ler. Sinto-me tentado denunciar que na universidade poucos sabem ler um texto corretamente.

A clareza, as inflexões, as acentuações ortográficas, o eles, os erres e esses, quase sempre inaudíveis, tornam-se incompreensíveis ao ouvinte mais atento.

E, o exercício de declamar cordel em sala de aula, tem-se mostrado um remédio eficaz para esse mal coletivo.

Portanto, se cordel em sala de aula não servisse para outra coisa, nisso, já estaria prestando um grande serviço à escola brasileira.

A Cigarra e a Formiga

Uma fábula educativa e atual

Autor: Manoel MONTEIRO

Membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel

01 - Meu Senhor! Minha Senhora!
Meu amigo! Minha amiga!
Sentem ao meu lado, escutem
Uma historieta antiga
Cheia de belas imagens
Que tem como personagens
A CIGARRA e a FORMIGA

02 - A CIGARRA é um inseto
De vozinha estridular
Tenha sol brilhando alegre
Ou chuva a se derramar,
Seja primavera ou seja
Outono a CIGARRA adeja
Estridulante a cantar.

03 - CIGARRA canta no inverno
Quando a chuva çai mansinha
Canta ao romper da aurora
E quando a tarde definha,
Com CIGARRA não tem choro
Canta se está de namoro
E canta se está sozinha.

04 - CIGARRA não se incomoda
Com trabalho ou com estudo
Mesmo quando o verão bravo
Olha pra terra sisudo,
Esteja bom ou ruim
A CIGARRA vive assim
Canta a despeito de tudo.

05 - CIGARRA vive de brisa,
Come folha e bebe orvalho,
Basta-lhe ter por morada
O aconchego dum galho,
Quem quiser que vá fazer,
Não sabe e nem quer saber
Para que serve o trabalho.

02

06 - CIGARRA canta e, cantando,
Deixa a vida caminhar
Foi assim que uma delas
Estava alegre a cantar
Quando uma formiguinha
Conduzindo uma folhinha
Parou para a saudar.

07 - Boa tarde, cigarrinha,
Como é que vai a senhora?
Vou muito bem, obrigada!
Mas, não me interrompa agora,
Não vê que estou a cantar?
Desculpe, vou trabalhar,
Até mais, já vou embora.

08 - A formiguinha tomou
Da folha verde e pesada
E saiu resfolegando,
Esbaforida e cansada
Mas teria a recompensa
De fartura na dispensa
Pra boca da filharada.

03

09 - Enquanto a CIGARRA leva
A vida num festival
Pensando que todo dia
É dia de carnaval
A FORMIGA não se empalha
Economiza e trabalha
O que pra ela é normal.

10 - FORMIGA acorda cedo
Pra começar no batente
Vai numa fila indiana
Uma atrás outra na frente,
Onde tem comida pega
Mesmo pesado carrega
Para estocar, diligente.

11 - FORMIGA quando não está
Levando fardo pesado
Para engordar o estoque
Do seu almoxarifado
Ou está limpando a asa
Ou reconstruindo a casa
Só ninguém fica é parado.

04

12 - FORMIGA trabalha duro
Com alegria e prazer
Por isso no formigueiro
Jamais falta o "de comer"
Diferente da CIGARRA
Que leva a vida na farra
Depois se daná a sofrer.



05

13 - Lembra daquela CIGARRA
Que a FORMIGA saudou?
Pois, um dia quando a fome
Em sua porta chegou
Ao se lembrar da amiga
Foi pedir pão a FORMIGA
Que lhe deu pão, mas, falou:

14 - Você amiga CIGARRA
Levou a vida cantando
Enquanto tenho vivido
Dia e noite trabalhando,
Se hoje falta pão aos teus
Para mim e para os meus
Tem pão na mesa sobrando.

15 - Trabalhe e economize,
Estude muito e não faça
Corpo mole, pois na vida,
Só vence quem tiver raça
E não se entrete cantando
Pra depois ficar chorando
Quando o trem da sorte passa. 06

16 - Quem trabalha a sorte ajuda,
Mas, nem carece ajudar,
Basta trabalhar e ter
Parcimônia no gastar,
Quem age assim vive bem
E pode servir também
Ao irmão que precisar.

17 - Eis o final da história
Da CIGARRA e da FORMIGA,
Como falei no começo
Esta história é muito antiga,
Mas permanece atual
Porque preguiça é um mal
Que a muita gente castiga.

*A Paraíba continua devendo um memorial
ao Poeta Popular Nordestino*

07

A FÁBULA

O dicionário diz que fábula é uma narrativa curta contendo lição moral, ou um mito, uma ficção.

Gosto de pensar em fábula como sendo uma historinha exemplar. Nesta nossa sociedade tão carente de diretrizes há uma grande necessidade de referências morais. Mas, moral sem pieguices ou atrelamentos à seitas ou credos. Referências, pura e simplesmente.

A CIGARRA E A FORMIGA é um clássico deste gênero.

Achei oportuno traduzir para a linguagem da poesia popular este belo texto de ESOPO (grego, século VI a.C.) por dois motivos, por que oportuniza lembrar aos nossos jovens o valor do trabalho e a importância da economia, isto, através das figuras simpáticas da CIGARRA e da FORMIGA.

Estamos construindo uma sociedade urbana, da qual, o ar puro do campo, o canto das cigarras e o exemplo das laboriosas formigas a cada dia mais se distanciam, então, esta fábula, além do apelo moral, cheira a flor silvestre e traz aos nossos ouvidos saturados de buzinas e gritos o poético estridular da CIGARRA. 08

O poeta Mário Pederneiras (Rio de Janeiro, 1867 - 1915) autor, entre outros, do belo Rondas Noturnas, compôs o tocante poema A CIGARRA E A FORMIGA:

**“Dona Formiga
Pertence à classe das senhoras sérias,
Tem cuidado da casa e do alimento...
... Dona Cigarra - esta coitada!
Não vale nada
Entre as pessoas sérias!
É a pobre infeliz que dá lições de canto
E que o verão inunda
A sua alma de estróina e vagabunda...”**

Depois de belas divagações poéticas o Pederneiras encerra seu poema dizendo: **“Por isso, é que não gosto da formiga.”** Já eu, admirável Mário, aplaudo os esforços da formiga sem desprezar a arte cantante da afinada Cigarra. Gostaria de ter a sua afinação e o seu pulmão, e, a coragem de laborar da formiga.

Manoel MONTEIRO
João Pessoa - PB, 12.01.2009

HOMENAGEM MERECEIDA**MANOEL MONTEIRO**

FOTO: MANOEL MARQUES

A ABLC - Academia Brasileira de Literatura de Cordel, com sede no Rio de Janeiro, elegeu merecidamente, o poeta **MANOEL MONTEIRO** - "Cordelista do ano 2010" e, em sessão solene (19/03/2011) outorgou-lhe o medalhão **LEANDRO GOMES DE BARROS**.

Na ocasião, O NOVO CORDEL, bandeira que o agraciado vem defendendo com ardor e emplacando sucessos foi referendado com entusiasmo por todos os oradores que ocuparam a tribuna da ABLC, inclusive pelo Presidente Gonçalo Ferreira da Silva. Justas homenagens e justas as referências.

Tanto a Paraíba, pátria adotiva de M. Monteiro, quanto a ABLC, estão de parabéns. É bom reconhecer os nossos valores enquanto eles estão conosco. Defunto não ouve aplausos.

Carlos Santa Helena - Jornalista

CORDELARIA POETA MANOEL MONTEIRO*Dispõe de um variado sortimento de cordéis.**Envia para todo Brasil, sob pedido.*

Rua Vigário Virgínio, 52 - Santo Antonio

CEP 58406-030 - Campina Grande - PB

FONE: (83) 3341-6536 - E-mail: montvat@hotmail.com

**GRÁFICA
MARTINS**

OFFSET E SERIGRAFIA

graficamartinspb@hotmail.com

(83) 3322-5647 / 8830-9460
9999-8833 / 9312-1962