



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

**ENTRE LOBOS E BRUXAS: RECEPÇÃO DE NARRATIVAS
DE ROSA AMANDA STRAUSZ**

Andressa dos Santos Pontes

CAMPINA GRANDE - PB

2017

Andressa dos Santos Pontes

**ENTRE LOBOS E BRUXAS: RECEPÇÃO DE NARRATIVAS
DE ROSA AMANDA STRAUZ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa: Literatura e Ensino, como requisito para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva

CAMPINA GRANDE - PB

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRESSA DOS SANTOS PONTES

ENTRE LOBOS E BRUXAS: RECEPÇÃO DE NARRATIVAS DE ROSA AMANDA STRAUZ

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa: Literatura e Ensino, para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva (UFCG)
(Orientadora)

Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)
(Examinadora interna)

Profa. Dra. Fabiana Ramos (UAED/UFCG)
(Examinadora externa)

CAMPINA GRANDE - PB

2017

“Tu, porém, permanece naquilo que aprendeste e de que foste inteirado, sabendo de quem o tens aprendido.” (II Timóteo 3:14)

*Aos meus pais e irmãos,
inesquecíveis mestres na arte de viver.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser a lâmpada para os meus pés e a luz para os meus caminhos; a fonte inesgotável de toda sabedoria, ciência e força. O Altíssimo trouxe-me até aqui, provando-me que, de fato, chama os que não são e concede-lhes o que há além das impossibilidades humanas. Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo toda glória, honra e ações de graças.

À minha orientadora, Márcia Tavares, por ser uma verdadeira “mãe acadêmica”. Por, desde sempre, acreditar na minha carreira como pesquisadora/professora, investindo seu tempo e partilhando seus valiosos conhecimentos; presenteando-me com horizontes de pesquisa amplos e com sua preciosa presença e amizade.

Aos meus colegas de mestrado, Denilma, Egberto e Thalyta, por dividirem anseios, angústias e perspectivas acadêmicas e uma amizade tão singela que se perpetuará na memória. Parafraseando Osman Lins, que este momento nos possua, nos ilumine e desapareça, pois o estamos vivendo. O porvir indicará que fizemos história, que experienciamos e vencemos incontáveis batalhas juntos.

Aos professores do programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino, em especial, aos estimados Naelza Wanderley, Hélder Pinheiro e Fátima Alves, por compartilharem de seus conhecimentos, experiências, conselhos e inesquecíveis aulas. A gratidão também se estende a professora Fabiana Ramos, por sua generosidade, sabedoria e olhar atento aos meus escritos. O contato com vocês capacitou-me e forneceu-me vivências humanas riquíssimas, ampliou as discussões teóricas e desejo de continuar pesquisando sobre a literatura e o seu ensino.

À escola onde realizei a pesquisa, em todos os seus segmentos, desde a direção escolar, coordenação, supervisão, professora titular, pais e aos alunos do 3º ano, do Ensino Fundamental I. Gratidão por todos os momentos vivenciados, por me permitirem colaborar com a formação leitora das crianças e por nutrirem, de modo vivaz, a minha paixão pela literatura e pela sala de aula.

À Maria das Graças, Juliana Ribeiro e Caio Gabi, por me receberem em Campina Grande como família. Obrigada por dividirem a casa e a vida comigo, com todas as incertezas, as alegrias, os encantos e as possibilidades. Jamais esquecerei os gestos e os laços que nos tornam irmãos, para além do sangue.

A todos os meus professores das escolas e instituições públicas aos quais estudei, desde a infância, passando graduação e especialização, antecedendo a presente etapa. Sou um construto de todas as vozes e exemplos que tive e que me conduziram a esse momento e assevero que um ensino público, sério e comprometido,

transforma vidas. Principalmente, sou grata às minhas professoras de Língua Portuguesa, Fátima Barbosa e Clegiane Santos, inesquecíveis profissionais das Letras, que me apresentaram o universo dos livros e da importância da literatura para a formação humana e para modificação do nosso entorno.

Aos meus pais, Genilson e Vera, pedreiro e dona de casa que, com toda sua simplicidade, me ofereceram o que possuem de mais valioso, edificando minha vida com os alicerces profundos da fé, do amor e da educação. Aos meus irmãos, José e Vanessa, por acreditarem nos meus sonhos, me darem suporte, lutarem as minhas guerras e me amarem de maneira incondicional, o que lhes é recíproco. Como também aos meus demais familiares – avôs, tios, primos, amigos, alunos, por acreditarem no meu potencial e sempre me motivarem a ser alguém melhor e sensível à necessidade do próximo. Família querida e bendita, a qual sou grata por todas as lágrimas que enxugaram, por todas as orações, por suportarem as minhas ausências e conflitos, por serem meu local de partida e meu retorno. Vencemos, meus amados, é o momento de colhemos o fruto do nosso penoso trabalho.

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo geral investigar a recepção das narrativas de Rosa Amanda Strausz: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010) e *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), focalizando na (des)construção das personagens centrais dessas obras e nas suas implicações para a ampliação do repertório de leituras do leitor-infante. Revestindo-se de um caráter formativo, buscando promover ações de letramento literário na fase de alfabetização da criança, realizamos uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, fundamentada em Moita Lopes (1996), Thiollent (2002), Chizzotti (2008) e em Chiappini (2005), na qual se buscou a interação entre leitor-texto, leitor-leitor, na qual o ambiente da sala de aula serviu como fonte de dados. Para leitura dos contos de Strausz, seguimos, metodologicamente, as etapas de duas sequências expandidas, sugeridas por Cosson (2006) para promoção do letramento literário na escola. Tal sequência foi escolhida tendo em vista o público alvo dessa intervenção, que foi uma turma de 3º Ano, do Ensino Fundamental I, da rede de ensino municipal de Acari-RN. Nossa fundamentação teórica baseia-se na *Estética da Recepção*, em JAUSS (1979:1994) e Zilberman (1989), na *Teoria do Efeito Estético*, em Iser (1979:1996). A respeito da Leitura e do Letramento Literário na escola, em Paulino e Cosson (2009) e em Zilberman e Silva (2008). Sobre Estratégias de mediação de leitura na sala de aula, em Cosson (2006) e em Rouxel (2013). Acerca da Teoria do Conto, em Bosi (1977) e em Gotlib (1990). No que concerne à Literatura Infantil e aos Contos de fadas tradicionais e renovados, em Coelho (1991) e em Zilberman e Magalhães (1987). Quanto à intertextualidade, em Kristeva (1979) e Bakhtin (1997). A junção da literatura e de seu ensino, promoveu uma rica experiência estética e a promoção de ações de letramento, na fase de alfabetização, e apontou estratégias para a mediação do texto literário em sala de aula, a partir do planejamento de ações de detecção e de atendimento de horizontes de expectativas dos leitores, com o posterior rompimento das primeiras leituras dos clássicos contos de fadas e a expansão do repertório de leituras literárias; fatores que são significativos para a formação do leitor-criança.

Palavras-chave: Contos Tradicionais e Renovados. Letramento Literário. Estética da Recepção. Rosa Amanda Strausz.

ABSTRACT

This research of a master's has as general objective to investigate the reception of the fairy tales *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010) and *A coleção de bruxas de meu pai* (2010) from Rosa Amanda Strausz focusing on the renewing of the protagonists characters of this narratives and its implications for the extension of reading repertory of young readers. Covering a formative character; seeking to promote actions of literary literacy in child's literary phase we conducted an action research, with a qualitative approach, based on Moita Lopes (1996), Thiollent (2002), Chizzotti (2008) and Chiappini (2005), in which the interaction between reader-text, reader-reader, in which the classroom environment served as data source was sought. To reading of the short stories of Strausz, we followed, methodologically, the steps of two expanded sequences, suggested by Cosson (2006) for the promotion of literary literacy in school. This sequence was chosen in view of the target audience of this intervention, which was a class of 3rd Year, Elementary School I, of the municipal education network of Acari-RN. Our theoretical foundation is based on the Aesthetics of Reception, in JAUSS (1979:1994) and Zilberman (1989), in Theory of Aesthetic Effect, in Iser (1979:1996). Regarding Reading and Literary Literacy at school, in Paulino and Cosson (2009) and in Zilberman and Silva (2008). On Strategies for Reading Mediation in the Classroom, in Cosson (2006) and Rouxel (2013). About Theory of the Tale, in Bosi (1977) and in Gotlib (1990). Concerning Children's Literature and traditional and renewed fairy tales, in Coelho (1991) and in Zilberman and Magalhães (1987). As for intertextuality, in Kristeva (1979) and Bakhtin (1997). The combination of literature and its teaching promoted a rich aesthetic experience and the promotion of literacy actions in the literacy phase and pointed out strategies for mediation of the literary text in the classroom, from the planning of actions of detection and fulfillment of expectations horizons of the readers, with the subsequent disruption of the first readings of the classic fairy tales and the expansion of the repertoire of literary readings; factors that are significant for the reader-child formation.

Keywords: Traditional and Renewed Tales. Literary Literacy. Aesthetics of the Reception. Rosa Amanda Strausz.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figuras 1, 2 e 3 – Motivação</i>	64
<i>Figuras 4 e 5 – Introdução</i>	68
<i>Figuras 6 e 7 – Leitura</i>	70
<i>Figuras 8 a 13 – Contextualização</i>	72
<i>Figura 14 – Segunda Motivação</i>	77
<i>Figuras 15 – Questionário respondido por um dos alunos</i>	79
<i>Figura 16 – Alusão à Chapeuzinho Vermelho</i>	80
<i>Figuras 17, 18 e 19 – Capas escaneadas das narrativas de Strausz</i>	81
<i>Figura 20 – Hipóteses sobre o lobo Levi</i>	84
<i>Figura 21 – Leitura da terceira parte da narrativa</i>	85
<i>Figuras 22 a 26 – Alunos ilustrando a capa e escrevendo o final do conto</i>	88
<i>Figura 27 – Livro finalizado</i>	88
<i>Figuras 28 e 29 – Leitura do final da narrativa</i>	89
<i>Figuras 30 E 31– Organização e exposição das sequências de leitura</i>	91

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 O TEXTO LITERÁRIO, A ESCOLA E O LEITOR	17
1.1 A LEITURA LITERÁRIA E SUA ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	17
1.2 ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	24
1.3 DO LEITOR EMANCIPADO: PRESSUPOSTOS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO	30
2 NARRATIVAS DE ROSA AMANDA STRAUZ: CONTOS INFANTIS PARA LEITORES EMANCIPADOS	35
2.1 DOS CONTOS DE FADAS: ESTRUTURA, NASCEDOURO E EXEMPLARIDADE ...	35
2.1.2 Renovação dos Contos de Fadas: sob critérios estéticos e realistas	40
2.2 NARRATIVAS INFANTIS DE ROSA AMANDA STRAUZ: CONTOS DE LOBOS E DE BRUXAS.....	42
2.2.1 A coleção de bruxas de meu pai: traços físicos, históricos e psicológicos.....	45
2.2.2 <i>Mamãe trouxe um lobo para casa!</i> : intertextualidades explícitas e novas perspectivas	50
3 A INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: NO UNIVERSO DOS PERSONAGENS BRUXAS E LOBOS	55
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO APLICADA AO ENSINO DE LITERATURA	55
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA E PERFIL DOS COLABORADORES	60
3.3 (DES)CONSTRUINDO A PERSONAGEM BRUXA: A RECEPÇÃO DA PRIMEIRA OBRA	63
3.3.1 A motivação e a interpretação: adentrando no universo do contar	64
3.3.2 Da leitura à expansão: ampliando o horizonte da experiência estética	70
3.4 (CON)VIVENDO COM UM LOBO: A RECEPÇÃO DA SEGUNDA OBRA.....	76

3.4.1 Quem tem medo de lobo mau?: horizontes de expectativas do leitor.....	76
3.4.2 Recepcionando e coproduzindo: criança leitora e produtora de sentidos	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – Planejamento das Sequências Expandidas	95
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
APÊNDICE C – Questionário I.....	106
APÊNDICE D – Questionário II.....	108
APÊNDICE E – Questionário III	109
APÊNDICE F – Questionário IV	110
APÊNDICE G – Narrativas de Rosa Amanda Strausz.....	111

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na escola, o primeiro contato das crianças com a leitura literária, de modo frequente, dá-se através dos clássicos contos de fadas, permeados de príncipes, princesas e seres de cunho fantástico, que estão inseridos na consagrada fórmula prenunciada com o “era uma vez” e cujo arremate é o “e viveram felizes para sempre”. Contos clássicos que são registros de narrativas orais adultas, que foram sendo adaptadas, ao longo dos séculos, e endereçadas às crianças na mesma faixa etária da alfabetização escolar, com a finalidade de intermediar a aquisição do código linguístico escrito. Então, por vezes, os vieses moralizante, instrutivo ou pedagógico que carregam sobrepõem-se ao da leitura literária, da experiência estética e da formação do leitor.

A leitura e a apropriação da fórmula narrativa sobredita são legítimas, no entanto, esta não deve ser estanque, limitadora ou inquestionável; as primeiras leituras podem e devem ser somadas a outras que possibilitarão experiências singulares com o texto literário na escola. Logo, evidencia-se a necessidade de oferecer outras demandas de leituras e de averiguar sua recepção. Nesse sentido, o posicionamento de um aluno, ao término de uma roda de leitura sobre um clássico literário em sala de aula, em uma turma de alfabetização, aguçou e fortaleceu a nossa reflexão teórico-científica para realização da presente pesquisa. O aluno questionou, depois de ter revelado o fato de seus pais serem separados, se eles seriam infelizes para sempre, já que o casamento dos dois não deu certo, pois a representação dos clássicos que ouvira, até então, sobre a instituição do casamento, que era sempre igual, sendo o matrimônio o ápice da felicidade, padrão ao qual sua família não se amoldava.

Tal questionamento nos reportou aos anos de graduação em LETRAS – Língua Portuguesa (2009-2012), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando tivemos contato, por intermédio de projetos de pesquisa de iniciação científica, com narrativas de autoras de Literatura Infantil contemporânea que versavam sobre

variadas temáticas, unindo circunstâncias da vida comum com elementos do fantástico, num modo de escrever renovado para o público infantil. Uma destas temáticas, justamente, a do divórcio, foi abordada pela escritora Rosa Amanda Strausz, de maneira bastante peculiar, na narrativa *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010). Na qual a figura do lobo, tão disseminada na tradição literária, tem o seu perfil (des)construído, inclusive utilizando o recurso do intertexto aos contos tradicionais, de modo direto ou implícito, para configurar novos arranjos e moldes familiares sem, contudo, sobrepujar o dado estético, presentificado na linguagem simbólica, leve e bem humorada de Strausz, cuja trama guiada por um menino narrador apresenta-se acessível e identificável aos pequeninos.

Lembramo-nos também que a autora supracitada escreveu outra narrativa ficcional com o mesmo fio condutor do divórcio, sob perspectiva de uma narradora-criança, na obra intitulada *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), constituindo-se também de um texto com elementos mitológicos que se agregam à riqueza estética do texto infantil. Resolvemos, pois, unir as duas obras, de temáticas e autora similares e cujos personagens centrais – lobos e bruxas – julgamos conhecidos e temidos pelas crianças para traçarmos horizontes de expectativas de leituras anteriores. Em seguida, propusemos horizontes de leitura mais alargados e, assim, procedemos ao planejamento de uma estratégia para aplicar em uma turma do Ensino Fundamental I, sendo nosso público-alvo, alunos em fase de alfabetização da mesma escola em que partiu o questionamento do aluno, para afirmar que é possível ter uma experiência estética com uma literatura renovada, nessa etapa, a fim de investigar como se daria a recepção das narrativas de Strausz e suas possíveis contribuições para a formação do leitor.

Como questão norteadora, indagamo-nos: de que maneira novas construções narrativas poderiam somar-se às primeiras (dos clássicos literários), possibilitando a efetivação de uma experiência estética significativa que colaborasse para a alargamento do repertório de leituras do leitor criança?. Dessa forma, o objetivo central do nosso

estudo foi investigar a recepção das narrativas de Rosa Amanda Strausz: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010) e *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), focalizando a (re)construção das personagens centrais dessas obras e as suas implicações para a ampliação do repertório de leituras do leitor-criança, em sala de aula.

Acreditamos que as obras de Strausz contemplam um universo de referências que alicerçam a experimentação do novo e que, em conformidade com o que pontua Colomer (2007, p. 62), “as crianças podem obter estas experiências através da leitura de um vasto conjunto de obras infantis e juvenis que realizaram, com êxito, um duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos leitores e ajudar-lhes a progredir”. Além disso, reforçamos que, ao tratarmos da leitura de obras infantis, “é importante que a criança possa identificar o universo de referência em que se inscrevem as personagens, assim como suas esferas de ação” (CADEMARTORI, 2012, p. 46), o que é possível com o nosso *corpus* de análise e trabalho.

Portanto, para propormos a leitura das duas narrativas de Rosa Amanda Strausz: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010) e *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), focalizando a recepção dessas obras e verificando as suas implicações para a ampliação do repertório leitor da criança, em fase de alfabetização, estruturamos duas sequências expandidas de promoção do letramento literário, com base na metodologia sugerida por Rildo Cosson (2006), em seu livro “Letramento literário: teoria e prática” e norteada pelos conceitos dos teóricos da *Estética da Recepção* (JAUSS, 1979:1994) e da *Teoria do Efeito Estético* (ISER, 1979:1996).

Em razão dos nossos alicerces teórico-científicos e da aplicação dos preceitos-base, em sala de aula, unimos pesquisa e ensino no âmbito da Literatura. Para expor o percurso empreendido, subdividimos nosso trabalho em três capítulos. Nos dois primeiros, apontamos as postulações teóricas com as quais nos embasamos e, no último, compartilhamos a prática das duas sequências expandidas de leitura literária.

No primeiro capítulo, tratamos acerca de questões referentes ao ensino de literatura nos anos iniciais, com ênfase na relação entre alfabetização, letramento literário/formação de leitores e escolarização inadequada e adequada da literatura nos anos iniciais de ensino (SOARES, 2003). Mapeamos conceitos, definições e discussões propostas por pesquisadores das áreas de Literatura e Ensino e observamos normatizações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos – para o Ensino Fundamental I. Em seguida, sugerimos estratégias para nortear a leitura literária na escola, concebendo a literatura como um conhecimento específico e lançamos, também, as bases teóricas que norteiam nossa intervenção: da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e da Teoria do Efeito (ISER, 1996), que pensam na experiência estética e nos seus efeitos sobre o leitor emancipado.

No segundo capítulo, apresentamos o gênero literário conto. Tratamos da acepção do vocábulo no campo dos estudos literários, enfatizamos a tradição dos contos de fadas ou contos maravilhosos, tão disseminados e lidos na escola, desde a consolidação da literatura infantil brasileira. Abordamos, em seguida, a renovação dessa fórmula narrativa, nos planos estético e ideológico e, dentro deste cenário renovador, inserimos as duas obras da escritora Rosa Amanda Strausz, com aspectos lítero-históricos sobre a bruxa e o lobo, que foram os personagens centrais (re)construídos em nosso estudo e análise.

No terceiro capítulo, compartilhamos a experiência de recepção dos contos de Rosa Amanda Strausz. De início, apontamos o caminho didático-metodológico que exploramos, a saber, a sequência expandida de Rildo Cosson (2006) e traçamos o perfil dos colaboradores da nossa pesquisa-ação, de natureza qualitativa, desenvolvida em uma turma de 3º ano, do Ensino Fundamental I, da rede de ensino público da cidade de Acari, no Rio Grande do Norte. Depois, pontuamos momentos significativos da nossa intervenção de leitura literária em sala de aula, baseados na interação entre obra e leitor, em distintas etapas da implantação da sequência expandida.

Ademais, mencionamos considerações acerca da nossa prática, apresentando os resultados e aliando-os às teorias utilizadas e aos conceitos suscitados nos dois primeiros capítulos. Avaliamos que a experiência com as narrativas de Rosa Amanda Strausz foi significativa e colaborou com a formação e com o alargamento do repertório de leituras dos alunos participantes de nossa pesquisa.

1 O TEXTO LITERÁRIO, A ESCOLA E O LEITOR

Neste capítulo, tratamos do ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na relação entre alfabetização, letramento literário e escolarização inadequada e adequada nesta etapa de ensino. Recuperamos, brevemente, conceitos e discussões propostas por pesquisadores das áreas de Literatura e Ensino e apontamos a estratégia de leitura que norteia a nossa proposta de leitura literária na escola, concebendo a literatura como uma forma de conhecimento. Assinalamos, por fim, as bases teóricas da nossa intervenção, que são: a *Estética da Recepção* e a *Teoria do Efeito*, destacando a noção de leitor emancipado.

1.1 A LEITURA LITERÁRIA E SUA ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Nos anos escolares iniciais, têm-se enfatizado a preocupação dos educadores com questões concernentes ao uso pleno da língua e da linguagem, a saber, com a aquisição do código linguístico escrito e com as convenções gramaticais que o embasam e são fundamentais também ao desenvolvimento da prática de leitura do aluno em formação. Tal viés tem tido prioridade em detrimento do ensino de literatura ou de leitura literária que, por sua vez, fica relegado ao segundo plano, já que não se constitui como uma matéria escolar específica, sendo concebido como uma das ramificações do ensino de língua portuguesa, dentro da diversidade de gêneros estudados.

Com a ausência de especificidade, o texto literário, nessa fase, tem sido escolarizado de maneira inadequada, como uma mera ferramenta para fins didáticos, fato que descaracteriza aspectos importantes como, por exemplo, a particularidade de sua linguagem expressiva e de seu caráter social, humanizador e cultural. O teórico Antonio Candido (1995, p. 175) afirma que a literatura é “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” e que possui uma força humanizadora,

já que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180). Tal caráter de humanização e sua necessidade premente devem ser considerados desde a mais tenra idade, pois a criança possui o direito de acessar o texto literário, nos seus mais variados gêneros e de provar de efetivas ações de promoção letramento literário na escola, o que não tem ocorrido de maneira plena. Pelo contrário, se recai na problemática, a ser superada, do texto literário enquanto pretexto.

Nesse contexto, tem-se, conforme afirma a pesquisadora Magda Soares (2003, p. 17), uma literatura escolarizada ou uma literalização da escolarização infantil em obras, quando a literatura destinada aos infantes depende do que se produz externamente ou dentro dos padrões da escola. Isso quer dizer que, há uma quantidade de obras literárias utilizadas somente como suporte didático e uma outra parcela de livros não-literários que foram produzidos para suprir a demanda da instituição escolar, para um consumo mais pedagógico do que literário.

Sobre a presença da literatura nos anos iniciais, há normatizações nos ¹Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para que, nas aulas de língua materna, sejam lidos os diversos gêneros literários, sendo essa diversidade um contributo eficaz à formação leitora competente dos discentes. Se explicita ainda, nesse documento oficial, a singularidade da linguagem literária, para que sejam consideradas suas propriedades compositivas e são abordados, também, os recorrentes equívocos presentificados na escola com relação aos recursos/instrumentos para o ensino de literatura:

Em relação aos textos literários (...) tratá-los como expedientes para servir ao ensino de 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 reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 36-37)

¹ Embasamos nossas discussões a partir das normatizações dos **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** - PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Tais pontos divergentes entre a literatura e o seu ensino, descrito no documento oficial, enfatizam os pretextos que descaracterizam o seu caráter literário e motivam discussões há bastante tempo. Principalmente, ao recorrer à gênese histórica da literatura voltada ao público infantil no Brasil, verifica-se que “nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos” (CADEMARTORI, 2010, p. 13). Dentre estes critérios, revisitaremos os conceitos do que seja alfabetização (como um critério pedagógico) e do que seja o letramento adjetivado como literário (enquanto critério estético, essencial para a formação de leitores), para entendermos os equívocos que envolvem a prática da leitura literária nos anos escolares iniciais e para pensarmos em estratégias que a promovam com proficiência.

Acerca da alfabetização e do letramento, Magda Soares (2004) aponta-os como conceitos que são comumente confundidos, sendo necessário estabelecer distinções e também aproximá-los, percebendo suas especificidades, mas não deixando de estabelecer a interdependência que lhes cabe. Para a autora, a alfabetização seria o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, que é característica da fase escolar em que há uma série de procedimentos e habilidades específicas para o domínio do código escrito, para que se possa desenvolver as habilidades leitora e escritora.

Já o letramento ocorre quando se faz uso efetivo e competente da tecnologia escrita, nos mais diversos contextos sociais em que a leitura e a escrita materializam-se. Portanto, para a finalidade da alfabetização, a língua/linguagem é tratada de forma mais sistemática e convencional, enquanto que, para desenvolver o letramento, predomina a utilização proficiente do sistema linguístico, em diversificadas situações sociais e reais de uso. Perceber os limites e as confluências desses termos é importante, pois, segundo Soares (2003, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Alfabetizar letrando seria, por

consequente, um desafio do Ensino Fundamental, sobretudo se esse letramento for o literário, dentre tantos outros a serem considerados e desenvolvidos no âmbito escolar, que prima pela cultura letrada.

Faz-se necessário considerar que há letramentos múltiplos, nas diversas esferas sociais em que a língua se materializa. Todavia, diante de tantos letramentos, uma indagação pertinente aos estudiosos da relação entre a Literatura e o seu Ensino é se o letramento literário tem tido o seu devido lugar. Quando, ao invés de promover ações centradas no texto literário, se instrumentaliza o ensino de literatura por intermédio de questionários, provas, resumos, fichas de leitura, fragmentações, perpetua-se a abordagem utilitarista da qual a literatura infantil é refém, e que desde o final da década de 70, com os estudos voltados a emancipação do leitor, procura-se evitar.

A escolarização da literatura, segundo Magda Soares, é um processo inevitável, no entanto incorre em erro por constituir-se em uma espécie de didática que destrói a leitura literária. Nesse sentido,

o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2003, p. 22)

Este desvirtuamento da escolarização passa por critérios bem pontuais. Cosson (2006) arrazoa que, no Ensino Fundamental, os textos literários trazidos para a sala de aula são restritos, curtos e com predominância de interpretações prontas e de exercícios gramaticais prescritos no livro didático, cujo objetivo restringe-se à tarefa de recontar ou parafrasear o que foi lido. O teórico realça a constatação de que, em lugar da leitura literária, promove-se a leitura de jornais e outros registros escritos e informativos que seriam, para efeito de alfabetização, mais “adequados” à necessidade de se ensinar o domínio da língua padrão.

Magda Soares (2003) pondera que o problema começa na seleção de textos e autores, passando pela fragmentação de obras, principalmente, das narrativas mais extensas, como também pela mudança de suporte literário para o livro didático e, por fim, quando são postos objetivos, nem sempre definidos e/ou conscientes, de como nortear a leitura e um estudo mais aprofundado das obras lidas, perdendo-se a compreensão do literário. Paulino e Cosson (2009) apontam com mais ênfase, pelo menos, quatro dificuldades de efetivação do letramento literário na escola, seja enquanto meio de formação do leitor ou como disciplina curricular, a serem solucionadas.

A primeira dificuldade é o fato de que a instituição escolar enfatiza em demasia o que se pode mensurar, repetindo o modelo tradicional do que é previsível e fazendo o aluno repeti-lo passivamente, como mero receptor, não abrindo espaço para as muitas perspectivas e para o pensamento crítico que a leitura literária abarca. A segunda dificuldade se dá com as contradições da cultura letrada na escola, com o letramento serviçal e unívoco que desconsidera os desvios da norma culta, preconizando o cânone literário e desprestigiando o que foge aos seus limites, dando conta de uma literatura monumentalista e de um historicismo funcional, sendo estes últimos fatores mais corriqueiros no Ensino Médio.

A terceira dificuldade citada é a recusa da escrita de textos de viés literário, o que, segundo os autores, sacraliza a literatura e nega seu caráter, figurando como uma prática social inacessível às camadas de menos prestígio social. A quarta dificuldade apontada pelos teóricos é a não viabilização de um repertório de leituras, que serve de entrave à formação estética e cultural dos estudantes, por não ofertar horizontes de leituras que possam ser expandidos, pois não há um planejamento preciso para que tais horizontes sejam delimitados e, progressivamente, possam alargar-se.

Diante de tantas dificuldades, questionamo-nos qual seria, então, a correta abordagem da literatura na escola. A própria Soares (2003, p. 47) assevera 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”. Ao refletir acerca da pertinente afirmação de Soares, sua postura aponta para a promoção do letramento literário na escola, isto é, para o vivenciar de experiências com o texto literário (práticas de leitura literária).

Logo, precisamos ter clareza no que se refere à aplicação do termo letramento voltado para os estudos literários. Paulino e Cosson, estudiosos da área e defensores do letramento no âmbito da literatura, o definem como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Estes sentidos passam por uma acepção singular e potencializada do uso da palavra, por isso é um construto processual, que demanda envolvimento e ações pautadas em experiências diretas do leitor com os textos literários, vivenciando suas nuances nos variados gêneros lidos, nos quais não há interpretações estanques ou acabadas – havendo necessidade da interação leitor/obra, para que o leitor possa atualizar a obra e torná-la significativa, atribuindo-lhe sentidos (assim mesmo, de forma plural, como plurais são os leitores).

Portanto, ao propor a leitura literária e seu ensino em sala de aula, faz-se necessário ter a clareza de que: primeiro, deve-se garantir que o aluno prove de uma efetiva experiência de leitura do texto literário e, segundo, levar esse leitor, em formação, a defrontar-se com a singularidade desse texto. É importante conceber a materialidade do texto literário como um sistema simbólico, circunscrito em um contexto específico de utilização da palavra, cujas forças expressiva e fruidora são provadas quando da imersão do leitor na obra, nos momentos em que se apropria do que foi lido, quando interroga o que lê, rompe paradigmas, quando os conhecimentos prévios do leitor possibilitam a ampliação de suas experiências e de seus horizontes de leitura.

Sendo a Escola, segundo Kleiman (1995, 25), “a principal agência de letramento” constitui-se, então, como um espaço propício para viabilizar meios de aproximar o aluno da leitura literária e, por conseguinte, levá-lo a compreender as relações em sociedade. Nessa direção, no espaço escolar, há que se “criar condições

para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2006, p.29). Não se podem perpetuar as práticas equivocadas de utilização do texto literário e a escola deve ser pensada como um espaço de formação de leitores de literatura, desde a fase de alfabetização.

Para concretizar o letramento literário na escola, Paulino e Cosson (2009) citam pontos importantes, alguns já supracitados, como: (i) o constante contato com o texto literário; (ii) a disponibilização, por parte da escola e do professor, de espaços e oportunidades para o contato com a literatura; (iii) um acervo literário incentivador, quer seja na biblioteca ou na sala de aula, para que o manuseio de obras literárias se dê e, por último, (iv) que o ensino de literatura esteja na matriz curricular, acontecendo de forma sistematizada e contínua, pois que “a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2006, p. 17).

Com base nesses aspectos, há a necessidade de repensar estratégias e metodologias do ensino de literatura para que, nas salas de aula do Ensino Fundamental, o encontro do leitor com a leitura literária seja, de fato, viabilizado. Sendo assim, objetivamos uma experiência estética, humanizadora e de construção de conhecimento possível de se concretizar durante a etapa de alfabetização, na qual a literatura não seja um pretexto e o leitor possa expandir seus horizontes de expectativas e, conseqüentemente, suas vivências e repertório literários.

Desse modo, apontamos a seguir, uma estratégia de mediação do texto literário, na qual nos baseamos para realizar nossa experiência de leitura literária com os alunos envolvidos em nossa pesquisa, que estão na fase da alfabetização escolar. Temos como premissa uma abordagem que privilegie a interação entre texto-leitor, sendo esse último elemento um sujeito a quem desejamos propiciar uma experiência estética com a literatura infantil.

1.2 ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao nortear a mediação da leitura literária como uma experiência estética,²Márcia Cabral da Silva (2013, p. 56), oportunamente, aponta algumas dimensões essenciais a quem irá fazê-la. Dentre estas, convém atender “a qualidade dessa mediação entre o leitor em seus primeiros ensaios com a matéria literária” e acrescenta que:

convém atentar para os elementos próprios da literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda não desenvolveu a experiência necessária. Essas dimensões, dentre outras, costumam favorecer uma aproximação da leitura literária, com a possibilidade de abertura para espaços de formação promissores. (SILVA, 2013, p. 56)

Aliando-se essas dimensões à concretização do ato da leitura literária, há que se considerar a mediação desse texto, que necessita de estratégias próprias para viabilizar as primeiras práticas de leitura do infante e desenvolvê-las na medida em que são acrescentadas novas e mais arrojadas leituras, de modo que se possa expandir a experiência literária desse leitor-criança que está em processo de formação. Uma estratégia sugerida por Rildo Cosson (2006) é a leitura compartilhada, a qual o teórico defende que não se dê somente num ato solitário e, mesmo que assim se faça, sugere que as interpretações geradas possam ser socializadas, numa comunidade de leitores. Isso porque, no espaço escolar,

é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio de compartilhamentos de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2006, p. 66)

² SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 51-65.

O teórico aponta, então, que a leitura pode e deve ser compartilhada na escola, com o intuito de gerar leitores capazes de provar de toda força humanizadora da literatura. Suas postulações nos conduzem à compreensão de que ler é uma atividade social indispensável, pois que: “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27).

A pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2007, p. 147) focaliza essa estratégia de leitura, ao afirmar que “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”. No propósito de viabilizar a leitura profícua do texto literário, em um ambiente em que o aluno seja um sujeito ativo no ato de ler, é indispensável “que a leitura resulte em uma experiência pessoal positiva e que se realize a partir do diálogo com a obra e com a comunidade cultural” (COLOMER, 2007, p. 39).

Marta Morais da Costa (2007) enfatiza essa abrangência social da literatura, que reside na expressividade das imagens verbais, na relação com a vida humana e na sua natureza linguística, partindo do âmbito individual para o social por intermédio da linguagem. Esta “pressupõe sempre o contato e a interação entre o criador e produtor do texto e os receptores”, constituindo-se como uma “expressão do imaginário em formas estéticas entre indivíduos e, portanto, um processo de socialização” (COSTA, 2007, p. 23).

Ao tratar sobre a leitura de literatura, estamos envoltos em teias de significações diversas, interligando o que já foi ou o que será lido (conhecimentos prévios ou novos conhecimentos que vão sendo acrescidos), num processo compreensivo gerado na comunidade de leitores (na escola). Nessa comunidade, haverá recepções do texto literário de maneiras ímpares, sendo a interação e o socializar dessas muitas vezes uma experiência de grande valia. Sob esse viés, ratificamos o que é posto por Jouve (2002, p.

62), quando diz que “a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário”. Por sua vez, Iser (1979, p. 97) assevera que “a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”.

Tais assertivas corroboram a perspectiva de que todo texto pressupõe um endereçamento próprio, na observância de que o ato de ler é o *locus* de encontro concreto entre texto e leitor. Buscar o diálogo na combinação binária texto-leitor ou na tríade leitor-texto-autor são pontos essenciais no processo de ensino/leitura da literatura. A efetivação da leitura se dá quando o leitor participa do processo e pode posicionar-se de forma autônoma e crítica diante da obra, o que lhe possibilitará captar e comunicar as interpretações múltiplas engendradas na composição textual. Sabemos que, nesse compartilhamento da leitura literária, estamos lidando com um tipo peculiar de produção de conhecimento. Não estamos nos reportando a um conhecimento unilateral e estanque, a ser simplesmente imposto, mas ao que é gerado quando da experiencição do leitor com texto literário.

Nosso posicionamento destaca a relação entre leitura literária e conhecimento, o que é perpassado por um viés interacional, ao considerar a literatura para além do devaneio, do nonsense ou da fuga da realidade. Há que se considerar, na sala de aula, a literatura como um saber ou conjunto de saberes. De acordo com ³Annie Rouxel (2013, p. 20), “trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas”. Assim, nas palavras da teórica, na leitura literária, são acionados saberes sobre os textos, sobre si e sobre a atividade lexical.

³ ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

Rouxel (2013) realça, entre os saberes sobre os textos, que sejam conhecidos os gêneros, sua poética e o seu funcionamento dentro dos discursos, com experiências que vão sendo sedimentadas e memorizadas por meio da leitura (lógicas associativas e formas implícitas). Quanto aos saberes sobre si, dão conta dos julgamentos pessoais e dos gostos subjetivos (emoções e pensamentos) que são compartilhados na interpretação da leitura. Dentro dos saberes sobre a atividade léxical ou metaléxicos, há uma regulação do texto para que o ato interpretativo não seja revestido de uma subjetividade desenfreada, voltando-se constantemente ao que é determinado no texto escrito, para atestar as hipóteses levantadas.

Estamos tratando da leitura como um saber, a ser compartilhado em sala de aula de um modo adequado, nas nossas ações com a matéria literária, pois a literatura também informa, educa, entretém, persuade e é um meio de expressão de opinião. Acerca disso, Paulino (2003, p. 74) diz que “os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores”. São essas habilidades, dentre outras, que almejamos desenvolver desde o contato inicial com a literatura, afinal esta é

uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse seria o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária. (PAULINO, 2003, p. 75)

Portanto, propomos *etapas* específicas para que os alunos se envolvam com a leitura do texto literário de forma plena, conforme Cosson (2006). A partir da *antecipação* – ao preparar o leitor antes da realização da leitura, passando pela *decifração* – na qual as palavras e as imagens ganham materialidade, no ato da leitura, e culminando na

interpretação – quando o texto ganha sentidos no paralelo que o leitor estabelece entre inferências e o seu conhecimento de mundo.

Então, no que concerne ao letramento literário da criança, deve-se procurar estabelecer parâmetros ou pontos de partida que possibilitem a ampliação de leituras em sala de aula e, conseqüentemente, contribuam para o conhecimento mundivivencial desse leitor. Há que se pensar meios de auxiliar na construção de seu repertório, nos momentos de interação com a literatura. Nessa direção, propõe Colomer (2007, p. 62, grifos nossos) que “*as crianças podem obter estas experiências através da leitura de um vasto conjunto de obras infantis e juvenis que realizaram, com êxito, um duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos leitores e ajudar-lhes a progredir*”.

Nesse contexto, de ajustamento e progresso, “se tende a estabelecer um itinerário crescente de ampliação dos modelos literários oferecidos às crianças, e de exigência na capacidade interpretativa que supõem existir”. (COLOMER, 2007, p. 81). Sendo a postura do professor colocando-se enquanto mediador, propondo estratégias de leituras a partir de situações de recepção do texto literário. Kleiman (1995, p. 27) defende que,

Na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediação entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ela pode fornecer modelos para a atividade global como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predileções, perguntas, comentários.

Para uma mediação adequada do texto literário, o professor precisa ser, na definição de Rouxel (2013), um sujeito leitor, cujo papel vá além da transmissão de uma interpretação institucionalizada ou da imposição dos discursos prontos no compartilhamento de leituras. Na perspectiva de Cademartori (2012, p. 24), o professor como leitor há de ser capaz de “doar sentido ao que se lê, de ser capaz de viver, numa leitura literária, uma experiência iniciática (...) para atrair e animar o contato primeiro de iniciantes, como a criança, com o livro”. Ou seja, a experiência pessoal do docente,

enquanto leitor de literatura influenciará na abordagem e nos encaminhamentos da leitura literário, na sala de aula.

Rouxel (2013, 2013, p. 29) acrescenta que o professor “é também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula”. Nesse sentido, a compreensão, a decifração e a interpretação textual são indispensáveis para realizar negociações com os leitores, acionando os conhecimentos prévios destes últimos, para que a polissemia seja mantida dentro dos critérios semânticos e das possibilidades interpretativas arranjadas na composição textual. E, para além da estrutura, a observância dos aspectos extralinguísticos e contextuais das obras enriquece a experiência leitora.

A consciência do envolvimento com a leitura literária impulsiona, qualitativamente, a mediação docente em sala de aula. Ao profissional que promoverá ações com esta leitura singular é indispensável desenvolver sua própria sensibilidade com a matéria literária e não perder de vista a responsabilidade de formar leitores, “não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação da matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 22). Compete ainda ao professor-mediador a escolha das obras a serem lidas, partindo “daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio de ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35).

Portanto, como defendemos que, na formação leitora, a estratégia de compartilhamento de leitura parta de um itinerário de leitura, é relevante conhecer os leitores, traçar seus horizontes de expectativas, supri-los e ampliá-los, por meio de estratégias que promovem, de forma gradual, a leitura literária. Uma vez que consideramos o leitor como um sujeito emancipado, que recorre às estratégias docentes e a experiência com o texto literário para atribuir sentido ao que lê, abordaremos, a

seguir, os pressupostos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito que nos embasam teoricamente no desenvolvimento da nossa pesquisa e na a leitura dos dados coletados.

1.3 DO LEITOR EMANCIPADO: PRESSUPOSTOS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO

Pensar em estratégias de leitura literária e numa escolarização adequada da literatura na escola é considerar o leitor emancipado, permitindo-lhe a efetivação de uma experiência estética, num processo de leitura em que é coparticipante da tríade autor-texto-leitor e pode, pois, posicionar-se diante das nuances engendradas na composição textual. Todavia, nem sempre esteve evidenciado o interesse pelo leitor emancipado, uma vez que este passa a figurar com mais clareza no âmbito dos estudos literários no final da década de 60, com a teoria da *Estética da Recepção* (JAUSS, 1967) e, complementarmente, na teoria do *Efeito Estético* (ISER,1996).

Hans Robert Jauss tece as primeiras considerações acerca da *Estética da Recepção* no ano de 1967, numa palestra realizada na Universidade de Constança, na Alemanha. Suas postulações são revisitadas, ampliadas e, mais tarde, publicadas sob o título *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Em síntese, Jauss faz algumas reflexões e contra-argumenta os posicionamentos das correntes teórico-literárias que findavam por repetir o modelo historicista de concepção da literatura e, assim, perpetuavam uma forma de ensino mecânico e desgastado dessa disciplina. Outrossim, Jauss traz para o centro das discussões a importância da figura do leitor, da experiência estética, do processo de leitura contidos na recepção das obras.

Ao formular a *Teoria da recepção*, Jauss contesta o historicismo literário e os métodos vigentes desde a antiguidade clássica e que se encontram em declínio, tais como a disposição cronológica de obras e autores, o agrupamento por gêneros ou pelas

obras da denominada “alta literatura” e a sucessão esquemática por estilos de época. Jauss cita *a escola marxista* e *a escola formalista* que, por seus diferentes vieses, tentam resolver a problemática desses modelos saturados, porém acabam por retomar a história da literatura e relegar o dado estético ao segundo plano, “numa aporia cuja solução teria exigido que se estabelecesse uma nova relação entre a contemplação histórica e a contemplação estética” (JAUSS, 1994, p. 15).

Ao verificar o embate desse duplo enfoque, o teórico alemão observa o que se postula no marxismo e também no formalismo. Em síntese, em ambos, apenas obras e autores são focalizados e, dessa forma, “privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito” (JAUSS, 1994, p. 22). Ademais, ambas as correntes desconsideraram ou limitam o papel do destinatário da obra literária – o *leitor*. Acerca da concepção do leitor, Zilberman sintetiza o posicionamento do teórico, afirmando que:

seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989, p. 49)

Jauss enfoca, justamente, o papel do leitor (pressuposto na composição textual) e a sua relação com a obra, numa espécie de coprodução executada na leitura e geração de significados do texto literário. Nas mais distintas leituras, em tempos diferentes, dependentes do sistema literário vigente, o valor estético e vivacidade da obra recaem sobre o leitor. O teórico alemão postula, também, *teses* para respaldar uma efetiva experiência estética e aponta aspectos que são imprescindíveis para demarcar como sua teoria aborda a instância leitora e compreender quais os efeitos que determinada obra causará no leitor ou numa comunidade de leitores, num dado momento histórico.

Nas teses de Jauss, este cita o experienciar dinâmico e dialógico que o leitor confere ao texto literário. Faz-se necessário sondar e verificar o *horizonte de expectativas* (do leitor e da obra). No *horizonte de expectativas do leitor* estão previstos seu saber prévio, seu lugar social e as referências mundivivenciais, que antecedem à compreensão do que será lido e preparará o leitor para recepcionar uma nova obra. Ao passo que o *horizonte de expectativas da obra* é determinado por seu criador, que infere um leitor virtual ou em potencial, logo, produz seu caráter artístico com intencionalidades definidas e essa “obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio” (JAUSS, 1994, p. 28), podendo ser observados implicitudes e/ou sinais explícitos, com o intuito de subsidiar e preparar a recepção do texto literário. Nas palavras de Zilberman (1989, p. 65),

de um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela. Sobre esta base, de mão dupla, acontece a fusão de horizontes, equivalente à concretização do sentido.

Do encontro e da mediação entre o horizonte de expectativas e a obra em si vão se evidenciando as reações, os efeitos e as experiências que o leitor carrega. O leitor atua como uma espécie de agente que, ao se deparar com uma nova obra, poderá confirmar suas expectativas, questioná-las, negá-las ou até mesmo romper com os esquemas familiares de leitura. Quando ocorrem mudanças de horizontes são gerados novos sentidos e interpretações e, assim, vão se somando experiências de leituras que possibilitam que os horizontes do leitor sejam reconstruídos e ampliados. Jauss (1994, p.33) enfatiza que “é somente tendo em vista essa mudança de horizonte que a análise do efeito literário adentra a dimensão de uma história da literatura escrita pelo leitor”.

Tal efeito e a recepção estão previstos na teoria estético-recepcional, sendo “o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento

condicionado pelo destinatário” (JAUSS, 1979, p. 49-50). Esses estão contidos num denominado duplo horizonte, no qual a obra e o leitor dialogam. Nesse ir e vir coprodutivo, o efeito depende do momento histórico da obra e está aberto a atualizações, uma vez que é o leitor, no ato da recepção, que se apropriará de uma obra literária, ajuizará acerca do seu caráter estético, sua propagação ou esquecimento, ao longo do tempo. É nos encontros e nos desencontros gerados pelos horizontes de expectativas, pelos efeitos e pela recepção por parte do leitor que se provoca uma experiência em que o dado estético marcará seu leitor.

Ao lado da teoria da recepção, Wolfgang Iser (1996) propõe a *Teoria do Efeito Estético* que coloca o texto como um dispositivo no qual o leitor poderá construir suas representações. A maneira como se organiza a obra literária, isto é, sua estrutura potencial de realização, proporciona significativas experiências de leitura. Iser pontua que a incompletude do texto literário, as indefinições e os espaços vazios serão preenchidos pelo leitor (implícito na estrutura textual), numa relação dialógica e num processo comunicativo, em que “a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p.75). Nesse sentido, Zilberman (1989, p. 64) assevera que “Iser tem condições de confirmar um dos principais postulados da estética da recepção: a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo depende do leitor para a constituição de seu sentido”.

Ao fundamentar sua teoria, Iser (1996, p. 107-108) acrescenta que “a assimetria entre texto e leitor estimula uma atividade de constituição e esta atividade ganha uma determinada estrutura graças aos lugares vazios e às negações do texto, ajustando o processo interativo”. Há, pois, um *leitor implícito* na estrutura textual e efeitos que se antecipam nas lacunas presentes no texto, no não-dito, que são estímulos para que o leitor implícito possa tecer as representações que estão reguladas pelo texto. O leitor seleciona informações da obra em contraste com suas experiências afirmativas ou de

negação, e depara-se com outros vazios e temas que expandem seu *horizonte*, o seu *repertório* de leitura e as suas perspectivas.

Iser pondera que “o lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestas do texto, mas sim que aja sobre elas” (1996, p.157). Ou seja, o leitor previsto, de maneira autônoma e interativa, buscará preencher os espaços de indeterminação da obra, experienciará os efeitos que esta lhe provoca. Desse modo, é possível que o leitor comunique-se com a obra, nos espaços de certezas e incertezas, dando vida ao texto literário, incorporando-o às vivências, enquanto leitor emancipado, pois “o significado da obra depende totalmente dos sentidos que o leitor deposita nela” (ZILBERMAN, 1989, p.26), assim como, “o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação” (COLOMER, 2003, p. 95).

Em razão do exposto, considerando um leitor emancipada faremos, a seguir, uma análise teórico-interpretativa sobre as obras trabalhadas. Passaremos a discorrer acerca das narrativas, inserindo os contos de fadas renovados da autora Rosa Amanda Strausz no contexto literário de produção da contística infanto-juvenil brasileira

2 NARRATIVAS DE ROSA AMANDA STRAUZ: CONTOS INFANTIS PARA LEITORES EMANCIPADOS

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o gênero literário conto. Tratamos da acepção do vocábulo no campo dos estudos literários, enfatizamos a tradição dos chamados contos de fadas ou contos maravilhosos, tão disseminados e lidos na escola, nos anos iniciais de ensino, desde a consolidação da literatura infantil brasileira. Abordamos, em seguida, a renovação desta fórmula narrativa, nos planos estético e ideológico e, dentro deste cenário renovador, inserimos as obras da escritora Rosa Amanda Strausz, que foram nossos objetos de estudo e de análise.

2.1 DOS CONTOS DE FADAS: ESTRUTURA, NASCEDOURO E EXEMPLARIDADE

O gênero literário *conto* figura nas reminiscências das leituras da infância. De origem antiquíssima e imprecisa, perpassa as relações de comunicação humana desde os primórdios. O vocábulo *contar*, no campo dos estudos literários, assume o sentido de invenção, de ficção, de narrativa de acontecimentos (MOISÉS, 2013). De acordo com Alfredo Bosi (1977, p. 7), esse tipo de “narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades de ficção”. Seu ponto de partida é um tema significativo, com o qual o contista busca uma unidade de efeito, num texto que, devido à concisão, concentra linguagem e ritmo específicos, retratando a vida por intermédio da arte.

Segundo Cortázar (2006, p.150), “é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada”. Desse modo, em termos estruturais, esta narrativa curta dispõe de apenas uma *célula dramática*, de um *espaço* bem delimitado e de um ritmo conferido pelo *tempo*, seja este cronológico ou psicológico. As *personagens* são poucas e participam diretamente do *enredo* e o *foco narrativo* ocorre sob uma perspectiva onisciente ou de um narrador observador, sendo o uso da primeira pessoa o mais

frequente. Outro fator relevante é o *tom* do conto, dado logo de início, pois “um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas” (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

Nádia Battella Gotlib (1990) aponta três acepções do conto, amparadas nos estudos de ⁴Julio Casares. As duas primeiras coadunam-se com as supracitadas definições de Moisés (2013), quando da (i) intenção de relatar um acontecimento e da (ii) finalidade de narrar um fato fictício, seja oralmente ou por escrito. A terceira acepção, que exploraremos adiante, assegura que (iii) este gênero associa-se ao contar de histórias para divertir os infantes, principalmente, quando nos reportamos aos ⁵*contos maravilhosos* que contrariam a ordem natural dos eventos da realidade e apresentam finais alternativos (do universo do imaginário). Esta terceira acepção está incutida também nos contos de fadas, que se consolidaram juntamente à literatura para as crianças no Brasil.

As fadas (do latim *fatum* = destino) e os contos em que figuram advêm de histórias ligadas ao sobrenatural e narradas pelos povos celtas. Embora não haja precisão de seu surgimento no imaginário, suas raízes estão arraigadas nas ⁶Novelas de Cavalaria, subdivididas em três momentos: o *Ciclo Bretão* (ou Arturiano), o *Ciclo Carolíngio* e o *Ciclo Clássico* (ou Greco-Latino). Estes são os primeiros registros escritos em que são personagens. Coelho (1991, p. 155) enfatiza que “pertencente à área dos mitos, a Fada ocupa um lugar privilegiado na estrutura vital que neles é representada:

⁴ Não há referência quanto à data ou ano das acepções propostas por Julio Casares, desse modo, mantivemos a citação indireta, conforme é proposto no livro de Nádia Battella Gotlib (1990).

⁵ Coelho (1991) assevera acerca das narrativas maravilhosas, que decorrem do mundo da magia, da fantasia e do sonho, em que há resolução de conflitos se dá no plano do sobrenatural. Une o *conto maravilhoso* ao *conto de fadas*, nominando-os como *contos de encantamento* e os difere quanto à natureza dos acontecimentos ou aventuras que narram. Enquanto o primeiro tem como núcleo a natureza material/sensorial/sensorial, o segundo é de natureza espiritual/ética/existencial.

⁶ Sobre as Novelas de Cavalaria, são histórias que circularam na Idade Média, e narram as aventuras de cavaleiros pelo mundo, “é o caso de *A Demanda do Santo Graal*; *Amadis de Gaula*, as aventuras dos *Cavaleiros da Távola Redonda* ou do Rei Artur ou ainda a grande sátira novelesca, escrita por Cervantes, *D. Quixote de la Mancha*”. (COELHO, 1991, p. 68-69)

encarna a possível *realização dos sonhos ou ideais*, inerentes à condição humana” (p. 155). Coelho (1991, p. 156) acrescenta que

Segundo a tradição, as *fadas* são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite (quando nenhuma solução natural poderia valer). A partir do momento em que passam a ter comportamento negativo, transformam-se em *bruxas*.

As fadas são associadas ao paganismo e, mesmo assim, foram se instaurando nas crenças cristãs, espécies de *mediadoras mágicas* que, sendo a personificação da bondade, da beleza, do encantamento e de toda sorte de virtuosidade, auxiliam o humano a combater e vencer seus adversários, como bruxas, feiticeiros e outros seres de procedência maligna. Popularizaram-se entre as obras destinadas às crianças, de maneira que “essas personificações, que originalmente nasceram como expressão simbólica de preocupações éticas ou metafísicas, depois, perdem seu possível caráter esotérico e só conservaram suas prerrogativas mais evidentes: seu poder mágico” (COELHO, 1991, p. 157).

A teórica Teresa Colomer (2003, p. 55) assevera que “a maioria dos autores concordam em situar a origem da literatura infantil, no sentido moderno, na evolução dos contos de fadas”. Os séculos XIX e XX configuram o período que lança os alicerces para a formação da literatura destinada aos infantes no Brasil, intrinsecamente ligado à implantação e a popularização da escola. Zilberman e Magalhães (1987, p.03) pontuam, a esse respeito, que “sua emergência deveu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumento dela”. No Brasil, os primeiros contos destinados às crianças eram narrativas orais adultas que foram adaptadas. Seu surgimento está associado à revolução industrial europeia, da qual resultam valores burgueses como a organização da instituição familiar e a escolaridade obrigatória que, progressivamente, se instaurou para todas as camadas sociais. Tenham o intuito de viabilizar o ensino escolar da leitura.

Datam do século XVII as primeiras adaptações de contos e lendas da Idade Média, por Charles Perrault, tais como *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*, “constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil” (CADEMARTORI, 2010, p. 39). No início do século XIX, o lançamento da coleção de contos de fadas dos irmãos Jacob e William Grimm (1812) referencia as produções que estariam por vir. Desde então, obras de cunho fantástico são difundidas mundialmente para os leitores mirins, tais como os *Contos* (1822), de Hans Christian Andersen; *Alice no país das maravilhas* (1863), de Lewis Carroll; *Pinóquio* (1883), de Collodi; *Peter Pan* (1911), de James Barrie, dentre outros.

De início, as traduções e adaptações dos clássicos europeus tornaram-se frequentes objetos de leitura escolar, por explorarem aspectos como o pedagogismo subjacente aos contos de fadas e pelas personagens que apresentavam comportamentos reprováveis ou exemplares para descortinar, ao final da leitura proposta, a famosa lição ou moral difundida a partir da história. Muitas versões dos contos já mencionados e outros tantos foram compilados e disseminados em antologias, como os *Contos da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel. Assim, as narrativas orais brasileiras eram registradas e colocadas junto às europeias; não deixando de inserir elementos da tradição popular que prevalecem nos textos literários infantis até os dias atuais.

Portanto, eram utilizados para a leitura escolar, em suma, os “contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamentos” (COLOMER, 2007, p.17). Nesse sentido, Zilberman e Magalhães (1987) acrescentam que:

Os contos de fadas revelaram-se bastante adequados ao novo público emergente. Em primeiro lugar, porque não se pode escamotear a circunstância de que a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 16)

Sobre a fórmula narrativa dos contos de fadas, o “era uma vez” é o *start* que conduz o leitor para um universo imaginário repleto de personagens que são, não raramente, arquétipos e maniqueístas, tais como bruxas, madrastas, ogros, príncipes, princesas e sapos que dividem o cenário com as fadas. Tratam-se de estereótipos que figuram num mundo encantado, em que frequentemente se instaura o conflito entre as forças malignas e as do bem, a quem se deve punir ou atribuir *benesses*, de acordo com as suas ações e cujo desfecho é o “e viveram felizes para sempre”. Estes contos são relatos que

fundam-se preferencialmente numa ação de procedência mágica, resultante da presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias que se põe a serviço do herói: uma fada, um duende, um animal encantado. É esta colaboração voluntária que possibilita a superação, por parte da personagem central, do conflito que deflagrara o evento ficcional; e sua ajuda é imprescindível devido à condição precária ou carente da figura principal. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 15)

Estes contos usam o artifício da *fantasia* - “um componente indispensável ao texto dirigido à infância” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.16). No entanto, a ferramenta do fantástico era utilizada, nessas narrativas curtas, para que o adulto pudesse impor regras, conferindo-lhe poder de dominação e ausência de questionamentos da autoridade que lhe era delegada. Dessa forma, a criança assumia um estado de impotência e de necessidade da figura heroica do adulto para resolução de conflitos.

Assim, o realismo era banido dos livros infantis e as intenções moralizantes prevaleciam, já que o intuito era instrutivo ou comportamental (de exemplaridade), pois “à medida que predomina o aspecto pedagógico de um texto, a enunciação recua, cedendo lugar aos estereótipos de uma visão esquemática do real” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.46). Logo, com o proeminente desgaste da contística destinada às crianças, são revelados novos modos de contar, em uma tendência renovada desse tipo de literatura.

2.1.2 Renovação dos contos de fadas: sob critérios estéticos e realistas

As fórmulas primeiras de produção dos contos de fadas, no que se refere, principalmente, às temáticas e ao enredo desgastaram-se e surgiu a necessidade de que houvesse uma nova maneira de se escrever para os infantes. No Brasil, a obra *Narizinho Arrebitado* (1921), de Monteiro Lobato, prenuncia uma literatura renovada que só estaria por vir décadas depois. Os cânones pedagógicos dessa literatura começaram a ser rompidos, os contos de fadas foram reinventados e “a partir dos anos setenta criou-se o que passou a chamar-se nova fantasia ou contos de fadas modernos” (COLOMER, 2003, p.70). Desde então, passou-se a investir em produções emancipatórias e criativas, que gerassem novas expectativas de leituras para as crianças brasileiras.

Os clássicos foram recebendo novas perspectivas, construções e soluções narrativas, nos planos da ideologia e da retórica, figurando em sua composição as problemáticas sociais, culturais, familiares, políticas, dentre outras. Estas são postas com uma visão crítica, nos enredos e nas ações dos personagens envolvidos nas narrativas, que apresentam valores ideológicos e representações contemporâneas aos seus leitores, gerando empatia e reconhecimento de si nos textos lidos. Entendendo que, “através das narrativas, as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria existência; como uma forma de acesso ao real, o simbólico ordena e nomeia experiências, através da linguagem que organiza o mundo” (YUNES, PONDÉ, 1988, p. 47).

As bruxas, as fadas, os príncipes e as princesas, os lobos e os demais personagens fictícios são substituídos ou dividem a cena com meninos e meninas reais. A fórmula do “felizes para sempre” ganha outras possibilidades de construção, uma vez que há conflitos provenientes da realidade do leitor infantil e que requerem soluções outras, regidos pela aceção propagada na atualidade, em que “a literatura infantil e juvenil desenvolveu-se sob critérios realistas” (COLOMER, 2003, p. 57). Além disso, os

contos continuam sendo permeados também pela fantasia, que agora funciona como um novo tipo de maravilhoso.

O destaque inicial dá-se a títulos que reinventam os contos de fadas tradicionais e rompem com o pedagogismo, quando o leitor-criança é, finalmente, emancipado. Estes contos subvertem ou questionam os valores impostos e apontam outras abordagens narrativas a partir dos personagens já conhecidos, contestando os padrões burgueses. É o que ocorre, por exemplo, em *A fada que tinha ideias* (1971), de Fernanda Lopes de Almeida e *Onde tem bruxa, tem fada* (1979), de Bartolomeu Campos de Queirós que lançam as bases de uma perspectiva literária que uniria elementos do real e do maravilhoso. Agora, o conservadorismo deixa de ser o tom desse gênero literário, portanto, “após ter conquistado o direito de falar com realismo e sem retoques da realidade histórica, e ao mesmo tempo que redescobre as fontes do imaginário, a literatura infantil contempla-se a si mesma em seus textos” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 161).

Essa tendência renovadora foi seguida por outros autores da década de 70, com destaque à Ana Maria Machado em *História meio ao contrário* (1979), Marina Colassanti em *Uma ideia toda azul* (1979), dentre outros renomados autores de literatura infantil. Estes se afirmaram no cenário das produções literárias infantis com obras que possuíam qualidade artística e estética, ultrapassando o mero utilitarismo escolarizador dos livros infantis, “numa reestruturação do gênero que, sem afastar o leitor do maravilhoso, o conduz a uma percepção de si mesmo e da sociedade que o circunda” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.141).

Atualmente, é consensual entre os autores e pesquisadores desse gênero que “a literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos” (CADEMARTORI, 2010, p. 17). No âmbito de tal assertiva, estão inseridas as produções de Rosa Amanda Strausz, escritora infanto juvenil brasileira, cujas obras com centralidade nos personagens lobos e fadas figuraram em

nossa experiência de leitura em sala de aula e que se legitimam pelas perspectivas narrativas diferenciadas, pelas temáticas atuais, como também pelas possibilidades de (des)construção de sentidos.

2.2 NARRATIVAS INFANTIS DE ROSA AMANDA STRAUZ: CONTOS DE LOBOS E DE BRUXAS

A jornalista e escritora carioca Rosa Amanda Strausz estreou na literatura infantil em 1991, com o livro *Mínimo Múltiplo Comum*, com o qual foi indicada e recebeu o prêmio Jabuti daquele ano, na categoria contos. Desde então, já lançou cerca de vinte títulos literários, sendo os infantis e juvenis mais conhecidos: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010), *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), *Uólace e João Vitor* (1999) e *Sete ossos e uma maldição* (2006). Nestes, a autora versa sobre temáticas variadas e contemporâneas, como as novas configurações familiares, o divórcio e os seus desdobramentos, as relações sociais entre classes e a violência urbana, todos sob a ótica do infante, dentro de seu universo fantástico.

Vale salientar que os temas supramencionados são planos de fundo à matéria literária de seus títulos, que apresentam grande primor composicional e estilístico, que atestam a qualidade estética, inventiva e artística dos seus escritos para as crianças, enaltecendo o cenário das produções brasileiras desta literatura. Seja por meio de contos ou de narrativas longas, os leitores se deparam com boas doses de humor, suspense ou terror, além da intertextualidade com obras predecessoras que marcaram as produções destinadas ao público infantil.

Dentre as suas obras, selecionamos as narrativas curtas *A coleção de bruxas de meu pai* e *Mamãe trouxe um lobo para casa!* para lê-las em sala de aula. Nelas Strausz, concomitantemente, conjuga o real e o lúdico no espaço de vivências da criança, em seu contexto familiar, a partir do conflito da criança pós-divórcio dos pais sem, no entanto,

pedagogizar o texto literário. Nas relações interpessoais estabelecidas figuram *personagens reais* - crianças narrando e dividindo a cena com outros já conhecidos *personagens do universo fantástico* - como fadas, lobos e bruxas.

O acesso aos seus textos literários ocorre pela intersecção destes personagens e das características que já são conhecidas pelos leitores, uma vez que “a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado” (ZILBERMAN, MAGALHÃES, 1987, p. 134). Tal enfoque corresponde a uma das premissas para escrita de obras infantis, pois conforme atesta Cademartori (2012, p. 46):

Quando se trata da narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. Afinal, espera-se de uma narrativa que, de algum modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor.

Ou seja, os textos de Strausz partem do conhecido (atende, aos horizontes de expectativas do leitor) e, em seguida, tracejam novas perspectivas de leituras/interpretações, desafiando o leitor-criança a sair do lugar de conforto, daquilo que já está habituado e a experimentar outras construções narrativas. Suas obras conduzem o leitor a vislumbrar horizontes mais alargados quando, a partir dos conflitos das personagens envolvidas nos enredos, questionam paradigmas e depara-se com finais diferenciados dos clássicos às situações apresentadas.

Não há exemplaridade ou pedagogização incutidas em suas narrativas, apesar da aparente densidade temática; o tema não é o dado mais relevante, pois o fator estético é o que prevalece. Suas produções são emancipatórias, pois o leitor pressuposto é emancipado e capaz de enfrentar e superar os conflitos instaurados sem recorrer à magia ou à figura do adulto. Subvertem, portanto, os valores ideológicos dos contos de fadas tradicionais e utiliza recursos estilísticos (oralidade, onomatopeias, rapidez,

discurso direto e indireto), linguísticos (intertextualidade implícita e explícita) e imagéticos (antropomorfização dos lobos e bruxas) que enriquecem o texto literário.

Em linhas gerais, suas narrativas são fundamentadas no humor, repletas de construções que subvertem os valores ideológicos próprios dos ⁷*contos de fadas* renovados. Dentre as características observadas, as produções de Strausz: (i) questionam a *ética maniqueísta* – bem ou mal, certo ou errado, prêmio ou castigo; (ii) contrariam a ordem natural dos seres e coisas; (iii) apontam a figura feminina longe da escalada comum em que necessitava casar-se com um nobre ou príncipe para ascender socialmente; (iv) vão contra as *qualidades* essenciais da beleza, da obediência, da educação e da submissão ao homem, via de regra das mulheres dos contos clássicos. E, também, (v) vão de encontro ao tom jocoso e negativo, antes atribuído à mulher, quando da fuga dos padrões desejados.

Portanto, acreditamos que a leitura das obras de Strausz é muito válida e a propomos, na sala de aula, nos anos iniciais de ensino. Principalmente, ao considerarmos, como atestam Zilberman e Silva (2008, p. 22-23), “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário”. Nesse sentido, vislumbramos os títulos *A coleção de bruxas de meu pai* e *Mamãe trouxe um lobo para casa!* como obras que coadunam-se, pelo enfoque narrativo – perspectiva do menino e da menina sobre a temática do divórcio - e das suas vozes conduzindo os conflitos.

Passamos, então, a analisar as obras que embasarão a experiência estética a ser vivenciada pelos leitores, em sala de aula. A análise de aspectos histórico-literários fomentou nossa *práxis*, descortinando possibilidades de expansão do repertório do leitor, a partir de suas personagens principais – bruxas e lobos.

⁷ Os **valores ideológicos** apontados encontram-se no livro **Literatura infantil: teoria, análise, didática**, de Nelly Coelho (1991, p. 161-162).

2.2.1 A coleção de bruxas de meu pai: traços físicos, históricos e psicológicos

O conto *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), de Rosa Amanda Strausz é narrado pela menina Marcela. Ela e seu irmão Chico são colecionadores de papéis de carta decorados, carrinhos e álbuns de figurinhas. Esse contexto de coleções e colecionadores é posto, na obra, de maneira que o leitor identifique-se com essa vivência própria da infância, para depois contestar uma coleção um tanto inusitada, que se desencadeou após a separação dos pais dos dois garotos: “desde que meu pai se separou da minha mãe, ele inventou um mania muito estranha. Passou a colecionar bruxas. Cada vez que ele vinha nos buscar para o fim de semana, estava com uma diferente.” (p.06).

Os irmãos, na tentativa de fazerem o pai colecionar outras coisas, utilizam como estratégia a troca das bruxas por animais que possuíssem as características daquelas. No entanto, as substituições resultam em tentativas mal sucedidas, já que novas bruxas aparecem semanalmente. A primeira foi a *bruxa espalhafatosa* que – “falava o tempo todo, dava gargalhadas e gritinhos, não parava quieta” (p.12), então, para livrarem-se dela, resolveram presentear o pai com um papagaio, já que também era engraçado e poderia conversar e distrair o pai; câmbio que aparentemente funcionou.

Todavia, na semana seguinte, o pai apareceu com a *bruxa esquisita*, tratava-se de – “uma mulher esquisita, toda vestida de preto, caladona, com uns olhos de japonesa” (p. 14). Descobriram que o seu mistério, suavidade e carinho cativaram seu pai e lhe deram a gata Mimi de presente, por conter todos os adjetivos da anterior. Passada mais uma semana, na casa do pai estava uma *bruxa caladona*, que falava menos que anterior – “tinha olhos e boca bem redondos e usava um vestido vaporoso que mudava de cor quando ela se mexia” (p.16), esta só ‘enfeitava’ a casa com sua beleza e não criava confusão e os meninos, sabendo desses atributos, deram um peixinho para o seu pai e se livraram da última bruxa também.

O problema é não terem pensado na confusão que causariam ao juntar todos os distintos animais na casa do pai. O que, de fato, ocorreu:

Quando chegamos à casa de meu pai, no fim de semana seguinte, tudo estava virado para o ar. Mimi, a gata, não sabia se comia o papagaio ou o peixe. O papagaio não sabia se se defendia de Mimi ou se comia o peixe. O peixe, coitado, se escondia debaixo das paredes do aquário e espirrava água em Mimi. O resultado é que tinha água, pena de papagaio e pelo de gata por todo lado. (STRAUSZ, 2010, p. 18-19)

Marcela relata a fúria do pai com a bagunça que provocaram, levando-o a tomar duas importantes e sérias decisões. A primeira tratava-se de uma troca com os filhos, assegurando: “(...) eu paro de colecionar bruxas e vocês param de encher a casa de bichos, tá legal?” (p. 20) e a segunda decisão completava a anterior: “agora, vou ficar com uma bruxa só”. (p. 21). De fato, o pai dos garotos escolheu mais adiante uma bruxa chamada Circe, que possuía características pontuais das anteriores: “a escolhida era tagarela e falava alto como a primeira. Era carinhosa como a segunda e elegante como a terceira.” (p. 22), mas diferente das demais, Circe possuía um nome, uma identidade.

A menina Marcela complementa que não é fácil conviver com uma bruxa, relata pontos negativos e de discordância dessa convivência e, posteriormente, os fatores positivos que cativaram seu irmão e a fazem ter dúvidas do que concluir a respeito da presença de Circe em suas vidas. E, no final do conto, Marcela faz uma revelação curiosa sobre si: “se, algum dia, Circe me amolar muito, faço ‘Abracadabra’ e sumo com ela. Ou será que esqueci de contar para vocês que, apesar de nossas diferenças, eu também sou uma bruxinha?” (p.27).

O conto vislumbrado acima circunscreve-se dentro do contexto da renovação dos contos de fadas. Na visão do pai e nas suas escolhas preponderavam características positivas e que são comuns às fadas, tais como beleza, suavidade, carinho e mistério, porém, na ótica dos filhos, as namoradas do pai são tachadas como bruxas. Esta é a figura antagônica às fadas, também muito disseminada na literatura infantil, nas

personagens que apresentam a madrasta má, como em *Branca de Neve* e em *Rapunzel* ou na bruxa antropofágica de *João e Maria*, por exemplo.

O vocábulo ⁸*bruxa* provém do latim – *venefica* = significa feiticeira, encantadora. A presença desse ser mágico provoca o temor infantil e a resistência, devido ao que é pregado pelo viés cristão e atestado ao longo dos períodos históricos, que as associam às religiões pagãs. Ressalta sua aparência assustadora e grotesca e o recorrer à magia e ao misticismo do saber popular e da natureza (com unguentos, simpatias e porções extraídos de ervas medicinais), com finalidades malignas, frequentemente ligadas ao satanismo. Na era medieval, sobretudo durante os processos da Inquisição, eram perseguidas e queimadas vivas em fogueiras, como forma de combate à feitiçaria, à heresia e ao culto ao demônio. Além disso, seu extermínio era uma forma de puni-las, pois acreditava-se que eram responsáveis por epidemias, más colheitas, mortes inexplicáveis de crianças e até pelas catástrofes naturais.

De tradição oral muito antiga, desde histórias difundidas pelos primeiros povos ao redor das fogueiras até as adaptações dos irmãos Grimm, a feiura e a maldade são condensadas e simbolizadas nessa personagem literária feminina. O maniqueísmo atestava sua identidade e o viés estereotipado mantinha-se nos contos tradicionais, contrapondo o protagonismo e a benevolência das fadas. Todavia, nos contos contemporâneos as bruxas passam a ser protagonistas, de vilãs convertem-se em heroínas das narrativas infanto juvenis, seu perfil tradicional é subvertido, são reconstruídas suas características psicológicas, que se ligam às travessuras, às atitudes atrapalhadas e ao humor, artifícios que conquistam o leitor.

No conto de Strausz, a narradora acentua as características físicas das bruxas e as adjetiva, em seguida, com tom de humor: *bruxa espalhafatosa*, *bruxa esquisita*, *bruxa caladona*. Estas não são nominadas, são apenas caracterizadas com atributos que agradaram o pai, mas que, para as crianças, era motivo de desagrado. Animalizá-las ou

⁸ Cf. **Dicionário de Latim-Português**, org. de António Pedro Gomes, Porto, Porto Editora, 1983, s.v. «venefica», p. 1208.

trocá-las por animais é um recurso que aponta para o fato de que são substituíveis. Vale salientar que as crianças não aceitam a situação imposta com passividade, mas buscam meios de se livrarem da temida figura sem recorrerem às forças sobrenaturais ou ao poder de solução conferido pelos adultos, nos clássicos.

Apenas a última bruxa é nominada como Circe. Uma interpretação da escolha de seu nome alude ao mito de Ulisses, descrito na *Odisseia* de Homero (no século VIII a.C.) e que, ao longo do tempo, foi recontado de diversas maneiras. Segundo Pierre Grimal (2000), no ⁹Dicionário da mitologia grega e romana, Circe é uma famosa feiticeira da mitologia grega, também conhecida como uma espécie de deusa, que encanta e atrai os homens para a Ilha de Aiaie (situada na Itália) por intermédio da suavidade de seu canto e, depois, transforma-os nos mais diversos animais, segundo sua própria natureza.

A deusa costuma extrair substâncias de plantas por ela conhecidas, que drogam suas vítimas, antes que sofram o processo da mutação e, em seguida, provocam o esquecimento das pátrias dos homens que se enamoram por Circe, que ficam aprisionados em seu imponente palácio de pedras polidas. Assim, quem passar pelos arredores da referida ilha nem sequer desconfiará que os lobos monteses e os leões majestosos, que são guardiões da fortificação em que vive, foram homens antes de serem enfeitados. Num dos destinos da viagem de Ulisses, o protagonista narra a passagem em que Circe transforma vários de seus companheiros em porcos, cães e leões e que é alertado, por Hermes, ao tentar salvá-los:

Por onde vais, infeliz, através destes montes sozinho? Na casa de Circe se encontram seus sócios, sob a figura de porcos, trancados em boas pocilgas. Vais até lá com tenção de trazê-los? Não creio, entretanto, que de lá voltes, mas hás de ficar onde os outros se encontram. Quero, porém, proteger-te e livrar-te do mal iminente. Toma esta droga de muita eficácia e no palácio de Circe entra. (HOMERO, 1962, X, 280)

⁹ GRIMAL, Pierre. Circe. In: _____. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 84.

Ulisses, protegido pela magia do deus Hermes, entra na ilha e não é transformado em nenhum animal. Tenta resistir aos encantos de Circe, porém acaba envolvendo-se apaixonadamente com a deusa e mora na ilha por um mês idílico ou um ano (não há precisão do período de tempo). Nesse ínterim, Grimal (2000, p. 84) afirma que “dos amores de Circe e Ulisses nasceu Telégono, que nas lendas italianas fundou a cidade de Túsculo. Depois a feiticeira ensinou ao herói o caminho de volta e o deixou partir com os companheiros”. Com as feições humanas devolvidas, Ulisses e seus homens seguem viagem e Circe continua ilhada, enfeitando outros viajantes curiosos ou desinformados de seus mágicos encantos.

No caso da narrativa de Strausz, o pai também cede aos encantos de Circe. As crianças adaptam-se à convivência com Circe e aos seus feitiços, que ora eram ameaçadores: “Quando eu ou Chiquinho começávamos a gritar na casa do meu pai, Circe aparecia e dizia: - Fiquem quietos, senão vou transformá-los em lagartixas. Quando corríamos pela casa, ela ameaçava: - Vou transformá-los em tartarugas!” (STRAUSZ, 2010, p. 22-23). Ora eram feitiços benéficos: “em compensação, quando alguém caía, ela fazia ‘Abracadabra’ e a dor desaparecia. Quando algum brinquedo se quebrava, ela dizia: - Vapt-vupt, brinquedinho, fique inteirinho como um ovo! Junte já os seus caquinhos! E o brinquedo ficava como novo (STRAUSZ, 2010, p. 24).

Tanto a natureza das outras bruxas, como a dos irmãos vai se associando ao mito de Circe, quando suas características se associam a animais (papagaio, peixe, gata, lagartixas, tartarugas), enquanto que a natureza do pai, como ocorre com Ulisses, não é relatada ou modificada no conto. Por fim, a revelação de que a narradora Marcela também era uma bruxinha e que poderia “sumir” com Circe é motivo de identificação para o leitor, enquanto uma das protagonistas do conto, que apresenta autonomia para resolver seus conflitos, tanto no plano da realidade (com a sua esperteza) quanto no plano da magia (assim como sua antagonista), reduzindo a assimetria que seria proveniente da relação entre Marcela e Circe.

2.2.2 *Mamãe trouxe um lobo para casa!*: intertextualidades explícitas e novas perspectivas

O conto ¹⁰*Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010), também de Rosa Amanda Strausz, é executado de forma cronológica. Descrito por um narrador onisciente, personagem principal que, ao retornar da escola, depara-se com o que ele descreve como “monstro” em seu lar:

- Mãe, tem um monstro aqui em casa. Ele fez Humpff para mim.
- Que bobagem, filho. Monstros não existem. (...)
- Olhe ali – berrei para mamãe, apontando para o lobo.
- Ah, esse é o Levi. Ele não é um monstro, é só um lobo. – ela explicou como se fosse a coisa mais natural do mundo. (STRAUSZ, 2010, p. 6-9)

A convivência social com um animal feroz seria, aparentemente, impossível, fato que instiga a leitura. Familiarizado com a imagem do lobo, que é amplamente difundida nos contos clássicos infantis, analisa suas características físicas: “Levi era um lobo grande, peludo, com patas enormes, unhas compridas e dentes afiados” (p.11) e pondera, resolutivo: “- Eu não quero esse lobo aqui em casa de jeito nenhum!” (p.11). Portanto, características como temor, desconfiança, negação e ameaça constituem a primeira impressão. Entretanto, o garoto descobre que Levi não é um lobo comum e, aos poucos, ele passa a falar, a brincar e até a ajudá-lo nas travessuras de criança. Assim, a convivência os aproxima e a relação passa a se tornar agradável, cheia de brincadeiras e descobertas:

Mas a cada vez que a gente brincava, ele ficava mais parecido com um amigo de verdade.
Primeiro começou a falar, depois a rir, uns dias depois aprendeu a jogar bola, a andar sobre os dois pés, a fazer jogos de armar, começou a usar roupa de gente e a comer com garfo e faca. (STRAUSZ, 2010, p. 41)

¹⁰ O conto em destaque foi lançado no ano de 1995, pela editora Salamandra. Fez parte da coletânea *Historinhas pescadas: antologia de contistas*, em 2001. E, para nossa análise, utilizamos a edição da Editora FTD, do ano de 2010.

Ao final da narrativa o garoto é capaz de encontrar características humanas no lobo e identificar-se com o que observa. Assim, acha-se parecido com aquele que fora seu antagonista e afirma: “Em compensação, aprendi a dar grunidinhos terríveis, a uivar para a lua e estou ficando cada vez mais forte. Se continuar assim, acho que vou acabar virando um lobinho...” (STRAUSZ, 2010, p. 43).

Ao proceder à leitura do conto na íntegra se verifica que, o enredo, trata acerca de uma criança que, após a separação conjugal de seus pais, passa a ser criado sozinho por sua mãe, até que esta, ao relacionar-se com um novo companheiro, o traz para o convívio familiar, o que é um fator desencadeante de conflitos e de adaptações. Essa nova relação familiar é destacada por Strausz com leveza, fantasia e humor, explorando a tão comum figura do lobo, na literatura infantil, mas sem recorrer à didatização ou ao enquadramento em moldes comportamentais. De modo que a linguagem e a simbologia se adéquam ao entendimento do infante, com a resolução do conflito pelo próprio garoto, na convivência no seio familiar.

O lobo simboliza, no universo dos contos infantis, uma figura metafórica que impõe medo, pânico e ameaça. Também era demonizado na mentalidade europeia, na era ocidental, por sua periculosidade à vida camponesa, ao destruir as áreas agrícolas e os animais. Nos clássicos literários, o lobo é um antagonista, um anti-herói a ser vencido, conhecido pela malevolência, inteligência e perspicácia para enganar suas vítimas, na tentativa de literalmente devorá-las, como ocorre nos contos *Chapeuzinho Vermelho*, *O Cordeiro* e os *Três Porquinhos*. A escritora Rosa Amanda Strausz reúne elementos dessa acepção tradicional e confere outra perspectiva ao lobo, utilizando-se, para tanto, do recurso estilístico da intertextualidade explícita.

No que tange à *intertextualidade*, é sabido que este é um recurso da linguagem humana que se manifesta quando há, de forma implícita ou explicitamente, em um texto atual, características ou resquícios de textos que o antecederam. O teórico russo Mikhail Bakhtin foi o predecessor desse conceito quando, nos anos 20, debruçava-se sobre o

texto literário com uma *perspectiva dialógica*, à medida que defende que o discurso é elaborado visando o outro, e “o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 29), uma vez que “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Ao tratarem do dialogismo em Bakhtin, Barros e Fiorin afirmam que:

A noção de dialogismo - escrita em que se lê o outro, o discurso do outro - remete a outra, explicitada por Kristeva (1969) ao sugerir que Bakhtin, ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a ideia de intertextualidade (BARROS; FIORIN, 1999, p. 50).

Em linhas gerais, pela perspectiva dialógica de Bakhtin, reforçam Barros e Fiorin (1999, p. 29) que “o conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido”. O termo intertextualidade foi cunhado por Julia Kristeva, nos anos 60, que de posse da visão bakhtiniana entende que o recurso é acionado quando se incorpora um texto em outro, seja para reafirmar o sentido previamente construído ou para que se possa ressignificá-lo. Em suma, segundo Kristeva (1979, p. 68), “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade”. Ou seja, os textos vão incorporando e manifestando elementos dos escritores e das vozes que lhe antecederam.

Logo, vão sendo fundamentados na linguagem que se circunstanciam nos discursos e, por conseguinte, o sujeito enunciativo dá lugar às “diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 03). Da relação entre os sujeitos, com seus arcabouços de vivências e ideologias, são sedimentados os discursos, que passam a assumir um caráter plural em vários âmbitos, inclusive no literário, seja por imagens, simbologias, citações diretas ou indiretas,

passagens célebres, títulos reinventados ou personagens que vão sendo compartilhados socialmente de maneiras diferentes, a depender da intenção e do contexto do produtor do texto e do efeito que deseja causar em seus leitores.

No caso do conto aqui analisado, o dialogismo ocorre, explicitamente, por meio da imagem simbólica do lobo mau, de ampla difusão nos contos infantis, permeando o imaginário infantil e que, na obra de Strausz, assume um novo significado, perdendo a essência do que lhe era negativo; contrapondo-se à imagem que fora construída nos clássicos. Dessa forma, a intertextualidade ocorre com a alusão aos conhecidos contos *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho vermelho*, que são explicitamente mencionados no decorrer do conto de Strausz, no diálogo do menino com sua mãe:

Quadro 1 - Intertextualidade do conto Mamãe trouxe um lobo para casa!

Com o conto <i>Os três porquinhos</i>	Com o conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>
<p>- Eles comem porquinhos – eu falei, lembrando da história dos três porquinhos e do lobo mau.</p> <p>- Nós não somos porquinhos – ela sorriu. (STRAUSZ, 2010, p. 09)</p>	<p>- Também comem meninas e vovozinhas – eu disse, lembrando da história da Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>- Nós não somos nem porquinhos, nem meninas, nem vovozinhas. E, além disso, o Levi só gosta de bife com batata frita – ela disse, tentando encerrar o assunto. (STRAUSZ, 2010, p. 09-10)</p>

No caso do *Mamãe trouxe um lobo para casa!*, apesar de dialogar com os clássicos, não segue, nem difunde as ideologias propagadas nos antigos contos. Na narrativa strausziana há um protagonista masculino, uma mãe contemporânea (que trabalha fora e decide ter um novo relacionamento pós-divórcio) e há um rompimento com o maniqueísmo intrínseco ao personagem lobo, atribuindo-lhe uma nova perspectiva. E atesta, finalmente, quanto à utilização de animais nos contos infantis renovados que: a literatura infantil brasileira deu um grande passo, ampliando as possibilidades de representação do mundo interior da criança, sem renunciar à comunicabilidade com o leitor, nem apelar ao socorro dos adultos na condição de

auxiliares mágicos ou decifradores dos sentidos ocultos dos textos (ZILBERMAN, 2014, p. 80).

Vale ressaltar que o recurso da intertextualidade, ressaltado no quadro 1, este é utilizado para facilitar a compreensão do leitor, já que aciona suas leituras e conhecimentos prévios, para expandi-los. No caso da narrativa *A coleção de bruxas de meu pai*, o recurso do intertexto implícito exige uma bagagem maior do leitor, por beber nas fontes da mitologia, ainda pouco exploradas na infância. Enquanto que no livro *Mamãe trouxe um lobo para casa!* as referências literárias são mais próprias do universo de leituras da criança e os títulos reforçam a imagem de terror associada ao lobo, podendo o leitor apontar as relações intertextuais desta segunda obra com mais clareza.

3 A INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: NO UNIVERSO DOS PERSONAGENS BRUXAS E LOBOS

Neste capítulo, compartilhamos a experiência de recepção dos contos de Rosa Amanda Strausz: *A coleção de bruxas de meu pai e Mamãe trouxe um lobo para casa!*. Inicialmente, apontamos nossas bases metodológicas e traçamos o perfil dos alunos, que foram nossos colaboradores da pesquisa-ação, de natureza qualitativa, que desenvolvemos em uma turma de 3º ano, do Ensino Fundamental I. Pontuamos momentos significativos da nossa intervenção de leitura literária em sala de aula, baseados na interação entre obra e leitor, nas distintas etapas da implantação da sequência expandida (COSSON, 2006).

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO APLICADA AO ENSINO DE LITERATURA

Ao pensarmos em uma experiência que aproxime o leitor do texto literário, realizamos uma pesquisa-ação, terminologia emprestada do campo dos estudos linguísticos, cuja abordagem arrima-se na interação social para construir o conhecimento (MOITA LOPES, 1996). Este é o tipo de pesquisa em que, segundo Thiollent (2002), os pesquisadores desempenham um papel ativo sobre a realidade dos fatos observados, atuando na experimentação, em situações reais de coparticipação com os colaboradores da pesquisa, intervindo na produção do saber, na aquisição de experiência e de conhecimento científico, para corroborar as discussões na área estudada. Nesse sentido, esta pesquisa pressupõe uma ação planejada que, além do caráter social, contemplou o aspecto educacional, buscando fomentar o ensino de literatura nos anos escolares iniciais.

Acreditamos, portanto, em conformidade com o que postula Chiappini (2005), num entrecruzamento dinâmico “entre a pesquisa e o ensino, entre a pesquisa e a ação”

(p.149), ao entendermos que, na realidade da sala de aula, a pesquisa-ação assume também um caráter formativo, que se dá quando um pesquisador teoriza a prática, planeja uma intervenção e testa hipóteses. Depois, pode reflexionar acerca da prática, apontar as problematizações e os entraves vislumbrados e, finalmente, buscar soluções, já que o intuito é que haja um avanço de técnicas e de métodos para construir o conhecimento, para proposição e socialização de estratégias mais eficazes para o ensino de literatura, para a formação de leitores (ou para o seu letramento literário).

Salientamos ainda que esta foi uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual ocorreu interação entre leitor-texto-autor, leitor-leitor (comunidade de leitores), leitor-texto-mediador. Tivemos o ambiente da sala de aula e as ações dos alunos envolvidos como fonte de dados, de acordo com as significações atribuídas via texto literário e na posterior interpretação dos elementos observados no contexto de realização de uma intervenção de leitura literária. Portanto, o caráter qualitativo situou-se, justamente, na subjetividade, no enfoque dedutivo oriundo do processo de leitura e interpretação em que se “criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

O cenário de execução da pesquisa-ação foi uma turma de 3º Ano, do Ensino Fundamental I. Planejamos a adaptação de duas sequências expandidas de leitura, respaldadas metodologicamente em postulações de Rildo Cosson (2006), e as aplicamos no espaço de tempo de oito encontros, nos quais foram intercalados os conteúdos programáticos com momentos de experiência com a leitura literária compartilhada, intermediada em voz alta, constituindo momentos de interação e de trocas de saberes, nos quais as crianças foram integradas numa comunidade de leitores.

Acerca da *sequência expandida*, sugerida no livro *Letramento Literário*, por Cosson (2006), esta é fruto da ampliação da *sequência básica* de leitura, subdividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Após a aceitação e proficiência desta sequência no Ensino Fundamental, o teórico visa suprir as demandas

de leitura e letramento literário também para o Ensino Médio. Enfatiza, portanto, que as dimensões da experiência com o texto e o letramento literário escolar possam ser mais equiparados, e aponta modificações, acrescentando contextualização e expansão, para que se possa sistematizar a aprendizagem através da literatura, de sorte que sem articulados “experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2006, p. 76).

Apropriamo-nos da sequência expandida e julgamos válido utilizá-la em nossa experiência com os alunos do Ensino Fundamental I, por conceber a literatura como uma forma de conhecimento particular, que deve ser acessível plenamente desde os primeiros níveis escolares. Corroboramos este entendimento com o desejo de colaborar com a formação crescente do leitor que, concluindo a fase de alfabetização, possa experimentar leituras mais aprofundadas e desafiadoras, que ampliem o seu repertório inicial e também promovam o seu letramento literário.

Além disso, como buscamos estratégias de leituras apropriadas à fase de alfabetização, visamos testar a sequência expandida, fazendo os devidos ajustamentos nas etapas determinadas por Cosson (2006). Isto porque preocupamo-nos com a qualidade da leitura, com o tempo de envolvimento com a matéria literária, indispensável para o aprimoramento da capacidade interpretativa e geradora de sentidos, de modo que o texto literário faça parte do cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, para que a escolarização da literatura, no Ensino Fundamental, ocorra pela via adequada.

Tivemos como objetivo geral investigar a recepção das narrativas de Rosa Amanda Strausz: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010) e *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), focalizando a (re)construção das personagens centrais dessas obras e as suas implicações para a ampliação do repertório de leituras do leitor-infante. Elegemos os dois livros da escritora, pois revestem-se de inovação e riqueza estética nos aspectos das *temáticas*, do *estilo*, das *personagens* e dos *enredos* fascinantes, dentre do gênero literário *conto*. Ambas as narrativas partem do conhecimento de mundo dos personagens

dos contos clássicos e popularmente disseminados – a saber, *o lobo e a bruxa* – para expandir as possibilidades de organização narrativa e, conseqüentemente, de leituras, ao acompanhar as ações dessas personagens nos enredos contidos nas obras.

Vale salientar que a nossa *estratégia de leitura* dos contos de Strausz, além de seguir as etapas de leitura sugeridas por Rildo Cosson (2006) para promoção do letramento literário, foi norteada pelos conceitos dos teóricos da *Estética da Recepção* (JAUSS, 1979:1994) e da *Teoria do Efeito Estético* (ISER, 1979), quando da demarcação de horizontes de expectativas, do efeito produzido pelas narrativas, do preenchimento dos vazios do texto, do rompimento de horizontes e da ampliação de leituras, em suma, na efetivação de uma experiência estética.

A aplicabilidade da base teórica supramencionada e de seus conceitos serão discutidos e associados às etapas da sequência de promoção do letramento literário. A saber, junto às fases da sequência expandida de leitura, cujos momentos são elencados a seguir:

(I) A motivação - faz referência ao preparo do aluno antes de adentrar propriamente no texto. Nessa fase explorou-se a memória dos discentes quanto às suas leituras primeiras e, também, buscou-se verificar *o horizonte de expectativas do leitor*, que são os conhecimentos literários prévios dos discentes acerca dos personagens centrais.

(II) A introdução - corresponde à apresentação da obra, quando são geradas as primeiras impressões e são levantadas hipóteses, que poderão ser confirmadas ou não. Em uma primeira instância, pode-se manter o horizonte de expectativas ou já questioná-lo, para que sejam descortinadas novas possibilidades de leituras, instigando a leitura que está por vir.

(III) A leitura - é a essencial efetivação do encontro do leitor com o texto literário e deve suprir as exigências do público a qual se destina. Por se tratar de um projeto para leitores infantis, em fase de alfabetização, optamos pela leitura realizada com mediação, em voz alta, para que fossem feitas as devidas marcações rítmicas, sonoras e de

entonação, para proceder ao acompanhamento e obter os efeitos oriundos do encontro com a obra.

(IV) A interpretação - é a fase posterior ou intrínseca à leitura, em que se dá sentido ao texto, através de um diálogo que se estabelece entre o leitor, o autor, o mediador e a comunidade de leitores. Para fins de interpretação, foram considerados os planos estético e ideológico das obras de Strausz, bem como os elementos formais da narrativa, focalizando as personagens centrais: bruxas e lobos.

(V) A contextualização – volta-se para o aprofundamento da leitura, na observância dos desdobramentos de seus contextos. Tal aprofundamento pode dá-se de múltiplas formas – com a contextualização teórica, histórica, estilística, poética, dentre outras. Para esse projeto, optou-se pela *contextualização presentificadora*, esta é a busca atualizar a obra, através do acionamento das memórias literárias e das experiências sociais e mundivivenciais dos alunos, tanto com as personagens em destaque quanto com a temática implicada nas narrativas. Visando, ainda, apontar diferentes visões dos textos lidos, o rompimento com os paradigmas de leitura esperados ou a ampliação do repertório leitor.

(VI) A expansão – é o arremate da sequência expandida. Fase em que se “busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2006, p. 94).

A respeito das especificações da sequência expandida cossoniana, nos compete mencionar que, ao realizarmos os momentos citados anteriormente, as etapas se unem, não havendo uma delimitação estática, conforme descrevemos na sua aplicabilidade junto às teorias que ampararam a aplicação do projeto. Desse diálogo, pautado nas personagens e enredos das narrativas de Strausz, propôs-se, na segunda sequência, com a obra *Mamãe trouxe um lobo para casa!*, um momento de produção escrita coletiva, em que o leitor atuou também como coprodutor de sentido. Quanto ao tratamento dos

dados coletados, deu-se em duas etapas: explanação/interpretação oral e registros escritos produzidos pelos discentes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA E PERFIL DOS ALUNOS COLABORADORES

Com a finalidade de investigar a recepção das narrativas infantis de autoria de Rosa Amanda Strausz, *A coleção de bruxas de meu pai* (2010) e *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010), foram desenvolvidas duas sequências expandidas, com base nas estratégias de leitura apontadas por Rildo Cosson (2006). Uma vez que esta é uma pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (1986) e Chizzotti (2008), estas sequências foram ambientadas na sala de aula do 3º ano “1”, do Ensino Fundamental menor, da Escola Municipal Professora Terezinha de Lourdes Galvão, que faz parte da rede pública de educação do município de Acari, no sertão do estado do Rio Grande do Norte.

Escola localizada à Rua Antônio Bezerra Fernandes, número 84, bairro Major Ary de Pinho. Sua fundação se deu mediante a Lei 518, de 1º de dezembro de 1986 e o seu funcionamento foi autorizado pela Portaria nº 230/98- SECD/GS, de 28 de abril de 1998. Esta instituição escolar é mantida pela SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, 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), dentre outros.

A referida escola oferta as modalidades de Educação Infantil (Níveis IV e V) e de Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos). Dispõe de um espaço físico com 2.520m², contendo: dez salas de aula, uma sala de atendimento especializado, uma sala multimeios (uma junção de biblioteca, com sala de leitura e vídeo), um laboratório de informática, uma sala de professores, um auditório amplo, uma cozinha, uma cantina, seis banheiros, uma diretoria, uma secretaria, parque para recreação, quadra de esportes

coberta e depósitos de merenda escolar e de material de limpeza. No ano corrente, há quase quinhentos alunos matriculados, nos turnos matutino e vespertino de funcionamento.

¹¹Os alunos participantes desta intervenção foram 26 crianças, com idade entre 08 (oito) e 09 (nove) anos, sendo 15 alunos do sexo masculino e os 11 do feminino, provenientes desta instituição escolar nos anos anteriores. Todos residentes na zona urbana do município e estão no processo de aquisição e consolidação da alfabetização, sendo também inseridos em práticas e eventos de letramento. De acordo com a professora titular da turma, os testes de escrita alfabética apontam que a maior parte dos alunos já se encontra alfabetizado, no entanto, estes apresentam muitas dificuldades com a leitura e a escrita, principalmente em gerar compreensão e sentido aos gêneros literários lidos (contos, crônicas, poemas, dentre outros). Dessa forma, percebemos a necessidade de aplicar estratégias que desenvolvam as competências de leitura literária com a turma, para que o contato com a literatura seja proficiente. Nas palavras da docente titular, em transcrição *ipses litteris* do relatório diagnóstico da turma:

No que se refere ao viés linguístico, nas múltiplas atividades que contemplaram a linguagem oral, a maioria se expressa com clareza e objetividade, participando das diversas situações comunicativas com desenvoltura. Contudo, foi detectado que um aluno necessita de muitos estímulos e atenção individualizada para se expressar verbalmente e imprimir a fala em suas opiniões perante o grupo. Quanto à leitura, observa-se que alguns leem, consideravelmente bem, outros apresentam algumas dificuldades e quatro ainda não conhecem todas as letras do alfabeto, ou seja, a turma apresenta níveis de aprendizagens diversificados. Em se tratando da escrita, é oportuno expor que dois alunos demonstram dificuldades expressivas em desenvolver as atividades propostas no quadro, inclusive um deles ainda está aprendendo a escrever em letra cursiva, exprimindo um nível de evolução bem elementar no que se refere aos aspectos que permeiam a alfabetização e o letramento, enquanto que os demais estão num processo de evolução mais significativo quanto aos usos e formas da língua.

¹¹ Todos os dados da pesquisa foram autorizados pela instituição de ensino e pelos pais dos alunos participantes da oficina, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B, página 104).

Na observação da turma, os dados acima se ratificam. Percebemos que há, com frequência, atividades pautadas na diversidade de gêneros, de modo que as crianças sejam inseridas no universo da cultura letrada. Todavia, no que tange ao texto literário, não raro, é instrumentalizado, com a finalidade de desenvolver a competência escrita ou o hábito da leitura, no qual a literatura é serviente (para algum pretexto pedagógico) ou escolarizada erroneamente (para a escrita e leituras corretas, do ponto de vista normativo da língua), tal como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Portanto, do que é posta pela professora, entendemos que há necessidade de encontrar metodologias e estratégias que deem suporte e subsidiem o trabalho com a leitura literária para além da alfabetização, de maneira que o letramento literário seja um aspecto tão realçado quanto o do desenvolvimento da habilidade escrita. Dessa forma, nos propomos a trabalhar as narrativas de Strausz, que ultrapassam a zona de conforto dos textos frequentemente lidos em sala – os contos clássicos e os materiais paradidáticos. Reforçamos a experiência com a literatura, considerando seu caráter ímpar, sua linguagem, os intertextos, as simbologias e imagens contidas, a temática, os elementos das narrativas, dentre outras nuances.

Ao apresentarmos o nosso projeto, fomos recepcionados com grande estima pela direção, supervisão escolar, professora da turma e pelos pais dos alunos, que abraçaram nossa iniciativa e nos deram total suporte no decorrer da execução da nossa pesquisa, nos cedendo os espaços escolares, equipamentos eletrônicos e quaisquer materiais necessários. Um fato relevante é que, durante o ano letivo de 2016, toda a comunidade escolar, através da proposição da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/ACARI), esteve trabalhando com a temática “Literatura, Meio Ambiente e Sustentabilidade”, então, a nossa intervenção veio a somar nas atividades de promoção da literatura na referida escola.

Os participantes, por sua vez, estiveram efetivamente envolvidos em cada ação proposta, nos oito encontros em que aplicamos as duas sequências expandidas de

leitura. Como também na “Mostra de conhecimento escolar” da instituição, na qual fizemos a exposição do projeto, explicamos nossos objetivos e as crianças puderam apresentar as ações ligadas às leituras literárias, compartilhando-as com a comunidade escolar do município que apreciou os trabalhos. As particularidades e os dados obtidos no desenvolvimento das sequências serão descritos a seguir e analisados à luz das teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético e de outras discussões teóricas que corroboram as nossas discussões.

Ressalte-se ainda que os resultados foram obtidos a partir dos dados coletados na intervenção, por meio de questionários, de aspectos relevantes grafados no diário campo do pesquisador, de registros fotográficos e da gravação dos encontros, de forma que a interação entre leitor-texto, leitor-leitor, leitor-texto-mediador pudesse ser transcritas, da melhor maneira, as falas dos participantes da pesquisa e as percepções fossem descritas no passo a passo da execução das sequências expandidas de leitura das obras em estudo. Desse modo, passamos a mencionar os propósitos das duas sequências, sua execução e o *feedback* da recepção das narrativas de Strausz em sala de aula.

3.3 (DES)CONSTRUINDO A PERSONAGEM BRUXA: A RECEPÇÃO DA PRIMEIRA OBRA

Com base na obra *A coleção de bruxas de meu pai* (STRAUSZ, 2010), acreditamos: (i) que o leitor-criança poderia ativar o conhecimento mundivivencial a respeito da figura da bruxa, para ampliar sua experiência estética; (ii) que ao saber do título da obra, poderia questioná-lo e resgatar o outros títulos e enredos de contos tradicionais sobre essa personagem e, assim, (iii) compartilharia seu *horizonte de expectativas*, antes de proceder à leitura literária. Conhecidos os *horizontes de expectativas dos leitores*, a intenção era (iv) que cada discente, participante dessa

pesquisa, considerasse as personagens bruxas, com suas coleções e vivências, deixando-se ser conduzido pelo enredo proposto, que se constitui enquanto *horizonte de expectativas da obra*.

Estas são indagações que norteiam nossa reflexão quando da aplicação da sequência expandida empreendida, que passamos a detalhar conforme os passos metodológicos que fundamentaram nossa prática de leitura. Vale salientar que, retomaremos as discussões sobre os objetivos de leitura e indagações, após descrevermos o passo a passo da sequência expandida da primeira obra.

3.3.1 A motivação e a introdução: adentando no universo do contar

Figuras 1, 2 e 3 - Motivação



Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro encontro foram tratados os objetivos dessa pesquisa e estabelecidos os acordos de participação com os colaboradores. Cada um dos 26 alunos receberam pastas padronizadas, com identificação nominal e numérica, a fim de facilitar a transposição de materiais, avisos aos pais e questionários a serem conduzidos da sala de aula para o ambiente externo e vice-versa. Dentro dessas pastas, continha um cartão de boas vindas e a letra da canção que seria explorada na fase de *motivação* da nossa sequência didática. Uma vez que estávamos iniciando a nossa proposta interventiva,

optamos por utilizar uma canção que se remetesse ao universo do lúdico e do fantástico e que resgatasse os clássicos literários lidos ou ouvidos na infância.

Tratava-se da música popular brasileira: *João e Maria*, cuja melodia (uma valsinha) foi criada por Sivuca, no ano de 1947 e cuja letra foi escrita por Chico Buarque de Holanda, quase trinta anos após, em 1976. De acordo com o próprio Chico Buarque, a composição inspira-se numa conversa de crianças e marca um período de criação de músicas voltadas para o público infantil:

JOÃO E MARIA
(Letra de Chico Buarque e melodia de Sivuca)

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz de conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

Com cada aluno de posse da letra da canção, organizamos a sala em semicírculo e cantamos a música, acompanhada por uma colaboradora tocando violão.

As crianças a ouviram atentamente e ficaram imersos àquele momento. Acreditamos que a canção funcionou como um ponto de partida para aguçar a sensibilidade ao discurso literário narrativo, em que “as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria experiência; como uma forma de acesso ao real, o simbólico ordena e nomeia experiências, através da linguagem que organiza o mundo” (YUNES e PONDÉ, 1988, p. 47). Em seguida, cada verso da canção foi sendo mediado, instigando os alunos a trazerem as situações descritas para si e a construírem significados, ao evocar esse universo de contação de histórias, como se verifica no diálogo gravado, transcrito a seguir:

Mediadora: - *A letra da canção inicia com o verso: ‘Agora eu era herói[...]’ (cantarolando). Se você pudesse ser um herói, qual seria?*

Alunos empolgados, falando ao mesmo tempo: - *Superman! Batman! Homem aranha! Naruto! Sei lá, o mais poderoso de todo universo!* (Dentre outros comentários)

Alunas pensativas: - *E só pode ser ‘herói homem’, tia? E nós, meninas?*

Mediadora: - *Não só heróis. Existem heroínas também! Que heroínas vocês gostariam de ser?*

Alunas tecendo considerações: - *Olha tia, super-heroína de verdade mesmo?! Só se for a Mulher Maravilha, num é, não? Outra melhor que ela, tem? Tem ‘fulana’? Tem ‘amiga’? (voltando-se para as colegas). É, a Mulher Maravilha tá ótima! Tem superpoderes; é, dá pra brincar sendo ela.* (PONTES, 2016)

Como se verifica no trecho do diálogo transcrito, os alunos envolveram-se na proposta de discutir a letra da canção de Buarque, apropriando-se desta conforme iam se colocando como coparticipantes das situações e brincadeiras descritas nessa narrativa em forma de canção. Na condição de mediadora, fomos intervindo quando necessário, por exemplo, na continuidade da letra da canção e ao esclarecer os vocábulos desconhecidos, tais como bodoque, matinês e bedel. Ao final, tecemos considerações a respeito do título da canção, para enfocarmos o conto João e Maria.

Mediadora: - *Vocês já ouviram falar João e Maria? Esses nomes são familiares para vocês?*

Um dos alunos resume: - *Sim, tia! Eles estão numa historinha que a gente conhece. São irmãos, eles se perdem na floresta, vão pra casa dos doces e tem uma bruxa lá, bem má, sabe? Eles ficam presos! [...]*

Mediadora: - *Ah, tem uma bruxa além deles na história que vocês conhecem? Bruxa má, é? Por quê?*

Alunos, uns após os outros: - *Tem, sim. - Ela é má. - Ela come criancinhas perdidas e 'quer comer' João, sabe? - Ela vai só engordando ele pra colocar no caldeirão e comer depois. - É, tia. Mas nem dá certo, eles são mais espertos e conseguem se livrar dela. Voltam pra casa e fica tudo bem.*

Mediadora: - *E a bruxa, o que acontece com ela?*

Crianças falando: - *Oxe, eles colocam ela no forno e ela morre lá queimada. - Ainda bem, num é não? Ela ia matar os meninos e aí ela morre e os meninos conseguem achar os pais deles e ficam felizes para sempre. (PONTES, 2016)*

O diálogo com os discentes denota que conhecem o conto dos irmãos Grimm ou alguma das suas adaptações, pois eles acionaram a memória literária, cultural e histórica e citaram o que lembraram a despeito do enredo da narrativa de *João e Maria* e da personagem bruxa. Portanto, antecedendo à introdução da nossa sequência expandida, já se apontam os primeiros aportes de leituras e os horizontes de expectativas dos leitores, o que indica a leitura/escuta dos contos tradicionais de cunho fantástico.

Ao final do encontro, solicitamos que cada discente pudesse separar e trazer objetos que colecionam, tais como livros, carrinhos, bonecas, cartinhas, filmes, chaveiros, álbuns de figurinhas, dentre outros itens. Junto ao pedido, as crianças levaram para casa, em suas pastas, ¹²um pequeno questionário a ser respondido, justamente sobre a coleção que trariam, para que, com base nas interrogações, as discussões sobre as coleções pudessem ser mediadas, no próximo encontro.

Como proposto no encontro anterior, as crianças trouxeram suas coleções junto ao questionário respondido e, assim, iniciamos a fase de introdução da sequência. Em sala, em nosso segundo encontro, os alunos sentaram-se em círculo, cada um com uma mostra de sua coleção e o questionário em mãos. Demonstavam muita euforia no momento da socialização, aguardavam com bastante ansiedade seu turno da fala. Uma das crianças iniciou, voluntariamente, falando sobre sua coleção e, assim, um a um dos

¹² Apêndice C – Questionário I, página 107.

25 alunos presentes na ocasião puderam se expressar, participando ativamente dessa fase.

Dos 25 discentes presentes, 24 afirmaram possuir coleções, destes alguns apontaram mais de uma e apenas um aluno disse não ter nenhuma para socializar, completando, em seguida, que gostaria de ter algo para compartilhar com os colegas; nenhum destes optou por não querer colecionar algum objeto. As coleções citadas foram: cartinhas com personagens de desenhos animados e novelas juvenis, livros, carrinhos, bonecas/bonecos, filmes em DVD, ferramentas de brinquedo, chaveiros, tiaras e pulseiras.

Figuras 4 e 5 – Introdução



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima demonstram que os alunos costumam colecionar objetos variados; estes expuseram as coleções supramencionadas e justificaram suas escolhas para os colegas, inclusive a professora titular da turma envolveu-se na atividade introdutória e falou sobre suas coleções preferidas, mostrando-se coparticipante das ações desenvolvidas na pesquisa. Foram ouvidos os relatos e, posteriormente, circunscrevemos a narrativa a ser lida no âmbito dessas discussões sobre coleções e colecionadores. Quando apresentamos o título do conto: *A coleção de bruxas de meu pai*, os alunos ficaram atônitos, sem acreditar que alguém colecionasse bruxas.

Indagados, pois, acerca de tal perplexidade e do efeito que o título da história a ser lida lhes causou. Para reforçar as constatações, aplicamos ¹³um questionário, no qual sondamos os *horizontes de expectativas* dos discentes e os conhecimentos prévios a respeito da personagem bruxa. As crianças pontuaram as características e os elementos que sustentam o espanto ao saber que alguém as colecionasse e socializamos as respostas no terceiro encontro. No questionário havia quatro perguntas abertas e as respostas das crianças se seguem, conforme suas vivências.

A primeira pergunta fazia alusão às características físicas da personagem bruxa, que foram adjetivadas, subjetivamente, pelos alunos, como feias (gordas e/ou magrelas), desengonçadas, desastradas e, quanto à sua aparência, por usarem vestido velho/trapo com cores escuras (pretas/roxas), chapéu pontudo, por terem o cabelo assanhado, o nariz grande, com uma verruga na ponta, os pés pontudos, os dentes tortos e as caras enrugadas. A segunda pergunta referia-se ao lugar onde vivem. Nesse sentido, foram mencionados o pântano, casa abandonada, cavernas escuras e sombrias que servem de esconderijo, florestas, lugares encantados, assustadores ou mal assombrados.

A terceira pergunta reportava-se ao ofício e os afazeres das bruxas, e foram apontados os feitiços, encantamentos, bruxarias e maldades, e suas ações, tais como voar em vassouras, assustar crianças e enfeitiçá-las, fazer porções e travessuras, capturar crianças e até “transformar pessoas em sopa” (aluno 17), sendo esta última afirmação uma referência implícita à narrativa João e Maria. E quarta pergunta pautava-se, justamente, no arcabouço de vivências como livros, histórias, desenhos, seriados e filmes em que a bruxa fosse destaque. Dentre os livros foram listados o já citado *João e Maria*, *A bela e fera*, *A princesa e o sapo*, *A bela adormecida*, *Branca de neve e os sete anões* e a *Bruxa Solitária*. O seriado mexicano *Chaves (El Chavo)*, foi destaque em sua categoria, com a memória figura da Bruxa do 71. Os filmes já assistidos foram *Shrek*, *Caçadores de bruxas*, *Malévola*, *A bruxinha e o dragão*, *A família Buscapé* e *A ilha da*

¹³ Apêndice D – Questionário II, página 109.

fantasia. Por último, os desenhos realçados foram o *Sítio do Pica-pau amarelo*, *As trigêmeas* e *D.P.A.: detetives do prédio azul*.

Conforme as respostas transcritas, os alunos demonstram conhecer bastantes características da *Personagem Bruxa*, sendo a maioria delas negativas e associadas ao viés maniqueísta propagado pelos contos clássicos – a bruxa má, que vive isolada e realiza toda sorte de coisas ruins. Também, verifica-se, a partir dos dados, que os alunos estabelecem diálogos entre a imagem da personagem bruxa disseminada no veículos de entretenimento e suas vivências de leitura, fato que amplia o dado literário.

Todavia, é importante ressaltar que essa primeira expansão de repertório apontada pelos discentes não expressa um vislumbre diferenciado da bruxa, reforçando o estereótipo histórico/literário desta personagem e repetindo obras do denominado cânone da Literatura Infantil. Desse modo, justifica-se o efeito de espanto causado nas crianças pelo título da narrativa a ser lida e são reforçados os nossos objetivos de proposição de leitura que traga novas possibilidades de (re)construção dessa personagem, na sala de aula.

3.3.2 Da Leitura à Expansão: ampliando o horizonte da experiência estética

Figuras 6 e 7 - Leitura



Fonte: Dados da pesquisa

No nosso quarto encontro, que ocorreu no dia seguinte à introdução, com a turma organizada em círculo e os alunos muito curiosos para saberem a história que seria lida, iniciamos a mediação. Fomos lendo o conto, em voz alta e, logo, as crianças simpatizaram com a narradora Marcela e seu irmão Chico, alguns alunos se identificaram com as coleções dos dois irmãos, colecionadores de papéis de carta decorados, carrinhos e álbuns de figurinhas, como se observa no diálogo subscrito:

Aluno 7: *Tia, que massa! Chico coleciona cartinhas 'igual a nós', né?...*

Aluno 12: (complementando a fala do aluno anterior) *E carros também! Ele tem mais 'carro' que eu. E até estante pra organizar... Os meus 'tão' numa caixa que 'mainha botou' lá no quarto, são poucos, uns vinte!? É, por aí.*

Aluna : *E eles têm 'álbum' também. Se eles estudassem 'com nós' iam trazer as mesmas 'coisa' pra mostrar 'pra senhora', das coleções, né tia?.*

Desse modo, se evidencia a vivência literária incorporada à vivência dos alunos, a narrativa progride com as bruxas que se relacionavam com o pai dos garotos e, notava-se um receio que foi dando lugar à empolgação, a cada bruxa que aparecia na história, na tentativa de associá-la a um animal, conforme os atributos descritos. E a revelação de Marcela, ao final da narrativa, foi uma surpresa para todos, pois não imaginaram que esta seria também uma bruxinha:

Aluno 13: *Como assim, Marcela é bruxa? Não, não. (reação de espanto)*

Mediadora: *Por quê o espanto? Ela não poderia ser uma bruxa também?*

Aluno 13: *Não, tia. Ela é uma criança, do bem, ela não pode ser bruxa não.*

Aluna 22: *E ela num pode ser bruxa boa, minha gente? Circe era boa, só era ruim quando precisava. Marcela também era do mesmo 'modelo'. Ela tem poderes mágicos também, é o que interessa.*

Aluno 2: *Espera, minha gente! Se Marcela é bruxinha e do bem, o irmão dela deve ser um mago e o pai um 'bruxo' também, não é, tia? Todo mundo tem 'poder'.*

Mediadora: *Você entendeu assim? Pode ser que eles sejam magos ou "bruxos" mesmo, mas a narrativa não aborda nada a respeito. É uma interpretação que a gente pode considerar, dentro do contexto da narrativa de Strausz.*

Aluno 13: *Aí meu Deus, tem que ser tia! A autora é viva pra gente perguntar 'pra' ela? Eles são 'bruxos' também... são os magos que se casam com as bruxas, tia. É legal que todo mundo tenha poderes sobrenaturais na história.*

Nesse ponto da conversa, é importante realçar que a fase de *interpretação* foi sendo realizada no decorrer da fase de leitura, quando da participação espontânea dos alunos e quando fomos questionando aspectos essenciais à compreensão da narrativa, tais como: a figura da narradora Marcela, o espaço das ações – a casa do Pai, a demarcação do tempo - semanal e, principalmente, ao tratar das personagens-bruxas envolvidas, com suas peculiaridades.

Mediadora: *Crianças, a história se passa onde mesmo?*

Alunos, em conjunto: *na casa do pai de Marcela e Chico.*

Mediadora: *Quem conta a história? O chamado narrador ou narradora, quem é?*

Alunos, uns após os outros: *Uma menina! (...) É Marcela... que ela é bruxa também, tia.*

Mediadora: *Com relação ao tempo, como identifica-lo na história?*

Aluno 6: *'Num' dá pra saber muito não. Toda semana o pai tá com uma bruxa diferente, dá mais de mês até ele ficar só com Circe e desistir de colecionar 'as outra bruxa'.*

Após a leitura e interpretação, passamos ao processo de *contextualização*, no qual os discentes foram divididos em cinco grupos, sendo cada um responsável por registrar em cartolinas as características referentes a cada uma das bruxas citadas no conto, conforme foram identificadas pelos alunos na leitura, na ordem em que se revelam na narrativa: bruxa 1 – Espalhafatosa, bruxa 2 – Esquisita, bruxa 3 – Calada, bruxa 4 – Circe e bruxa 5 - Marcela. Conduzimos os alunos à sala multimídias da escola. Cada grupo releu o conto, identificou sua personagem, listou seus atributos e fez uma ilustração, construindo painéis com a imagem da bruxa da história lida.

Figuras de 8 a 13 – Contextualização

Figura 8 - Bruxa 1



Figura 9 - Bruxa 2



Figura 10 - Bruxa 3



Figura 11 Bruxa 4



Figura 12 - Bruxa 5



Figura 13 - Painéis das bruxas



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, cada equipe compartilhou seu registro com os demais colegas e passamos a verificar qual das bruxas gerou mais empatia nas crianças e por quais motivos. Cada criança, denominada como um aluno numerado, marcou a bruxa de sua preferência e justificou sua escolha, conforme as descrições dos alunos, não houve identificação com a bruxa 1 - Espalhafatosa. Apenas um aluno referiu-se a bruxa 2 – Esquisita, *“por que ela faz umas coisas esquisitas e é misteriosa. Eu gosto.”* (Aluno 16) e também a Bruxa 3 – Calada, *“por que a bruxa calada é quieta, não se ‘amostra’, vive na dela e é calma.”* (Aluno 17).

Já com a bruxa 4 – Circe, oito alunos simpatizaram, justificando que a escolheram: *“Por que ela era tagarela, carinhosa e elegante. E gostava de ajudar Marcela e Chico. Na maioria das vezes era engraçada.”* (Aluno 19); *“A bruxa Circe tinha muitas qualidades. Era carinhosa e elegante, possuía tudo o que as outras tinham, só que agora era em uma só.”* (Aluno 22) e *“Por que ela é igual a todas as bruxas. Só que faz comidas esquisitas.”* (Aluno 2). E a maior parte da turma, identificou-se com a bruxinha 5 – Marcela. Dentre os registros dos 16 (dezesseis) alunos, destacamos quatro (segundo o Apêndice E - Questionário III, página 110):

Aluno 5: *“Eu escolhi ela porque, no final, ela conta que era uma bruxa na estória. Fiquei surpreso com isso e é por isso que eu gostei dessa estória. A Bruxa Marcela é a melhor, em minha opinião.”*

Aluno 11: “Por que a bruxa Marcela era muito boa e ela gosta de colecionar papeis, assim como eu gosto de colecionar carrinhos.”

Aluno 21: “Por que apesar de ser uma criança, Marcela queria ver seu pai feliz.”

Aluno 11: “Apesar de ser boa, gostar de chocolate e da boneca Barbie, ela também era uma bruxa.”.

A partir dos dados supramencionados, verificou-se a empatia dos leitores-infantes, principalmente, com a personagem-criança Marcela. Fatores determinantes, na opinião dos participantes da pesquisa foram: a revelação da identidade da personagem, ao final da narrativa (*leitor 5*), o fato de ser uma colecionadora e por ser uma “bruxa boa” (*aluno 11*) ou ainda, a maturidade que a personagem possui, ao compreender os anseios de seu pai (*aluno 21*); esta última resposta apontando para temática do relacionamento afetivo após o divórcio, que é o fio condutor da narrativa.

Circe foi a segunda bruxa mais citada. A personagem congrega em si todas as características das bruxas que lhe antecederam e, apesar desses aspectos que desencadearam conflitos anteriores, consegue conviver em harmonia com Marcela e Chico, além de agradar ao pai (*alunos 19, 22 e 2*). Quanto às bruxas 2 – Esquisita e 3 – Calada, só foram mencionadas uma vez, reforçando sua própria adjetivação, enquanto que a bruxa 1 – Espalhafatosa não foi sequer citada. Além disso, sobre o pai das crianças e o irmão Chico, as crianças questionaram sua natureza, se era humana ou se estes seriam Magos ou Bruxos, já que todas as personagens femininas eram bruxas, inclusive a narradora.

Os alunos fizeram associações próprias do universo fantástico e a temática do divórcio não foi enfocada sobrepujando a riqueza estética do texto literário. De modo espontâneo, os alunos citaram que o pai era divorciado, que não morava com os alunos, mas que tinha contato todo final de semana, como é colocado na narrativa, no entanto, não houve um tom de conflito ou de relutância, ao mencionar os relacionamentos do pai com outras mulheres. Na sala, os alunos cujos pais são divorciados relataram, inclusive,

particularidades da convivência com seus pais e com suas madrastas, na maioria dos casos, envolvendo fatos positivos e conflitos já superados ou em fase de superação.

Ao final da execução da primeira sequência, verificamos que os nossos objetivos foram cumpridos. A música *João e Maria*, utilizada na introdução possibilitou que as crianças ativassem o conhecimento mundivivencial a respeito das bruxas e que fossem inseridas no universo do imaginário; a exposição das coleções instigou a leitura e a curiosidade pelo título da obra e foi uma aliada para identificação com as personagens-crianças. Também, pudemos traçar o perfil físico e psicológico da bruxa, construindo a personagem com os horizontes de expectativas dos alunos e, em seguida, desconstruindo-a, ao lermos uma narrativa com uma perspectiva totalmente diferenciada da que estavam acostumados, nas leituras escolares.

No momento da leitura, foram verificados os *efeitos* subjacentes à obra. Nesse sentido, os alunos perceberam as referências aos contos tradicionais e lidaram com a presença das diferentes bruxas de maneira a considerar, primeiramente, o caráter maniqueísta que já conheciam e, depois, a romper as certezas de leitura. O rompimento do que se convencionava ler acerca da personagem central configurou-se como um *novo horizonte de experiência estética*.

A recepção da obra pelos alunos, em cada fase, apontou para os conceitos de *ampliação de repertório leitor*, defendida por Colomer (2003, 2007), ou para o conceito de *horizontes de expectativas alargados*, defendida por Jauss (1979). Duas abordagens que se concatenam e assinalam novos parâmetros de leituras ou níveis de abarcamento de novos saberes e de conhecimentos que são ativados a partir do envolvimento com a matéria literária. Isto se deu, quando ao leitor, se permitida, em sala de aula, a sedimentação do novo, estabelecendo horizontes outros, essenciais à sua formação leitora.

3.4 (CON)VIVENDO COM UM LOBO: A RECEPÇÃO DA SEGUNDA OBRA

Na obra *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (STRAUSZ, 2010), focalizamos o texto literário, sem explorar as imagens do livro infantil, e também consideramos, para efeito de recepção: (i) a recuperação do conhecimento prévio das crianças acerca do personagem lobo na literatura infantil, (ii) traçamos os horizontes de expectativas desses leitores sobre histórias protagonizadas por lobos, (iii) buscamos saber se os alunos reconhecem as marcas de intertextualidade com os contos tradicionais predecessores, (iv) visamos possibilitar que os leitores atuem como coprodutores de sentidos da obra, apontando o final esperado para o enredo lido. Finalmente, (v) atentamos para os efeitos causados pela experiência de leitura, para pontuar se houve um alargamento de horizontes de expectativas. Estas são indagações que norteiam nossa reflexão quando da aplicação da sequência expandida empreendida, que passamos a detalhar conforme os passos metodológicos que fundamentaram nossa prática de leitura.

3.4.1 Quem tem medo de lobo mau?: horizontes de expectativas do leitor

No nosso quinto encontro, realizamos a *motivação* da segunda sequência expandida de leitura. Conduzimos os discentes para a sala multimeios e assistimos o Episódio do desenho ¹⁴*As Trigêmeas, em Chapeuzinho Vermelho*. Conversamos acerca do enredo do conhecido conto de Chapeuzinho Vermelho e a respeito da perspectiva da história contada na animação. Nosso intuito era que os alunos estabelecessem um paralelo entre o personagem lobo disseminado na narrativa e o lobo do vídeo assistido, já que o primeiro possui características bem distintas do segundo, para que a visão da personagem fosse sendo (des)construída, acionando seus conhecimentos prévios.

¹⁴ O episódio foi escolhido para motivação da segunda sequência expandida, em razão da transição que é possível estabelecer da personagem Bruxa (no caso, a bruxa Onilda) para o personagem Lobo (a ser caracterizado nas próximas etapas). A perspectiva empregada na animação já aponta a história e a personagem da Chapeuzinho Vermelho no futuro, quando é conhecida mundialmente, sua avó vive em paz na casa da floresta e o lobo já se encontra aposentado, sem vigor, incapacitado de executar quaisquer maldades. O episódio encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mmxKtpgh_8E>. Duração: 25 minutos.

Figura 14 – Segunda Motivação



Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos começaram a falar sobre essa transição do lobo adjetivado como mau para um lobo em idade avançada, já sem possibilidades de confabular e executar as maldades de outrora. Como se observa na transcrição da gravação, no diálogo abaixo:

Mediadora: - *Então, vocês estão me dizendo que temos dois tipos de lobos? Por quê?*

Aluno 1: - *Dois 'beeem' diferentes, tia! (Com muita ênfase dada ao advérbio de intensidade)*

Mediadora: - *Por que seriam 'beeem' diferentes? (acentuando a ênfase dada pelo aluno)*

Aluno 1: - *O da Chapeuzinho original "toca" o terror, é do mal mesmo, quer fazer ruindade com a vovozinha e com a netinha (...) ele é forte, conversador e causa pavor quando a gente lê. Esse outro aí é bobinho, não tem mais forças para nada... Veja esse daí? (apontando para o projetor, com a animação). É magricelo, passa o dia inteiro deitado e mesmo com a ajuda da bruxa Onilda, se dá é mal, de novo, igual na historinha. Só isso que é igual, tia: os dois se dão mal. Esse segundo lobo num tá com nada.*

Fomos instigando o diálogo, ouvindo atentamente cada colocação por acreditarmos na necessidade de dar voz aos leitores e saber das suas memórias de leitura, pois como afirma Kleiman (1989, p. 13) "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida". Recuperar o que já é conhecido é essencial para estabelecer um ponto de partida de leitura. Desse

modo, seguimos para a fase de *introdução* da nossa sequência. No mesmo espaço, optamos por explorar o título da obra. Para isso, organizamos os meninos em círculo e centralizamos uma caixa de presente. Levantamos uma situação hipotética e questionamos o que cada um gostaria de receber da mãe ou de outro familiar, quando chegasse da escola.

Em seguida, omitimos, de maneira proposital, as imagens da capa do livro a ser lido, para podermos captar a primeira impressão gerada pela frase exclamativa da narrativa que estávamos prestes a ler. Questionamos: o que você faria se sua mãe trouxesse, de presente, um lobo para casa?:

Aluno 7: *Tia, nenhuma mãe traz lobo para casa! Não faz sentido, 'num tem cabimento!'.*

Mediadora: *Por que não faz sentido trazer um lobo para casa?*

Aluno 7: *Eles são 'um perigo', tia. São selvagens e podem até 'comer gente'! (expressão de espanto). As mães da gente têm juízo, tia... Que história louca é essa, hein? Tô é 'assombrado já' (conclui rindo)*

Os alunos levantaram as primeiras hipóteses associadas sempre ao sentimento do medo, do terror de se conviver com um animal feroz e da preocupação com o fato da mãe trazer o lobo para o lar: quem iria conviver com um lobo? Foi a pergunta feita e repetida pelos alunos. Seus posicionamentos apontaram para uma visão maniqueísta, em que o lobo, não raro, está associado às características que reforçam uma visão negativa e opressora, seja física ou psicologicamente.


Aproveitamos esse momento para registrar os horizontes de expectativas ligados ao lobo. Assim, cada aluno traçou um perfil físico e psicológico do que é esperado nas histórias em que há lobo como protagonista ou antagonista. Conforme ¹⁵o questionário proposto, nas características físicas do personagem, os alunos destacaram seus dentes enormes e afiados, sua boca grande, unhas compridas, o corpo peludo, as patas grandes, a audição bem desenvolvida, o rabo comprido, os olhos grandes,

¹⁵ Questionário IV - Apêndice F, página 111.

arregalados, escuros ou vermelhos, as orelhas e focinho também são grandes, o fato de ser um animal selvagem, um mamífero parecido com um cachorro feroz, que rosna e é desengonçado.

Dos locais onde o lobo vive, foram pontuados a floresta, entre as árvores, as florestas dos Estados Unidos e da Europa, os pântanos, as cavernas e a selva. E propusemos também que traçassem características psicológicas e de atuação da personagens, sendo citadas que sua natureza é má, que assombra ou assusta crianças e as engana, que caça animais e pessoas, que dorme durante o dia e caçam durante a noite, em matilhas, para garantirem sua comida, que alguns são até brincalhões, e no viés literário, reportaram que o lobo come crianças e porquinhos ou que “come meninas, vovozinhas e descansam quando se aposentam” (aluno 12), fatores que se reportam diretamente aos clássicos literários propagados em sala.

Figura 15 – Questionário respondido por um dos alunos

LOBOS		
	COMO SÃO? (CARACTERÍSTICAS FÍSICAS)	ONDE VIVEM?
	Peludos, audição bem desenvolvida, dentes afiados, rastos compridos, olhos normais	nos florestas dos Estados Unidos e Europa.
	E O QUE FAZEM?	LIVROS, HISTÓRIAS, DESENHOS E FILMES SOBRE O PERSONAGEM LOBO:
	Dormem durante o dia e caçam durante a noite em matilha	Chabuzinho vermelho os três porquinhos e os sete cabritinhos

Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, assim como na sequência anterior, os alunos demonstram conhecer as características do *Personagem Lobo*, enfatizando a sua aparência assustadora e suas reais ações – enquanto animal feroz e selvagem – ou as atribuições negativas que permeiam o universo dos contos tradicionais, isso se dá porque, conforme pontua

Cademartori (2012, p. 22), “os vazios da obra são preenchidos com o próprio mundo do leitor”. Inclusive, dentre os contos que já leram na escola ou no ambiente familiar sobre lobos, as obras apontadas pela turma foram: *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três porquinhos* e *O lobo e os sete cabritinhos*, o que justifica as respostas supramencionadas. Do campo literário, quando perguntamos sobre outros títulos de livros que já leram, em que o lobo não é tachado como mau, a única obra citada foi: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda.

Para concluir os debates iniciais, abrimos o presente e entregamos um pirulito com um cartão contendo uma imagem e a seguinte frase: “o lobo sempre será mau, se você apenas der ouvidos à Chapeuzinho Vermelho.” (Imagem 1). Despedimos os alunos com essa afirmação para que pudessem refletir a respeito de outras abordagens narrativas, para que fossem instigados a ler, no próximo encontro, a narrativa *Mamãe trouxe um lobo para casa!* sem uma visão pré-determinista, para que pudessem ir buscando inferências, realizando as associações intertextuais que o texto aponta e pudessem preencher os vazios do texto a ser lido, coparticipando do processo de leitura.

Figura 16 – Alusão à Chapeuzinho Vermelho



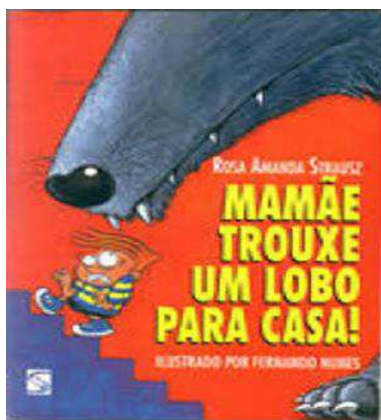
Fonte: imagens da internet

3.4.2 Recepcionando e coproduzindo: criança leitora e produtora de sentidos

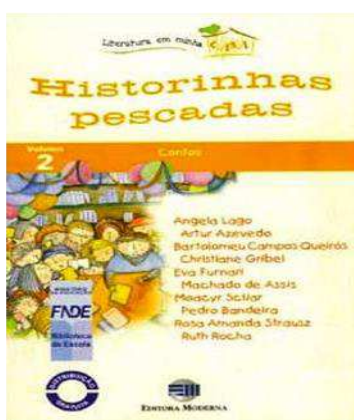
No nosso sexto encontro, os alunos encontravam-se muito empolgados para saberem o que aconteceria na anunciada convivência com um lobo. Por se tratar de um projeto para leitores infantes, na fase de alfabetização, decidimos não realizar a leitura junto às imagens da obra, por considerarmos que os sentidos ficam muito evidenciados e prontos, como é próprio da ilustração do livro infantil dialogar com o texto. Não queríamos ser tendenciosos, já que as imagens explicitam toda a transição do lobo para a forma humana, e desejávamos que os alunos construíssem, mentalmente, as imagens descritas no texto literário, a fim de que tivessem um encontro com o estético (texto) e que, por meio da fruição da leitura compartilhada em voz alta, na comunidade de leitores fossem, então, fazendo as devidas associações imagéticas, captando por si, os sentidos do texto.

Há três edições da narrativa Mamãe trouxe um lobo para casa, uma da Editora Salamandra (STRAUSZ, 1995), uma da FTD (STRAUSZ, 2010) e uma da Editora Moderna (STRAUSZ, 2001). Nessas edições, as imagens explicitam os sentidos do texto prontamente, já desde a capa, com exceção da edição da Editora Moderna, que é uma antologia da contística brasileira para o público infante juvenil, conforme se observa nas capas a seguir:

Figuras 17, 18 e 19 – Capas escaneadas da narrativa de Strausz



Edição da Salamandra



Edição da Moderna



Edição da FTD

Então, para omitirmos as imagens, lemos o texto de Strausz na coletânea de dez narrativas curtas brasileiras, da série ¹⁶*Literatura em minha casa*. É importante mencionar que, devido à extensão do conto, subdividimos os momentos de leitura em quatro partes, que autodenominamos:

Parte 1 – *Morando com um lobo e caracterizando-o;*

Parte 2 – *O encontro do lobo Levi com o pai do narrador;*

Parte 3 – *A experiência de ficar sozinho com o lobo Levi;*

Parte 4 – *E viveram felizes para sempre?*

A cada encontro fomos entregando o texto impresso das respectivas seções. Ressaltamos ainda que, em casa subparte, fomos fazendo o exercício de *interpretação* e de *contextualização*, sendo considerados os planos estético e ideológico da obra de Strausz, bem como os elementos formais da narrativa, sobretudo, o personagem lobo. Ratificando que a sequência expandida proposta por Cosson (2006), na prática, não possui um caráter de delimitação precisa e que as suas etapas vão se inter-relacionando. Nessa segunda sequência expandida, em conformidade com a extensão e densidade maior do texto, a junção das etapas foi mais acentuada do que na sequência anterior. Antes de iniciar a leitura, explicamos a opção de não enfatizar as imagens e qual seria o livro utilizado:

Mediadora: *A história que vamos ler agora, vocês podem encontrar em outros livros. Livros que vão sendo lançados no que chamamos de editora, que organizam o texto e as imagens para vender (...). O livro que eu tenho em minhas mãos é da coletânea *Historinhas pescadas* e nele não há imagens, como no anterior.*

Aluno 6: *Não tem desenho pra gente ver, tia? Por quê?*

Mediadora: *Esse aqui não tem imagem. Os livros que não apresentam imagens precisam ser lidos ou ouvidos com muita atenção, para que o leitor vá construindo, mentalmente, os personagens, todas as ações, os espaços. É como se você escutasse o texto e pudesse ilustrar depois. Entendem?*

Aluno 6: *Ah, tia. É até legal! É que gente 'só lê livro' que já tem imagem.*

Mediadora: *Pois eu estou trazendo uma maneira nova de ler. Vamos ouvir e construir juntos os sentidos da narrativa "Mamãe trouxe um lobo para casa",*

¹⁶ STRAUZ, Rosa Amanda. Mamãe trouxe um lobo para casa!. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal (Coords.). **Historinhas pescadas**: histórias de contistas brasileiros. São Paulo: Moderna, 2001. (Literatura em minha casa, v. 2). p. 31-38

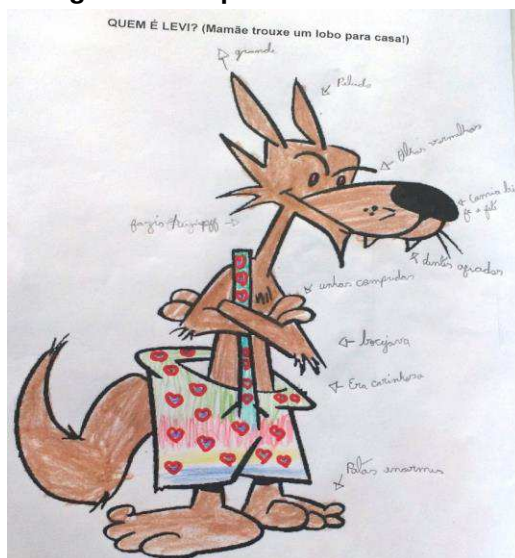
passo a passo. É uma história um pouco grande, mas bem divertida e vocês têm um papel fundamental, de ir guardando cada parte até chegarmos ao final.

Lemos, nesse encontro, as duas primeiras partes. A primeira - *Morando com um lobo e caracterizando-o*, em que o narrador não nominado, encontra com o lobo Levi e descreve todos os seus receios com o conflito instaurado, os alunos reafirmaram seus horizontes de expectativas iniciais. Isso foi perceptível quando realizaram a constatação de que o personagem aterrorizante dos contos infantis, o lobo mau descrito na fase de introdução da sequência, havia se materializado na casa do narrador; o que trazido para a realidade deles também seria um desafio, já que a própria mãe teve a ideia de fazer essa convivência acontecer.

Aluno 19: Tia, essa mãe num tem um pingão de juízo! Traz um lobo pra casa, o menino chega da escola e tá lá 'o bicho' dentro da casa. E a mãe defende o lobo e nem liga muito pra opinião do filho, mesmo o menino com medo, que coisa estranha! Se fosse lá em casa e o lobo 'num' saísse eu ia 'me embora' correndo pra casa de vovó. (admirado com o enredo da narrativa)

Em razão das primeiras impressões de leitura, levantamos características do lobo da narrativa. Dentre as hipóteses, a serem confirmadas ou não, nas outras subpartes, são apontadas pelos alunos que o lobo faria algum mal para o menino e a mãe. Conforme o narrador vai colocando no texto, os alunos listaram, em seguida, com nosso auxílio, algumas características atribuídas ao lobo Levi seria que é grande, peludo, teria os olhos vermelhos, dentes afiados, unhas compridas, patas enormes, bocejava, fazia um barulho descrito como "humpff", comia bife e filé e era carinhoso. Os alunos já alfabetizados escreviam as características autonomamente, aos que ainda estavam em processo de aquisição da escrita, fomos mediando a escrita conforme cada aluno observava a imagem e recuperava os atributos. As características mais listadas, que transcrevemos acima, estão na figura 20:

Figura 20 – Hipóteses sobre o lobo Levi



Fonte: Dados da Pesquisa (Aluno 20)

Na leitura da segunda parte, que denominamos - *O encontro do lobo Levi com o pai do narrador*, houve muita euforia com a percepção de que o escape da situação (como é próprio dos contos tradicionais) se desse pela figura heroica, adulta e protetora do pai, quando este vem buscar o menino para passar o final de semana fora de casa. Como tal fato não ocorreu como os leitores esperavam, eles pontuaram a ausência de atitude do pai e a justificaram por não viver mais em casa e não poder interferir nas decisões da mãe. Os alunos foram se apercebendo, aos poucos, da ideologia empregada, do fio condutor da temática do divórcio, sem que isso rompesse com a atmosfera do lúdico e do fantástico da obra, já que a construção textual de Strausz é permeada de muito humor e leveza. Assim, conforme se expressam, no diálogo transcrito abaixo:

Aluno 7: O pai do menino 'num' vai fazer nada.

Alunos, falando todos ao mesmo tempo: Vai, sim! O pai vai defender ele. O pai vai brigar com a mãe por causa do lobo. (afirmações audíveis, no meio de outras hipóteses levantadas)

Mediadora: Esperem. Cada um tem uma opinião e deve expressar e a gente precisa ouvir... Por que o pai não vai fazer nada, aluno 7? Vamos ouvir o colega.

Aluno 7: Tia, o pai não mora com eles. A mãe que decide se o lobo fica ou não.

Mediadora: *Ah, o pai e a mãe não moram na mesma casa?*

Alunos, falando juntos: *Não, não moram.*

Mediadora: *Por qual razão eles não moram juntos?*

Aluno 7: *O pai só aparece na história agora, eles são separados (se referindo aos pais).*

Aluno 20: *Então ele não vai fazer nada mesmo, porque eu moro com minha mãe e ela não é mais casada com painho; ela quem decide as coisas lá em casa. Se painho se meter ela não gosta.*

Aluno 12: *Mas o pai pode levar o menino pra morar com ele, já que a mãe prefere o lobo. Daí o lobo fica em casa e pronto, tudo se resolve.*

No sétimo encontro, procedemos à leitura da parte 3 – *A experiência de ficar sozinho com o lobo Levi*. Detivemo-nos sobre o suspense do embate direto entre o narrador e seu antagonista, já que nesse ponto da narrativa nem a mãe, nem o pai do menino poderiam auxiliá-lo, tendo que enfrentar os seus medos autonomamente. Saber que o lobo Levi falava e podia se comunicar com o menino foi um fator que prendeu a atenção dos alunos para o desfecho do enredo.

Figura 21 – Leitura da terceira parte



Fonte: Dados da pesquisa

Fomos, pois, realizando a contextualização com o momento de ampliação de repertório, já nos aproximávamos de um final não convencional para as histórias de lobos

que esses leitores conheciam. Os alunos ficaram imersos ao momento, esperando o final da narrativa:

Aluno 9: *Já terminou?*

Mediadora: *Não terminou ainda. Eu queria saber de vocês, o que esperam que aconteça no final da história?*

Aluno 9: *Levi vai embora de casa.*

Aluno 11: *Eles vão ficar felizes para sempre.*

Aluno 14: *Ele (Levi) vai ficar em casa e vai devorar a chata da vizinha.*

Aluno 16: *Eu acho que a vizinha vai voltar na casa do menino e vai achar Levi e vai falar 'pra' mãe o que aconteceu. Ou devolver para a floresta.*

Aluno 20: *Ô, tiiia! Tiaaa... Eu acho que Levi pode ser um humano.*

Mediadora: *Você acha que ele não é um lobo, por quê?*

Aluno 20: *Eu acho, porque ele fala, tia.*

Com base nas hipóteses acima, passamos para a *expansão*, que destaca “as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2006, p. 94). Nos pautamos na personagem e na temática do texto de Strausz para fazer uma atualização da obra. Sugerimos que cada aluno apontasse, oralmente, o que esperava que ocorresse e, assim, fomos criando um final consensual entre os alunos para, depois, ler o arremate da obra de Strausz e tecer as devidas aproximações e os distanciamentos. O final foi criado, coletivamente, pelos participantes da pesquisa, instigados pela última interrogação lida: “- Você não vai me comer?” (STRAUSZ, 1995, p. 30). O final alternativo está descrito no quadro abaixo:

Quadro 2 - Final do conto pelos participantes da pesquisa

MAMÃE TROUXE UM LOBO PARA CASA!
<p>Levi respondeu: - Claro que não! Eu sou um lobo moderno e só quero brincar. - Vamos brincar de esconde-esconde? A gente 'tava' brincando quando apareceu a chata da vizinha. Demos um sustão nela! Levi pulou na vizinha e fez: - humpff! A vizinha saiu gritando: - Socorro! Tem um lobo nessa casa!. Nesse momento mamãe chegou em casa e eu disse: - Calma, mãe! A gente 'tava' apenas brincando quando a bruxa da vizinha apareceu. Mamãe decidiu nunca mais chamar a vizinha em casa. Sempre que saía me deixava com o lobo. Assim, a nossa amizade foi tão grande, que Levi se tornou um menino de verdade, igual aconteceu com o Pinóquio.</p>

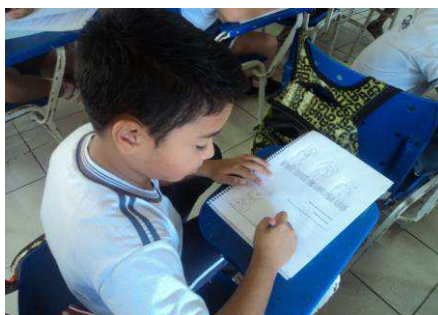
Fonte: Registros escritos da pesquisa

Entendemos que houve um alargamento de repertório desses alunos, uma vez que se posicionam de maneira bastante diferente, no que se refere àquilo que estão habituados a ler. As crianças apontam um lobo diferenciado, engraçado, amigo, numa perspectiva moderna desse personagem, como o adjetivam. E as ações que vislumbram para o final do conto recorrem ao já conhecido para, em seguida, desfazer a fórmula tradicional. Tal compreensão nos leva a enaltecer a figura do leitor, engendrada no texto e incitada a coproduzir sentidos na recepção do texto literário. A consciência da presença do leitor, observado por nós, se condensa na afirmativa de Jouve (2002), quando diz que:

O leitor, de fato, se é levado a formar configurações para preencher os vazios do texto, deve entretanto aceitar modificá-las, até mesmo atacá-las, se a sequência da narrativa vier a contradizê-las. É preciso, portanto, distinguir dois processos. Por um lado, ao preencher 'os vazios' com representações que lhe são próprias, o leitor implica-se no texto. Por outro, é levado a se distanciar dessas mesmas representações quando o texto as invalida. Nesse último caso, ele próprio pode se observar participando do ato de leitura. (JOUVE, 2002, p. 114)

No sétimo encontro, transcrevemos o final do livro e os alunos tiveram acesso às capas ilustradas, da narrativa de Strausz. Em seguida, conduzimos os alunos para a sala multimeios para terem acesso ao livro com imagens e puderam ilustrar uma capa para compilarmos todas as partes num livreto, ao final da sequência, para que ficassem com a história completa. Por não saberem ainda do final da história, mostravam-se muito curiosos para saberem se o final era parecido ou muito diferente do que criaram coletivamente; curiosidade que se estendeu até o encontro seguinte. Conforme as figuras (22 a 27):

Figura 22 e 23 – Alunos ilustrando a capa e escrevendo o final do conto



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 24, 25 e 26 – Alunos ilustrando a capa e escrevendo o final do conto



Fonte: Dados

da pesquisa



Figura 27 – Livro Finalizado

Fonte: Dados da pesquisa

No nono encontro, lemos o final do conto para as crianças. A parte intitulada *E viveram felizes para sempre?* foi um momento de muita empatia, quando os alunos observaram que os desfechos propostos nas duas narrativas foram muito próximos. O que as difere é que, ao final da narrativa de Strausz, o menino se torna um lobo, enquanto que, no texto coletivo das crianças o lobo, torna-se um menino.

Figuras 28 e 29 – Leitura do final da narrativa



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a impressão que a leitura dessa narrativa causou nos alunos, transcrevemos algumas de suas falas. Certos de que esta sequência desenvolvida foi profícua, na sala de aula, por ser bem acolhida pelos alunos:

Aluno 20: *O livro de Rosa é engraçado, legal, bonito demais (...) fala sobre o lobo Levi, que era bonzinho. No começo Levi parecia mau, mas no final tudo deu certo, o menino ficou amigo de Levi, e a mãe já gostava dele... Esse é um livro diferente.*

Aluno 13: *Pense em um livro divertido. Motiva a gente a ler mais!.*

Aluno 8: *Ô, livro bom e emocionante. O lobo é engraçado e bonzinho.*

Aluno 1: *Os dois livros são bacanas e engraçados. Eu comecei a gostar de ler.*

Aluno 4: *Eu falei em casa dos dois livros. Minha mãe me disse que, depois do projeto de leitura, eu 'tô' mais esperta, mais 'ligada'. Eu percebi como é bom e importante e gostoso ler. Sempre tem um livro que vai ser bom pra gente. Os de Rosa foram; os dois.*

Após a leitura, os alunos puderam manusear os livros de Strausz – da edição da Salamandra, da FTD e das Historinhas pescadas - e ficaram muito curiosos para saberem de outros títulos da autora para ler. Alguns confidenciaram que pesquisaram na internet, com os pais, a respeito da autora e descobriram o livro *Sete ossos e uma maldição*, com contos juvenis. Nesse mesmo encontro, era dia da turma levar livros da sala multimeios para ler em casa. Não programamos esse momento, mas fomos ao espaço com a professora e os alunos e vimos muitos deles, de livre escolha, procuraram por histórias de lobos e de bruxas para lerem em casa, o que denota um envolvimento com a nossa pesquisa e o anseio por continuar imerso no universo das personagens que exploramos.

Nos despedimos da turma, envoltos em muito carinho de toda comunidade escolar e com a constatação de que é possível realizar um trabalho que focalize e privilegie a leitura literária em sala e nos demais espaços disponíveis na escola. É possível, desde a alfabetização, proporcionar momentos de envolvimento, de fruição, de prazer, de experiência profícua e marcante, o que possibilita que os horizontes de expectativas e os conhecimentos prévios sejam expandidos, debruçando-se sobre o texto literário, permitindo que a criança construa um processo no qual seja reconhecida como de fato deve se enxergar: como um leitor emancipado.

Ao final da sequência de leitura atentamos, pois, para os *efeitos* textuais, já que a sequência privilegiou a estética da narrativa de Strausz. Nessa perspectiva, os discentes perceberam as referências literárias e intertextuais com os clássicos, recuperando os conhecimentos prévios sobre o personagem lobo e fazendo ligações intertextuais. A temática do divórcio foi citada, mas não foi enfatizada mais que o dado estético; inclusive, transcrevemos um dos diálogos em que a temática é mencionada e a

menção auxilia na compreensão do texto, sem sobrepujá-lo. Construimos a personagem, com base no texto, sem explorar as imagens e, depois, configuramos um *novo horizonte de experiência estética* para o lobo, até então, pouco vislumbrado. Outra preocupação nosso era se alunos se veriam como coprodutores de sentidos da obra e, pelas hipóteses de final descritas, pudemos perceber a espontaneidade com que se colocaram e o final consensual numa perspectiva inovadora, como a obra de Strausz também é. Portanto, ocorreu também, nessa sequência, a *ampliação do repertório* desses alunos.

Ademais, como nossa experiência foi realizada no mês de abril, fomos surpreendidos com o convite de retornar, no mês de novembro, para expor nosso projeto de leitura na III MOSTRA DE CONHECIMENTO da escola, junto aos brilhantes trabalhos desenvolvidos durante o ano pelos docentes, em edição comemorativa aos 30 anos de fundação daquela instituição escolar. Tivemos um momento de reencontro com a turma, de recordação dos momentos vivenciados, de muita afetividade e de conversa com a professora, com a direção e com a coordenação pedagógica da escola, que nos confidenciou o quanto o projeto foi significativo para a formação das crianças, para impulsionar a alfabetização dos que ainda não liam (vários alunos começaram a ler após o projeto, mesmo que este não tenha sido o foco da nossa pesquisa) e também para percepção da importância da literatura, de se planejar ações e de pensar no progresso do leitor literário na sala de aula.

Nessa mostra de conhecimento, aberta a toda comunidade escolar municipal, houve um momento inicial de apresentações culturais, no qual cantamos com os alunos a música *João e Maria*, que foi a *motivação* da nossa primeira sequência, o que se constituiu num momento de grande emoção para os pais e familiares das crianças participantes da pesquisa. Em seguida, nos dirigimos à sala em que expusemos o projeto de leitura (figuras 30, 31 e 32), explicando aos visitantes, juntamente com os alunos, como foram realizadas as sequências expandidas e disponibilizamos outras obras de Rosa Amanda Strausz para leitura dos alunos e visitantes. Julgamos esse momento

muito significativo, por poder retornar ao local da pesquisa e compartilhar o que realizamos em sala com a comunidade escolar e com o público externo, além de reforçar a importância da leitura literária no espaço escolar.

Figuras 30 e 31 – Organização e exposição das seqüências de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da exposição teórico-metodológica aqui empreendida, nos foi possível aperfeiçoar as discussões a respeito do ensino de literatura e da formação de leitores, desde os anos iniciais de ensino, como também refletir acerca da relevância de planejar ações bem estruturadas, para conduzir o leitor a encontrar-se efetivamente com o texto. Nesse sentido, ponderamos que as salas de aula do ensino fundamental devem fornecer um acervo maior de possibilidades de contato com o dado literário, num espaço em que se valorize o saber estético, em que se dê voz ao leitor-criança em que as suas primeiras experiências de leitura, concebendo-o como um agente participativo da tríade autor-texto-leitor, para que o aluno tenha a oportunidade de compartilhar e expandir seu conhecimento mundivivencial; o que contribui para formação/letramento de leitores proficientes e de sujeitos críticos, desde a tenra idade.

Ao longo destes dois anos de teoria e práxis, pudemos revisitar as discussões acerca do ensino de literatura, recuperando os conceitos de alfabetização e de letramento literário, discutindo-os com vistas a entender seus limites e confluências e, concomitantemente, a buscar estratégias que conduzam a uma abordagem e escolarização adequadas do texto literário, tão necessárias para prática e mediação

dinâmica da leitura, nos anos escolares iniciais. De forma que os pretextos e o viés pedagogizante inculcidos desde o nascedouro da literatura infantil, nos contos de fadas tradicionais, fossem substituídos por uma experiência estética profícua, tornando os clássicos uma espécie de ponte para adentrar em uma literatura infantil brasileira renovada, voltada para leitores emancipados.

Entendemos que o nosso objetivo geral proposto foi atingido, pois as duas obras da escritora Rosa Amanda Strausz: *A coleção de bruxas de meu pai* e *Mamãe trouxe um lobo para casa!*, nas quais focalizamos os personagens centrais, colaboraram significativamente para alargar os horizontes de experiência estética dos alunos que participaram da nossa intervenção e, de modo despretensioso, auxiliou em seu processo de alfabetização escolar. O que se clarifica na observância da recuperação das construções intertextuais e de seus efeitos, na leitura simbólica desses personagens, nas associações do texto com e sem imagens, na coprodução de sentidos orais e escritos, na busca por outras leituras atualizadas sobre os personagens, na consciência da importância de comunidade de leitores que levem suas experiências dentro e para além da sala de aula.

Finalmente, com base na *Estética da Recepção* (JAUSS, 1994) e na *Teoria do Efeito Estético* (ISER, 1979) aplicadas às sequências expandidas desenvolvidas, compreendemos o quanto é essencial e possível: (i) promovermos uma experiência estética e uma recepção ativa – que privilegie o texto em sua dimensão literária e na riqueza de sentidos e de perspectivas que se descortinam no ato da leitura, sobretudo em uma comunidade de leitores; (ii) colocarmos o leitor na centralidade das ações de leitura, enquanto coprodutor de sentidos do texto literário – fato comprovado, em nossa experiência, nos momentos de interação descritos, nos registros gravados e escritos, no cuidado para propor o melhor caminho mediação do texto ao público-alvo; (iii) rompermos com a instrumentalização do texto literário para aquisição das competências leitora/escritora e, desse modo, rompemos também com os pretextos e focalizamos as

obras e suas nuances; (iv) adentrarmos no horizonte de expectativa da vida prática do leitor – para traçar seu perfil leitor e auxiliá-lo no percurso de expansão de experiências com a literatura e (v) ampliarmos a experiência estética e os horizontes de expectativas do leitor de literatura em formação.

Sendo assim, os elementos supramencionados revelam que o nosso objetivo geral foi atingido. Ademais, a adaptação da sequência expandida mostrou-se uma instrumentalizadora pedagógica proficiente não somente no Ensino Médio, é oportuna também durante a fase de alfabetização, para aprofundar o contato com a matéria literária e provar de sua força e fruição. Outro fator relevante foi a mediação docente, em voz alta, bastante significativa, já que contemplou os diferentes níveis de aprendizado da turma em questão, unindo os alunos em cada momento oportunizado pela leitura. Além disso, pudemos transformar a sala de aula e outros espaços escolares em lugares de promoção da leitura literária/letramento literário e de encontro de leitores que podem compartilhar suas vivências e experiências com os outros.

Por fim, é importante ressaltar que estivemos envoltos em toda teia de significação que uniu os vocábulos recepção, leitor emancipado, alfabetização, letramento literário, horizontes de expectativa, efeito estético, ampliação de repertório leitor, estratégias de mediação do texto literário e, em cada fase de nossa pesquisa, provamos de toda força das narrativas renovadas de Rosa Amanda Strausz e da trama – entre lobos e bruxas - que viabilizaram uma experiência pessoal e acadêmica tão enriquecedora e desafiadora. De tudo que nos foi oportunizado provar e promover, fica o atestado de que a Literatura Infantil brasileira, de fato, contribui significativamente com a formação de leitores e que as provocações, pra além do cânone, abre caminhos frutuosos que horizontes repetidos de leitura impossibilitariam. Portanto, esperamos que o nosso trabalho contagie outras práticas e experiências que se debrucem sobre a literatura renovada, para que a teoria e a prática do Ensino de Literatura estejam

aliançados e para que as nossas salas de aulas se comprometam com o leitor e com sua plena formação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1999.

BOSI, Alfredo, org. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: _____ (Org.). **O Conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 7-22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. (Coleção Primeiros Passos; 163). São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. **O professor e literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Série Conversas com o Professor, 1)

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

CHIAPPINI, Ligia. Pesquisa-ação: um método particular da pesquisa educacional. In: _____. **Reinvenção da Catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Nelly. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 1991.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, Marta Maria da. **Metodologia do ensino da Literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

DALVI, Maria Mélia.; REZENDE, Neide Luzia de.; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios, v. 2).

GRIMAL, Pierre. Circe. In: _____. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 84.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Robert Hans et all. **A literatura e o leitor**. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____ et al. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Trad. E sel. De Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vicent. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAM, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-60.

_____. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1988.

MOISÉS, Massaud. Conto. In: _____. **Dicionário de termos literários**. 12^a ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 88-92

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ROSING, Tânia. M. K; ZILBERMAN, Regina. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-76.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **Mamãe trouxe um lobo para casa!**. São Paulo: FTD, 2010.

_____. **A coleção de bruxas de meu pai**. São Paulo: FTD, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira.; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de Formação**: formação de professores didática dos conteúdos. UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

YUNES, Eliana.; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina.; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE A - Planejamento das Sequências Expandidas

1ª SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA (COSSON, 2006)

A COLEÇÃO DE BRUXAS DE MEU PAI (2010)

Rosa Amanda Strausz

(I) Motivação – 1º Encontro

1º passo: ouvir a música popular brasileira: *João e Maria*, de Chico Buarque de Holanda.

2º passo: explorar a letra da música de Buarque, enfatizando o universo do contar, a estrutura narrativa da canção e os personagens e elementos do universo infantil, que são mencionados: herói, cavalo, rei, princesa, brinquedo, bicho, faz-de-conta, a fim de aguçar a sensibilidade das crianças para a leitura literária.

3º passo: solicitar que os alunos tragam, para o próximo encontro, objetos que colecionam, tais como livros, carrinhos, bonecas, cartinhas, filmes, chaveiros, álbuns de figurinhas, etc.

(II) Introdução – 2º Encontro

1º passo: organizar a exposição das coleções dos alunos, para que cada um fale a respeito destas para os colegas, respondendo: (i) como começou a colecionar; (ii) o porquê de escolher determinado objeto/brinquedo; (iii) qual dos objetos de sua coleção é o preferido. E, por fim, deverão responder: dentre as coleções apresentadas, qual lhe chama mais atenção? Por quê?.

2º passo: apresentar a coleção de livros de Rosa Amanda Strausz, enfatizando a narrativa a ser lida, cujo título remete-se a uma coleção pouco convencional - *A coleção de bruxas de meu pai*.

3º passo: verificar o horizonte de expectativas do leitor diante do título do livro, acionando seus conhecimentos prévios. Criar-se-á, portanto, um painel com características, atributos físicos e psicológicos referentes à bruxa (sondando conhecimentos culturais, sociais, históricos e literários acerca da personagem supramencionada).

(III) Leitura – 3º Encontro

A leitura da narrativa se dará na íntegra. Será entregue aos alunos, o texto impresso, sem conter as imagens de suas edições anteriores e a leitura se dará com a mediação docente. Visando, dessa forma, explorar o próprio texto strausziano (debruçar-se sobre a estética do texto).

(IV) Interpretação

1º passo: serão feitos questionamentos, estimulando as considerações e discussões sobre a leitura: quem narra a história? Quais são os personagens envolvidos (principais e secundários)? Em que ambiente passam-se os acontecimentos? Com quais tipos de bruxas nos deparamos na leitura? Quais são as suas características? “As bruxas” mencionadas são totalmente fictícias ou podem ser reais? Dentre outras indagações.

2º passo: as bruxas da narrativa possuem características parecidas com as descritas no painel? Quais as semelhanças e diferenças entre as imagens das bruxas antes e depois da leitura do texto?

(V) Contextualização - 4º Encontro

1º passo: os alunos serão organizados em grupos. Mediante sorteio, cada grupo ficará responsável por retratar, em cartolinas, as bruxas que vão sendo citadas na narrativa, abordando suas características e relação com o pai e com os filhos.

1. Bruxa espalhafatosa
2. Bruxa esquisita
3. Bruxa calada
4. Bruxa Circe
5. Bruxinha Marcela

2ª SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA (COSSON, 2006)

MAMÃE TROUXE UM LOBO PARA CASA! (2010)

(I) Motivação – 5º Encontro

1º passo: assistir o Episódio do desenho *As Trigêmeas em Chapeuzinho Vermelho* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mmxKtpgh_8E>. Duração: 25 min.).

2º passo: conversar acerca da história contada no desenho, enfatizando o personagem *lobo* na perspectiva narrada em *Chapeuzinho Vermelho* e no vídeo assistido. Questionar aos alunos: (i) o que esperar de histórias de lobos? (ii) Que características são próprias desse personagem?

3º passo: dinâmica do presente.

(II) Introdução

1º passo: apontar para os alunos o título do livro a ser lido – *Mamãe trouxe um lobo para casa!* e verificar a impressão gerada pelo título e seu impacto sobre o leitor.

2º passo: leitura da primeira parte do conto de Strausz e caracterização de seu personagem central: o lobo Levi.

3º passo: entrega de um cartão contendo a seguinte frase: “O lobo sempre será mau. Se você apenas der ouvidos à Chapeuzinho Vermelho.”, para que os alunos possam refletir

sobre as possibilidades de continuação da leitura, ampliando a compreensão e a significação da obra.

(III) Leitura – 6º Encontro

Será explorada a leitura do texto, com mediação docente. A narrativa será entregue em formato impresso e como se trata de um conto mais extenso, será subdividido em quatro partes, a fim de explorar minuciosamente cada parte do texto. Para tanto, optamos por subdividir a leitura do conto em quatro partes:

PARTE I – Morando com um lobo e caracterizando-o;

PARTE II – O encontro do lobo Levi com o pai do narrador;

PARTE III – A experiência de ficar sozinho com o lobo Levi;

PARTE IV – E viveram felizes para sempre?.

Saliente-se que a parte I será lida junto à introdução da sequência, as partes II e III serão lidas no encontro seguinte e que, posteriormente, haverá uma pausa para que os alunos possam escrever possibilidades de finais da narrativa, atuando como coautores do texto ao encerrar a história ao seu modo. Portanto, só após esse intervalo se procederá com continuação da leitura, da parte IV, quando se lerá o desfecho do conto.

(IV) Interpretação

1º passo: se dará no decurso da leitura, nas discussões e interação com a turma em cada subparte, pois busca-se instigar a participação dos alunos e leva-los a adentrar no texto literário, a observar as relações intertextuais com os clássicos, a ambientação da narrativa, a construção do personagem central: o lobo Levi, enfim, oportunizando que as crianças se debrucem sobre o texto literário e possam também gerar significações.

2º passo: como registro escrito, será proposto que cada aluno crie uma possibilidade de final para a narrativa ou um final coletivo e que, com base nisso, ilustrem a capa do livro.

(V) Contextualização – 7º Encontro

1º passo: pedir que os alunos compartilhem as possibilidades de finais que escreveram.

2º passo: ler o desfecho do conto de Strausz.

3º passo: pontuar as aproximações e distanciamentos entre o final posto pela autora e as sugestões de finais descritas pelos alunos (se se aproximam dos clássicos, se são finais inovadores, etc).

(VI) Expansão (Das duas obras) – 8º Encontro

1º passo: os alunos terão contato com os livros de Strausz (2010), da Editora Salamandra, cuja publicação une as duas narrativas e serão convidados a observarem as capas, as imagens e dados a respeito da autora das obras, procedendo-se uma releitura das narrativas e o contato com as imagens.

2º passo: questionar: (i) o que essas histórias têm em comum e de diferente? (ii) se os alunos reconhecem a autoria das duas obras, tem curiosidade de saber o motivo pela qual foram escritas pela mesma autora? Ou esse seria um dado irrelevante/não perceptível? (iii) que tipo de relação afetiva o pai possui com as bruxas e a mãe com o lobo? E por qual razão taxar suas namoradas de bruxas e o companheiro da mãe de lobo? Não poderiam ser denominadas de outra(s) forma(s)? Qual(is)?.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO –
MESTRADO**

LINHA DE PESQUISA: LITERATURA E ENSINO

ALUNO: ANDRESSA DOS SANTOS PONTES

PROFESSOR ORIENTADOR: DRA. MÁRCIA TAVARES SILVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Entre lobos e bruxas: recepção de narrativas de Rosa Amanda Strausz**, desenvolvida por Andressa dos Santos Pontes, discente do Mestrado em Literatura e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação da Professora Dra. Márcia Tavares Silva.

O objetivo central do estudo é: investigar a recepção das narrativas de Rosa Amanda Strausz: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (2010) e *A coleção de bruxas de meu pai* (2010), focalizando a (re)construção das personagens centrais

dessas obras e as suas implicações para a ampliação do repertório de leituras do leitor-infante, na turma do 3º Ano “1”, do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Terezinha de Lourdes Galvão.

O convite a sua participação se deve à necessidade de coleta de dados no que concerne ao objetivo supracitado. Sua participação 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 com diário de campo, além de câmera fotográfica, gravador de voz e questionários, 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. O espaços utilizados serão ambientes da escola: sala de aula, sala de leitura, auditório e pátio e o tempo de duração do experimento é de 12 encontros, no decorrer das aulas, no seu turno diurno de estudo.

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 a pesquisadora 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/tese.

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

Acari, ____/____/____.

(Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa)

Nome completo do aluno(a)/participante da pesquisa

ANDRESSA DOS SANTOS PONTES
(pesquisadora do campo)

APÊNDICE C – Questionário I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA DE LOURDES
GALVÃO



DATA: _____

ALUNO(A): _____

QUESTIONÁRIO I

“É difícil encontrar uma pessoa que nunca teve uma coleção ou pelo menos tentou colecionar algum tipo de objeto ao longo da vida. Selos, figurinhas, cartões telefônicos, papéis de carta, carrinhos e até obras de arte. São dezenas de tipos de itens que compõem a diversidade das coleções. [...] Entre as razões que levam alguém a colecionar estão desde a dificuldade de jogar peças fora até a preservação de momentos significativos da vida associados a um tipo especial de objeto”. (Mariana Teodoro)

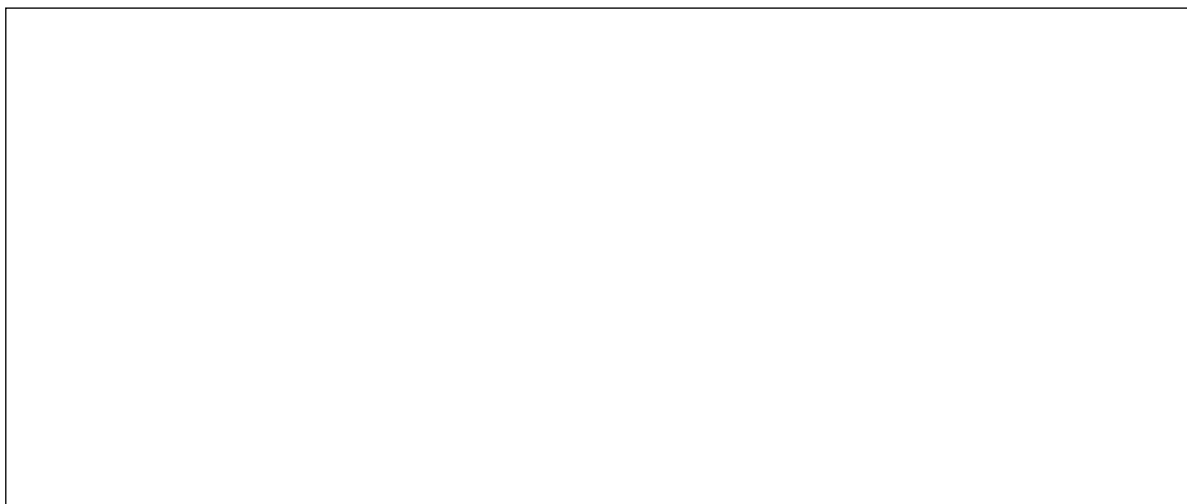
- ✓ Você se identifica com a afirmação acima? Também coleciona objetos em casa?
(tais como livros, carrinhos, bonecas, cartinhas, filmes, chaveiros, álbum de figurinhas, dentre outros.).
- Sim, sou um colecionador.
- Não, não possuo nenhuma coleção.
- Não, mas gostaria de ter uma coleção.

1. Que objeto você coleciona? Cite como começou a colecioná-lo?

2. Por qual motivo escolheu esse objeto para colecionar? Quantos itens você possui na sua coleção?



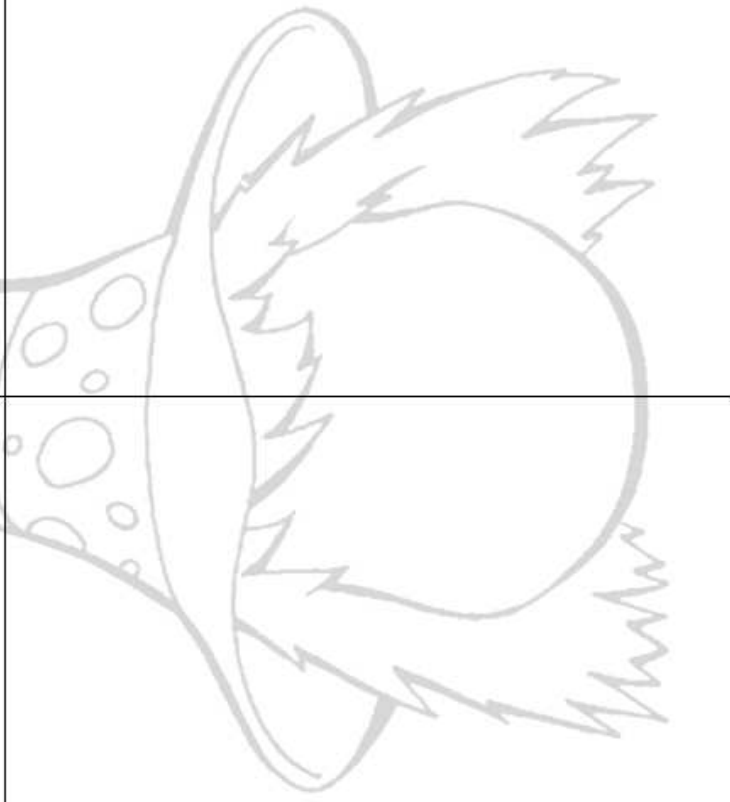
3. Qual dos objetos de sua coleção é o seu preferido? (Justifique).

4. Desenhe ou cole uma gravura ou foto, no espaço abaixo, representando a sua coleção:



ATENÇÃO!!!: TRAGA, PARA AULA DE AMANHÃ, DE TRÊS A CINCO ITENS DA SUA COLEÇÃO.

APÊNDICE D – Questionário II

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA DE LOURDES GALVÃO</p> <p>ALUNO(A): _____ Data: ____/____/____</p>			
<h1>BRUXAS</h1>			
<p>COMO SÃO? (CARACTERÍSTICAS FÍSICAS)</p>	<p>ONDE VIVEM?</p>	<p>O QUE FAZEM?</p>	<p>LIVROS, HISTÓRIAS, DESENHOS E FILMES SOBRE A PERSONAGEM BRUXA:</p>
			

APÊNDICE E – Questionário III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA DE LOURDES
GALVÃO



DATA: _____

ALUNO(A): _____




QUESTIONÁRIO

1. Releia “A coleção de bruxas de meu pai” e marque: qual a sua bruxa preferida? Por quê? Justifique sua escolha nas linhas abaixo.

- BRUXA 1 – BRUXA ESPALHAFATOSA;
- BRUXA 2 – BRUXA ESQUISITA;
- BRUXA 3 – BRUXA CALADA;
- BRUXA 4 – BRUXA CIRCE;
- BRUXA 5 – BRUXINHA MARCELA.

- No espaço apropriado da folha que acompanha esse questionário, represente a sua bruxa preferida, seja através de desenho com lápis e coleção, de recorte e colagem ou de pintura com tinta. Use sua criatividade para compormos uma bela galeria.

APÊNDICE F – Questionário IV

<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">  <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA DE LOURDES GALVÃO</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p>ALUNO(A): _____ Data: ____/____/____</p> <h1 style="text-align: center;">LOBOS</h1>	<p>COMO SÃO? (CARACTERÍSTICAS FÍSICAS)</p>	<p>ONDE VIVEM?</p>
	<p>E O QUE FAZEM?</p>	<p>LIVROS, HISTÓRIAS, DESENHOS E FILMES SOBRE O PERSONAGEM LOBO:</p>

APÊNDICE G – Narrativas de Rosa Amanda Strausz

A COLEÇÃO DE BRUXAS DE MEU PAI

Eu me chamo Marcela e coleciono papéis de carta decorados.

Meu irmão se chama Chico, tem mais de 40 carrinhos arrumados pelas estantes de seu quarto e já completou mais de 5 álbuns de figurinhas.

Por aí você percebe que eu não tenho nada contra coleções, nem colecionadores.

Mas, desde que meu pai se separou da minha mãe, ele inventou uma mania muito estranha.

Passou a colecionar bruxas.

Cada vez que ele vinha nos buscar para o fim de semana, estava com uma diferente.

Nenhuma delas tinha verruga no nariz, nem cabelo espigado, nem chapéu pontudo.

Algumas eram dentuças, outras meio barrigudas, outras magrelas, outras tinham olho arregalado, umas tinham perna grossa, outras tinham perna fina, umas usavam salto alto, outras usavam tênis sujo.

Mas eram todas bruxas.

Chico e eu vivíamos tentando fazer meu pai trocar de coleção.

– *Que tal juntas selos?* – sugeria eu.

– *Latas de cerveja importada?* – oferecia Chico.

– *Chaveiros?* – dizia eu.

– *Bichos empalhados?* – falava chico.

Mas nada convencia meu pai.

Um dia ele chegou com uma bruxa espalhafatosa toda vestida de verde. Ela falava o tempo todo, dava gargalhada e gritinhos, não parava quieta. Depois de uma manhã inteira aturando a bruxa, Chico e eu perguntamos:

– *Papai, por que você gosta dela?*

– *Porque ela é engraçada, conversa comigo, me distrai.* – respondeu meu pai.

Eu e Chico resolvemos, então, dar um papagaio de presente para ele. Afinal, papagaios também são engraçados, conversam e distraem seus donos.

– *Quem sabe assim ele esquece aquela bruxa?*

Papai agradeceu o presente, botou o papagaio na área de serviço e esqueceu a bruxa tagarela. Mas, na semana seguinte, apareceu com uma mulher esquisita, toda vestida de preto, caladona, com uns olhos de japonesa.

Então eu perguntei a ele:

– *Por que você gosta dela?*

– *Porque ela é misteriosa, suave e carinhosa.* – ele respondeu.

Decidimos, então, dar uma gata para meu pai. Gatas são suaves, misteriosas e fazem carinho em seus donos. Talvez assim ele desistisse daquela bruxa.

A gata funcionou. Papai desistiu da bruxa caladona.

Mas na semana seguinte, ele apareceu com uma bruxa mais calada ainda. Esta não abriu a boca nem uma vez. Tinha olhos e boca bem redondos e usava um vestido vaporoso que mudava de cor quando ela se mexia.

Chico e eu perguntamos a ele:

– *Por que você gosta dela?*

– *Porque ela não cria confusão, é bonita e enfeitada a casa.* – respondeu meu pai.

Resolvemos, então, dar um peixinho para meu pai. Peixes são lindos, enfeitam a casa e não criam confusão. Quem sabe...

Mas quem criou confusão fomos nós, com aquela bicharada toda.

Quando chegamos à casa de meu pai, no fim de semana seguinte, tudo estava virado para o ar.

Mimi, a gata, não sabia se comia o papagaio ou o peixe. O papagaio não sabia se se defendia de Mimi ou se comia o peixe. O peixe, coitado, se escondia debaixo das pedras do aquário e espirrava água em Mimi.

O resultado é que tinha água, pena de papagaio e pelo de gata por todo lado.

Meu pai estava furioso. Virou-se para nós e disse muito sério:

– *Agora chega! Agradeço os presentes, mas não quero mais nenhum bicho aqui em casa.*

– *Nós só queríamos que você parasse de colecionar bruxas* – disse eu.

– *Então tá certo. Eu paro de colecionar bruxas e vocês param de encher a casa de bichos, tá legal?*

Eu e Chiquinho demos pulos de alegria. Mas assim que começamos a comemorar, meu pai completou:

– *Agora vou ficar com uma bruxa só.*

E foi o que ele fez.

A escolhida era tagarela e falava alto como a primeira. Era carinhosa como a segunda e elegante como a terceira. Chamava-se Circe.

Não é fácil conviver com uma bruxa.

Quando eu ou Chiquinho começamos a gritar na casa do meu pai, Circe apareceu e dizia:

– *Fiquem quietos, senão vou transformá-los em lagartixas.*

Quando corríamos pela casa, ela ameaçava:

– *Vou transformá-los em tartarugas!*

E quando pulávamos, ela jurava:

– *Vou transformá-los em pulgas!*

Em compensação, quando alguém caía, ela fazia “Abracadabra” e a dor desaparecia. Quando algum brinquedo se quebrava, ela dizia:

– *Vapt Vupt, brinquedinho, fique inteiro como um ovo! Junte já os seus caquinhos!*

E o brinquedo ficava como novo.

Quando a casa estava toda empoeirada, ela chamava a vassoura e ordenava:

– *Deuses da coceira sumam já com essa poeira!*

Difícil era recusar um filé de sapo ou uma musse de urubu no almoço. Ela enchia nosso prato e dizia:

– *Comam tudo. Está uma delícia!*

Também era complicado acompanhá-la em seus passeios.

– *Amanhã, se o dia estiver bem horrível, vamos todos à caverna dos morcegos vampiros! É um lindo lugar* – ela garantia.

Apesar desses problemas, com o passar do tempo Chiquinho começou a achar que Circe é engraçada.

Mas eu tenho as minhas dúvidas até hoje. Prefiro mil vezes chocolate a urubu. Gosto mais de dias ensolarados do que de noites com tempestade. E não troco minha Barbie vestida de baile por uma boneca de vodu.

Se, algum dia, Circe me amolar muito, faço “Abracadabra” e sumo com ela.

Ou será que esqueci de contar para vocês que, apesar das nossas diferenças, eu também sou uma bruxinha?

FIM

MAMÃE TROUXE UM LOBO PARA CASA!

PARTE I

Acredite quem quiser. Mas foi isso mesmo o que aconteceu. Mamãe trouxe um lobo para casa.

O lobo chegou num belo dia de sol. Eu tinha acabado de chegar da escola. Como faço todo dia, joguei a mochila no sofá e chamei:

– Mamãe!

Mas em vez de escutar a voz tranquila de minha mãe, ouvi um grunhido baixinho.

Assim:

– *Humpff, humpfff.*

Gritei de novo, e desta bem alto:

– *Manhêêê!!!!!!*

Só aí ela apareceu.

– *Mãe, tem um monstro aqui em casa. Ele fez humpff para mim.*

– *Que bobagem, filho. Monstros não existem.*

– *Mas este existe e fez humpf para mim* – repeti, com os olhos arregalados.

Neste momento, vi o lobo. Estava deitado debaixo da mesa da cozinha, comendo um bife e lambendo os beiços.

– *Olhe ali* – berrei para mamãe, apontando para o lobo.

De um salto, escalei a cadeira e subi em cima da pia. Mas minha mãe nem ligou:

– *Ah, esse é o Levi. Ele não é um monstro, é só um lobo* – ela explicou, como se fosse a coisa mais natural do mundo. E, para completar meu espanto, disse: – *Ele chegou hoje de tarde e vai ficar aqui com a gente.*

Minha mãe devia ter ficado doida. Que ideia, trazer um lobo para casa!

– *Lobos são perigosos, eles são maus* – eu disse para ela.

– *O Levi é muito legal* – ela disse, enquanto começava a fazer meu jantar.

– *Eles comem porquinhos* – eu falei, lembrando da história dos três porquinhos e do lobo mau.

– *Nós não somos porquinhos* – ela sorriu.

– *Também comem meninas e vovozinhas* – eu disse, lembrando da história de Chapeuzinho vermelho.

– *Nós não somos nem porquinhos, nem meninas, nem vovozinhas. E, além disso, o Levi só gosta de bife com batata frita* – ela disse, tentando encerrar o assunto.

Mas eu não ia ceder tão facilmente. Engrossei a voz e falei bem alto:

– *Eu não quero esse lobo aqui em casa de jeito nenhum!*

Minha mãe olhou para mim muito séria, com ar de quem ia me dar a maior bronca do mundo. Pelo jeito dela, vi que não adiantava reclamar.

Dei uma espiada para baixo da mesa.

Levi era um lobo grande, peludo, com patas enormes, unhas compridas e dentes afiados.

De repente, ele se espreguiçou, levantou e foi andando devagarinho na direção da minha mãe. Comecei a gritar:

– *Mãe, cuidado! Ele vai te comer!*

Mas nada disso aconteceu. Ele chegou bem perto dela e esfregou o focinho no seu avental, como se pedisse carinho. Ela se abaixou, deu um abraço nele e depois voltou a se ocupar com a minha comida. Ele sentou no chão, do lado dela, e olhou para mim, com seus enormes olhos vermelhos.

Pensei:

– *Céus! É a mim que ele quer comer!*

Dei um pulo e saí correndo para meu quarto. Tranquei a porta, me enfiei na cama e fechei os olhos.

Eu devia estar sonhando. Aquilo não podia ser verdade. Com certeza, na manhã seguinte, não teria nenhum lobo na cozinha.

É, aquilo tudo só podia ser um sonho ruim.

PARTE II

A manhã seguinte era sábado, dia de meu pai vir me buscar para passear.

Corri para a cozinha assim que acordei. Minha mãe estava preparando o meu leite, viva e inteira, como todos os dias.

Fiquei aliviado. Claro que tudo aquilo tinha sido um sonho. Respirei fundo, tomei coragem e olhei debaixo da mesa.

Mas lá estava ele, enorme, peludo e bocejando: Levi, nosso lobo de estimação.

É bem verdade que ele não tinha devorado minha mãe, nem tentado me atacar. Mas, mesmo assim, eu não gostava nem um pingão dele.

Durante o café, não tive tempo para ficar emburrado porque logo escutei a campainha tocando. Era meu pai.

Corri para a porta. Para minha surpresa, Levi veio atrás de mim, fazendo humpf.

Fiquei gelado de medo. Aquele bicho ia atacar meu pai!

A campainha tocou novamente. Minha mãe gritou, lá de dentro:

– *Abra a porta, meu filho. Deve ser seu pai.*

Mas cadê coragem?

A campainha tocou de novo e escutei também umas batidas na porta. Meu pai chamava do lado de fora:

– *Abra logo, seu preguiçoso. Está um dia lindo. Vamos pescar!*

Finalmente, eu gritei, com a boca na fechadura:

– *Não posso abrir. Tem um lobo aqui e ele está querendo atacar você.*

Escutei novamente a voz do meu pai, desta vez divertida:

– *Se o lobo me atacar, eu dou um tiro nele com a minha superespingarda a laser.*

Como é que eu não tinha pensado nisso antes? Meu pai é um homem forte e poderoso, não tem medo de nada. Ele poderia se defender e ainda por cima salvar minha mãe e eu das garras daquele bicho.

Encarei Levi e abri a porta, pronto para assistir a uma luta espetacular, em que meu pai sairia vencedor.

Mas não foi nada disse que aconteceu.

Meu pai olhou para o lobo. O lobo olhou para meu pai. Os dois ficaram com cara de bobos.

– *Ué, mas tinha mesmo um lobo aqui* – meu pai disse, meio sem graça.

– *Humpf...* – Levi respondeu.

Ele não atacou meu pai. E meu pai não deu um tiro nele. Virou-se para mim e disse:

– *Vamos logo, filho, vamos pescar.*

PARTE III

Quando voltei, no domingo, mamãe e Levi estavam assistindo televisão na sala.

Ele não tinha me comido, nem devorado meu pai, nem matado minha mãe.

Mas também não desgrudava dela! Se minha mãe fosse para a cozinha, Levi ia atrás. Quando ela estava vendo televisão, ele ficava junto...

Podia até não ser mau, aquele lobo.

Mas era um chato!

Normalmente, segunda-feira era um dia complicado lá em casa. Cleide, a faxineira, nunca chegava cedo, mamãe precisava sair para trabalhar e não tinha com quem me deixar.

Ela sempre acabava pedindo ajuda à nossa vizinha, uma mulher chatíssima que tentava se passar por boazinha.

Nossa vizinha abria a porta e dizia:

– *Ora, como vai o nosso lindo bebê! Pode deixar que eu cuido dele.*

E me torrava a paciência a manhã inteira, me tratando como se eu fosse um bebezinho.

Eu não suportava aquela mulher!

Mas aquela segunda-feira foi diferente. Quando viu que a Cleide não ia chegar a tempo, mamãe disse:

– *Não posso mais esperar. Já vou andando.*

– *Eu não quero ficar com aquela chata!* – disse eu, como fazia toda segunda-feira.

E mamãe falou:

– *Você não vai ficar com ela. Vai ficar com Levi.*

Meu coração disparou. Mamãe deveria ter ficado maluca! Me deixar com um lobo!

– *Ah, não! De jeito nenhum...* – eu comecei a dizer.

Mas mamãe já estava me dando seu beijo de tchau e saindo pela porta.

Ficamos sozinhos, eu e Levi.

Pensei que ele fosse grudar no meu pé, como fazia com minha mãe. Mas Levi se sentou na sala e ficou ali, quietinho como se fosse um gato preguiçoso.

Fui a cozinha, peguei água, voltei, liguei a televisão, desliguei, peguei meus carrinhos, brinquei um pouco, cansei de brincar...

E Levi continuava ali, quieto no seu canto.

Finalmente, sentei na poltrona e suspirei.

– *Isso aqui está muito chato* – eu disse, com raiva.

– *Humpf. Também acho* – disse Levi, bocejando.

Que susto! Ele falava! Um lobo que fala é mais interessante do que um lobo que só faz humpf. Então ele continuou, com uma voz rouca:

– *Bem que a gente podia brincar de alguma coisa...*

Fiquei desconfiado. Mas aproveitei que ele falava para perguntar:

– *Você não vai me comer?*

PARTE IV

Levi começou a rir e eu levei um susto. Nunca vira um lobo rindo. Mas ele me garantiu que não ia comer ninguém. Só queria brincar um pouco.

Mas era difícil brincar com um lobo. Com suas patas enormes, era impossível fazer jogos de montar. Ele era grande demais para brincar de esconder, não cabia em lugar nenhum. Seus dentes afiados estourariam até mesmo minha bola de couro.

– *Do que poderíamos brincar?*

– *Que tal fazer cavalinho?* – sugeriu Levi.

Achei a ideia genial.

Subi em suas costas, que eram tão altas que meus pés ficavam balançando, sem encostar no chão. Agarrei os pelos do seu pescoço como se fossem rédeas, bati com os calcanhares em sua barriga e gritei:

– *Atacar o inimigo!*

– *Quem é o inimigo?* – Levi perguntou.

Nem precisei pensar duas vezes. A vizinha chata, é lógico!

Saímos em disparada pela casa, abrimos a porta, corremos até o fundo do corredor do edifício e paramos na porta da vizinha.

Antes que eu tocasse a campainha, Levi deu um grunhido tão pavoroso que até eu fiquei assustado.

Logo escutamos uma voz melosa perguntando:

– *Quem está aí?*

– *Sou eu?* – respondi com a voz mais bem-comportada que consegui fazer.

– *Ora, mas é o meu pomponzinho fofo, meu lindo bebê bilu-bilu* – disse a chata, abrindo a porta.

Quando ela deu de cara comigo montado sobre aquele lobo enorme, deu um berro e desmaiou.

Eu e o Levi voltamos para casa às gargalhadas. Eu estava começando a gostar daquela brincadeira.

Lembrei de todas as pessoas em quem gostaria de pregar um bom susto: o menino do 206, que sempre me batia, o filho do jornalista, que vivia me chamando de mulherzinha.

Talvez fosse mesmo bom ter um lobo em casa...

Quando minha mãe chegou em casa para o almoço, a casa estava uma bagunça medonha. Levi era muito desajeitado e enquanto corríamos tínhamos derrubado quase tudo pelo chão: almofadas do sofá, abajur, antena de televisão, fitas de vídeo...

Antes que ela pudesse começar a reclamar, tocou a campainha. Era nossa vizinha, em pânico, dizendo que eu tinha sido comido por um lobo terrível.

Foi um custo mamãe acalmar a vizinha, mentindo que não tinha lobo nenhum lá em casa e me mostrando bem vivo e contente.

– *Viu só? Ele está aqui, inteirinho. Você deve ter sonhado* – disse mamãe, sem graça.

– *Mas eu nem estava dormindo...* – disse a vizinha.

A partir desse dia, as coisas mudaram muito lá em casa.

Sabe a história do sapo que ganha um beijo da princesa e vira príncipe?

Foi mais ou menos o que aconteceu. Só que eu não sou princesa, Levi não é sapo, eu não dei beijo em ninguém e ele não virou príncipe.

Mas a cada vez que a gente brincava, ele ficava mais parecido com um amigo de verdade.

Primeiro começou a falar, depois a rir, uns dias depois aprendeu a jogar bola, andar sobre os dois pés, a fazer jogos de armar; começou a usar roupa de gente e a comer com garfo e faca.

Mesmo parecido com gente, Levi é um lobo.

Às vezes, ainda tenho medo dele, como quando ele se zanga.

Outras vezes, acho que ele é um lobo bobo e chato, como quando fica grudado na minha mãe ou come meu bife.

Mas na maior parte das vezes, nos damos bem.

Ele está mesmo ficando a cada dia mais parecido com um homem.

Em compensação, aprendi a dar grunhidos terríveis, a uivar para a lua e estou ficando cada vez mais forte.

Se continuar assim, acho que vou acabar virando um lobinho...

FIM