



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIDADE UEPB/CAMPUS III – GUARABIRA**

ROSA MARIA MARQUES SOARES

**A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DA LITERATURA JUVENIL: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO SOB A ÓTICA DAS
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM**

**GUARABIRA/PB
2023**

ROSA MARIA MARQUES SOARES

**A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DA LITERATURA JUVENIL: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO SOB A ÓTICA DAS
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva

**GUARABIRA/PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S589f Soares, Rosa Maria Marques.
A formação de leitores através da literatura juvenil [manuscrito] : uma proposta de letramento literário sob a ótica das metodologias ativas de aprendizagem / Rosa Maria Marques Soares. - 2023.
132 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva , Coordenação do Curso de Letras - CCHA. "
1. Letramento literário. 2. Literatura juvenil. 3. Metodologias ativas de aprendizagem. I. Título
21. ed. CDD 028

ROSA MARIA MARQUES SOARES

**A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DA LITERATURA JUVENIL: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO SOB A ÓTICA DAS
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Rosângela Neres A. Silva

Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva
Orientadora (UEPB / PROFLETRAS)

Daniela Maria Segabinazi

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
Avaliadora Externa (UEPB / PPGL)

Maria Suely da Costa

Prof.^a Dr.^a Maria Suely da Costa
Avaliadora Interna (UEPB / PROFLETRAS)

AGRADECIMENTOS

Ao Todo Deus, onipresente, onipotente e onisciente.

Aos meus pais, Joana Cordeiro e José Marques, meus primeiros professores. Vocês nutriram-me com seus exemplos de vida e deram-me o que podiam dar, por isso e mais, eu agradeço. Meu pai José deixou-nos na hora do *angelus* do dia 19 de março de 2021.

Ao meu esposo, Ednaldo dos Santos que durante esse período exerceu alguns ofícios distintos: chefe de cozinha, enfermeiro, massagista e terapeuta.

A querida professora e orientadora Rosângela Neres, modelo de profissional e ser humano, pela generosidade em compartilhar seu tempo e conhecimentos.

Obrigada!

“Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar.” (ZILBERMAN, 2014, p. 9)

RESUMO

Nossa pesquisa favorece a discussão sobre a formação do leitor literário, na segunda fase do ensino fundamental, sob a perspectiva do letramento literário com base nas metodologias ativas de aprendizagem e ênfase na leitura de narrativas da literatura juvenil, especificamente uma seleção de textos do livro *Sete faces do conto de fadas* (TELLES et al, 1993) e dos contos clássicos *Cinderela* e *O gato de botas* (PERRAULT, 2015), (AVILA, 2019), que serviram de inspiração para esses recontos. O principal objetivo é incentivar à leitura literária de textos juvenis com aporte intercalado dos meios digitais e físico além de contribuir com o desenvolvimento e formação do leitor literário. Para tanto, desenvolvemos uma proposta de intervenção, a partir da sequência básica de Cosson (2021), aliado a micro-oficinas (KLEIMAM, 2002) durante os intervalos da sequência, onde serão trabalhadas as metodologias ativas, culminando com um produto de escrita colaborativa e dirigida – o Baralho de Recontos. Para o desenvolvimento do trabalho nos apoiamos, como referencial teórico, em diversos autores sendo os principais: Cosson (2020; 2021), Kleiman (2002), Coelho (2000; 2012), Zilberman (2003; 2012; 2014), Cademartori (2010), Colomer (2003; 2017), Camargo e Daros (2018), Bacich e Moram (2018); e os documentos oficiais: PCNs (2008) e BNCC (2018). A pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa, sendo as atividades da sequência e das micro-oficinas planejadas para turmas de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, com a leitura de narrativas literárias juvenis e um trabalho de escrita ao final. O resultado esperado é de uma formação leitora efetiva, que permita o desenvolvimento integral do estudante enquanto leitor literário e melhoria da sua aprendizagem escolar, reforçando sua consciência crítica enquanto ser social e falante de uma língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Literatura juvenil. Metodologias ativas de aprendizagem.

RESUMEN

Nuestra investigación favorece la discusión sobre la formación del lector literario, en la segunda fase de la escuela primaria, desde la perspectiva de la alfabetización literaria a partir de metodologías activas de aprendizaje y énfasis en la lectura de narrativas de la literatura juvenil, específicamente una selección de textos del libro *Sete rostros del cuento de hadas* (TELLES et al, 1993) y los cuentos clásicos *La Cenicienta* y *el Gato con Botas* (PERRAULT, 2015), (AVILA, 2019), que sirvieron de inspiración para estas narraciones. El objetivo principal es incentivar la lectura literaria de textos juveniles con aporte intercalado de medios digitales y físicos, además de contribuir al desarrollo y formación del lector literario. Para ello, desarrollamos una propuesta de intervención, basada en la secuencia básica de Cosson (2021), combinada con microtalleres (KLEIMAM, 2002) durante los intervalos de la secuencia, donde se trabajarán metodologías activas, culminando en un producto de escritura colaborativa y dirigida – la Baraja de los Recuentos. Para el desarrollo del trabajo, nos apoyamos, como referente teórico, en varios autores, siendo los principales: Cosson (2020; 2021), Kleiman (2002), Coelho (2000; 2012), Zilberman (2003; 2012; 2014), Cademartori (2010), Colomer (2003; 2017), Camargo y Daros (2018), Bacich y Moram (2018); y los documentos oficiales: PCNs (2008) y BNCC (2018). La investigación es de carácter descriptivo y cualitativo, con las actividades de la secuencia y los microtalleres planificados para grupos de estudiantes del 9º año de la enseñanza básica, con la lectura de narrativas literarias juveniles y un trabajo escrito al final. El resultado esperado es una formación lectora eficaz, que permita el desarrollo integral del estudiante como lector literario y la mejora de sus aprendizajes escolares, reforzando su conciencia crítica como ser social y hablante de una lengua materna.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización literaria. Literatura Juvenil. Metodologías activas de aprendizaje

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
	SOBRE LEITURA LITERÁRIA, LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, LETRAMENTO LITERÁRIO E METODOLOGIAS ATIVAS DE	
2	APRENDIZAGEM.....	11
2.1	A Leitura literária e a escola: algumas considerações.....	12
2.2	A Literatura Infantil e juvenil	21
2.2.1	A Escola e o Público Leitor Juvenil.....	25
	Sobre Letramento Literário e Metodologias Ativas de	
2.3	aprendizagem	31
2.3.1	Quanto as metodologias ativas de ensino e aprendizagem.....	35
3	REVISITANDO O CONTO DE FADAS NA ESCOLA.....	45
3.1	Do clássico ao reconto: questões pertinentes.....	46
	Ressignificando a literatura juvenil em sala de aula: as sete faces	
3.2	do conto de fadas.....	54
	A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE	
4	INTERVENÇÃO.....	61
4.1	A proposta de intervenção	62
4.2	Como avaliar o letramento literário escolar: algumas questões....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – MODELO DE TIMELINE LITERÁRIA.....	99
	APÊNDICE B – MAPA MENTAL AS CINDERELAS.....	100
	APÊNDICE C – ESTRATÉGIA INTERCÂMBIO COM O AUTOR.....	101
	APÊNDICE D – VERSO DAS CARTAS DO BARALHO RECONTOS	102
	APÊNDICE E – FRENTE CARTAS DO BARALHO RECONTOS.....	103
	ANEXO A – CONTOS DE FADA CLÁSSICOS	104
	ANEXO B – RECONTOS	115

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar na relevância da leitura para o desenvolvimento humano e da literatura que humaniza (CANDIDO, 2002), associado a urgência de adequação às novas tecnologias, modos de pensar o coletivo e o individual e o fazer do ensino-aprendizagem no âmbito escolar que o nosso momento atual pede é que, neste trabalho, nos dedicamos a investigação sobre o tema do letramento literário no ensino básico, com enfoque na qualidade de ensino da literatura juvenil apoiado pelas metodologias ativas de aprendizagem, especialmente durante um período pandêmico (pandemia do SARS-COVID19, período esse que abrangeu os anos de 2020 a 2022 em sua fase mais crítica no Brasil), onde os modelos de educação até então em vigor estão sendo intensamente discutidos e repensados.

Diante disso, qual seria o nosso papel enquanto professores no campo de atuação chamado educação escolar, mais precisamente na educação leitora literária? Nosso entendimento é de que nosso papel, enquanto educadores, é o de mediadores entre o aluno-leitor e a literatura. Que esta deve ser apresentada adequadamente àquele, sem preconceitos ou julgamentos, e que os alunos bem orientados e autônomos de sua aprendizagem saberão o que melhor lhes estimula a imaginação, criatividade e interesses. Para isso, recorreremos ao uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem como um instrumento de inovação para o campo do ensino de leitura literária para jovens alunos do ensino fundamental - segunda fase. Ao decorrer dos capítulos, discutimos alguns aspectos sobre a importância da leitura e do letramento literário; por que escolhemos trabalhar com a literatura juvenil; e claro, como as metodologias ativas de aprendizagem podem ser uma ferramenta útil e adequada para aulas mais atuais e inovadoras e alunos mais motivados.

De acordo com Camargo (2018, p.16): “As metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade”. Essa assertiva de Camargo (2018), une-se com o nosso objetivo de desenvolver, em nossas salas de aulas, uma formação leitora crítica e eficaz através da leitura de textos literários juvenis, com aporte intercalado dos meios digitais e físico na perspectiva das metodologias ativas de aprendizagem.

Ainda sobre nossas salas de aula, observamos que a formação do leitor literário sofre um hiato na segunda fase do ensino básico (6º ao 9º ano), sendo a literatura

juvenil preterida em face dos gêneros literários mais econômicos em tamanho (como as crônicas) e pelos recortes de textos que aparecem nos livros didáticos, além da falta de bibliotecas físicas e livros insuficientes para tal empreendimento. Sendo nossa principal problemática a questão de como realizar um letramento literário eficiente nos anos finais do ensino fundamental através da literatura juvenil, unindo textos de recontos e textos clássicos que inspiraram os recontos, em nossa pesquisa, discutimos sobre como a leitura literária pode ser realizada em meio a tantas novidades que o século atual traz, que diferenças ela pode fazer nas vidas dos estudantes e como criar estratégias que oportunizem um letramento literário eficaz.

O que nos motiva, portanto, é a observação feita em nossas salas de aulas sobre o uso inadequado do texto literário, nos anos finais do ensino fundamental, e o desejo de mudar tal situação. Nos motiva também a vontade de trazer, para os nossos alunos do ensino básico, a continuação do letramento literário afetivo, onde os textos literários reforcem o processo de leitura, mas também vá além, levando-os a ver o mundo encantado e encantador das palavras, a conhecerem e se reconhecerem em sua própria autonomia leitora.

Como embasamento teórico para nossa pesquisa propositiva, contaremos com as teorias e pesquisas de diversos autores. Sobre o processo de leitura e letramento literário: Cosson (2020. 2021), Dalvi (2013), Kleiman (2002), Marcuschi (2008); estudiosos da literatura infantil e juvenil: Coelho (2000), Zilberman (2003), Colomer (2003; 2017), Cademartori (2010) e Gregorim Filho (2011); pesquisadores das metodologias ativas de aprendizagem: Camargo e Daros (2018), Bacich e Moram (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani orgs (2015); e os dois documentos oficiais vigentes que tratam dos moldes da educação brasileira: os PCNs (2008) e a BNCC (2018).

De base desses conhecimentos, desenvolvemos uma proposta de intervenção com a sequência básica de Rildo Cosson (2021), aliada a micro-oficinas (KLEIMAN, 2002). No desenvolvimento da proposição, usamos algumas estratégias das metodologias ativas de aprendizagem, que dentre tantas opções ofertadas, escolhemos o modelo de ensino híbrido¹, a sala de aula invertida (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI ORGS., 2015), “aplicativos na educação, intercâmbio com o autor,

¹ Chamamos a atenção para não confundir a metodologia ativa do ensino híbrido com o fenômeno que ocorreu nas escolas do país durante a pandemia dos SARS COVID-19, o sistema híbrido que mesclava aulas síncronas online, mais aulas presenciais.

mapa mental e o *Timeline*” (CAMARGO E DAROS, 2018, p. 28; p 70; p. 81; p.116); finalizando o processo de intervenção com construção de um produto de escrita colaborativa e dirigida – o Baralho de Recontos, que tem por objetivo levar o alunado a desenvolver suas próprias narrativas juvenis.

As atividades foram pensadas e estruturadas para uma turma de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, propondo-se a leitura de narrativas literárias juvenis, sendo os textos escolhidos: *Um par de tênis novinho em folha*, do escritor brasileiro Pedro Bandeira, e *É que ele Sabe*, da também brasileira Marcia Kupstas, presentes na coletânea de recontos *Sete faces do conto de fadas* (TELLES et al; 1993). Além desses também selecionamos os contos clássicos que dão origem aos recontos: a *Cinderela* ou *A Gata Borralheira*, dos Irmãos Grimm, presente no livro *Contos de fadas em suas versões originais* (AVILA, 2019) e *O Gato Mestre* ou *O Gato de Botas*, de Charles Perrault, presente no livro *Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo* (PERRAULT, 2015).

Aproveitamos esse espaço para explicar nossa escolha pelo uso do termo juvenil em nosso texto, mesmo usando alguns textos considerados essencialmente infantis. O uso indiscriminado da expressão infantojuvenil, para designar a produção literária feita tanto para crianças como para jovens, é matéria de discussão no meio dos intelectuais que se dedicam ao estudo da literatura voltada para o público leitor em formação. Pesquisadores como Nelly Novaes Coelho, em seu livro *Literatura Infantil* (2000), antes mesmo do sumário abre espaço para essa discussão ao escolher usar o termo infantil ou infantil/juvenil para designar tanto livros infantis, como infantojuvenis e juvenis.

Gregorim Filho (2011) ao tratar do percurso da literatura juvenil, no livro *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*, alerta para o fato de que “a literatura juvenil como gênero para determinada faixa de escolarização é criação recente”, e, portanto, ainda em processos de definição (GREGORIM FILHO, 2011, p. 27).

Adotando dados do IBGE do censo de 2010, Regina Zilberman, em *A literatura infantil brasileira* (2014) e especificamente no capítulo “*A hora e a vez dos jovens*”, chama atenção para o número de crianças e adolescentes que perfazem mais de 50 milhões de pessoas habilitadas à leitura. A autora enfatiza que essa literatura nasceu com identidade própria e sinais peculiares, fazendo a diferenciação dos termos por conta da faixa etária dos leitores.

Nós, por uma questão de uniformização e organização, escolhemos usar o termo juvenil para referenciar os textos trabalhados e o público-alvo escolhido para a proposta de intervenção, alunos do 9º ano do ensino fundamental II, por sua faixa etária e pela qualidade dos textos de reconto e dos textos clássicos que alguns estudiosos defendem ser literatura para todas as idades². Quando imprescindível e para um melhor entendimento, usaremos a expressão infantil e juvenil, para diferenciar questões da literatura marcadamente infantil daquela considerada juvenil.

Destarte, nosso trabalho está dividido em capítulos da seguinte maneira: após a introdução temos o capítulo 2 - “Sobre leitura literária, literatura infantil e juvenil, letramento literário e metodologias ativas de aprendizagem”, onde tratamos de questões teóricas relacionadas aos temas de leitura literária, literatura infantil e literatura juvenil, pontos relevantes sobre o letramento literário e as metodologias ativas de aprendizagem; o capítulo está dividido em subtópicos para uma melhor organização do texto e facilitar a leitura. No capítulo 3 – “Revisitando o conto de fadas na escola” - tratamos de questões relacionadas aos textos literários dos contos de fadas e dos recontos – textos que contemplam a releitura e a intertextualidade a partir de textos clássicos. Aqui situamos os textos escolhidos como modelos para nossa pesquisa e seus autores. Finalmente, no capítulo 4 - “Prática de leitura literária: uma proposta de intervenção” – é onde nossa pesquisa de caráter propositivo ganha fôlego, neste capítulo é descrito a proposta de intervenção com seus objetivos e um tópico sobre a questão da avaliação do letramento literário. Finalizamos com as considerações finais, as referências, apêndices e anexos.

A formação do jovem leitor literário e os métodos de ensino aprendizagem são o foco das discussões aqui propostas, com fins de que estas sirvam como ponto de partida para a reflexão sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. Destarte, convidamos o leitor desta dissertação para, nas próximas páginas, dialogarmos um pouco mais sobre os tópicos elencados.

² Sobre os contos de fadas serem literatura tanto para crianças como para jovens e adultos, discutiremos essa questão no capítulo 3: Revisitando o conto de fadas na escola.

2 SOBRE LEITURA LITERÁRIA, LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, LETRAMENTO LITERÁRIO E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, trazemos discussões com enfoque no tema da leitura literária no contexto escolar, cuja temática em pesquisa é sobre o ensino de literatura juvenil para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, perpassando um breve panorama histórico da formação da leitura e do leitor no Brasil, seu papel na formação escolar e como se dá o letramento literário escolar. Organizamos o capítulo em três partes: na primeira, abordamos o tema da leitura literária e sua presença na escola; na segunda parte, voltamos nossa atenção para o universo da literatura juvenil e sua relação com a escola e o público leitor em formação – alunos do ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano); na terceira parte, abordarmos questões referentes ao letramento literário e as metodologias ativas de aprendizagem.

Para iniciar este capítulo, citamos Regina Zilberman (2014) quando ela questiona sobre “*o que é que a literatura tem?*” e nós completamos com: O que é que a literatura tem que tanto nos atraiu para ser escolhida como tema de nosso trabalho? Ao pensar no tema de pesquisa que gostaria de desenvolver neste curso, vem-me à mente as primeiras lembranças com o mundo mágico da literatura voltada para crianças e jovens, e de quantas vezes li e reli os poucos livros a que tinha acesso no meu tempo de formação leitora. Zilberman (2014) explica bem o meu sentimento afetivo por essa temática.

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular. Com a literatura para crianças não é diferente: livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar. (ZILBERMAN, 2014, p. 9)

Filha de pai analfabeto e mãe alfabetizada, cresci em uma casa onde os livros disponíveis eram apenas uma versão da Bíblia Sagrada, cujas gravuras e histórias do velho testamento sempre me pareceram mais histórias de aventuras do que um texto sagrado, e mais dois livros de literatura considerados infantil e juvenil respectivamente: um que minha mãe ganhara de um tio seu - “*Fábulas e outras histórias*” de Monteiro Lobato - e um segundo livro - “*Ana Lúcia no País das Fadas*” da escritora brasileira Nina Salvi - fruto do “furto” a uma coletânea escolar que uma

das minhas irmãs mais velhas fez em seus tempos de escola. Estes para mim, foram e são bons livros que os trago comigo até hoje, revisito-os lendo e sempre me encanto a cada vez. Diante desse sentimento de amor pela literatura infantil e juvenil que me acompanha até hoje, nos próximos tópicos vamos falar sobre esse tema e sua relação com a instituição escola.

2.1 A leitura literária e a escola: algumas considerações

Discorreremos neste tópico sobre o processo de ensino de literatura e leitura na escola brasileira, abordando a questão da crise de leitura e de como está vem se moldando no cenário atual, nos questionando o porquê dessa crise e se esta realmente existe. Apresentamos também um pouco da experiência enquanto leitora e educadora das novas gerações e os desafios que enfrentamos dentro do âmbito escolar.

No livro *A leitura e o ensino da literatura*, em seu tópico de apresentação, Regina Zilberman afirma que “a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (ZILBERMAN, 2012, p. IX). Então, porque vivenciamos um período educacional em que o uso da expressão “crise de leitura”, especialmente a leitura literária, é ainda muito evidente, mesmo com todas as discussões pedagógicas, teorias de letramento e leitura, mercado de produção, revisão e impressão de livros em alta, e políticas educacionais de incentivo à leitura dos livros? A resposta que procuramos talvez se encontre no contexto histórico da formação da leitura e de leitores do país.

No livro *A formação da leitura no Brasil*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019) nos apresentam o panorama histórico de como a leitura e a formação do leitor brasileiro aconteceu ao longo dos anos. Recolhendo e analisando depoimentos da época e trabalhos de pesquisas sobre a história da leitura e do leitor brasileiro, as autoras apresentam um quadro interessante sobre essa parte da história do Brasil. Assim, no Brasil a história da leitura e do leitor brasileiro confunde-se com a história do próprio país.

Nos primórdios da formação do país, este não tinha escolas oficialmente (a exceção dos colégios jesuítas nos primeiros séculos). Com a chegada da família imperial portuguesa no Brasil em 1808, o cenário da educação nacional ganha impulso e colégios oficiais são criados. O país abre-se para:

um horizonte cultural em que a mocidade se alfabetiza e os meninos aprendem a tabuada e as operações matemáticas. É essa escola um elemento essencial para, através da difusão do ensino e o patrocínio da familiaridade com os livros, favorecer o estabelecimento e o fortalecimento de práticas correntes de leitura. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p.178)

Pós-período regente, nos fulcros da independência do país, temos um sistema educacional ainda precário; as heranças do Brasil colônia permanecem e as chagas da escravidão e do analfabetismo assolam a nova conjuntura política. Nas palavras de Lajolo temos “Um país independente. Ainda sem escolas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, 181).

Quanto a formação de um público leitor e ao ensino de leitura, eram dependentes diretas das poucas escolas e dos poucos livros impressos que se tinham no país. Com o advento da república a situação educacional parece ganhar ares de renovação, porém a realidade não difere muito dos períodos anteriores: o estado sustenta o sistema editorial, a escola reproduz as contradições de um modelo capitalista; a carência de salas de aulas, de livros e de professores preparados para o ensino marcam o período (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

De 1889 até a década de 30 do século XX essa era uma faceta da realidade educacional. E embora o século XX tenha começado não muito diferente do anterior, houve mudanças importantes. O ano de 1930 “traz de volta a ideia de tratar da instrução através de uma agência específica, o Ministério da Educação[...] a vida escolar se organizou, o livro didático [...] dá outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 210). Livros, leitura e escola não são uma parceria desconhecida dos estudantes brasileiros, porém o modo como essa parceria é entendida e utilizada ao correr dos anos é que se modifica em acordo com os contextos (político, social, econômico, cultural) de cada época.

Com a revolução de 30 e a criação do Ministério da Educação há a regularização dos ensinos primário e secundário. O Ministério expede orientações específicas para a área de português que agora tem a leitura e a literatura como parte integrante e definitiva do programa de português (ZILBERMAN, 2012). Isso traz um fato interessante: todos os livros de leitura produzidos na época traziam o melhor da literatura nacional para as páginas dos livros escolares; mesmo assim, esta não tem força suficiente para tornar-se disciplina autônoma, permanecendo esse desafio – ter a disciplina oficial de literatura no ensino básico - até os dias atuais.

Da década de 1930 a meados de 1970, a leitura literária se faz presente na escola através dos textos presentes nos livros didáticos³, sendo o texto literário instrumento base para a realização e solidificação da leitura, mas a meta mesmo é a formação do leitor, pois “tornada hábito, a leitura se entranha na vida do sujeito” (ZILBERMAN, 2012, p. 38). Contudo a crise de leitura que assola os meios de ensino e a sociedade brasileira, já diagnosticada na década de 70, prevalece pelos anos seguintes, deixando a meta “hábito de leitura e leitor fluente”, aquele hábito que a escola deveria ter entranhado no sujeito, em suspensão pelos anos que se seguiram e ao que tudo indica chegou aos nossos dias, século XXI.

Para além das possíveis causas históricas, em nossas leituras intuímos algumas possíveis causas para a resistência à leitura por parte dos estudantes da educação básica do século XXI. Ao nosso ver, o desenvolvimento e acompanhamento de uma política de implantação de leitura e estudo de textos literários, a exemplo de uma disciplina oficial nos currículos escolares de toda educação básica, é uma possível agravante para a crise de leitura, no referimos aqui a crise no sentido de crise da leitura literária com as suas nuances e complexidades, especificamente dentro do ambiente escolar, que se apresenta ainda no Brasil do século XXI. Associado a isso, tem-se ainda todos aqueles outros fatores que já conhecemos do cotidiano escolar do país: a) falta de valorização profissional e formação deficitária do professor; b) conflito/concorrência dos livros com as mídias digitais; c) sucateamento das escolas; d) sucateamento das bibliotecas (estas como depósitos) ou inexistência destas; e) sistema de ensino que prioriza ainda o tradicional; f) estudantes desestimulados.

Para quem está no chão das salas de aula do ensino básico no Brasil é comum, nas reuniões pedagógicas, salas de professores ou conversas paralelas de professores de todas as áreas, ouvirmos as seguintes alegações: os alunos não têm motivação para estudar; eles estão desatentos e desinteressados do assunto da aula; os alunos de hoje não gostam de ler e nem gostam de pesquisar; eles não querem nada com os estudos. Quando pensamos sobre as assertivas no campo da leitura literária o cenário é ainda mais desanimador e as reclamações ainda mais

³ Sobre o livro didático, na década de 1930 há as primeiras orientações oficiais sobre o livro didático, no entanto, os livros da época eram livros de leitura e não livros didáticos como concebidos atualmente. Sobre essa discussão deixamos as seguintes referências: *A história do livro didático brasileiro folder bienal 0312 A História do Livro Didático.pdf* (abrelivros.org.br); *Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil* disponível em (Microsoft Word - DOS TEMPOS IMPERIAIS AO PNLD- A PROBLEMA\301TICA.doc) (unesp.br).

contundentes, uma vez que o texto literário é (continua) na maioria das vezes sendo utilizado como suporte das aulas de língua e leitura, e não como parte da própria formação, valorização e representação cultural da língua de um povo. O que observamos em nossas salas de aulas e vivenciamos na nossa própria formação escolar, é que a literatura continua sendo deixada a margem do currículo, sendo seus textos relegados a instrumentos de apoio para a leitura e o estudo da gramática.

Os alunos saem dos anos finais do ensino fundamental e em sua maioria nunca ouviram falar na palavra “literatura”, e se a ouviram foi tão rápido e pouco, que dizem não lembrar, embora os textos literários sejam constantemente utilizados como apoio pedagógico. Isso mostra o abismo que ao longo dos anos vem se formando em nosso cotidiano escolar e que, com certeza, não é no ensino médio que esse abismo vai ser transposto. Temas como: crise de leitura, dificuldade de alfabetização/letramento, emprego dos gêneros textuais para o letramento, importância do ensino da gramática são tópicos discutidos e necessários ao desempenho educacional escolar, contudo criticamos aqui a forma como se dá o pretense letramento da leitura literária, quando este existe, ou é praticado nas escolas.

Como educadora há 10 anos ininterruptos, em sala de aulas do fundamental II ao ensino médio, só houve um episódio em que o “uso” do texto literário foi levado aos professores de língua, em minha rede pública de educação, de forma mais enfática: numa formação de 3 horas, a regional de ensino convidou um formador para apresentar um projeto de distribuição de uma coleção de livros literários, e dá algumas “dicas” de como poderíamos trabalhar os livros em sala. Feito isso, foram enviadas caixas de livros (um box com nove livros cada) para a escola, que seriam distribuídas a cada aluno do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os títulos escolhidos eram primorosos, mas a falta de uma formação efetiva para o ensino da leitura literária, metodologia e estratégias de leitura, associado ao cumprimento de um currículo apoiado no livro didático e a aversão da leitura individual pelos alunos, inviabilizou a execução integral do projeto em nossas salas de aula.

Os poucos frutos que esse projeto rendeu não teve divulgação, e só tomamos conhecimento porque procuramos nossos pares para falar da aplicação do projeto interesse de docentes sensíveis ao tema da leitura literária que se esforçaram sozinhos para inserir, na grade curricular de suas turmas, a leitura literária, enfrentando a resistência do aluno e algumas vezes da própria instituição que dizia que como o aluno estava com o livro em casa, ele leria por vontade própria.

Conseguimos desenvolver algumas leituras em rodas de leitura e leituras compartilhadas, mas os empecilhos citados minaram uma leitura literária mais contundente.

Relembrando minha formação leitora na escola (na década de 1990) fico imaginando a diferença que um projeto de leitura literária eficiente teria feito por mim e aos meus colegas de turma, uma vez que foi dentro deste ambiente que minha relação com os livros, ainda que insipiente, foi aprofundada. Entre a biblioteca municipal e os depósitos de livros das escolas que frequentei, lembro-me de ter lido desde almanaques de escoteiros, livros de Heloisa Penteadó (autora que me chamava atenção pelo termo penteado), contos dos irmãos Grimm, adaptações de Agatha Christie, e quase a obra completa de José de Alencar na adolescência. Atualmente educadora, refaço meu caminho ainda como leitora de livros infantis e juvenis, mas também estudante e mediadora entre eles e a nova geração de leitores.

Para além de todos esses pontos significativos, quando falamos sobre ensino de literatura estamos falando também do ensino de leitura e por sua vez do sistema de ensino de uma língua. A língua é viva e está em constante evolução. Ela é também simbólica e como tal encontra-se em permanente processo de transformação, reinvenção e adequação às necessidades dos falantes e aos variados contextos em que se encontra. Entendemos que é nessa interpretação de língua, como sistema interativo e vivo, que a literatura é construída e sua leitura deve ser vivenciada. E uma concepção importante a ser observada é a de leitura. Ângela Kleiman (apud MARCUSCHI, 2008, p. 231) ao discorrer sobre a leitura nos dias atuais, aponta que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que na linguística aplicada é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva os usos da leitura estão ligados a situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004:144 apud MARCUSCHI, 2008, p. 231)

Entendendo, pois, a importância que a noção de leitura adotada pelas escolas tem para a construção de seus currículos é que Marcuschi (2008) afirma que ler é, ao mesmo tempo, um ato de produção de sentidos e de apropriação destes, uma relação flexível que nunca está plenamente acabada, mas sim em constante construção, a depender do momento da interação, dos contextos sociais e históricos envolvidos, da

relação tríade autor/texto/leitor. E se a língua, viva e pulsante, é resultado das interações e relações sociais e históricas, e não apenas um sistema completo e fixo, a leitura e o ensino de literatura na escola não devem ser fixos, mas ao contrário, ser dinâmica e provocador de produção e apropriação de sentidos nos leitores.

A concepção de leitura deve ser, como aponta Kleiman “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAM, 2002, p.10). Pensar literatura é pensar em leitura, mas não a leitura mecânica das letras que alguns currículos efetivam; é pensar a leitura no aspecto textual, intertextual e contextual, é ir estabelecendo um diálogo entre o autor, o texto e o leitor; é ir além do mundo das palavras através da própria palavra.

Hodiernamente, estamos na chamada era do conhecimento, período da história humana onde muitos a percebem e aceitam como a era mais produtiva de saberes, mas também é a era em que muitos a estão vivenciando sem ao menos perceber o que está acontecendo ao seu redor. No meio de tudo isso está a escola e, mais particularmente, a função do ensino de e com literatura e sua contribuição para a formação de um cidadão humano crítico e consciente de seu atuar na sociedade. No livro *Leitura de literatura na escola*, as autoras Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) levantam vários questionamentos pertinentes, e chama-nos particular atenção para um deles em que é inquirido do leitor: “Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como o nosso?” (DALVI et al, 2013, p.09). Tal interrogativa traz uma série de outras que faz refletir sobre o papel da literatura e da escola, em um tempo em que a famosa expressão “falta de tempo” é apenas um modo eufêmico de dizer que não há interesse suficiente para ler, porque as produções de divertimento do audiovisual, redes sociais e tantos outros meios de produção e consumo de informações levam vantagem de espaço e tempo nas vidas dos estudantes.

Sobre o espaço que a literatura ocupa na sociedade atual, Cosson (2020, p.11-12) pontua que:

Atualmente, porém, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. [...] a leitura não é uma forma comum de lazer. Ao contrário, ela está abaixo da televisão, campeã absoluta da preferência nacional, com 85% da população, seguida pela escuta de música ou rádio, 52%. Ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da população [...]. Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura.

Continuando seu raciocínio Cosson (2020) chama atenção para o caso das leituras escolares onde o texto literário que chega ao aluno muitas vezes é o texto didático em fragmentos e que funcionará como ponte para o estudo da língua. Aliado

a isso, quando leem literatura, geralmente é o *best-seller* do momento, ou algo indicado e impositivo pela escola (textos canônicos cujo pretexto é ler para passar na disciplina, ler porque vai ajudar no vestibular), e no caso da literatura juvenil ler-se por que vai na “lista dos preferidos”, que geralmente também são indicados pela escola.

Outra questão pertinente sobre o ensino de literatura na escola é o aspecto de instrumento que, por vezes, é dado ao texto literário em sala de aula, o que Cosson (2011) vai chamar de “uma posição ancilar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários” (COSSON, 2011 apud COSSON, 2015, p.165). Ou seja, utiliza-se o texto literário apenas como instrumento para a manutenção do processo de escrita das letras e desenvolvimento da leitura destas, o que termina afastando o leitor que ainda se encontra em processo de formação, do âmbito literário, pois não lhe é mostrado a magia que as letras literárias têm, mas apenas o seu aspecto linguístico.

Segundo Rezende (2013), é esse entendimento de que o texto literário é um subsídio de estudos da língua que possibilita o afastamento dos estudantes da leitura literária. Faz ela, então, um importante alerta ao perceber que:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p.111)

E ainda sobre o espaço que cabe a leitura literária na escola, Cosson (2015) nos diz que, “mesmo com o seu espaço diminuído ou encurtado, a leitura da literatura permaneceu na escola, conforme a divisão pedagógica da leitura escolar em dois tipos de atividades: a leitura ilustrada e a leitura aplicada” (COSSON, 2015, p. 165). Os tipos de leitura citados seriam a leitura para “fruição deleite”, aplicada geralmente na primeira fase do fundamental, onde o processo de ensino literário é relegado a um status de diversão; a segunda é a leitura literária como escopo para o aprendizado de “alguma coisa na qual o texto funcionaria como veículo” para aquisição da língua, desdobramentos do ensino de gramática. Observamos então que estas são duas formas a que o ensino de literatura na escola está associado atualmente e, que não satisfazem mais as necessidades de uma verdadeira formação do leitor literário.

Sobre essa temática discutida por Cosson (2015) e Rezende (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - ao tratarem da “especificidade do texto literário” orientam para a necessidade de entender o texto literário como um espaço de representação das experiências humanas, indo sua particularidade muito além da “observação fatural”, ou tentativa de “descrever e explicar diferentes planos da realidade” (PCN, 1998, p. 26).

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (PCN, 1998, p. 26)

Os textos literários são então essa outra forma que as palavras adquirem para mediar a construção de sentidos entre o sujeito e o mundo, a ponte que através da estética, jogos de palavras e imagens formada por estas, permitem o diálogo entre o um e o todo, “mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (PCN, 1998, p.26). E embora seja inegável a importância da leitura literária como oportunidade para aquisição de conhecimentos ligados à língua, assim como também é indiscutível ser ela uma fonte de prazer e fruição, perceber o texto literário apenas para estas duas orientações é um desserviço para com o desenvolvimento em potencial do estudante e do ser humano.

Visando num primeiro momento a mitigação desse desserviço, é que entendemos ser a literatura, especialmente a literatura a literatura juvenil, uma base sólida para a formação do leitor iniciante, formação do leitor em processo, que consequentemente levará a formação de um leitor fluente e culminará com a formação do leitor crítico (COELHO, 2000), ambos apreciadores, analíticos e sensíveis a essa arte da escrita e tanto dos seus dizeres para a mente leitora em constante processo de formação.

Pensando em um balizamento das aprendizagens, habilidades e competências a que todo estudante brasileiro tem direito, o mais recente documento nacional sobre a educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – parece reconhecer a importância da literatura para a formação cidadã. Desde a educação infantil até o ensino médio a BNCC orienta para a necessidade de uma “formação do leitor literário” (BNCC, 2018), e embora não deixe muito claro como seria essa formação do leitor, oferece ela algumas pistas de como a escola e seus educadores devem proceder.

Orienta a BNCC (2018) que é necessário trabalhar a “formação do leitor literário” desde o ensino infantil, que compreende crianças nas turmas de 1º a 5º ano, devendo ser essa formação do leitor literário continuada por todos os anos de formação da educação básica – fundamental maior (6º ao 9º ano) e ensino médio. A cada etapa de ensino seria priorizado gêneros literários que se adequam a faixa etária e desenvolvimento leitor do estudante, aumentando a complexidade de temas e gêneros à medida que a formação leitora se dá. Encontramos então, em vista do evidenciado nos PCNs e na BNCC, a oportunidade de trazer para o âmbito escolar o letramento literário, de trabalhar-se a riqueza linguística, estética, simbólica que só a literatura oferece em seus textos de natureza infantil e juvenil, começando desde os textos mais simples e avançado até chegar aos mais complexos e simbólicos.

Diante do exposto, percebemos a grande relevância da escola, em detrimento da sociedade e até mesmo da família, para a construção do cidadão leitor, letrado literariamente visto que é ela, a escola, dentre todas essas instituições citadas a única que, de forma precária ou não, continua na liça para incluir a literatura na formação desse cidadão moderno, cercado de tantas tecnologias e entretenimentos. Precariedade esta muitas vezes gerada pela falta de uma política pública mais efetiva que evidencie a importância da literatura para a formação da criança, do jovem e do adulto leitor, ou ainda, talvez, pela negligência que encontramos no currículo escolar, sobretudo na segunda fase do ensino fundamental, quando o conteúdo a ser abordado é a leitura literária. Conteúdo este na maioria das vezes relegado a leituras de fragmentos de textos que vem no livro didático, o que explicaria a lacuna que o estudante do 6º ao 9º ano tem sobre o papel e importância da literatura para a sua formação, e que quando chega ao ensino médio tanto o assusta quanto decepciona aos professores a sua não formação leitora.

Ao refletir sobre toda essa situação, apresentada ao longo do desenvolvimento deste tópico, é que pensamos e defendemos o uso de um letramento literário para o jovem público leitor em formação nas salas de aula, e vemos a literatura juvenil, com o uso dos textos recontos inspirados nos clássicos, como uma ótima opção para apaixonar e formar a nova geração de leitores. Nos próximos tópicos, debatemos sobre a literatura infantil e a literatura juvenil, de forma a apresentar nossas reflexões

sobre os textos lidos de autores que pesquisam o tema da literatura específica para o público jovem⁴.

2.2 A Literatura Infantil e juvenil

As questões debatidas no tópico anterior nos dão um panorama, ainda que singelo, sobre o ensino da leitura literária e também o porquê defendemos o uso desse texto literário como essa peça fundamental para a formação do leitor. Neste tópico, aprofundamos nossos estudos sobre essa literatura considerada por alguns como de menor qualidade, e, por vezes, menos qualificada para ser considerada “literatura de verdade”.

Com a justificativa de que os textos produzidos para o jovem leitor devem apresentar características de caráter pedagógico, nos sentidos de ensinar a leitura, ensinar a moral adequada a convivência no mundo adulto e de estudar a construção da língua escrita, junto a escola a dita “literatura infantil” se tornou responsável pela educação formal, moral e intelectual das mentes jovens em formação por muito tempo. Contudo, para falar de literatura infantil e juvenil precisamos antes de uma definição de sua natureza.

Ligia Cademartori (2010) em seu livro *O que é literatura infantil* nos oferece uma definição bastante interessante. Segundo a pesquisadora:

Sob a designação de literatura infantil, coexistem diversas modalidades e processos textuais, tanto verbais quanto visuais. São os modos de expressão, os processos narrativos que definem o público a que o livro está endereçado. Em algumas obras subverte-se o uso sistemático da língua, e o literário irrompe nesse espaço de escape das formas organizadas do mundo adulto. O sonho, a fantasia, o *nonsense* se instauram como subversão do mundo racional. (CADEMARTORI, 2010, p. 16)

Debatendo sobre os objetivos e mecanismos da literatura juvenil na atualidade, Gregorim Filho (2010) apresenta a ideia de literatura juvenil como “um tipo de texto que tem como destinatário o jovem e que procura se firmar como arte, sem que se descarte sua presença demasiadamente importante no processo educativo” (GREGORIM FILHO, 2011, p. 41). Teresa Colomer (2017), em seu livro *Introdução a literatura infantil e juvenil atual*, ao invés de apresentar uma concepção de literatura

⁴ Público jovem no sentido de englobar crianças, adolescentes e jovens, os leitores em idade escolar.

infantil e juvenil, define esta ao pensar na sua função. Ao responder à pergunta “para que servem todos esses livros?” escreve a pesquisadora:

Aqui se sustenta que a literatura para crianças e jovens deve ser, e ser vista, como literatura, e que as principais funções desses textos podem se resumir a três: 1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade. 2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário. 3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (COLOMER, 2017, p. 19-20).

Diante das três caracterizações sobre literatura infantil e juvenil alguns pontos ficam evidente: ela é literatura, é uma forma de arte, sua relação com a educação das crianças e jovens não pode ser ignorada, pode apresentar-se nas mais variadas formas e processos textuais e sua função para a formação do imaginário, domínio da linguagem e representação do mundo real para a “socialização das novas gerações” parecem imprescindíveis. Destinada a um público específico, se mostra como revolucionária ao permitir que o leitor, a partir do seu próprio campo de leitura, acesse o imaginário e pela articulação com as representações do mundo real permite que este vá além do que o texto oferece, o que ao nosso ver é uma característica que por si só legitima a literatura juvenil como literatura de qualidade, que deve ser mais valorizada e trabalhada seriamente em sala de aula na formação do leitor crítico/fluyente.

Em sua linha do tempo, pedagogicamente tratada, temos como início do gênero literário infantil a coletânea de contos de fadas derivada dos contos populares orais e recolhidas pelo francês Charles Perrault no século XVII. Concomitantemente temos os escritos feitos por pedagogos e professoras lá do século XVII e XVIII, de cunho completamente pedagógico. No século XIX, aparece a coletânea de contos de fadas dos irmãos alemães – Jacob e Wilhelm Grimm; na Dinamarca, Hans Christian Andersen, com textos autorais em sua maioria, mais releituras e adaptações de narrativas orais, constrói sua obra escrevendo diretamente para o público infantil; Lewis Carroll, com sua *Alice no País das Maravilhas*, na Inglaterra; Collodi, escritor italiano, apresenta ao público o menino de madeira *Pinóquio*; na América, Frank Baum cria o mundo mágico de OZ; e na Escócia, James Barrie apresenta a eterna criança Peter Pan. Estes construíram o padrão da literatura infantil canônica dos contos de fadas (CADEMARTORI, 2010).

No Brasil, antes de Monteiro Lobato, os primeiros livros dedicados ao público infantil e juvenil eram baseados em obras que originalmente tinham outros fins, ou

seja, eram textos que derivavam de adaptações para leitores adultos, narrativas orais, traduções de outras línguas para a portuguesa e é claro “as obras destinadas as escolas” (ZILBERMAN, 2014). Contabilizando mais de cem anos, a literatura infantil e juvenil brasileira surge no final do século XIX com os escritores: Carl Jansen, alemão que veio jovem para o Brasil, trabalhando como jornalista e professor percebe a carência de textos para o público jovem e encarregou-se de traduzir os primeiros livros de cunho juvenil; Figueiredo Pimentel, por sua vez coleta narrativas de origem popular e publica em 1894, *Contos da Carochinha*; Olavo Bilac ganha destaque por suas poesias para crianças, ganhando as graças do setor pedagógico e dos primeiros livros didáticos.

No século XX, temos então a solidificação da literatura dedicada a crianças e jovens com o escritor Monteiro Lobato e o seu *Sítio do Pica Pau Amarelo*, momento em que a literatura infantil e juvenil nacional ganha características próprias e a voz da criança é inserida em suas obras com autonomia e muitos sinais de igualdade com o mundo adulto, pois os personagens do Sítio tem liberdade para resolverem seus próprios problemas sem ajuda do mundo adulto, e por outras batem de frente e até demonstram certo desrespeito por este, como os casos em que a boneca Emília bate de frente e desafia os adultos com que se depara. Para além das querelas que hoje envolvem o nome de Monteiro Lobato e sua obra, é inegável a contribuição que este autor deu e dá para a formação e reconhecimento da literatura infantil e juvenil brasileira.

Concomitante a Lobato e após ele, temos outros nomes consagrados da literatura infantil e juvenil brasileira, que foram adotados pelo público jovem e pelas escolas como canônicos. Citamos alguns: Viriato Correia (*Cazuza*, 1938), Graciliano Ramos (*A terra dos meninos pelados* (1939), *Alexandre* (1944)), Erico Verissimo (*Aventuras do avião vermelho* (1936), *Rosamaria no castelo encantado* (1976)), Maria José Dupré (*Cachorrinho Samba* (1949)), Mario Quintana (*O batalhão das letras* (1948)), Ana Maria Machado (*Currupaco papaco* (2000), *História meio ao contrário* (1978)), Ruth Rocha (*O reizinho mandão* (1973), *Marcelo Marmelo Martelo* (1976)), Chico Buarque de Hollanda (*Chapeuzinho Amarelo* (1970)), Marina Colassanti (*Uma ideia toda Azul* (1979), *Doze reis e a moça no Labirinto do vento* (1982)) Fernanda Lopes de Almeida (*A fada que tinha ideias* (1982), *Soprinho* (1971)), Pedro Bandeira (*O fantástico mistério de feiurinha* (1986)), Lygia Bojunga (*Angélica* (1975), *A bolsa Marela* (1976)), Maria Heloisa Penteadó (*Lúcia já-vou-indo* (1957)), Ziraldo (*Turma do*

Pererê (1960), *Menino Maluquinho* (1980)), Joel Rufino dos Santos (*História de Trancoso* (1987), *O curumim que virou gigante* (1980)) (ZILBERMAN, 2014. CADEMARTORI, 2010). Eis alguns dos nomes que formam o panteão de escritores dedicados a literatura para crianças e jovens brasileiros. Notamos aqui que muitas dessas produções são recontos, o que mostra que o texto em formato reconto é parte importante dessa história e um dos motivos para ser parte de nossa pesquisa.

Literatura infantil, literatura juvenil, literatura infantojuvenil são assim termos usados para classificar esse gênero da literatura que se destina a um público leitor específico: a do leitor que faz parte ao mesmo tempo em que transita entre o mundo infantil e o mundo adulto. Foi também por muito tempo uma forma de classificá-la como uma literatura secundária, de menor valor, que não merecia o *status* de literatura. Com o avançar dos anos, os estudos e os grupos de pesquisas que focaram suas atividades nessa temática, esse entendimento vem mudando. Entendimento de que para além da persona de ser uma literatura adjetivada (CADEMARTORI, 2010) a literatura dedicada a crianças e jovens é literatura, respeitada as qualidades da literariedade e a simbólica que as palavras adquirem no seu texto. E como tal sua importância na formação do leitor jovem e do futuro leitor adulto é substancial.

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir a crianças. É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece aos pequenos padrões de leitura do mundo (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Para Gregorim Filho (2010, p. 65), “As obras classificadas como literatura juvenil devem ser observadas como textos cujo objetivo principal é expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo”. Portanto, quando estamos diante de um texto escrito para o jovem leitor é responsabilidade nossa, educadores e leitores primeiros, observar certas características imanentes a esse texto: linguagem, temática, e acima de tudo a literariedade da obra. Entender e levá-lo a nossa sala de aula, se com teor pedagógico ou não, mas com o atributo artístico literário que ele é. Arte do construir e construir-se pela simbólica das palavras, pelo mundo da dupla imagética - uma vez que temos a união da ilustração e das palavras

- que através de sua linguagem simbólica cria um mundo acessado pela arte da palavra e pelo imaginário tanto do escritor quanto do seu leitor.

Essa literatura é, como nos escreve Coelho (2000, p. 27;29):

É, antes de tudo literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível/realização... [...] em essência, sua natureza é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança.

O termo criança aqui, entendido como o leitor em fase de formação literária e formação do próprio ser humano (o estudante em processo de formação que compreende desde a criança nos seus primeiros anos de escola, até o jovem do ensino médio); aquele ouvinte/leitor que adentrará através do uso composicional das palavras (oral e escrita) os primeiros mundos da palavra em forma de arte, que vislumbrará através de uma linguagem ficcional todo um universo de possibilidades que só a semântica simbólica das palavras transformadas em literatura permite.

Desta feita passemos a tratar no próximo tópico de questões ligadas a dois pontos importantes, como base teórica de nossa pesquisa: o público leitor dessa literatura e o ambiente educacional. Vamos as letras.

2.2.1 A Escola e o Público Leitor Juvenil

Historicamente, a literatura juvenil foi entendida sobre dois vieses: no âmbito do gênero literário era tida como literatura de menor qualidade; no educacional ganhava certo destaque por ser entendida como formadora de leitores e pedagógica moralizante. É esse segundo viés que a nós, pesquisadores, interessa esmiuçar, pois

a escola chama a si a responsabilidade de ensinar a língua escrita, caracterizando desse modo a natureza formal desse ensino, ao contrário do que ocorre com a apreensão e desenvolvimento da língua oral. O desempenho da escola a esse respeito, devido ao caráter formal de seu exercício, tem-se inclinado para a postura mecanicista. Considera a eficácia do ensino da língua pelo maior ou menor domínio das regras gramaticais. Como a escola só trabalha com a sistematização preocupa-se com um desenvolvimento verbal a ser apreciado através da escrita do aluno. Nem sempre leva em conta os fatores que determinam ou estimulam a expressividade verbal que a instituição escolar gostaria que os alunos tivessem. (CADEMARTORI, 2010, p. 65-57)

Por seu caráter mecanicista, a escola termina por querer tratar de modo igual e sistematizado tudo o que é levado para ela, daí as complicações com a questão do uso do texto literário, quer em fragmentos ou não, ser usado como instrumento para

a decodificação e domínio das regras gramaticais escritas e que ser apto no uso dessas regras é o suficiente para se ler, interpretar e escrever fluentemente. Quando saímos dessa armadilha, que se propagou por muitos anos dentro da escola, vem a outra ideia – de integração da literatura infantil e juvenil como meio para a formação do caráter moral do estudante e de ferramenta essencial para a formação do leitor fluente, que não precisa ser o leitor literário, mas o decodificador do correto uso dos caracteres da escrita.

Pensando essas questões, quando voltada para a literatura, especialmente no leitor literário que a escola quer formar, cabe-nos pensar na pergunta que Cademartori (2010) faz:

o que é um leitor? A resposta está relacionada ao conceito de texto. Leitor e texto ligam-se na medida em que o texto é uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor, sendo a leitura a parte determinante de qualquer texto. Este, por natureza, apresenta vazios constitutivos que só encontram preenchimento por meio da inserção da faculdade imaginativa do leitor. [...] o leitor realiza o texto e este age sobre ele modificando-o. (CADEMARTORI, 2010, p. 72)

Se ao considerar a criação de uma designação para leitor precisamos antes ver sua relação com o texto, essa “organização simbólica” que se dá justamente através das palavras e cuja função é o de representar simbolicamente os mundos – real e/ou ficcional - para esse leitor, na literatura temos essas particularidades exercidas com maestria, Como nos explica Cademartori, é no texto que o leitor vai dar vazão a sua “faculdade imaginativa” e assim preencher os vazios que este deixou, num jogo de espelho onde um refletirá o outro, se realizando e modificando-se mutuamente.

Quem nunca teve a sensação de após ter lido um livro ou um determinado texto sentir-se, ao olhar para o mundo a sua volta, diferente de quando começou a leitura? Ou quem após a primeira leitura, voltando depois àquele mesmo texto não se surpreende descobrindo e redescobrando detalhes, sensações, entendimentos que antes não estavam ali? O texto literário é mestre em fazer esse tipo de preenchimentos de vazios que antes não tínhamos notado. E tudo isso graças a tessitura do texto com seu teor literário e a leitura atenta e imaginativa do leitor.

Segundo Teresa Colomer (2003), ao tratar da literatura como fenômeno comunicativo: “se as crianças entram em contato com a literatura através dos livros infantis e juvenis é necessário pensar que tipo de aprendizagem é esse, que tipo de texto supõe e que relação há entre os textos destinados as crianças e o conjunto do fenômeno literário” (COLOMER, 2003, p. 92-93). Reforçando essa ideia temos

Eagleton (2017) que cita um erro comum entre os “estudantes” de literatura cometem quando a estudam, e que aqui faremos uma analogia conosco - educadores e leitores - quando diante da escolha e da leitura desses textos em sala de aula também cometemos. Segundo o autor:

O erro mais comum dos estudantes de literatura é ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz. Ler desse modo é abandonar a “literariedade” da obra – o fato de ser um poema, uma peça ou um romance, e não um texto sobre o grau de erosão do solo no Nebraska. As obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade – de fato, a tudo o que entra na categoria de “forma”. (EAGLETON, 2017, p. 5)

Trazendo para o contexto da sala de aula, podemos significar a fala de Eagleton (2017), quando paramos para pensar o ensino de literatura na escola. Enquanto educadores deveríamos pensar o ensino de literatura como um conjunto de características que vão desde: o tipo, gênero, livro/texto literário meu aluno vai ter acesso, qual a temática que esses livros/textos literários abordam, qual o grau/nível de literariedade é possível entrever, que didática, estratégias devem ser pensadas e usadas para que o estudante consiga acessar o máximo possível do potencial do livro/texto em leitura, em que nível de leitura esses leitor/aluno se encontra, que tipo de leitor quero que os alunos desenvolvam com cada leitura (DALVI, 2013).

É assim, que ao refletirmos sobre a missão da escola enquanto local privilegiado de interação entre o leitor e o livro – para nós o livro juvenil - Nelly Novaes Coelho (2000) alerta-nos para que percebamos a missão dessa literatura: a missão da literatura infantil e juvenil é a de servir. Servir nessa sociedade em constante transformação como agente formador da consciência de mundo a que a criança, o adolescente e o jovem estão sujeitos, e é na relação de convivência e diálogo entre leitor/livro, leitor/texto que a escola deve desempenhar seu papel enquanto formadora de seres humanos autônomos e críticos. E enquanto a escola seria esse “espaço privilegiado” para a formação do indivíduo, os “estudos literários” são o fator estimulante do “exercício da mente”, aquilo que permite ao estudante, através da leitura literária o entendimento do mundo real, das relações entre o eu e o outro, além de ser o caminho mais proativo para o estudo da língua como “expressão verbal significativa e consciente” que permitirá acessar a “realidade do ser” (COELHO, 2000, p.14-16).

Através do estudo com o texto literário temos a possibilidade de ascender a mundos, realidades, *selfies* que só o âmbito da literatura é capaz, e a literatura juvenil como agente formadora, por excelência, acreditamos ser fundamental nesse processo, pois a formação leitora sempre foi uma responsabilidade dada a literatura, especialmente a infantil e a juvenil, por ser através de seus textos os primeiros contatos do aluno pré-leitor que deverá ser tornar leitor fluente. No entanto essa mesma responsabilidade pelo desenvolvimento leitor é mitigada quando diante do texto literário o professor e o aluno debruçam-se apenas sobre os elementos verbais da língua escrita, deixando a margem as construções da expressividade estética, simbólica, cultural, identitária, psicológica etc. que a literatura permite. A afetividade pelo texto literário, que nos primeiros anos de escolarização é oferecida e incentivada no estudante, também vai sendo minorada à medida que a escolarização do aluno avança e oferece-se a este a leitura literária agora como obrigação e trabalho a ser realizado para aquisição de nota e pretensa continuidade da formação leitora (CADEMARTORI, 2010. COELHO, 2000. COLOMER, 2003).

Todos esses fatores são percebidos claramente em qualquer currículo escolar e embora a discussão sobre eles tenha se fortalecido, na busca por entender e assim melhorar o ensino de literatura e de inserção da literatura juvenil no ensino básico, nos últimos anos, especialmente após a década de 70 e 80 no Brasil, o que percebemos é a continuação desse fluxo, ainda que de modo implícito, silencioso entre os professores de língua, especialmente no segmento II do ensino fundamental, onde o currículo literário é deixado a margem.

Os textos literários juvenis não são mais trazidos a sala de aula para leitura de deleite, não há uma abertura significativa para o estudo ou apreciação da literariedade desses textos. Os textos literários apresentados agora são, em sua maioria, fragmentados e utilizados para a análise dos mecanismos da língua escrita, e é essa leitura partida dos textos que é considerada por muitos como continuação do processo de formação do leitor literário tão desejado pelas editoras e sociedade. Quando são os livros, estes também têm sua literariedade muitas vezes deixada de lado, focando-se algumas vezes só na temática outras vezes só no cumprimento de uma atividade para nota.

Trago mais uma vez lembranças de minha formação leitora para exemplificar sobre a temática discorrida. Em meus anos de escola básica (década de 1990 e início dos anos 2000) não tenho a lembrança de uma formação leitora literária eficiente,

embora o papel da escola tenha sido decisivo para tal. Vinda de escolas rurais onde a cultura do livro era apenas do livro didático, quando ascendi a escola em zona urbana as experiências com leitura e livros pouco mudaram. Em minha primeira fase escolar (1º a 4ª série de 1994-1995) não lembro de leituras de deleite ou fruição. Além do livro didático usado para as cópias de textos e vez ou outra a leitura individual outras não houve. Da 5ª a 8ª série (1997 aos anos 2000) houve episódios de aproximação com o livro, mas facultado ao interesse individual. E no ensino médio (2001 a 2003) o acesso a literatura restringiu-se a historiografia das escolas literárias e no último ano a resumo de livros para o vestibular.

Para ilustrar melhor, relato aqui dois episódios interessantes. Em uma primeira escola (segunda fase do fundamental 5ª a 8ª série) lembro de haver uma sala com muitos livros da literatura juvenil interessantes, era a biblioteca da escola: desde gibis e manuais de escoteiros a livros da literatura estrangeira (como Agatha Christie), que poderiam ser facilmente pegos emprestado pelos alunos, no entanto não lembro de haver nenhuma ação de incentivo à leitura, nem mesmo com a disciplina de língua portuguesa por parte da escola. Essa biblioteca foi com o tempo sendo mitigada, perdeu sua sala original para formação de uma sala de aula, depois sumindo da escola, ficando esta sem biblioteca. A segunda lembrança vem de uma segunda escola também do ensino fundamental (5º a 8º) e nesta não havia biblioteca, mas um depósito onde os livros ficavam no chão, amontoados um em cima do outro e o empréstimo era feito pelo vigia ou inspetor que tinha a chave desse depósito, apenas para alguns alunos, dito “responsáveis” que devolveriam os livros depois. Na realidade o que acontecia era que os estudantes que se interessassem por livros entravam nesse depósito, sem estrutura e sem ninguém responsável, pegavam os livros que queriam e devolviam quando quisessem. Lembro até hoje com arrependimento dos livros que peguei, li e devolvi, pois em um período de chuva o local alagou e os livros foram sem piedade nenhuma jogados fora.

Atualmente, mudei de posição no âmbito escolar e agora como educadora, desde o ano de 2013, o que percebo é que as bibliotecas hoje se fazem de modo mais presentes na escola, porém continuam sendo espaços invadidos pela sala de aula normal, e o incentivo ao uso desse espaço não é, ainda, adequadamente feito pelas escolas por que: em sua maioria não é um espaço privilegiado nem adequado, o acervo é pouco e esse pouco vez ou outra ainda é arruinado pelas más condições de guarda, não tem uma pessoa responsável que promova esse ambiente, não há o

incentivo por parte dos educadores (não só de língua, mas de todos os educadores) para o uso efetivo desse espaço, e, a crença de que ler é chato ou que literatura não é interessante aparece cada vez mais forte entre os estudantes do ensino fundamental II e médio, especialmente nessa era tão concorrida com o mundo virtual.

A reclamação, pois, comum a todos os professores de língua ou não de que “os alunos não leem, não gostam e não querem ler”, embora uníssona em toda a educação básica, é em realidade um pedido de socorro dos professores e veladamente dos alunos, pois o sistema escolar muitas vezes não oportuniza essa possibilidade de relacionamento com a leitura, mas termina fazendo o contrário, quando não permite ao seu estudante o acesso a uma biblioteca, mínima que seja, nem física nem virtual, não oportuniza a inserção de aulas de literatura como uma disciplina autônoma, seus docentes carregados de um currículo não têm tempo para dedicarem-se as minúcias que o ensino de literatura requer, formação para o ensino com o texto literário não há, dentre outros pontos.

Embora entendamos e concordemos com a visão de Zilbermam (2003) quando fala ser a escola o ambiente privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura, especialmente a leitura literária, entendemos também que é na escola, dependendo da didática adotada por esta, o que gera o afastamento, da criança e do jovem leitor em formação, dos livros.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim” (ZILBERMAM, 2003, p.16)

É a necessidade urgente desse diálogo entre a didática escolar de formação do leitor e a literatura que nos impulsiona a pesquisar, refletir e pensar estratégias que impulsionem o ensino de literatura juvenil através do letramento literário, especialmente em um mundo cada vez mais veloz e digital onde o jovem urgem por uma interação educacional que vá além dos muros escolares e do ensino tradicional, e nesse além destacamos a importância do texto literário juvenil como a possibilidade deste ser o arauto que permitirá a formação do tão desejado estudante/cidadão leitor crítico dos livros e da vida.

Feitas estas pontuações sobre literatura e ensino, nos próximos dois tópicos discutimos sobre letramento literário e metodologias ativas de aprendizagem, por serem parte importante de nossa temática e base de nossa proposta de intervenção.

2.3 Sobre Letramento Literário e Metodologias Ativas de aprendizagem

O tópico 2.3 será dividido em duas partes, para uma melhor organização de nosso texto. Começamos falando sobre letramento literário e no tópico seguinte falamos das metodologias ativas de aprendizagem. Nossos estudos sobre letramento literário têm como base os questionamentos e discussões do pesquisador e professor Rildo Cosson e sua tríade de livros: *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2021), *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2020) e *Paradigmas do ensino de literatura* (COSSON, 2020). Quanto aos estudos sobre as metodologias ativas de aprendizagem tomamos como base a produção dos autores: Camargo e Daros (2018), Bacich e Moran orgs. (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani orgs. (2015), Rui Fava (2018).

Em um primeiro momento, queremos pensar e discutir sobre o lugar da literatura nesse nosso mundo conectado, digital, moderno. Nessa perspectiva o professor Cosson nos convida a uma reflexão no seu livro *Círculos de leitura e letramento literário* (idem, 2020), quando aponta ele quatro perspectivas para o lugar da literatura hodiernamente. Primeiro nos fala sobre a “literatura em parte alguma” (COSSON, 2020, p.11) uma visão dos pessimistas e tradicionalistas radicais que entendem ser a literatura os livros impressos/canônicos que devam estar em lugares específicos – bibliotecas, livrarias, escolas - e que tem perdido cada vez mais espaço na rotina dos leitores, pois entendida a literatura como parte intrínseca do cotidiano das comunidades humanas ela agora estaria nesses lugares específicos e ainda assim sendo mitigada dia a dia pelos novos formatos de leitura.

A segunda perspectiva se contrapõe a primeira e alarga o entendimento dos veículos de expressão da literatura dizendo que existe “literatura em qualquer lugar” no “sentido da literatura como palavra *qua* palavra independente de seu registro ou veículo de transmissão” (idem, 2020, p.15), ou seja, ampliou-se a noção do que é literatura para que esta se encaixe em diferentes formatos e veículos de apresentação, geralmente associada a outro formato de manifestação artística (música, filme, HQs, telenovelas, literatura eletrônica, etc.). A justificativa para essa

perspectiva é que “o trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário” (idem, p.19)

A terceira perspectiva fala da “literatura em outro lugar” um estreitamento da perspectiva anterior com ênfase para a literatura suportada nos meios digitais, pois abrange a ideia que a literatura permanece com os objetivos tal como a tradição a reconhece porém o que realmente alarga seu entendimento é a presença de outros suportes que não é mais o livro. É a transposição da ideia clássica de literatura adaptada à realidade dos tempos modernos, a internet sendo um “verdadeiro oásis” para difusão da literatura, pois “as obras continuam sendo lidas e produzidas, o que muda é seu acesso e modo de circulação social” (idem, 2020, p.21). E em uma visão mais radical dessa perspectiva temos a leitura feita pelos jovens das obras literárias escritas, mas com propósitos distintos dos defendidos pela escola e “valorizados culturalmente”, como exemplo, citado pelo autor, ao dizer que a leitura de obras clássicas como *A Divina Comédia*, *O Conde Monte Cristo* podem estar presente na vida dos jovens de forma intensa, porém não na leitura das obras literárias em si e sim como uma emulação para compor jogos estilo RPG. Que estes podem saber e guardar detalhes sobre estas obras que um crítico literário teria dificuldade para o mesmo.

Por fim na quarta perspectiva temos a “literatura em todo lugar”, cujo ponto principal para entendimento sobre “a permanência da literatura na escola e na sociedade” é o conceito de literatura adotado (idem, 2020, p.23). Portanto para essa perspectiva surgem dois conceitos: primeiro literatura como “conjunto de obras exemplares ou significativas” que distinguem, caracterizam uma determinada comunidade; segundo, literatura como “uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra” o que legitima a transformação da literatura do livro em novas manifestações.

O interessante notar é que, nessas duas acepções da quarta perspectiva em um primeiro momento a ideia de literatura é de um produto como o um livro, um filme, um jogo. E embora essa não seja a única forma de se conceber literatura, a discussão que enxerga a literatura como atividade que produz textos e também os produtores desses textos, os produto, o mercado, as instituições e os consumidores da literatura, torna-se um repertório que “alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido” (idem, 2020, p.25). É esse repertório literário como um bem cultural que leva ao processo de letramento literário como um processo

dinâmico, que se deve unificar com a realidade dos tempos e dos estudantes, devendo ser a escola e o professor mediadores desse processo.

Que estamos na era do conhecimento digital onde a difusão e acesso ao conhecimento é praticamente instantâneo é evidente. Os cérebros são bombardeados diariamente por enxurradas de dados, informações, imagens que vão desde uma mensagem visual ofuscante de bom dia, citação de trechos literários nos mais variados contextos, à leitura de ensaios científicos que falam da vida no espaço. Falamos Cosson (2021) em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, que a leitura literária não está restrita ao código impresso em uma folha de papel, lemos em todo lugar e a todo momento. Mas é a escola o lugar onde podemos e devemos desenvolver a habilidade de leitura que vai além dessa decodificação de signos, é na escola onde o processo de leitura especificamente o literário encontra um campo fértil para o seu desenvolvimento.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2021. p.30)

É nessa perspectiva, que por letramento literário, adotamos o conceito de Paulino e Cosson (2009) citado no livro *Paradigmas do ensino de literatura* (COSSON, 2020) que diz o letramento literário ser “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (apud COSSON, 2020, p.172). Por *processo* entenda-se o ato/ação contínua e dinâmica que não precisa ter um começo precisamente na sala de aula, embora esta seja ainda o melhor espaço para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, nem se conclui nessa, mas sim é processo contíguo ao “percurso da própria vida” e como tal tem etapas que devem ser alcançadas e cada vez que uma etapa é acessada começasse outra, não se limitando a uma prática ou momento específico.

Quanto ao termo *apropriação* usado na definição, explica Cosson (2020, p. 172) que o letramento literário é “processo de apropriação”, ou seja movimento que o leitor faz de trazer para si, sua vida, seu contexto aquilo que é pertencente a outro, pois só “fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio” (idem). Significando assim que o letramento é aquele ato solitário, mas ao mesmo tempo solidário, “processo simultaneamente social e individual” de assimilação que permite o interdiálogo entre leitor, texto, contexto,

intertexto; que estando configurada nos meandros literários permite a construção do sentido literário. Portanto, que a necessidade do letramento literário como

apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro (COSSON, 2020, p.173)

Assim, quando pensamos em letramento literário estamos falando das habilidades que queremos que nossos alunos, através da leitura de textos literários, desenvolvam ao longo de sua formação escolar: habilidades de ler, escrever, interpretar, compreender, internalizar o que leem e aplicar essa compreensão em suas vidas.

É o letramento literário que vá além da sala de aula e chegue à vida do aluno. Que este seja capaz de encontrar, criar, recriar sentidos no que ler. Que o estudante do ensino básico seja capaz de desenvolver os três níveis de compreensão da leitura que Cosson (2021, p. 40) nos aponta como: *antecipação*, que é a leitura que todo leitor faz ao escolher ou ser levado a ler determinado texto. Através do objetivo da leitura, elementos pretextais e outros, o leitor antecipa o que por ventura será lido. A *decifração*, entendida como a habilidade que o leitor tem de traduzir, entender e dá sentido àqueles caracteres impressos na folha em branco. E a *interpretação*, o intrincado processo de diálogo com o texto que envolve toda uma gama de elementos dentro e para além do texto como a inferência, o contexto, a experiência de mundo, o momento histórico, a sociedade em que está inserido quem escreve e quem ler. Concordamos com Cosson (2021) que esses três níveis de leitura devam ser entendidos e trabalhados como um processo linear, em conjunto, onde um é suporte imprescindível para alcance do outro e os três juntos são a base para uma leitura completa e um letramento literário eficiente.

É pensando no tipo de letramento literário que queremos desenvolver em nossa sala de aula, que a ideia do uso das metodologias ativas de aprendizagem surge em nosso trabalho, com o objetivo de ser um esforço para adequação de nossa didática a cultural tecnológica contemporânea e necessidade pragmática das coisas, e reforço a nossa prática pedagógica com base ainda bastante tradicional. Por isso no próximo tópico expomos algumas questões relevantes sobre as metodologias ativas de aprendizagem.

2.3.1 Quanto as metodologias ativas de ensino e aprendizagem

Para iniciar nossa conversa sobre metodologias ativas de aprendizagem gostaríamos de levantar algumas questões sobre a escola, o professor e o aluno do século XXI. E para tal começamos citando Daros (2018, p.03) quando em seu artigo “Por que inovar na educação?”, ele aponta que a educação do século XXI precisa ser uma educação inovadora porque as práticas tradicionais não suprem mais a realidade atual. Tudo evolui, evoluiu e a educação também precisa evoluir.

Observando essa leitura de Daros (2018), chama-nos a atenção o apego que as instituições educacionais ainda mantêm de considerar o ensino/aprendizagem sob a face dos modelos de ensino desenvolvidos por volta dos séculos XVII, XVIII e XIX, onde ora visava satisfazer o ócio e manutenção de status das elites, e ora desenvolver e manter a educação formal dos indivíduos, estes últimos como uma linha de fabricação de mão de obra suficientemente formada para atender as demandas do novo modelo social de trabalho humano antes, durante e pós revolução industrial (FAVA, 2018).

Tudo em nossa sociedade avançou, mudou, inovou-se de alguma forma. Porém o nosso modelo educacional de ensino parece não acompanhar esse desenvolvimento. Os avanços (científicos, tecnológicos, estéticos) chegaram até nossas casas, nossos trabalhos, nossos relacionamentos, nossas vidas; no entanto, a escola por vezes parece estar estagnada ou caminhando a passos muito lentos nesse processo de evolução, embora as discussões teóricas sobre o tema e os programas de formação educacional do professor - a exemplo do próprio PROFLETRAS - sejam muitos. Reconhecemos a necessidade de que no chão da sala de aula precisamos avançar ainda mais para acompanhar o ritmo frenético das evoluções e mudanças do cenário atual. A escola precisa avançar na sua metodologia, os professores em suas estratégias pedagógicas e os alunos nos seus métodos de aprendizagem.

Em pleno século XXI, com toda a sua modernidade e avanços tecnológicos, a escola e o sistema educacional continuam a querer seguir os moldes de seus primeiros dias: um professor na frente da classe que deve repassar informações/conhecimentos e alunos taciturnos que se pressupõe querem aprender; um fala, o outro escuta e depois em tempo específico mensurasse esse aprendizado.

Os indivíduos da sociedade atual não comportam mais somente o modelo tradicional de educação escolar, baseado na exposição oral, cópias e/ou decoreba de conceitos, leituras descontextualizadas e passividade total do aluno. Esse novo cenário social tecnológico digital em que vivemos exige da escola um posicionamento diferente para que possa atender seu público atual: alunos nativos digitais, questionadores dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem.

Pesquisas feitas pela neurociência sobre os mecanismos de aprendizagem do cérebro revelam que a prática é a melhor e mais eficiente forma de se aprender. Sendo assim, “a prática, a aplicação e a execução são, portanto, o diferencial entre o aprendizado efetivo e o que logo se esquece” (FAVA, 2018, p. 106). Corroborando com essa ideia o psiquiatra Willian Glasser (2010) explica que:

aprender é fazer escolhas norteadoras [...] o docente não deve trabalhar apenas com a transmissão e a memorização porque os estudantes simplesmente esquecem os conceitos assim que deixam a sala de aula [...] o psiquiatra sugere que a aprendizagem efetivamente aconteça aplicando fazendo e ensinando. (GLASSER, 2010 apud FAVA, 2018, p. 155).

As pesquisas sobre os mecanismos de aprendizagem do cérebro mostram também que no século XXI o ser humano necessitará desenvolver quatro tipos de inteligências imprescindíveis: a inteligência cognitiva (indivíduos que saibam pensar), a inteligência emocional (indivíduos que saibam reconhecer e desenvolver suas emoções), a inteligência volitiva (indivíduos que saibam agir, transformar, adaptar) e a inteligência *decernere* (indivíduos que saibam discernir, escolher entre o que é útil e o que é descartável) (FAVA, 2018, p119-127). Essas são inteligências necessárias que o homem contemporâneo, em meio ao mundo digital, precisa desenvolver para ser bem-sucedido profissional e pessoal. E para garantir o desenvolvimento pleno dessas inteligências a aprendizagem ativa e experimental seria a ferramenta que possibilita tal feito.

Rildo Cosson (2020, p.7), em seu livro *Paradigmas do ensino de literatura*, observa que “um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos” que são usados para descrição deste em determinado campo do conhecimento e que estes – os paradigmas – vão com o tempo perdendo a sua consistência e, portanto, precisam se transformarem dando lugar a um novo paradigma. Trazemos a explicação de Cosson sobre paradigmas aqui, pois esta se coaduna com o que estamos nos propondo a discutir, porque percebemos que a educação e a educação literária estão passando por

transformações paradigmáticas em suas áreas de conhecimento e atuação e com isso a aplicação das práticas de ensino/aprendizagem precisa ser revistas.

Aulas tradicionais expositivas, dialogadas, cópias, exercícios de fixação, avaliações que visam quantificar o que foi retido na transmissão de informações, leituras descontextualizadas são alguns dos métodos tradicionais que por si só não se sustentam mais na realidade educacional do século XXI.

No contexto virtual – no qual a geração de nossos alunos se encontra – o mundo funciona a partir de princípios e lógicas não materiais, é descentrado e plano, o foco está na participação contínua dos indivíduos, no coletivo como unidade de produção, as competências são distribuídas e coletivas, e as relações sociais se dão nas mídias digitais, cada vez mais emergentes e visíveis. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007 apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018, p.48)

E embora reconheçamos a importância da metodologia tradicional para o ensino aprendizagem formal, que esta tem sua importância na sala da aula e que ainda é constantemente utilizada por nós professores, pois somos uma geração profissional que cresceu e aprendeu com esses métodos, precisamos lembrar que a nossa época de formação escolar era outra: não tínhamos possibilidade de acesso à informação tão rápido e dinâmica como agora; nossos principais recursos materiais e humanos para pesquisa e escrita eram o professor, o caderno, o lápis, o livro didático e as enciclopédias disponíveis em bibliotecas públicas; as relações afetiva, sociais eram desenvolvidas presencialmente; o professor era a autoridade máxima de conhecimento. Atualmente, todas essas nuances do ensino estão se “desfazendo” para se refazer em um mundo digital, virtual onde um pequeno aparelho eletrônico tem mais informações, conectividade, dinamismo e atratividade a oferecer ao aluno que todo o corpo docente de uma escola reunido.

Portanto, o que defendemos aqui é que: se há a possibilidade de usarmos ideias e técnicas de ensino aprendizagem mais inovadoras (e essas técnicas não excluem o ensino tradicional, mas o abraça, mescla, atualiza e renova ao tempo que inova), e quando estas mostram ser mais eficientes para a aprendizagem de nossos estudantes, então deveríamos dar a estas a oportunidade de serem postas a prova em nossas salas de aula. Assim, insistimos que os métodos tradicionais apenas não são mais suficientes para garantir a educação integral do ser humano em formação no século XXI, integralidade esta que percebemos ter no trabalho com a literatura juvenil uma fonte rica para o trabalho na sala de aula. E que se o professor se permitir

aprender e pôr em prática novas estratégias pedagógicas de ensino, este terá a grata surpresa de ver os frutos de seu trabalho desenvolverem-se de forma potente.

Logicamente que o novo traz consigo o receio, o medo e até a preguiça, pois implantar a novidade dá trabalho, não é fácil, mas se o educador tem aquele ânimo que Paulo Freire (1996) em seu texto *Pedagogia da Autonomia* expressava ser o ensino uma “especificidade humana”, que é trabalhar o conhecimento para crescer o ser humano, então as metodologias ativas são instrumentos que podem nos possibilita essa especificidade do ensinar.

Nessa intenção pensemos o paradigma do letramento literário junto ao paradigma do ensino/aprendizagem frente as novas realidades da educação escolar do século XXI, pois o desafio atual, cremos, é usar de metodologias em nossas salas de aula que auxiliem o desenvolvimento do sujeito de forma integral: pragmático, criativo, crítico, colaborativo, reflexivo, autônomo (FAVA, 2018). Que diante dos desafios consiga, analisar, refletir e atribuir significados a suas próprias descobertas. Se invente no reinventar sabendo que a educação é um processo dinâmico e contínuo de saberes e práticas. Assim, a escola, os estudantes e os professores do século XXI, estes se bem atualizados, pedem por inovação, métodos e didáticas que estejam em acordo com o momento em que vivemos; e como nos expõe Daros (2018): “criar condições de ter participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações” (DAROS, 2018, p.4). Diante desse contexto apresentamos a seguir os entendimentos de alguns autores sobre metodologias ativas.

Segundo Bacich e Moran (2018), ao prefaciarem seu livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora*:

Metodologias ativas englobam uma concepção de processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para aprender melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH E MORAN, 2018, p.xv)

Ao tratar do tema da sala de aula invertida, Jose Amando Valente (2018) conceitua as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (VALENTE, 2018, p. 27).

Para Camargo e Daros (2018), no prefácio do livro *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*, enuncia que “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos” (CAMARGO E DAROS, 2018, p.xiii)

Rui Fava (2018), em seu livro *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil*, apresenta a metodologia ativa e experimental como

uma estratégia de ensino e de aprendizagem assentada na interação de estudos teóricos baseadas na web. Os estudantes respondem virtualmente tarefas na pré-aula, e o professor verifica as respostas para ajustar o encontro presencial de acordo com as necessidades deles. (FAVA, 2018, p. 156).

Diante das falas dos autores citados podemos observar pelo menos quatro pontos importantes, quando falamos em metodologia ativas de aprendizagem: o primeiro ponto é que as metodologias ativas são um “processo” e como tal tem características que precisam ser respeitadas, algumas das características são: com a tecnologia digital o aluno pode aprender com seus pares e até sozinho sem a necessidade incisiva do mestre “que sabe tudo”. A presença do professor é indispensável, mas ele agora é orientador, mediador, monitor do aprendizado. A escola deixa de ser espaço de transmissão de informações para ser o espaço onde se coloca em prática as informações estudadas, transformando-as em conhecimento.

Segundo ponto, as metodologias ativas se compõem de “estratégias pedagógicas” que devem ter como objetivo o efetivo processo de aprendizagem do aluno, ou seja, o importante não é se o professor conseguiu aplicar a matéria toda do bimestre, passar a informação, mas sim se o estudante aprendeu, transformou essas informações em conhecimento e consegue colocar em prática na sua vida esse conhecimento. Terceiro ponto, o foco do ensino/aprendizagem é o aprender do aluno, que deve ser estimulado e orientado a desenvolver seu aprendizado constantemente no seu “próprio ritmo, tempo e estilo”. Isso não quer dizer que o professor vai parar o desenvolvimento de sua disciplina por conta do ritmo lento de um estudante, mas sim que o professor deve perceber o ritmo dos alunos e criar estratégias para que aqueles alunos com dificuldade avancem no seu aprendizado a ponto de se equalizarem. Por fim, quarto ponto: a característica do uso da tecnologia digital e virtual. Esta deve ser trabalhada dentro e fora de sala de aula, de todo jeito e do jeito que der, uma vez que esta se apresenta como a principal mudança do século XXI, é parte e está presente

24h nas nossas vidas, não podendo assim ser ignorada pela instituição escola que tem como uma de suas principais finalidades a formação do ser humano para o convívio social e mercado de trabalho.

Em conformidade a essas perspectivas fluímos então para o ensino de literatura, porque entendemos estarem estas – ensino de literatura e as metodologias ativas - em perfeita consonância com as necessidades que a educação e a sociedade contemporânea exigem do discente e do docente também, pois precisamos desenvolver habilidades tais como: leitura (leitor de livros e da vida), reflexão, autonomia, autoconhecimento, protagonismo, criticidade, interação, cooperação. Além de que, desde o século XX pensadores educacionais como “Dewey (1950), Freire (1990), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros, e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa” (MORAN, 2018, p 2-3). Alertam também para a necessidade de uma prática educativa inovadora frente as rápidas e profundas mudanças que a sociedade a nível mundial passa. Chegamos ao século XXI e essas necessidades se mostram ainda mais urgentes e desafiadoras que antes.

Aqui retomamos a ideia de Daros (2018), que segundo ela inovar/ inovação é a palavra-chave para o processo educacional no século XXI. “A inovação cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes de maneira progressiva” (DAROS, 2018, p.6), o que combina com a ideia de formação do leitor literário que a BNCC (2018) prega que é de formação progressiva. Coincide também com a discussão sobre o como ensinar literatura em sala de aula, uma vez que as dicotomias: ensino de teoria e escolas literárias/ensino por meio da interpretação do texto literário; aulas expositivas/aulas dialogadas (GANZELA, 2018), não satisfazem mais a prática do ensino literário no ensino básico.

No debate das necessidades de uma sala de aula inovadora e das metodologias ativas de aprendizagem para o século XXI, o fator tecnologia é outra questão preponderante. E que benefícios podem advir da tecnologia para o ensino de literatura é um dos pontos que Marcelo Ganzela (2018) discute em seu texto *O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura*. Segundo o autor, tem-se três possibilidades de tratamento da tecnologia no ensino de literatura, a saber: primeiro, lidar com a internet e as tecnologias como depósito de informações; segundo, usá-las como dispositivo de interação síncrona e assíncrona; terceiro, utilizá-las como ferramentas para a produção e divulgação de conhecimentos

sobre um texto literário (GANZELA,2018, p. 51-52). As três hipóteses de usos da tecnologia/internet associado as metodologias ativas, ambos no sentido de uma aprendizagem que avança em espiral para o ensino de literatura e formação do leitor literário, são oportunos demais para uma educação literária que acompanhe a vida do estudante dentro e fora da sala de aula.

Os processos de aprendizagem são assim essa mistura de pontos e contrapontos que vão sendo construídos a cada momento da evolução cognitiva, cabendo a escola e ao professor fazer a mediação, orientação e monitoria destes processos, usar de roteiros e estratégias que auxiliem na construção do desenvolvimento, sabendo que é a aprendizagem do aluno o foco. Tais assertivas alinham-se a teoria de letramento literário que defendemos, onde os elementos texto, leitor, intertexto, contexto e os horizontes de expectativas (a experiência de leitura de um mesmo texto difere para cada indivíduo em acordo com o contexto) citadas por Cosson (2020) e Ganzela (2018), associadas as metodologias ativas formam um conjunto de técnicas para a aprendizagem que deve ser considerado quando falamos de formação leitora no contexto escolar do século XXI. Um letramento literário processual que se apropria da literatura para perceber e criar significados na vida.

Antes de finalizar este tópico, gostaríamos de trazer um pequeno esboço das principais estratégias pedagógicas que as metodologias ativas de aprendizagem oferecem ao docente do século XXI para consecução de seu trabalho, assim cito rapidamente as principais estratégias de metodologias ativas que estão sendo debatidas contemporaneamente e deixo referências de onde aprofundar mais os conhecimentos sobre estas. Muitas destas referências estão sendo usadas para a construção desse trabalho além de serem fontes de consultas para o estudo e formação continuada de minha prática docente. Assim começemos falando do ensino híbrido⁵.

Atualmente considerado umas das metodologias ativas de maior desenvolvimento nas escolas e faculdades do Brasil e do exterior, tendo países como a Finlândia e os Estados Unidos servindo de modelo, o “ensino híbrido” pode ser entendido como uma “construção metodológica” de ensino e aprendizagem que diz

⁵Sugerimos a leitura do livro *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*, organizado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani; onde com reflexões pertinentes e vários relatos bem-sucedidos de vários professores autores que colocaram em práticas as estratégias das metodologias ativas, discute-se sobre a prática do ensino híbrido em escolas do Brasil.

não haver uma única forma de ensinar, assim como não há uma única forma de aprender. Sua essência está no uso mesclado de métodos da aula presencial tradicional e métodos da aula on-line que são uma constante, junto com uso da tecnologia digital/virtual dentro e fora de sala (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018). O uso dizer que podemos também entender ensino híbrido como um grande conjunto de estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa, pois engloba uma série de métodos, técnicas e didáticas cujo objetivo é colocar o foco no aprendizado ativo do aluno, aprendizado esse que acontece de forma mais efetiva e melhor quando o estudante põe em prática os conhecimentos teóricos adquiridos com os estudos e pesquisas, dentro e fora de sala de aula, através da mediação, orientação e mentoria, obviamente, do professor.

Dentro dessa “construção metodológica” híbrida destacamos aqui duas das principais estratégias ativas híbridas: a primeira é a “sala de aula invertida” a segunda é a rotação por estações. Na sala de aula invertida há uma inversão da didática tradicional de exposição e fixação de conteúdo. Em linhas gerais, na aula invertida o professor prepara a aula com o material teórico (que pode ser um vídeo, uma pesquisa, um questionário, uma leitura prévia de textos, um game, etc.) e uma pequena autoavaliação desse estudo; dispõe esses materiais previamente para o estudante acessar e estudar antes do dia da aula presencial, fora da sala de aula quando e onde ele quiser. No dia da aula, na escola é feita a aplicação dos conceitos e estudos prévios com tira dúvidas, debate, resolução de problemas, cooperação entre os pares, etc. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018). Obviamente que a grande justificativa entre os professores contra essa metodologia é a questão de que, os alunos não vão estudar em casa para executarem as atividades na sala de aula. Para rebater essa questão, estudos, experiências e relatos do sucesso desta prática fazem parte da literatura que trata das metodologias ativas de aprendizagem⁶.

Ao professor cabe o papel de mediador e orientador atento desse aprendizado, pois, é ele – o professor - quem diante de um caminho que leva ao conhecimento vai preparar o mapa, entregá-lo ao aluno e orientar a viagem, mas é o aluno quem terá

⁶ Uma nuance bastante interessante da aula invertida é o “dever de casa invertido”, desenvolvido por Jonathan Bergmann, um dos pioneiros do movimento da sala de aula invertida, que tem um livro traduzido no Brasil, cujo título é *Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa* (BERGMANN, 2018). Além desse, indicamos a publicação do Instituto Federal de Goiás intitulada *Sala de aula invertida: por onde começar?* Disponível online no endereço: <https://www.ifg.edu.br/ead?showall=&start=4>

que caminhar. O docente é o mentor, que deve tirar dúvidas, instigar a curiosidade, motivar, observar os que caminham mais rápidos e oferecer mais pistas, perceber os mais atrasados e desenvolver estratégias para que estes se igualem na caminhada da aprendizagem. Outra estratégia bastante difundida quando se fala em aprendizagem ativa e híbrida é o “modelo de rotações”. Esta é uma das metodologias ativas híbridas mais usadas, sendo amplamente difundida e trabalhada nas salas de aula dos professores que aceitam trabalhar com as metodologias ativa. Modelo por rotações é uma técnica do ensino híbrido que vai misturar o presencial com o digital dentro da escola com o objetivo de fazer o estudante aprender com os princípios da personalização e cooperação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018).

Em resumo, o modelo de rotação acontece assim: o professor prepara o material de estudo e separa em estações (três ou quatro) de conhecimento que vão desde a mais fácil a mais difícil. Os alunos revezam-se para realizar as atividades em cada estação, com um tempo fixo orientado pelo professor, que deve orientar e apoiar na realização das atividades, observando e dando atenção aos alunos/grupo com maior dificuldade. As atividades desenvolvidas podem abordar uma leitura numa estação, atividade escrita em outra, um vídeo na próxima, e uma atividade on-line que pode ser uma pesquisa, um questionário, um gamer, etc. Todos os alunos/grupos devem passar por todas as estações. As atividades podem ser desenvolvidas em grupo ou individualmente, com ou sem a presença do professor, a colaboração do colega para auxiliar a aprendizagem nesse momento é um dos objetivos da técnica. Esse modelo por sua versatilidade tem algumas variações que são: laboratório rotacional, rotação individual.

Além destas, as metodologias ativas apresentam uma série de estratégias pedagógicas que abarcam os mais variados níveis de dificuldades, áreas e temas da educação moderna. Mesclando ensino ativo e passivo, moderno e tradicional, personalizado, grupal, presencial e on-line. Sem explicar os métodos, cito os nomes de algumas outras técnicas de ensino aprendizagem ativa que entre tantas temos: a sala de aula compartilhada, gameificação e realidade aumentada, contextualização de aprendizagem, *design thinking*, roteiros de estudos (BACICH; MORAN orgs. 2018); aplicativos na educação, aprendizagem em espiral, *brainstorm*, estudo de caso, giro colaborativo, matriz de problemas, pirâmide de prioridade, *storytelling*, zonas de relevância, etc. (CAMARGO; DAROS, 2018).

Como referência para um estudo aprofundado sobre modelos híbridos e as técnicas pedagógicas elencadas acima, recomendamos a leitura do livro *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*, que tem como organizadores os nomes de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Apresenta artigos teóricos e relatos de experiências de professores brasileiros que colocam em prática esses métodos. Indicamos também a leitura do box da *série desafios da educação* (2018), constituído por cinco livros de estudiosos que refletem sobre desafios e caminhos da educação no século XXI, além de apresentarem explicações, exemplificações e alguns relatos sobre métodos e estratégias ativas.

Feitas essas reflexões, desejamos ter despertado o interesse do leitor para a temática das metodologias ativas de aprendizagem como apoio ao ensino de literatura juvenil. Dando continuidade, no próximo capítulo debatemos sobre o nosso objeto de estudo – o texto narrativo juvenil, especificamente o conto de fadas e o reconto. Numa perspectiva teórico qualitativa apresentamos o porquê defendemos o uso do gênero textual conto de fadas para ser usado na formação do leitor literário do ensino básico e como as possibilidades de releituras destas narrativas – com os recontos – trazem novo vigor as clássicas histórias de fadas.

3 REVISITANDO O CONTO DE FADAS NA ESCOLA

Pouco importa se, narrados ao redor da fogueira do homem primitivo para tentar explicar e conhecer o insólito, ou da cabana da anciã camponesa para aquecer a mente e os corpos do pequenos da família, da taverna dos aldeões para distrair da cruel realidade, dos salões aristocráticos da França de Luiz XIV para divertir; se ao passar dos séculos este sofreu mutações, misturas culturais, geográficas e influências de vários povos; se sendo refinados pela moralidade que o tempo moderno pedia foram usados nos livros de leitura para crianças como pedagógico moralizante; se abordados pela crítica literária foram considerados literatura de menor qualidade. Todos estes “desígnios” pelos quais os contos de fadas passaram só os tornam mais “maravilhosos” e relevantes a luz dos estudos contemporâneos sobre a literatura feita para a criança e para o jovem.

Justificada ou não sua presença ao longo dos desenvolvimento humano, para este ou para aquele motivo, quer por meio oral ou já refinados e escritos, os contos de fadas fizeram e continuam fazendo parte da vida da criança, do jovem e do adulto dos tempos antigos, bem como na vida destes no tempo atual, pois o livre acesso ao mundo da inteligência artificial e da globalização não desvaneceram o fascínio e o mistério que essas narrativas exercem sobre nós, o que explica a torrente de adaptações e recontos, nos mais variados suportes, dessas narrativas milenares. Para mim, os contos de fadas têm um sabor especial. O gato trapaceiro que com uma bota e muita esperteza consegue “arrumar” a vida de seu dono; a moça órfão e sonhadora que só queria ir ao baile do príncipe, perde um sapatinho e assim conhece o amor e muda de vida; a bela princesa que aceita trocar seus preciosos vestidos de ouro e prata para poder passar três noites em frente a porta do quarto do príncipe na esperança que esse a reconheça e assim quebre o feitiço do esquecimento, entre outros, conheci-os criança em um livro de contos de fadas que uma vizinha tinha. Li todo o livro na casa dessa vizinha, pois a mãe não o emprestava. As gravuras eram um deleite a parte. Cresci apaixonada pelos contos de fadas e levo essa paixão até os dias atuais, trazendo-os para a minha vida pessoal enquanto leitora, e profissional enquanto professora de turmas do fundamental II.

Neste capítulo, nossa primeira intencionalidade é oferecer um material teórico de apoio ao professor interessado no tema, trazendo algumas questões que consideramos importantes sobre os intitulados “contos de fadas” ou “contos

maravilhosos” e o reconto⁷. Embora para alguns estudiosos haja diferenças entre essas duas expressões, nos aqui chamaremos contos de fadas⁸ as narrativas de cunho literário que narram histórias que envolvem aqueles seis elementos basilares elencados por Vladimir Propp (1984) em seu livro *Morfologia dos contos maravilhosos*, de que falaremos mais adiante.

É nosso intento, também, mostrar a importância que essas narrativas têm como fontes formadoras do leitor literário e leitor para a vida que a escola e as instituições ligadas aos livros e a leitura tanto desejam. Nesse ínterim, fazemos uma rápida recapitulação das origens dessas narrativas, mostrando sua evolução até chegarmos à questão dos recontos, gênero bastante frutífero na atualidade. Esboçaremos também uma rápida contextualização dos textos escolhidos e o porquê da escolha destes para nossa proposta de intervenção. Deste modo, nas próximas linhas falemos mais sobre os contos de fadas.

3.1 Do clássico ao reconto: questões pertinentes

Se você, leitor deste texto, nasceu nas décadas finais do século XX provavelmente viveu uma dessas experiências fora da escola e seus descendentes provavelmente as vivem agora dentro da escola. Há algumas décadas, quando falávamos a expressão contos de fadas, era comum associarmos a imagem de uma mulher ou homem idoso em noites de luar ou naquele intervalo dos trabalhos cotidianos, que sentados com um público de crianças, jovens e adultos ao seu redor contava oralmente histórias com personagens de reis, príncipes, princesas, dragões, bruxas, fadas e monstros. O importante nestes momentos era o compartilhamento dessas histórias divertidas, jocosas, exemplares, com uma pitada de nostalgia de seus tempos de infância também.

No entanto, nós enquanto estudantes pesquisadores não nos satisfazemos apenas com as lembranças queridas de nossa infância, queremos respostas do

⁷ A palavra “reconto” usada ao longo deste capítulo e de todo o trabalho está empregada com o sentido de - texto literário que se origina do processo de releitura de um texto clássico, chamados por alguns estudiosos de contos contemporâneos ou recontos ou ainda releitura do clássico. Em nosso trabalho nos associamos aos estudos de Vera Teixeira Aguiar no livro *Conto e reconto: das fontes a invenção*, e o emprego do termo reconto feito por ela.

⁸ Justifico, também, essa escolha pela afinidade que tenho com a expressão *conto de fadas*, que lembram minhas leituras dos contos clássicos naqueles livros ilustrados e de capas chamativas, onde o nome Contos de fadas em letras primorosas e a figura da fada com sua mágica varinha de condão aparecem na capa.

porquê estas lembranças são tão queridas, de onde vieram essas histórias, por que mesmo adultos ainda nos fascinam essas narrativas de heróis e heroínas que viveram em tempos indeterminados e lugares *tão... tão... distantes*. E enquanto educadores queremos saber os benefícios destas para a formação leitora de nosso alunado, como usá-las em sala de aula para que nossos alunos possam também viver essa experiência.

Desta feita começemos, pois, fazendo uma recapitulação da história dos contos de fadas, começando por suas origens. E com termo origem no plural porque não é possível definir um único lugar, povo ou cultura do planeta Terra em que os contos de fadas tiveram sua origem primordial. O que é certo e provado é que todas essas narrativas tem em sua origem a presença da oralidade e do contador de histórias, homem ou mulher que guarda em sua memória a temática básica original das narrativas e vão adaptando-as as culturas e ao tempo em que são contadas.

Através de incansáveis pesquisas das mais variadas áreas do conhecimento humano (Arqueologia, Folclore, Linguística, Antropologia, Literatura, História) está provado que os contos de fadas clássicos que conhecemos hoje, como a Cinderela, Chapeuzinho vermelho, O gato de botas, Rapunzel, entre outros com seus arquétipos e simbologias são narrativas remanescentes de uma cultura oral que está presente em todos os povos e culturas conhecidos de nosso pequeno planeta (COELHO, 2012). Povoando o imaginário coletivo e transmitidos pela oralidade, essas narrativas tem suas raízes arcaicas em três fontes: a oriental, com os povos conhecidos como Árabes, a clássica greco-latina e a céltico-bretãs.

Na idade média o intercâmbio cultural entre europeus e os povos árabes, muçumanos mesclam essas narrativas orais, e a escrita e oralidade passam a coexistirem sendo a oralidade considerada como essencial na divulgação e preservação destas. Os temas orais populares ganham versões escritas, presente em textos eruditos como as *cantigas medievais*. Desse período também (a idade média durou do século V ao século XV) escritores como Dante, Bocaccio e Petrarca trazem em suas obras temas fontes da literatura popular (MEREGE, 2010).

Na renascença temos o livro "*Piacevoli notti*" (publicado em 1550) do italiano Giovan Francesco Straparola, considerado pelos estudiosos dos contos de fadas como um marco precursor do gênero. No entanto o *Pentamerone* (com publicação em 1634-36) de Giambattista Basile é celebrado como a pedra angular dos contos de fadas moderno. Mas é com Charles Perrault, nos círculos literários aristocráticos de

Luíx XIV, com a publicação do livro *Contos da mamãe gansa*, publicado em 1697, que os contos de fadas entram de vez para o rol da literatura.

Como nos diz Merege (2010, p. 56):

Com Perrault, as narrativas se fixam, se perpetuam e adquirem uma nova função junto ao público jovem, constituindo-se em peça fundadora de um corpus literário que, embora em alguns momentos tenha sido tratado como um gênero menor, conservou-se ao longo de 300 anos e vem sendo retomado e revalorizado nos últimos tempos.

Destarte, não podemos deixar de falar dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm e sua importante contribuição para os estudos dos contos de fadas. Depois de um período de estagnação sobre a recolha, escrita e estudos das narrativas orais dos contos de fadas, ocorrido devido ao culto a razão propagado pelo iluminismo, as pesquisas em Filologia e Folclore dos irmãos Grimm no início do século XIX, mais de cem anos depois de Perrault, trazem os contos de fadas de volta a cena literária.

A ideia dos irmãos era recolher narrativas populares alemãs, antes que os processos de urbanização e industrialização as modificasse ou desaparecessem irreversivelmente. Com dados coletados em campo, ouvindo contadores populares, e ao mesmo tempo usando fontes escritas para fazer comparações e traçar semelhanças entre as narrativas, os irmãos Grimm obtiveram como resultado o calhamaço *Contos da infância e do lar* (1812-1815). O livro dos irmãos “continha também literatura de outra procedência, inclusive contos publicados no século XVII por Perrault, reforçando a ideia da existência de fontes comuns” (MEREGE, 2010, p. 62). Atualmente, a evolução histórica sobre os contos de fadas acontece com um efeito bem interessante; as adaptações, releituras, recriações, recontos são uma constante dessas novas velhas narrativas⁹. Feita esta pequena compilação da gênese dos contos de fadas tratemos a seguir sobre a questão da definição dos contos de fadas.

Atualmente, várias são as perspectivas científicas que abordam a temática dos contos de fadas: antropologia, psicologia, história, literatura são exemplos de áreas que se debruçam sobre o tema. Para nós, interessa a perspectiva literária. Nessa perspectiva encontramos uma questão interessante: a definição do conto em

⁹ Importante notar que os textos no formato recontos são objetos de estudo da literatura comparada, mas especificamente relacionados aos processos de intertextualidade. Sobre intertextualidade deixamos com referência o texto de Marcio Renato Pinheiro da Silva, intitulado *Leitura, texto, intertextualidade, paródia*. Disponível online em [Vista do Leitura, texto, intertextualidade, paródia - DOI: 10.4025/actascihumansoc.v25i2.2172 \(uem.br\)](https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v25i2.2172)

maravilhoso ou *de fadas*. Trazer uma definição de viés literário sobre essas histórias de origem popular que acompanha o desenvolvimento humano através dos séculos, desenvolvendo e adaptando-se junto as mais diferentes culturas humanas, assim chegando aos nossos dias preservando características dos primórdios de sua criação é tarefa árdua. Contudo alguns estudiosos da área debruçaram-se sobre e nos trazem relevantes contribuições. Sobre esta questão, Ana Lúcia Merege (2010) pontua que:

Uma definição puramente literária do conto de fadas seria ainda mais complexa, dado o fato de que a literatura também tem poderosas implicações socioculturais. Contudo, alguns parâmetros formais podem ser estabelecidos na análise dos textos, pois a linguagem costuma seguir um estilo determinado, existem fórmulas clássicas de abertura (“Era uma vez...”) e fechamento dos contos e, o que é de extrema importância, a estrutura narrativa costuma seguir uma linha básica, pelo menos nos registros mais tradicionais. (MEREGE, 2010, p. 9)

Esses parâmetros apontados por Merege (2010) traz outra questão importante: o estilo determinado, a fórmula clássica de abertura, o final benfazejo são características que podem fazer esse tipo de narrativa ser confundida com outros gêneros como a fábula e o conto maravilhoso.

Para Nelly Novaes Coelho (2000), em seu livro *Literatura Infantil*, podemos diferenciar a forma conto, observando seu surgimento e propósito em “*maravilhoso ou de fadas*”. Segundo a autora ao conceituar essas duas formas do conto deve-se observar:

[...] a forma do conto maravilhoso tem raízes orientais [...] o núcleo das aventuras é sempre de natureza *material/social/sensorial* (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista de poder, etc.). [...] o *conto de fadas* é de natureza *espiritual/ética/existencial*. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam a realização do interior do ser humano. (COELHO, 2000, p. 172-173)

Contudo, alguns estudiosos podem fazer objeção a esta diferenciação pois certas histórias podem mesclar as duas características, como o exemplo citado por Merege (2010), sobre o conto de *Cinderela* ser indiscutivelmente um conto de fadas, contudo, nele encontramos também aspirações e realização de natureza material.

Quanto a estrutura narrativa destes cuja permanência ao longo do tempo manteve-se fiel a forma simples das narrativas populares, outra questão é suscitada: a estrutura narrativa de ambos – conto maravilhoso e conto de fadas – é a mesma, embora a problemática de ambos seja diferente. E é Vladimir Propp, com a *Morfologia do conto maravilhoso*, insatisfeito com os métodos comparativos até então, quem traz a perspectiva de estudar a forma do conto de origem folclórica, centrado nas ações

dos personagens, fundamentando assim o conto popular maravilhoso enquanto gênero narrativo específico.

Para Propp (1984), essas narrativas apresentam alguns elementos estruturantes que não mudam, sejam quais forem as variáveis que se apresentem. Essa oscilação entre elementos constantes e os variáveis, ele chamou de *invariantes* e *variantes*. Como pontos *invariantes* ele elencou trinta e uma funções, observando que as trinta e uma funções não precisam aparecer de uma vez, pois algumas se sobrepõem e se fundem. Assim estudiosos de Propp ao reduzir essas *invariantes* chegaram ao número de seis *funções invariantes* comum a todos os contos maravilhosos ou de fadas. São elas:

1. *Uma situação de crise ou mudança*: onde toda narrativa teria como começo uma situação incomum que causa anormalidade, desequilíbrio.
2. *Aspiração, desígnio ou obediência*: é um motivo que serve como núcleo da narrativa e faz o herói ou heroína agir no sentido de buscar a realização desse ideal.
3. *Viagem*: obrigatoriamente esse herói ou heroína empreende uma viagem para realização dessa *aspiração, desígnio*, ideal.
4. *Desafio ou obstáculo*: é a prova, provações que o herói ou heroína tem que passar para se mostrar digno, merecedor da recompensa ou alcançar sua redenção.
5. *Mediação*: para alcançar seu ideal e vencer os obstáculos surge a figura do mediador, que pode ser um ente mágico, natural ou sobrenatural, que auxiliará o herói ou heroína na conquista da prova.
6. *Conquista*: o final feliz, onde o herói ou heroína, depois de vencidas as provas, conquista o ideal desejado. (COELHO, 2012. MEREGE, 2010).

Tomando como base esses seis elementos básicos as variantes se adicionam e o resultado são as narrativas folclóricas, que recolhidas e refinadas passaram a serem popularmente chamadas de contos de fadas e/ou contos maravilhosos. Ainda sobre essa diferenciação, Todorov (1992), em seu texto sobre a literatura fantástica, diz que o

conto de fadas não é mais que uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma [...] O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o status do sobrenatural. (TODOROV, 1992, p. 60)

Como podemos observar a questão da definição para essas narrativas é base de muitos estudos e os que aqui citamos são apenas um pequeno exemplo dessa discussão. Então, o que são os contos de fadas afinal? Se precisamos mesmo encontrar uma definição, corroboramos com a definição de Ana Maria Machado e Ana Lúcia Merege:

a clássica pergunta “o que é conto de fadas?” só pode ser satisfatoriamente respondida se levarmos em conta os vários fatores envolvidos em sua criação, transmissão e caracterização como gênero narrativo. Um bom ponto de partida é fornecido por Ana Maria Machado, segundo a qual o conto de fadas seria *a história popular, de origem diferenciada em relação aos clássicos, que surgiu anonimamente no seio do povo e foi sendo recontada durante séculos.*⁶ A essa definição acrescentaremos que o conto de fadas é *também a história autoral, escrita ou narrada segundo o modelo aceito para o conto de fadas e evocando a mesma atmosfera de sonho, ideal e sobrenaturalidade.* (MEREGE, 2010, p. 13)

Sobre a importância dos contos de fadas para a formação leitora de crianças e jovens, trago uma fala de Marina Colasanti, que ao ser elogiada como única escritora no Brasil capaz de produzir contos de fadas, responde: “Não sei se sou a única habilitada, mas os contos de fadas são um gênero muito exigente. Eles têm de funcionar para todas as idades” (RIBEIRO, 2012, p. 223). Assim como Colasanti, entendemos que os contos de fadas são sim exigentes para quem os produz, e para quem os ler. Parte de sua exigência está justamente em ser um texto com temática e estrutura que deve atender o público leitor de todas as idades.

Sabemos que os contos clássicos, na idade moderna, foram colocados no patamar de literatura feita para um público específico - o infantil, contudo nós acreditamos que pela sua temática, estruturação simbólica, mítica e arquetípica (COELHO, 2012), apoiados na sua longa trajetória de existência e resistência, essas narrativas na verdade são mesmo para todos os públicos e idades. Engana-se quem pensa que os contos de fadas, respeitadas suas particularidades, são apenas histórias para divertir e fazer as crianças dormirem. Não é ao acaso que a psicologia tem nos últimos tempos dedicado tantas pesquisas e esforços para mostrar a importância dos contos de fadas na formação do indivíduo enquanto ser humano. Como expoente dessas pesquisas destacamos o psicólogo infantil Bruno Bettelheim e seu livro *A psicanálise dos contos de fadas*.

Para este,

no conjunto da literatura infantil – com raras exceções - nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para a criança, seja para o adulto, do que o

conto de fadas popular. [...] por meio deles se pode aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de história (BETTELEHEIM, 2021, p. 11).

Pelas afirmações de Bettelheim e Marina Colasanti, percebemos a importância que os contos de fadas têm na vida e formação do ser humano. Aliado as falas destes dois trazemos aqui a ideia da literatura que humaniza defendida por Antonio Candido que, ao tratar do papel humanizador da literatura em seu ensaio sobre *A literatura e a formação do homem*, nos fala da literatura como esse impulso humanizador que ao mesmo tempo manifesta e age na formação do ser humano. E é por essa potencialidade que a literatura tem de atestar no ser humano a sua natureza de sujeito que defendemos ser a leitura literária dos contos de fadas e seus recontos uma prerrogativa de formação leitora e humana, onde “o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar a sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão de realidade” (CANDIDO, 2002, p. 92). Nesse compasso, o texto literário juvenil dos contos de fadas e dos recontos é essa ponte capaz de auxiliar o educador na sua tarefa de letrar seu aluno no rico mundo da linguagem literária e da própria vida. Ditas estas palavras, sobre os contos de fadas, nos voltemos agora para o reconto.

O reconto pode ser entendido com narrativas derivadas dos contos populares clássicos como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela e a Fera*, *Branca de Neve*, *João e Maria*, *O gato de botas*, *Cinderela*. São narrativas criadas e recriadas por artistas contemporâneos que encontram nos contos clássicos sua fonte de inspiração, para construir essas *novas velhas histórias*, como diria Guimarães Rosa em seu famoso reconto *Fita verde no cabelo*.

No entanto, a professora Vera Maria Tietzmann Silva (2012) chama atenção para o sentido amplo que o termo reconto pode ter. Segundo a autora o “prefixo reduplicativo” do termo recontar abre margem para uma ampla gama de produtos que surgirão tendo com base um texto anterior. Sugere ela então três produtos derivados desse “re”contar. O primeiro produto do recontar está ligado à oralidade e acontece como prática da leitura de concepção didática, bastante usado pelos educadores, que pedem aos alunos para exporem oralmente, recontar a história lida ou ouvida; o segundo produto é o recontar de natureza escrita envolve o “reconto como produção escrita, como texto literário” (SILVA, 2012, p. 13); como terceiro produto temos o

recontar que vai além da linguagem verbal e chega ao não verbal com a linguagem visual, ou seja, nesse tipo de produto do recontar a linguagem muda mas é preservado “o tom e o caráter narrativo das histórias originais” (SILVA, 2012, p. 14). Para nosso trabalho nos interessa o recontar que acontece pelas vias da escrita, o texto literário que inspirado nos textos clássicos originais chega à contemporaneidade renovado, mas preservando sua essência.

Recontar não é uma novidade entre escritores e narradores de literatura. A própria historiografia dos contos de fadas clássicos revela essa tendência, pois, as narrativas populares orais que deram origem aos nossos famosos contos de fadas atuais, são na verdade um recontar sem fim, ao longo da história, com mudança de ambiente, nomes dos personagens, acréscimo de um elemento, retirada de outro, mas sempre mantendo aquele elementos essencial, aquele fio condutor da narrativa que a faz ser reconhecida não importa a roupagem nova que lhe deram.

No Brasil essa escolha por recontar histórias clássicas para o público juvenil tem como pioneiro Monteiro Lobato e suas icônicas histórias do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, onde misturando elementos e personagens dos contos de fadas tradicionais, Lobato criava narrativa inteiramente novas. Para Vera Teixeira Aguiar (2012) é com Lobato que surgem os primeiros recontos brasileiros. Depois de Lobato muitos autores se dedicaram a escrita do reconto, especialmente no setor da literatura juvenil. Tanto o é que parte dos textos escolhidos para compor nosso estudo é fruto desse processo.

Na década de 70, tivemos um grande movimento de incentivo a literatura voltada para o público leitor jovem, nomes como o de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Fernanda Lopes de Almeida se tornaram expoentes desse período. É desse período também a presença de narrativas literárias que usam o reconto como instrumento para expressarem através da literatura a crítica e a denúncia contra o regime político da época: “por trás de uma história de fadas há uma narrativa crítica que faz referência indireta aos problemas vividos pela população brasileira no período do regime militar, configurando-se em uma denúncia da realidade opressora dos anos de 1960 e 1970” (CECILIANO, 2008, p. 39). Como podemos perceber o recontar, assim como o conto de fadas, não é um mero fazer estético para divertir as mentes jovens, ou para distrai-las de suas vidas reais. Da década de 70 do século XX até o nosso século XXI, os recontos e o recontar continuam sua trajetória de ascensão. As histórias clássicas das fadas cada vez mais atuais e atualizadas pelos recontar. Distribuídas nas mais diferentes plataformas e suportes de divulgação:

cinema, televisão, *podcasts*, livros para crianças, para jovens, para adultos nos mais diversos temas, gêneros e gosto.

Recontar não é copiar uma história que já existe. Recontar é, a partir de elementos clássicos já consagrados na memória coletiva ou mesmo do cânone literário mundial, o escritor, conscientemente, se apoderar dos elementos primordiais dessas histórias e com sua criatividade, jogos de escrita, características estéticas conforme seu estilo e ideologia criar uma história novinha. Recontar é (re)criar um conto de fadas moderno, como veremos a seguir no tópico ressignificado a literatura juvenil em sala de aula.

3.2 Ressignificando a literatura juvenil em sala de aula: as sete faces do conto de fadas

Reservamos essa parte de nosso texto para apresentar os autores e textos literários que escolhemos para compor nossa pesquisa propositiva. A saber, os textos escolhidos foram os recontos: *Um par de tênis novinho em folha*, do escritor brasileiro Pedro Bandeira (1993), e *É que ele Sabe*, da também brasileira Marcia Kupstas (1993), retirados do livro *Sete faces do conto de fadas*¹⁰ (TELLES et al; 1993). Além destes, também escolhemos os contos clássicos: *Cinderela* ou *A Gata Borralheira* e *O Gato Mestre* ou *O Gato de Botas* do escritor Charles Perrault, extraídos do livro *Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo* (PERRAULT, 2015), e *Cinderela*, conto de fadas recolhido pelos irmãos Grimm, retirado do livro *Contos de fadas em suas versões originais* (AVILA, 2019)¹¹.

A escolha por esses cinco textos deu-se por algumas questões que agora esclarecemos. Em um primeiro momento queríamos trazer a sala de aula os contos de fadas clássicos e trabalhá-los com alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente alunos do 9º ano, contudo, o receio que a receptividade desses contos clássicos fosse ser um problema, devido a questão de serem vistos por muitos

¹⁰ Os dois textos recontos estão como anexo no final do trabalho.

¹¹ Os livros de contos de fadas, trabalhados por nós, podem ser facilmente encontrados na internet em distribuição livre pelo projeto “Le livros”. Deixamos aqui o endereço da página para os dois livros citados. *Contos de fadas em suas versões originais – Joseph Jacobs*: <https://lelivros.digital/book/baixar-livro-contos-de-fadas-em-suas-versoes-originais-joseph-jacobs-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>. *Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do Tempo Antigo – Charles Perrault*: <https://lelivros.digital/book/baixar-livro-contos-da-mamae-gansa-ou-historias-do-tempo-antigo-charles-perrault-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>. Deixamos, também, em anexo os textos de fadas clássicos escolhidos por nós.

como historinha para crianças, levou-nos a pesquisar mais sobre os mesmo e a pensar em estratégias que resolvessem a questão. Durante as pesquisas encontramos teóricos que nos apoiaram em uma certeza que já tínhamos: os contos de fadas são textos para todos os públicos e idades. Assim, confiantes de nossa escolha queríamos trazer estes textos clássicos para versões mais dinamizadas e modernas e os recontos foram a última peça que faltava para delinear nosso interesse de pesquisa. Outro ponto, que nos levou a escolher os textos citados foi a possibilidade de usá-los em nossa sequência propositiva como um modelo, que aplicado, pode depois ser remodelado ao uso de outros contos de fadas e recontos.

Nos próximos parágrafos apresentamos algumas características pertinentes destes textos e uma pequena biografia de seus autores, demonstrando assim a relevância destes para o que propomos. Começamos apresentando o livro base dos recontos escolhidos: *Sete faces do conto de fadas* (TELLES et al., 1993) e os dois autores: Marcia Kupstas e Pedro Bandeira; logo em seguida a biografia compacta dos autores clássicos Perault e Irmãos Grimm, para então falarmos dos textos.

O livro *Sete faces do conto de fadas* é uma antologia de sete textos, escritos por sete escritores brasileiros que recontam sete clássicos dos contos de fadas em linguagem, espaço, personagens e tempo diferentes do original, mas preservando as características principais do enredo de cada conto clássico que serviu de inspiração. Direcionado para o público juvenil, o livro é parte de um projeto chamando *Sete Faces*, tendo como responsável pelo projeto e orientação literária a escritora Marcia Kupstas. O projeto é formado por dezoito títulos temáticos que começam seus títulos sempre pela expressão *Sete faces*. O livro aqui tratado foi publicado em 1993 pela editora moderna e faz parte da Coleção Veredas. Infelizmente não encontramos publicações recentes do projeto Sete faces, sendo possível a aquisição dos livros dessa coleção pela compra em sebos de livros usados.

Sobre os autores dos recontos escolhidos, apresento uma breve biografia. Nascida em setembro de 1957, Marcia Kupstas¹² é escritora brasileira com obras voltadas para o público juvenil e adulto. Ganhadora de prêmios pela escrita, entre eles está o Jabuti de 2005 pelo livro juvenil *Eles não são anjos como eu* (Ática, 2004), continua na ativa e seu site oficial oferece uma ótima oportunidade de se conhecer melhor a vida e as obras da escritora, além de artigos e resenhas de livros e temas

¹² Para saber mais sobre a autora, indicamos o site oficial dela: <https://marciakupstas.com.br/>

da atualidade. Pedro Bandeira¹³ é paulista, nascido em 1942. Antes de tornar-se escritor oficialmente, trabalhou em teatros profissionais e para comerciais da televisão. Sua estreia como escritor aconteceu em 1972 com a publicação de histórias infantis em revistas de banca. Em 1983 torna-se escritor com exclusividade ao publicar o livro *O dinossauro que fazia au-au*. A partir daí não parou mais. Ganhou o prêmio Jabuti também, na categoria de melhor livro infantil e continua na ativa e fazendo parte dos autores exclusivos da editora Moderna.

Dos autores clássicos, os nomes Perrault e irmãos Grimm dispensam apresentações, contudo falaremos um pouco mais sobre a importância destes para o universo da literatura dos contos de fadas, visto também já termos no tópico anterior discorrido um tanto sobre eles. Assim começemos pela ordem cronológica dos nascimentos.

No ano de 1697, na França, Charles Perrault (1628-1703) publica *Histórias ou contos do tempo passado, com moralidades* conhecido também como *Histórias da mãe gansa ou histórias do tempo antigo*, atribuindo sua autoria ao seu filho Pierre Perrault¹⁴. Em uma coletânea de oito contos populares de origem camponesa, Perrault consegue transplantá-los para o meio de uma aristocracia que valorizava a forma literária mais estilizada e extravagante, em meio a *Querela dos Antigos e Modernos*¹⁵. Histórias que antes eram vistas como grotescas e vulgares passam a circular com sucesso em meio a aristocracia, donas de “um apelo popular sem precedentes” (TATAR, 2013, p. 409), sendo esse considerado o marco oficial de início da literatura infantil como gênero.

Com Perrault tivemos o marco inicial do gênero literário voltado para as crianças, mas é com os irmãos, Wilhelm Grimm (1786-1859) e Jacobs Grimm (1785-1863) que essa literatura é definitivamente constituída, ganhando espaço e reconhecimento pelo Europa e Américas. A ideia inicial dos irmãos filólogos e folcloristas era fazer um projeto erudito, cujo público-alvo seria os intelectuais, que servisse para resgatar e preservar as invariantes da língua alemã antes que o processo de modernização as consumisse para sempre. Publicada em dois volumes

¹³ Sobre o autor indicamos o site da editora moderna: <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/pedro-bandeira/pedro-bandeira-biografia.htm>

¹⁴ Fato refutado por alguns historiadores que acreditam ter Perrault feito isso por ser uma personalidade influente na França, que não ficaria bem ter uma coletânea de textos vindos do folclore popular atribuídas a si.

¹⁵ Discussão da época entre intelectuais sobre dar maior valor aos antigos valores clássicos latinos da literatura em detrimento aos modernos franceses (COELHO, 2012).

nos anos de 1812 e 1815, os *Contos da infância e do lar* “mais parecia um tomo erudito que um livro para um público amplo. O primeiro tomo compreendia não só os contos de fadas clássicos, mas também piadas, lendas, fabula, anedotas e toda sorte de narrativas tradicionais” (TATAR, 2013, p. 404).

O amor pela pátria e ambições eruditas podem ter levado os irmãos há anos de pesquisas, escutas, escritas e reescritas do tomo original. No entanto, as críticas ferozes advindas da primeira edição levaram os irmãos a refinar a palavra e tirar muito do humor obsceno, violência, e passagens vulgares dos relatos orais. Em sucessivas edições dos *Contos da infância e do lar* os irmãos poliram a palavra e inflaram os textos tão cuidadosamente que ninguém mais poderia queixar-se do linguajar obsceno e das cenas violentas e chulas. Inesperadamente os irmãos mudam de ideia quanto ao público-alvo de seus contos e assim, “o que fora concebido inicialmente como um documento para estudiosos transformou-se gradualmente em leitura para crianças na hora de dormir” (TATAR, 2013, p.405). Muitas décadas se passaram e as narrativas populares recolhidas, refinadas e divulgadas pelos irmãos Grimm chegam aos nossos dias (século XXI) mais atuais e vivas que nunca.

O projeto erudito dos irmãos pode não ter sido bem-sucedido para os intelectuais de sua época, mas para os adultos e as crianças do mundo inteiro que tiveram a oportunidade de conhecer personagens tão cativantes e emblemáticos como Branca de Neve e sua madrasta má, o Gato de Botas, Cinderela com sua fada madrinha, Chapeuzinho vermelho e o lobo mal; o trabalho dos irmãos Grimm é sim um enorme sucesso e sem comparação com outros de sua época. Escritas estas linhas sobre os autores, tracemos agora alguns pontos interessantes sobre os textos escolhidos.

O clássico Cinderela aparece em versões de lendas chinesas e hindus muito antigas e um de seus primeiros registros escritos para o ocidente foi no *Pentameron* de Basile por volta de 1634. Sendo o motivo da moça bem-vestida que perde um sapato um recorrente nos contos populares ao redor do mundo (COELHO, 2012). Nos dois clássicos que escolhemos a Cinderela tem características em comum: é órfã, tem uma madrasta e duas irmãs postiças, más e invejosas. É maltratada, conta com ajuda de um ser mágico e conseguiu ir ao baile, onde dança com o príncipe, perde um sapatinho e por causa dele é encontrada pelo príncipe, casando-se e vivendo feliz para sempre. Mas, detalhes importantes diferencia bastante uma cinderela da outra.

No clássico de Perrault temos uma narrativa mais suave, a figura do pai ausente é justificada por ser dominado pela madrasta e uma das irmãs até parece gostar de Cinderela. A fada madrinha aparece sem explicação, o baile acontece duas noites seguidas e o sapatinho é de vidro, no final Cinderela perdoa as irmãs e leva-as para morar com ela no castelo. Já no clássico dos irmãos Grimm temos uma Cinderela mais sofridora, atormentada pelas irmãs postiças que a maltratam do começo ao fim da história, um pai que parece ser algoz da filha, sendo o responsável por tentar desmascarar a moça no baile e ainda quando o príncipe vem atrás do sapatinho este quer impedir a filha de aparecer para fazer a prova. O sapatinho aqui é de ouro, o baile acontece em três noites, a fada madrinha é um pássaro mágico que fica na árvore de avelãs no túmulo da mãe, onde Cinderela visita e chora suas mágoas todos os dias. E as irmãs são violentamente castigadas no final do conto. Um final que parece horrível, mas que agrada. Duas histórias de motivo igual, mas com detalhes que fazem toda diferença.

O gato de botas¹⁶ aparece no folclore de quase todas as nações estudadas e embora tenha características que lembre as fábulas, ganhou o status de contos de fadas, e assim como Cinderela, o motivo do gato esperto e amoral que engana e trapaceia para levar seu dono tolo a fortuna e casá-lo com uma princesa, aparece em coletâneas de contos recolhidos por Basile, Straparola, Perrault e Grimm. O que esse conto tem que o tornou um conto de fadas e não fábula, talvez se explique se levamos em consideração aqueles pontos estipulados por Propp (1984) para definir uma narrativa como conto de fadas, além do charme do bichano claro.

Vejamos esses seis pontos:

Funções invariantes de Propp	Clássico o Gato de botas
1. Situação de crise ou mudança	O pai morre e deixa de herança um moinho, um jumento e um gato que é repartido entre os três filhos.
2. Aspiração, desígnio	O herdeiro do gato lamenta a sorte e o gato promete que vai mudar isso, se ganhar as botas e um saco.
3. Viagem	O gato sai para realizar seus planos, fazendo o amo viajar para simular um falso roubo.

¹⁶Gato de Botas ou Mestre Gato. Embora a maior parte das versões europeias do conto tenham como protagonista um gato, variantes da Europa oriental preferem raposas. Na Índia o papel principal cabe a um chacal; nas ilhas Filipinas ele é um macaco. O gato de Perrault é um macho, mas em muitos análogos europeus o gato prestativo é uma fêmea e por vezes se casa com o filho do moleiro depois de ser desencantada." (TATAR, 2013, p. 375)

4. Desafio ou obstáculo	O medo da descoberta das mentiras e o ogro feiticeiro
5. Mediação	O mediador é o próprio gato que tudo planeja e tudo executa para alcançar o objetivo do amo.
6. Conquista	O Marques de Carabás ganham um castelo e casa-se com a princesa.

Outros dois fatos interessante dessa narrativa é o nome do mediador que aparece como título da história, e ser ele também o personagem de ação que faz acontecer toda ação na narrativa, ficando o herói um tanto passivo em tudo que acontece.

Os recontos *um par de tênis novinho em folha* e *É que ele sabe* são textos inspirados nos clássicos *Cinderela* e *O gatos de Botas*, respectivamente. Com uma ambientação moderna (século XX), linguagem atualizada, personagens que nos lembram aquele vizinho ou colega de escola, fatos que poderiam acontecer em nossas vidas e finais felizes, os recontos citados são um deleite só por isso. Contudo, literatura não é só deleite. É também reflexão, crítica, paixão... uma degustação de algo delicioso que nos deixa com gosto de “quero mais”. Os recontos citados nos deixam esse gostinho. A vontade de querer saber mais sobre aqueles personagens e suas vidas, de onde será que vieram e por que fazem o que fazem. Respostas que talvez o texto não responda explicitamente, mas deixa a nossa imaginação e curiosidade aflorarem para descobrir.

Em *um par de tênis novinho em folha* temos uma adolescente com “nome de princesa”, Carolina, que trabalha em uma fábrica de calçados e estuda a noite junto com sua amiga Simone, sonha com um príncipe que a tire da vida miserável de operária e a ame acima de tudo. Órfã de mãe com uma madrasta (óbvio) e muito sonhadora, devaneia com a possibilidade de ir à festa de “gente rica” que a “filha do padeiro” vai dar no sábado à noite. Simone banca a fada madrinha, se sacrifica pela amiga e garante a Carolina seu emblemático “par de tênis novinho em folha”. Seu príncipe aparece na festa. Dançam coladinhos a noite toda. Ela perde o tênis... e tem uma surpresa/revelação inesperada quando o príncipe aparece em seu bairro pobre a procura da moça que perdeu um tênis na festa.

Já em *É que ele sabe*, na fictícia Macajá, temos o esperto Xanim, que narra toda a história. Xanim não é um gato, mas um malandro esperto que gosta de jogar dados “viciados”. Em uma noite conhece Marcelo, o branquelo, que o ajuda a tomar

banho e lhe dá uma cama para dormir. Em gratidão Xanim prepara um plano para ajeitar a vida do Marcelo que foi tapeado pelos dois irmãos malandros e veio parar em Macajá só com a roupa do corpo e uns trocados. O plano é enganar o dono do jogo do bicho da cidade, Alfredão, fazer o Marcelo se passar por rico e conquistar a filha ruiva do Fogaça, empresário e jogador endividado. Em uma narrativa em 1ª pessoa onde o risco da aposta é alto, e o mais esperto leva tudo, Xanim não precisa jogar os dados viciados, mas consegue realizar seu plano e termina com dez mil dólares na bota que ganha do Marcelo.

As semelhanças dos recontos com os clássicos *Cinderela* e *O gato de botas* são evidentes para o leitor que conheça algo desses clássicos contos de fadas. Como já falamos anteriormente o reconto é o contar a mesma história, mas com sabor de novidade. Os nomes dos personagens mudam, a marcação temporal e espacial destes também, alguns personagens desaparecem e surgem outros, há uma variação no recontar, mas o essencial permanece.

O novo gato de botas agora tem nome, Xanim, e é humano, mas assim como seu referencial pede uma bota para pôr seu plano em prática. O rei agora virou um empresário viciado em jogo. A princesa é ruiva e tem o nome de Cidinha. O ogro agora é o dono do jogo de bicho na cidade. Já a nossa cinderela do século XX não dorme mais no borralho e nem fica suja de cinzas, mas mora em um bairro sem calçamento que pode sujar seu tênis novinho. É órfã, tem madrasta, mas não tem irmãs. A fada Madrinha ganha ares de melhor amiga, e já que não tem varinha de condão consegue arrumar a amiga se sacrificando por esta, e pegando emprestado roupas e bijuterias da mãe. Caroline perde seu calçado em um baile a meia noite, mas agora este é um par de tênis. Elementos antigos se modernizam, as temáticas dos clássicos permanecem e novas temáticas são incluídas, fazendo dos recontos e dos contos clássicos um ótimo material de formação do leitor literário para o século XXI.

Feita estas observações sobre os contos de fadas e os recontos, no próximo capítulo apresentamos a nossa proposta de intervenção propositiva que leva em consideração todos estes estudos teóricos desenvolvidos nos capítulos dois e três.

4 A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com olhar de uma pesquisadora dos temas aqui trabalhados e de educadora que está efetivamente em sala de aula e, portanto, vivencia no cotidiano escolar os dilemas e glórias do ensino de literatura, é que nesse tópico desenvolvemos uma sequência propositiva para o letramento literário, centrada na literatura juvenil - narrativas – aliado a algumas estratégias das metodologias ativas de aprendizagem, que possa ser aplicada pelos educadores, nas realidades das salas de aula do Brasil afora, uma vez que esta é apresentada como um modelo que pode ser adaptado, e readequado às necessidades da sala de aula. Além disso, almejamos que os métodos apresentados sejam capazes de cativar o público leitor escolar para o mundo da leitura literatura e uso das metodologias ativas, desenvolvendo o letramento literário a partir de leituras e análises críticas de narrativas juvenis – o conto de fadas e o reconto.

Nessa intenção, desenvolvemos uma sequência propositiva para a prática de ensino, e aqui justificamos nossa escolha pela proposição devido a realidade do período pandêmico da SARS COVID-19 que inviabilizou, por dois anos seguidos (2020 e 2021), no estado da Paraíba, o ensino presencial e que no momento do retorno as aulas presenciais (ano de 2022), a rede de ensino estadual enfrentou protocolos e burocracias, em um processo de readaptação, que dificultou a execução desta. Além disso, nossa escolha também está pautada na Resolução N° 003/2021, do Conselho Gestor do PROFLETRAS que “Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.” Ao considerar a realidade de enfrentamento a pandemia do SARS-COVID19 no campo acadêmico, a resolução citada, resolveu em seu artigo 1º que: “Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.” Contudo, é nosso interesse executar esta proposta de trabalho assim seja possível, esperando apenas o período de adaptação e fortalecimento dos vínculos escolares para tal.

Mediante esse contexto, propomos uma estratégia para sala de aula do nível fundamental, de método pedagógico, com natureza descritiva e abordagem qualitativa. O público escolhido para essa proposição são alunos do 9º ano do ensino fundamental, por entendermos ser uma turma que está concluindo a primeira fase da educação básica e que não deveria, de forma alguma, chegar no ensino médio sem o

fortalecimento do vínculo entre formação leitora e leitura literária. Entendemos também, ser essa nossa proposição possível de ser adaptada as outras turmas e etapas do ensino básico, bastando para tal o educador interessado fazer as devidas adaptações.

4.1 A proposta de intervenção

A descrição da proposição de intervenção acontece com os detalhes sobre as atividades pensadas para a sala de aula, porque fazer, como fazer e qual resultado queremos alcançar com estas atividades. Ao final do capítulo discorreremos ainda sobre os processos de avaliação da leitura literária dentro da perspectiva do letramento literário e das metodologias ativas.

Neste propósito, desenvolvemos a nossa proposta com base na “sequência básica” de Rildo Cosson (2021), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, que compreende quatro momentos de interação/mediação que são: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Aliado a sequência básica escolhemos fazer as micro-oficinas, que tem como aporte teórico as ideias desenvolvidas por Angela Kleiman em seu livro *Oficinas de leitura: teoria e prática* (KLEIMAN, 2002.), durante alguns dos intervalos da sequência. Intercalando entre os quatro momentos da sequência básica e as micro-oficinas são usadas algumas estratégias das metodologias ativas de aprendizagem, que dentre tantas escolhemos: o modelo de ensino híbrido sala de aula invertida (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI orgs, 2015), “aplicativos na educação, intercâmbio com o autor, mapa mental e o *Timeline*” (CAMARGO E DAROS, 2018, p. 28; p 70; p. 81; p.116). Sobre ensino híbrido, usamos especialmente a essência dessa metodologia ativa como matéria para nossa proposição, uma vez que tencionamos usar técnicas da aula presencial e on-line, junto a tecnologia digital, e já alertamos para que o professor leitor não estranhe a proposta de leitura dos textos fora de sala de aula, afinal queremos desenvolver um letramento literário que crie, acostume e incentive a leitura literária dentro e fora das paredes da escola. Culminando todo o processo temos a construção de um produto de escrita colaborativa dirigida – O Baralho de Recontos, que tem por objetivo levar o alunado a desenvolver suas próprias narrativas juvenis.

Destarte, selecionamos um conjunto de textos narrativos juvenis que servem de base para explicar a aplicação desta sequência propositiva, não ficando esgotado

a sequência desenvolvida a apenas estes textos, pois ela, a proposta de intervenção, pode ser usada com outros textos de escolha do professor, que como já esclarecemos anteriormente, essa proposta se mostra como um modelo que deve ser aproveitada especialmente em sua essência e que, a partir dela o professor possa adaptar, recriar, melhorá-la em prol de sua didática e aprendizado de seus alunos.

Os textos escolhidos são: *Um par de tênis novinho em folha*, do escritor brasileiro Pedro Bandeira, e *É que ele Sabe* da também brasileira Marcia Kupstas, retirados do livro *Sete faces do conto de fadas* (TELLES et al; 1993). Além destes também escolhemos os contos clássicos que dão origem aos recontos: *Cinderela* ou *A Gata Borralheira* e *O Gato Mestre* ou *O Gato de Botas* de Charles Perrault, extraídos do livro *Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo* (PERRAULT, 2015), e *Cinderela*, recolhido pelos irmãos Grimm e retirado do livro *Contos de fadas em suas versões originais* (AVILA, 2019). Todas essas narrativas encontram-se como anexos do nosso trabalho.

O principal objetivo dessa proposta é desenvolver o letramento literário que possibilite ao estudante perceber as ligações, semelhanças, diferenças entre os textos, bem como desenvolver o seu olhar para aquilo que Cosson (2020) observa como interdiálogo entre leitor, texto, contexto, intertexto. Além de mostrar que os textos juvenis dos contos de fadas podem e devem ser naturalmente usados em sala de aula, pois a dimensão simbólica destes cumpre a função de literatura humanizadora que Antonio Candido (2002) defende.

Como orientações gerais, desenvolvemos as atividades desta proposição para serem feitas semana a semana, uma vez que as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental são de 6 aulas semanais, pode-se então tomar duas aulas por semana e trabalhar o letramento literário, visto os espaços não serem longos demais nem tão curtos a ponto de sobrecarregar ou entediar o estudante e o próprio professor. O total de horas aulas, estimadas por nós, para a execução completa da proposição são no total de 20h/a, trabalhadas ao longo de um bimestre em duas ou três horas aulas semanais¹⁷, tempo suficiente para uma execução cuidadosa e sem a pressão do tempo corrido. Justificamos a escolha desse tempo para realização da intervenção por três motivos: primeiro, por entendermos ser necessário o uso desse tempo para a realização de um trabalho de formação leitora adequado, especialmente quando

¹⁷ A depender da turma, talvez o professor não precise utilizar as duas ou três horas aulas sugeridas, nós o fizemos por uma questão de conveniência de tempo para aplicação das atividades

objetivamos desenvolver uma consciência leitora literária que siga com o estudante por toda sua vida; segundo, por usarmos uma metodologia desconhecida para os alunos e talvez para o professor, as metodologias ativas, esse tempo é necessário para habituar os estudantes ao ritmo das leituras e usos das metodologias ativas; terceiro, por ser do nosso interesse ler e estudar literatura no cotidiano educacional do ensino fundamental, dentro e fora da escola, e se durante um ano letivo pudermos desenvolver esse tipo de proposta ao menos em um bimestre, consideramos uma vitória para a formação de leitores literários.

A proposta de intervenção é construída com informações básicas e pertinentes para sua execução: tempo estimado para cada momento e micro-oficina; material mínimo necessário; competências e a descrição. A seguir descrevemos como organizamos cada etapa da sequência pedagógica e das micro-oficinas.

➤ **1º momento: MOTIVAÇÃO**

Tempo estimado: 2 h/a

Material necessário: celular, internet, aplicativo educacional, projetor, computador, imagens.

Competências trabalhadas: leitura, oralidade, expressão de opinião, comunicação.

Este primeiro momento é realizado para despertar o interesse e a curiosidade do aluno sobre os textos que serão estudados. Assim criamos estratégias que despertem a curiosidade do discente e o traga para o encantamento literário. As metodologias ativas entram aqui como suporte dessa motivação, associado a uma mediação mais incisiva do professor, além de algumas ideias que envolvam o uso do mundo virtual com o ensino híbrido.

Como primeira prática sugerimos ser feita uma ou as duas atividades descritas, dependendo de como o professor tem facilidade e acesso para trabalhar com mídias digitais e o que ele escolher fazer. Nossa primeira sugestão é trabalhar com a interação virtual, onde: o professor elabora um pequeno vídeo lendo trechos dos recontos escolhidos, inquirindo dos alunos que estes acessem uma enquete, pergunta e respondam: “Você consegue saber a qual famoso conto clássico faz referência os trechos lidos? Converse com seus colegas e dê o seu palpite”. Para gravação do vídeo sugerimos as leituras: no reconto *É que ele sabe*, a leitura do primeiro parágrafo: “Foi o barulho das botas que me acordou. E eu acordei preocupado, claro. Quem, numa

cidade litorânea como Macajá, ia usar botas à noite, a não ser um tira? Mas não era” (KUPSTAS, 1993, p. 103). Já para o reconto *um par de tênis novinho em folha* sugerimos a leitura do seguinte trecho:

Um dia vai aparecer o meu príncipe... Vai olhar bem fundo nos meus olhos... Ah, que sorriso lindo que ele vai ter! Vai chegar pertinho, bem delicado, gentil como os príncipes devem ser. Nós vamos dançar a noite toda, abraçadinhos, quase sem falar... No fim do baile, ele vai me levar para o carrão dele. Vermelho, brilhando, sem capota, e eu vou ao lado dele, com o vento no meu rosto, sentindo o perfume da noite (BANDEIRA, 1993, p. 15)

O objetivo é fazer que os alunos acessem seus conhecimentos prévios para as várias possibilidades de leitura. Para construção da enquete/pergunta temos algumas alternativas: o uso da rede social *Instagram* com criação de enquete nos *stories*, o site *Kahoot* criando uma enquete, ou fórum, o *Google* sala de aula que na aba “atividades” oferece a alternativa de criar uma atividade pergunta, ou o próprio *WhatsApp* com a criação de um grupo especial de leitura literária para a turma, esse grupo ficaria disponível apenas para distribuição de material, orientações, fóruns, etc. tudo relacionado as aulas de literatura da turma especificamente¹⁸.

A segunda sugestão é trabalhar somente em sala de aula. A aula começa, caso o professor tenha feita a interação virtual, com a projeção dos resultados da enquete e bate-papo sobre esta, logo após seria feita a projeção da imagem abaixo. Caso o professor escolha a opção de trabalhar apenas a sala de aula, começamos a sequência com a projeção da imagem seguinte.

Imagem 1 – Contos de fadas



Fonte: *google* imagens

¹⁸ Sobre os aplicativos e plataformas sugeridas: para uso do *Google* sala de aula é importante a criação de uma turma virtual. Recomendamos a criação da turma virtual no *Google* sala de aula por ser uma ferramenta bem eficiente e fácil de usar, bastando que após a criação o professor ofereça aos alunos o código da turma e esses terão acesso a todos os materiais, fórum e atividades que o professor crie durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Para aprender como criar uma turma no *Google* sala de aula indicamos o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nhc26QghXNk> Para o *Kahoot* é preciso inscrever-se no site - <https://create.kahoot.it/auth/register?deviceId=UhwMNdN0UrAleD7zOxOt8X&sessionId=1674762405628> - o suporte do site diz que é compromisso deles manterem os serviços gratuitos para professores e alunos. Para o *Instagram* e *WhatsApp* é preciso que você tenha o contato de seus alunos como contatos virtuais.

Projetada a imagem, inquirir do aluno qual a sua leitura sobre a imagem com perguntas-chave como: o que vocês estão vendo nessa imagem? Qual o tema predominante na imagem? Que contos de fadas vocês conhecem que estão aparecendo na imagem? Quem será que criou esses contos? Quais tipos de pessoas devem ler, gostar de contos de fadas? Para quem são feitos os contos de fadas?

Nesse momento deixar acontecer a livre associação de ideias na turma, desenvolver mais algumas perguntas trazendo agora a ideia da contemporaneidade/modernidade para os contos clássicos, perguntas-chave para esse momento são: e se essas narrativas acontecessem no século XXI, como vocês imaginam que as princesas, príncipes e seres mágicos viveriam? Em que lugares elas poderiam viver? Será que as princesas dos contos de fadas vivendo nos dias atuais teriam uma profissão? Junto com essas perguntas mostrar imagens atualizadas desses personagens, onde estes foram relidos e ganharam versões mais atuais, modernas e um tanto diferentes de seus originais¹⁹. Abaixo deixamos algumas dessas imagens para inspirar, com os personagens revisitados e imaginados em cenas atuais, em profissões do século XXI e ainda como príncipes e princesas em pôsteres de filmes dos anos 40.

Imagem 2 – Cinderela e o príncipe conectado. Peter Pan na terra das câmeras de vigilância



Fonte: <https://boomo.com.br/n/e-se-os-personagens-da-disney-vivessem-hoje-em-dia-2091444>

¹⁹ Sugerimos usar as imagens criadas pelo designer gráfico Matt Burt, disponíveis em seu site: <https://boomo.com.br/n/como-seriam-os-principes-e-princesas-da-disney-na-vida-real-714445>

**Imagem 3 – Alice no país da dieta
Alladim e o gênio do vídeo game**



Fonte: <https://boomo.com.br/n/e-se-os-personagens-da-disney-vivessem-hoje-em-dia-2091444>

**Imagem 4 - Jasmine: embaixadora da ONU
Cinderela: ativista dos direitos dos animais**



Fonte: <https://boomo.com.br/n/como-seriam-os-principes-e-princesas-da-disney-na-vida-real-714445>

**Imagem 5 – Elsa e Anna: cientistas das mudanças climáticas.
Branca de Neve: psicóloga**



Fonte: <https://boomo.com.br/n/como-seriam-os-principes-e-princesas-da-disney-na-vida-real-714445>

**Imagem 6 – Tiana: chefe premiada
Mulan: advogada**



Fonte: <https://boomo.com.br/n/como-seriam-os-principes-e-princesas-da-disney-na-vida-real-714445>

Imagem 7 – Senhorita Neve e os Sete Fora-da-lei Caçadora de Feras



Fonte: <https://boomo.com.br/n/princesas-disney-em-capas-de-livros-de-misterio-dos-anos-40-4509268>

Existem muitas outras imagens com personagens dos contos de fadas em momentos da atualidade ou situações para lá de diferentes do felizes para sempre disponíveis na internet. Pesquisando no *Google* imagens o professor pode achar estas e muitas outras. Fica, portanto, a critério do professor escolher com quais imagens temáticas ele gostaria de trabalhar.

Uma observação importante sobre a questão da motivação: durante a descrição da proposta damos ênfase a essa questão, sugestionando que o educador faça micro motivações em todas as etapas, para além do momento *Motivação* da sequência básica, por que consideramos que a turma, onde a proposta é aplicada, é uma daquelas em que os alunos não têm o hábito da leitura de textos literários, e preferem fazer qualquer outra coisa em seu tempo em casa e mesmo na escola do que ler, a não ser que sejam obrigados para responder um questionário ou para ganhar notas. Realizado este primeiro momento o próximo seria a etapa de introdução, porém escolhemos desenvolver uma micro-oficina antes. A seguir descrevemos a primeira micro-oficina.

MICRO-OFFICINA 1 – Conto de fadas burlesco

Tempo estimado: 2 h/a

Material necessário: celular, aplicativo educacional, envelope, imagens variadas, caderno e lápis.

Competências trabalhadas: leitura, escrita, oralidade, trabalho em equipe, criatividade.

Esta micro-oficina tem por objetivo principal aprofundar o interesse dos estudantes pelo gênero literário conto de fadas e também ser mais um elemento motivador do estudo proposto. Neste momento a turma é dividida em grupos e cada grupo recebe envelopes com no mínimo 3 imagens e um enredo básico de um conto de fadas: uma imagem que remetesse ao conto de fadas clássico e duas imagens de um objeto contemporâneo como helicóptero, computador, bicicleta, telefone, rádio, tênis, etc. Abaixo deixamos um exemplo de imagens e de um enredo para que o professor possa entender melhor a dinâmica proposta. Lembramos que para essa atividade o professor deve, no momento de planejamento, preparar envelopes suficientes prevendo o número de grupos a serem formados, sugerimos que ele prepare no máximo 5 envelopes e mínimo de três.

Imagem 8 – Envelope – conto burlesco



Enredo - envelope 1

Uma garota ingênua de capuz vermelho atravessa uma floresta para visitar sua avó que está doente, no meio do caminho é abordada por um Lobo mau que a engana fazendo pegar um caminho mais longo enquanto ele vai a casa da avó e a engana também.

Quando a garota chega a casa da avó é enganada novamente pelo Lobo mau que se faz passar pela avó. Após devorar as duas o lobo descansa na cama da avó, mas um caçador desconfia do lobo e salva as duas.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Essa atividade foi inspirada no livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Cosson (2021), e adaptada ao nosso objetivo. Reforçamos a necessidade de o professor deixar pronto, junto com as imagens, o enredo de cada conto clássico escolhido para esse momento, uma vez que pode acontecer do grupo não conhecer o conto de fadas indicado no envelope.

Feita a distribuição dos envelopes, lembrar momentos da motivação e explicar a atividade que deve acontecer assim: pedir aos grupos que a partir dos elementos/imagens recebidos, eles recriem (marcar um tempo para a criação) a narrativa daqueles contos de fadas inserindo nessa recriação o elemento moderno apresentado nas imagens e assim construam um “Conto de fadas burlesco”. Outro objetivo da prática é permitir que os alunos, através dos seus conhecimentos, criatividade e junto com a colaboração dos colegas, recriem ao seu modo a história clássica observando o enredo linear da narrativa. As histórias criadas são compartilhadas oralmente em sala de aula.

Como retomada e conclusão desse primeiro momento (motivação mais micro-oficina) é feito o convite para que os alunos, através de *link* disponibilizado no grupo de *WhatsApp* da turma ou do Google sala de aula, caso o professor tenham criado uma com a turma), acessem a plataforma *padlet*²⁰ e criem coletivamente um mural com imagens e textos sobre os contos de fadas que eles trabalharam, colocando também suas opiniões e impressões sobre esse primeiro momento; ou pode ser usado o *kahoot* para criar uma nuvem de palavras onde a sugestão é: complete a frase – “Conto de fadas é...” Se a turma não dispõe de acesso à internet ou o professor preferir não usar essas técnicas, sugerimos criar uma “árvore das fadas e feiticeiros”, uma montagem física de uma árvore desenhada onde cada aluno, ao final da micro-oficina e durante a semana, é convidado a completar as folhas, flores e frutos da árvore com a colagem de textos, fotos, desenhos autorais, o que eles quiserem e que tivesse relação com essas duas etapas da proposta pedagógica. Finalizado esse primeiro momento o próximo é a etapa da introdução.

➤ **2º momento: INTRODUÇÃO**

Tempo estimado: 2 h/a

Material necessário: internet; projetor; imagens; livros físicos e suas versões digitais.

Competências trabalhadas: leitura, oralidade, comunicação.

O momento introdução é pensando para introduzir na sequência das aulas de letramento literário a etapa de apresentação das obras e dos autores das obras.

²⁰ O *Padlet* é uma ferramenta para criação de painéis virtuais colaborativos. O professor precisa fazer inscrição, tem versão gratuita limitada e oferece uma versão premium que é paga. Endereço para acesso: <https://pt-br.padlet.com/>.

Segundo Cosson (2021) este momento tal qual a motivação deve ser realizada de modo rápido, mas com eficiência, pois aqui é onde o estudante terá seu primeiro contato com a obra em si e com a mente que a concebeu. Assim, esse momento é dedicado a apresentação dos autores e dos textos escolhidos, de preferência com a presença física dos livros, possibilitando ao aluno ampliar seu repertório de informações sobre os instrumentos do universo literário. Orientamos que, para esta atividade se faça apenas a discussão oral sobre a temática abordada, pois como nós diz Cosson (2021, p.61) “a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”.

Antes do dia da aula o professor faz a preparação do material a ser trabalhado: criação de slides que tragam informações sobre os autores (minibiografia, fotos dos autores trabalhados: Perrault, Irmão Grimm, Pedro Bandeira e Marcia Kupstas com imagens e nomes das principais obras), e imagens de diversas obras publicadas que tem como referencial o conto de fadas. Esses slides são também um pequeno roteiro, através de imagens de capas de livros, do que escritores e editoras têm feito na atualidade sobre esse tema. Separe também alguns livros físicos sobre contos de fadas.

No dia da aula, esta começa com uma recapitulação do que foi visto até o momento, interpelando dos alunos suas opiniões sobre as atividades realizadas e perscrutando mais sobre dos conhecimentos sobre contos de fadas, suas leituras em casa. Feito isto, começar a apresentação sobre os autores clássicos Perrault e Irmãos Grimm, mostrando curiosidades sobre os mesmos e as principais narrativas atribuídas a eles. Intercalando com os slides, mostrar os livros físicos de onde foi retirado os textos que serão lidos em seguida, caso o professor disponha de tais obras se não os têm, mostrar os livros digitais.

Nos slides, apresentar também, as capas de diversos livros que ao longo dos anos as editoras vêm lançando com os contos de fadas clássicos e as releituras desses. Dá ênfase aos casos de recontos, releituras e adaptações brasileiros. Aqui também pode ser citado outros suportes de releituras, como os filmes. Observar as reações e comentários da turma. Como última capa de livro projetar a do livro *Sete face do conto de fadas* e falar um pouco do livro e dos recontos deste.

Imagem 9 – Sugestão de capas de livros para os slides



Fonte: Google imagem

Começar assim a apresentação do livro *Sete Faces do conto de fadas* e dos autores brasileiros: Pedro Bandeira e Marcia Kupstas, motivando o aluno para o momento de leitura dos recontos, lembrando também o vídeo feito no momento 1 - *motivação*. Deixar que os alunos folheiem e observem os livros físicos que o professor tem. Orientamos deixar disponível digitalmente o material em slides preparado, no grupo de WhatsApp ou sala de aula virtual da turma. Aqui não é cobrada nenhuma atividade. Apenas a observação do professor sobre a participação e interação da turma.

MICRO-OFFICINA 2 – Estudo do gênero conto

Tempo estimado: 2 h/a

Material necessário: celular; internet; cópias impressas do texto *O gato de botas de Charles Perrault*; cartolinas; tesouras; lápis coloridos; cola; imagens.

Competências trabalhadas: leitura, oralidade, argumentação oral e escrita, capacidade de síntese, criatividade, trabalho em grupo, cooperação e colaboração.

Antes do momento 3 - *Leitura* - da sequência básica de Cosson (2021), decidimos realizar duas micro-oficinas com a leitura e discussão dos contos de fadas clássicos: O gato de Botas e as Cinderelas. Justificamos essa escolha de roteiro porque queremos que o aluno tenha tempo e oportunidade de ler e dialogar sobre os contos clássicos antes da leitura dos recontos. Para esta micro-oficina, criamos um roteiro que envolve a apresentação teórica dos gêneros em estudo²¹ – o conto de fadas e o reconto – observando as características principais de cada um, e o encadeamento dos elementos da narrativa (tempo, espaço, personagens, narrador, situação inicial, conflitos, clímax, desfecho), visto os alunos já terem eles mesmo construído uma narrativa reconto em momento anterior.

O professor, antes do dia da aula presencial, usa a metodologia da sala de aula invertida. Prepara um material sobre elementos da narrativa, características dos contos de fadas e dos recontos e envia on-line para a turma, orientando seu estudo antes do dia da aula. Esse material pode ser um vídeo curto feito pelo próprio professor ou outro vídeo que o professor pesquisar, uma apostila pequena para leitura, uma gravação de áudio. Os alunos vão acessar esse material em casa e ao final do estudo: escrever uma pergunta, dúvida que ele ficou sobre o conteúdo estudado, ou responder uma questão feita pelo professor sobre o material e devolver para o professor. Para essa devolutiva o professor pode usar o Google sala de aula, criando uma atividade ou fazendo um formulário do Google.

No dia da aula presencial, de posse das devolutivas feitas on-line pelos alunos, o professor começa a aula respondendo as dúvidas, apresentado as respostas dos alunos e explanando mais sobre as características da narrativa. Como nosso foco é o letramento literário e isso envolve a leitura de textos, nesse dia é feita a leitura do primeiro texto clássico, *o gato de botas ou o gato mestre* de Charles Perrault (2015), que deu origem ao reconto *É que ele sabe* (KUPSTAS, 1993) que será lido depois. Essa leitura deverá ser realizada em sala de aula e para tal sugerimos que o professor comece questionando os alunos sobre o que eles fariam se ganhassem de herança uma bota e um gato?

²¹ Para auxiliar o professor na construção de seu material de aula, sobre características do conto sugerimos a leitura do livro: *A teoria do conto* de Nadia Batella Glotib. Recomendamos também a leitura do tópico 4 - *A literatura infantil: gênero ou forma* - da segunda parte do livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática* da Nelly Novaes Coelho. Como referência, sobre elementos da narrativa, sugerimos o livro da Série Princípios: *Como analisar narrativas*, da professora e pesquisadora Cândida Villares Gancho; e a segunda parte do livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática* da Nelly Novaes Coelho.

Ouvidas as respostas distribui-se cópias do conto. Ler-se uma parte do conto junto com os alunos, privilegiando a leitura silenciosa em seguida, ou pode-se ler coletivamente, o professor decidirá. Após a leitura, discute-se sobre as impressões que a história causou. O professor pode fazer mais uma explanação sobre os elementos da narrativa e características do conto de fadas, que ele sinta que precisam ser reforçados, usando o próprio texto de *O gato de botas* para exemplificar esses conceitos teóricos. Essa explanação deve ser sucinta, com ênfase nos elementos que caracterizam o gênero conto de fadas (personagens planas, enredo linear, narrativa em 3ª pessoa, final feliz, e, caso queira a tabelas das seis invariantes de Propp). Os elementos da narrativa é um conteúdo conhecido dos alunos em anos anteriores ao 9º ano, e eles estudaram em casa, não precisa ser tão incisivo quanto a isso.

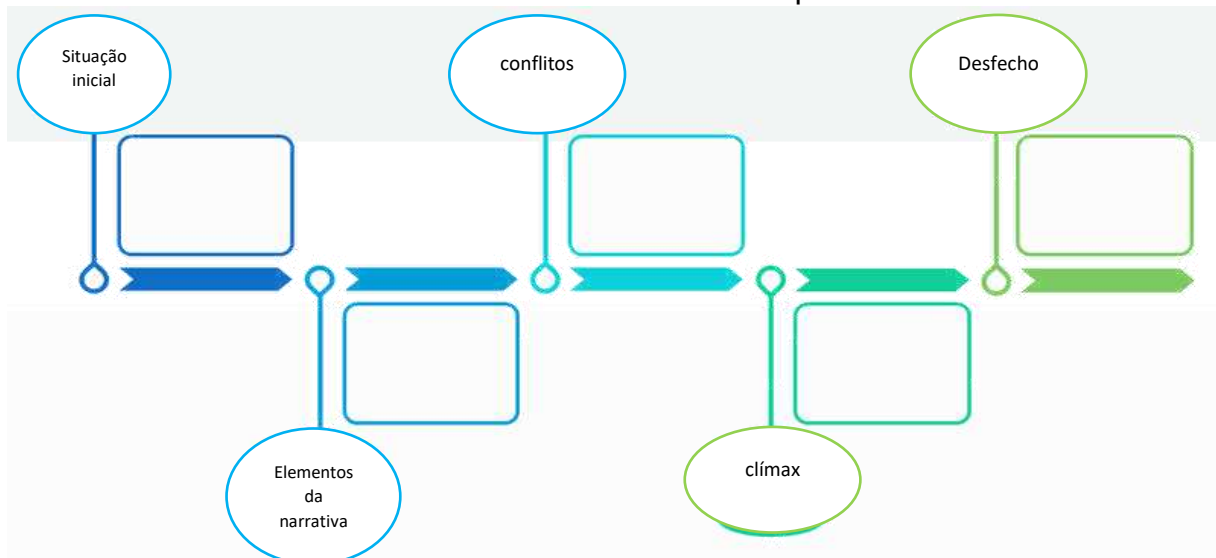
Feitas as explicações e ouvidas as questões dos alunos sobre o texto e a teoria, a próxima atividade é aplicação de uma técnica da metodologia ativa de aprendizagem denominada *timeline*, que aqui chamamos de *timeline* literária. A *timeline* é essencialmente uma linha do tempo visual, muito usada para marcações visuais de datas históricas; nós adaptamos a ideia e a transformamos em *timeline* literária, uma linha do tempo que acompanha a narrativa ficcional lida e os aspectos essenciais de uma narrativa.

Nessa atividade os alunos constroem uma linha sequencial dos acontecimentos do conto lido - *O gato de botas*. Para tal divide-se a turma em grupos de três a cinco integrantes, estes grupos doravante serão fixos. Para cada grupo é entregue uma cartolina, lápis colorido, e algumas imagens relativas ao conto trabalhado, tesoura e cola. Na posse destes itens os grupos devem organizar na cartolina a *timeline* literária que é a recriação em forma de linha horizontal dos pontos principais do texto, destacando algum dos elementos da narrativa que o grupo achar mais importante, anotando observações pessoais, colando as imagens e assim sequencializando o texto lido.

Abaixo deixamos um modelo de *timeline* literária²² e algumas imagens que servem de modelo para serem usadas na *timeline*.

²² Será deixado como apêndice um modelo em tamanho apropriado para impressão.

Modelo de *timeline* literária adaptada



Fonte: <https://templates.office.com/pt-br/linha-do-tempo-de-cinco-anos-tm66667754>

Imagem – 12 – Gato de botas – timeline literária



Fonte: Google imagem

Para esta atividade, *timeline* literária, sugerimos um tempo de 30 minutos. Após o tempo estipulado, o momento termina com o compartilhamento das *timeline* literárias de cada grupo com a turma.

Dando sequência a proposta interventiva, decidimos fazer mais uma micro-oficina, intitulada As Cinderelas. Em preparação para essa terceira oficina - micro-oficina 3 – As Cinderelas, o professor já combina com a turma alguns comandos que serão realizados em casa, usando a estratégia ativa da sala de aula invertida.

MICRO-OFFICINA 3 – As Cinderelas

Tempo estimado: 2 h/a

Material necessário: Celulares, Internet, cópias impressas dos contos *Cinderela* dos irmãos Grimm e *A gata borralheira* de Perrault; folha sulfite ou cartolina; lápis coloridos; imagens.

Competências trabalhadas: leitura e oralidade, protagonismo, trabalho em equipe, capacidade de síntese, organização, ordenação e associação de informações.

Esta micro-oficina objetiva preparar o aluno para a leitura mais aprofundada dos próximos textos – os recontos - e também funciona para observar como a leitura na sala de aula invertida funciona com a turma. Objetiva também desenvolver atividade que possibilite aprender a fazer uma análise comparativa usando como base os textos lidos *Cinderela* dos Grimm e a *Gata borralheira* de Perrault.

A preparação para esta micro-oficina acontece nos 15 minutos finais da micro-oficina 2, distribuindo cópias impressas do conto de fadas *Cinderela* ou *Gata Borralheira* de Perrault e o *Cinderela* dos Irmãos Grimm, para os alunos que não tenham, de jeito nenhum, acesso à internet ou meio digital para leitura, como computador ou celular que possa descarregar o material digital para leitura. Nesse momento o professor explica a metodologia da aula invertida, enfatizando que vai enviar arquivos em PDF e direcionamentos de atividades fora da sala de aula, no grupo de WhatsApp da turma e/ou na turma do *Google* sala de aula, com orientação “enfática” da leitura dos contos antes do dia da micro-oficina 3 – As cinderelas. Como, provavelmente, a turma não tem intimidade com a metodologia da sala de aula invertida, é importante que o professor dê bastante ênfase a leitura dos contos fora da sala de aula e para isso, o uso estratégico de atribuição de pontos por participação dos grupos fixos, pela leitura feita e engajamento pode e deve ser usada, especialmente, se a turma for uma daquelas que oferece resistência a leitura dentro de sala de aula.

O envio dos textos, em PDF, on-line é feito com pelo menos 5 dias de antecedência da realização da micro-oficina 3. Junto com os textos, enviasse também um vídeo²³ com curiosidades sobre o projeto do filme *Cinderela* da Disney, pois provavelmente é a referência que os alunos têm desse conto; abrir um fórum em um dos aplicativos educacionais já citados por nós (*Google* sala de aula, *Kahoot*, ou o

²³ Indicamos o vídeo disponível no canal do *Youtube* O Camundongo [:https://www.youtube.com/watch?v=Ix-GMmZgQKI](https://www.youtube.com/watch?v=Ix-GMmZgQKI)

próprio grupo da turma no *WhatsApp*), onde a participação do aluno e do grupo comentando as leituras seja compartilhada.

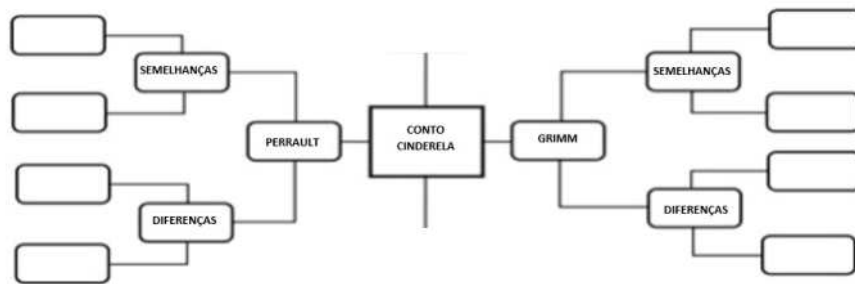
Sugerimos que, além do fórum, o professor faça um engajamento sobre as leituras, solicitando que os alunos enviem imagens, curiosidades que eles pesquisaram, vídeos e/ou áudios com perguntas, dramatização de partes do texto, lendo trechos da obra, etc.; a intenção é abrir um espaço para que os alunos dialoguem enviando suas próprias artes. Para o aluno que não tem acesso ao digital/virtual fora da sala de aula, que o impossibilita de participar ativamente desses momentos em casa, o professor orienta aos grupos de alunos que, este aluno quando estiver na escola deve acessar as atividades on-line na sala de informática do colégio, vendo o vídeo indicado e participando do fórum e engajamento nas atividades grupais. O estímulo a cooperação e trabalho em equipe entre os membros do grupo, onde aqueles com acesso digital auxiliam aqueles membros do seu grupo sem acesso ou que tem dificuldade com as tecnologias é mais um objetivo a ser alcançado.

Feitas as leituras dos dois textos em casa, participado das atividades virtuais agora é chegado o momento de pôr em prática mais um dos princípios das metodologias ativas: aprender fazendo. No dia da micro-oficina – As cinderelas - o primeiro passo é acolher as impressões que os alunos têm dos textos lidos, com perguntas-chave que permita a validação dessa leitura invertida: foi difícil ler os textos sozinhos em casa? O grupo foi importante para realizar a atividade de engajamento? Qual das duas narrativas vocês gostaram mais, por quê? Alguma cena, momento da história chamou mais atenção, qual? Vocês já conheciam essas versões da Cinderela? O que vocês mais gostaram nos textos? O que vocês entenderam sobre o comportamento de Cinderela com as irmãs? Por que o pai da Cinderela não protegia ela?

Essas perguntas permitem um *feedback* para o professor sobre os métodos usados, o que precisa melhorar ou mudar, além de observar como acontece o desenvolvimento do letramento literário e da aprendizagem no aluno. Tendo feito o acolhimento inicial, agora o professor explica aos grupos o que eles vão fazer em sala de aula: construir um mapa mental fazendo a comparação entre os textos lidos que demonstre o que o grupo apreendeu das leituras feitas, semelhanças e diferenças entre os textos, curiosidades de um em contraponto com o outro. Para tal cada grupo deve lembrar o que leu e montar seu mapa mental.

O mapa mental é feito no caderno ou já entregue semipronto impresso, em folha separada. Se esse é o primeiro mapa mental da turma, o professor monta, na lousa, os primeiros quadros do mapa mental com a turma, localizando o nome Cinderela no quadro principal e o nome dos autores nos quadros laterais, depois coloca semelhanças no quadro acima e diferenças no quadro abaixo para cada autor, como mostrado no modelo de mapa mental abaixo.

Modelo de mapa mental das Cinderelas



Fonte: <https://mapamentalsmall.blogspot.com/2021/05/mapa-mental-em-branco-para-preencher.html>

(com adaptações)

O professor também orienta para o uso de imagens no mapa mental, para deixá-lo mais visual e estético. Para isso ele disponibiliza algumas imagens prévias que se ligam diretamente as narrativas lidas: desenhos representando o rosto dos autores, sapatinho de cristal, abóbora, ratinhos, príncipe, etc. veja exemplo das imagens abaixo. Ao final, cada grupo mostra seu mapa mental e discutem as semelhanças e diferenças que cada grupo encontrou, alargando assim o horizonte de possibilidades de leitura dos estudantes.

Imagem 13 - Mapa mental – Cinderelas



Fonte: Google imagens

Antes de passar para o próximo momento, queremos novamente reforçar a ideia da aula invertida, observando que neste o momento de leitura, pesquisa de informações são feitos de modo on-line, ficando a sala de aula para a prática de atividades que aprofunde as informações e conhecimentos adquiridos. O professor deve orientar, mediar, tutorar esse aprendizado, mas é o aluno quem tem que construir seu aprendizado em cooperação com seus pares. Passemos agora a descrição do momento 3 – a leitura dos recontos.

➤ **3º momento - LEITURA**

Tempo estimado: 4 h/a

Material necessário: celular; internet; cópias impressas dos textos *um par de tênis novinho em folha* e *É que ele sabe*.

Competências trabalhadas: Leitura compreensiva do texto. Protagonismo. Análise textual. Estabelecimento de posicionamento pessoal referente ao texto.

Os recontos escolhidos para serem trabalhados são textos que se enquadram na literatura voltada para um público mais crescido, o leitor juvenil, contudo preservam as características dos contos de fadas. Eles trazem o tema dos contos clássicos que os inspirou e adiciona outros mais contemporâneos possibilitando uma abertura de interpretações e discussões bem interessante. Como esse terceiro momento tem por objetivo a leitura integral dos textos reconto, não é preocupação aqui criar atividades de policiamento da leitura (fichas de perguntas, questionários objetivos ou subjetivos, fichamentos), mas apenas o de instigar o ato de ler e as possíveis reflexões sobre o que foi lido. O tempo para realização desta atividade está programado para acontecer em 4 h/a, duas h/a para cada texto, além de usarmos a metodologia ativa do ensino híbrido e invertido.

Assim, em um primeiro momento, o professor distribui as cópias impressas dos dois textos: *É que ele sabe* e *Um par de tênis novinho em folha* para todos os alunos. Para este momento - Leitura achamos importante o contato do estudante com o texto físico, para que este desenvolva uma habilidade interessante do leitor que é a de organizar por meio da grafia no próprio texto, ideias, insight, referências que eles tenham durante a leitura: assim técnicas como grifar, destacar, fazer anotações e até desenhar durante a leitura do texto impresso são muito bem-vindas e incentivadas.

Entregues os textos impressos, o professor relembra algumas informações sobre os autores, fala das características do reconto e oferece pistas curiosas sobre as narrativas para instigar a curiosidade do aluno, tais como: ler os títulos e inquirir dos alunos suas impressões sobre o que a narrativa poderá oferecer, pedir que os alunos observem as imagens impressas no texto e levantem hipóteses do que acontece ali... Nossos alunos são bastante criativos, e dada a oportunidade, o professor pode ser surpreendido com as “tiradas” espertas que eles podem construir.

Entregue os textos, chegou a hora da leitura. Essa leitura deve ser individual e silenciosa. Aparentemente pode ser um desafio conseguir que alunos leiam silenciosamente em sala de aula, mas não é. Bem orientados, com objetivos claros do que se quer com a leitura e acordo prévio entre os alunos e o professor, as leituras silenciosas em sala acontecem sem maiores dificuldades, especialmente se após cada leitura houver pausas para compartilhamento, onde as impressões dos alunos são acolhidas com respeito, sem preconceitos e suas falas incentivadas. Para este momento, o professor também pode ler uma parte inicial do texto para orientar o ritmo e depois deixar que os alunos continuem a leitura silenciosa individual.

O primeiro texto para começar o momento leitura é o da Marcia Kupstas: *É que ele sabe*. O tempo estimado para a leitura desse texto, levando em consideração que os alunos tenham um bom nível leitor é de no máximo 30 minutos, por tanto uma 1 h/a seria hábil para a discussão inicial das expectativas sobre os textos, motivação e leitura do reconto *É que ele sabe*. Os textos têm tamanhos e densidades diferentes, o que faz o tempo de leitura deles ser diferente também, por isso orientamos que primeiro se leia o reconto da Kupstas e depois passe ao reconto do Pedro Bandeira.

Após o tempo transcorrido para leitura do primeiro reconto – *É que ele sabe* – o professor abre espaço para discussão com os alunos sobre as expectativas geradas antes, durante e depois da leitura. Provoca também a comparação entre este texto e *O Gato de Botas* de Perrault, incitando a livre expressão dos alunos sobre este texto ser um conto de fadas ou não, e as questões dos elementos da narrativa, caso o professor ache isso pertinente para o momento. Perguntas-chaves como: O que vocês têm a dizer sobre como o texto foi escrito? É triste, divertido, tenso? O que o título da narrativa tem a ver com a história, conseguem dizer? Qual sua personagem predileta e qual vocês não gostaram, por quê? Por que será que o Xanim se esforçou tanto para ajudar o Marcelo? Vocês conseguem fazer a ligação entre esse texto e algum outro, qual? Como vocês perceberam isso? O professor aqui também pode se valer

do quadro e montar um mapa mental simultaneamente com a turma, anotando o que os alunos forem apontando como semelhanças e diferenças entre os textos de Perrault e Kupstas, todo esse roteiro deve acontecer em 2 h/a.

Para o segundo texto – *Um par de tênis novinho em folha* –, sua leitura não acontece nesse mesmo dia, visto que a leitura e a discussão do texto da Márcia Kupstas terem ocorrido. Como não queremos vigiar ou tornar a leitura algo tenso, queremos que nosso aluno leia e partilhe sua leitura com os demais colegas leitores de forma prazerosa e crítica, decidimos que a leitura do reconto – *Um par de tênis novinho em folha* – será feita de forma híbrida e invertida. Depois de terminar a conversação sobre o primeiro reconto, pedir que os alunos peguem o texto do Pedro Bandeira e orientar a leitura integral desse texto fora da sala de aula. Motivar a leitura com pistas curiosas e enigmas “falsos” sobre a leitura: Só pelo título e pela imagem, vocês já sabem de qual conto de fadas esse texto se inspirou? Como vocês chegaram a essa conclusão? Mas esse texto tem elementos que os textos da Cinderela não têm; vocês vão descobrir lendo. Será que tem fada madrinha? Será que vai ter magia aqui? Vai acontecer uma coisa com um personagem desse conto que vai deixar vocês muito curiosos, vamos ver quem consegue descobrir primeiro o que é? O príncipe desse conto não tem castelo, tem algo muito melhor, descubram lendo.

Importante que o professor reforce a leitura em casa com as técnicas de anotações já citadas, ressaltando a importância da leitura integral, que os alunos ao lerem grifem os trechos mais interessantes, façam associações, anotem dúvidas para perguntar na próxima aula. Antes da próxima aula presencial para discussão do texto reconto, o professor traz os alunos para participar de mais um fórum, criado com o objetivo de partilhar previamente pontos da leitura. Outra ideia interessante é pedir que os alunos gravem áudios, vídeos lendo os trechos que eles gostaram mais, façam trilha sonora ao lerem e enviem nas plataformas digitais que o professor escolher: *Google sala de aula, whatsapp, Padlet*.

No dia da aula presencial, marcada para compartilhamento das ideias sobre esse texto, o professor pode usar partes do material colhido nas plataformas digitais (um áudio de um aluno, a citação de outro, a foto de outro etc.), e a partir desses elementos abrir o diálogo e incitar as discussões. O tempo aqui será de duas horas aulas também, tempo usado especialmente para a conversação e troca de experiências sobre o texto lido. O professor durante a aula pode levantar alguns temas específicos, como relações abusivas no mundo do trabalho, assédio, relação trabalho

e estudo, que talvez os alunos tenham deixado escapar. Relembrando: o objetivo principal desse momento é a leitura dos textos. O que nós professores pudermos fazer para proporcionar uma experiência interessante e cativante para este momento é válido, visto que estamos em um processo de formação de leitores e ninguém gosta do que é chato. Se o estudante não tem o hábito da leitura literária (e geralmente não tem), cabe a nós educadores fazer o possível para que o aluno descubra o prazer dessa atividade e seja levado a ela da forma mais leve e natural possível. E, ler junto a uma comunidade de leitores e depois conversar sobre a leitura, é uma ação que todo leitor, em formação ou não, gosta.

Para o próximo passo - 4º momento - a interpretação - não será realizada nenhuma micro-oficina nesse intervalo.

➤ **4º momento - INTERPRETAÇÃO**

Tempo estimado: 3 h/a

Material necessário: Os textos *Um par de tênis novinho em folha*, *É que ele sabe*, folhas impressas, caderno, caneta.

Competências trabalhadas: Leitura compreensiva do texto. Protagonismo. Análise textual. Estabelecimento de posicionamento pessoal referente ao texto. Trabalho em equipe.

A etapa da interpretação é o momento de construção de sentidos, realizada pelo leitor através do entrecimento dos enunciados lidos e das inferências feitas. Interpretação esta que amplia os horizontes do leitor ao permitir que ele levante inferências e construa significados a partir do que leu, levando em consideração quatro pontos: o autor, o texto, o leitor e o contexto. Para tal usamos neste momento mais uma estratégia de metodologia ativa denominada “*Intercambio com o autor*” cuja principal característica é a de expandir a compreensão da leitura realizada. Para esta etapa da intervenção escolhemos trabalhar 3h/a, por exigir um tempo a mais na elaboração das atividades.

Para realização da interpretação é imprescindível que a leitura de todos os dois recontos tenha sido feita pelos alunos, em sala e/ou em casa. Efetivada as leituras, o professor, no dia marcado, em aula presencial, faz a acolhida e motivação deste momento perscrutando dos alunos suas impressões gerais sobre as aulas de literatura e dos textos selecionados. É uma oportunidade também de relembrar tudo o que foi estudado e feito por eles até aqui. Esse momento serve também como uma pequena

avaliação do processo de ensino do professor e da aprendizagem do aluno com perguntas do tipo: Como foi o processo de leitura dos textos, foi fácil ou difícil? o que vocês acharam mais interessante sobre tudo que a gente fez até aqui? O que tinha de diferente e que chamou mais a atenção nos textos e nas atividades que realizamos? Gostaram dos finais das narrativas? Qual dos textos vocês acharam mais interessante, por quê? Perceberam a ligação com outros textos, filmes, games, música? Essas narrativas são contos de fadas mesmo? Deixar livre a associação de ideias e opiniões dos alunos, pois muitas ideias são possíveis de ocorrer nesse momento inicial. Lembre-se que você professor deve mediar o processo de letramento literário, não julgue nem considere menos importante as falas de alguns estudantes.

Feitas estas primeiras impressões e acolhida a fala dos alunos, é hora de orientar para a atividade ativa *intercâmbio com o autor*. Essa atividade é interessante ser realizada em grupo, porque, o objetivo aqui é permitir o alargamento da interpretação interna que os alunos tenham construído com a leitura, através da externalização e compartilhamento com os demais colegas de suas impressões sobre os textos, pois o olhar do outro sobre um mesmo tópico favorece o enriquecimento de minha visão pessoal. O professor deve deixar que o aluno perceba que diante de um texto literário não existe um certo ou errado, ou uma única interpretação.

Apoiado nesse objetivo o professor deve mostrar o quadro modelo que servirá como base para a atividade *Intercâmbio com o autor* (nosso modelo foi adaptado do livro de CAMARGO e DAROS, 2018, p. 71); orientar os alunos para que estes preencham as lacunas, explicando para que serve cada coluna. Cada coluna oferece uma possibilidade específica: a dúvida do leitor sobre algum ponto do texto, a percepção do autor sobre essa dúvida do leitor, a percepção do leitor em contrapartida ao autor e a conclusão interpretativa final do leitor. Uma sugestão importante aqui é, caso sinta necessidade, o educador preenche alguns quadros da primeira coluna da tabela - eu tenho dúvida - com algumas questões relativas ao texto e deixar espaços em branco para que os alunos desenvolvam outras. No modelo²⁴ abaixo deixamos um exemplo de como pode ser feita esta atividade, usando como exemplo o reconto *Um par de tênis novinho em folha*.

Distribuísssem as tabelas entre os grupos, que pode ser a formação fixa, ou nova formação. Cada grupo fica responsável por fazer o intercâmbio com apenas um

²⁴ Nos apêndices deixamos um modelo em branco para o professor trabalhar em sua sala de aula.

texto, dessa forma alguns grupos produzem o intercâmbio com o reconto *É que ele Sabe* e outros com o reconto *Um par de tênis novinho em folha*. Deixe livre para os alunos escolherem entre os dois recontos qual eles querem trabalhar, ou se houver oportunidade e interesse todos os grupos fazem um quadro para cada narrativa.

Modelo de quadro da estratégia intercâmbio com o autor

Nome do texto: Um par de tênis novinho em folha			
Eu tenho dúvida...	O texto diz...	Eu penso que...	E, assim, concluo...
Este texto é um conto de fadas?			
O que a amiga fez para ganhar um tênis novo para Caroline foi certo?			
O que representa esse par de tênis novinho em folha?			
A relação de trabalho de Caroline e Simone são justas?			
Caroline aceitou o amor de seu príncipe?			

Fonte: CAMARGO; DAROS (2018, p. 71, com adaptações)

O professor orienta os grupos, que se reúnem e decidem colaborativa e coletivamente como preencher as lacunas do quadro com informações advindas de suas interpretações. O grupo pode retomar os textos a qualquer momento para melhor se aprofundarem. Para esta atividade sugerimos o tempo de 30 a 40 minutos para que os integrantes do grupo conversem, concluam suas ideias e façam suas escolhas sobre o que colocar no quadro.

Finalizada a atividade, o professor abre espaço para a exposição oral destas tabelas, compartilhando as interpretações de cada grupo. E para finalizar esta sequência básica de letramento literário, dispomos de uma última micro-oficina, onde de forma ativa e usando o recurso do lúdico a turma cria um produto para trabalhar a construção de recontos de fadas.

MICRO-OFFICINA 4 – Baralho de recontos

Tempo estimado: 3 h/a

Material necessário: papel Couche ou vergé (papel para convite), impressora, lápis, caderno, tesoura, régua, celular, internet, quadro/lousa.

Competências trabalhadas: leitura e escrita; criatividade; imaginação; trabalho em equipe, protagonismo.

Para finalizar esta sequência de letramento literário, a última micro-oficina acontece como culminância de todo o processo. Nesta, há a retomada oral das narrativas lidas e dos conceitos dos elementos da narrativa e características do conto de fadas. A retomada desses conceitos acontece com toda a turma reunida em sala e sob a orientação presencial do professor, culminando com a criação física de um jogo de cartas – o Baralho de Recontos.

BARALHO DE RECONTOS

Descrição: O Baralho de Recontos é um jogo lúdico pedagógico que busca incentivar a criatividade e treinar a escrita dirigida de narrativas literárias. O jogo tem um total de cinquenta cartas, divididas em cinco grupos: **Quem, Personalidade, Onde, E agora, Surpresa**, com dez cartas em cada grupo. Cada grupo de dez cartas traz características essenciais da narrativa, que auxiliam o estudante escritor a formar sua própria narrativa literária.

Regras do jogo: Para jogar o Baralho de Recontos existem dois modos. Primeiro modo: divide-se o baralho em cinco montes e embaralha-se as cartas de cada monte. O estudante-escritor escolhe as quatro primeiras cartas: **Quem, Personalidade, Onde** e o **E agora**. De posse dessas quatro primeiras cartas ele tem a base para montar a sua narrativa, logo em seguida ele escolhe a última carta do Baralho que é a **Surpresa**, carta que trará um elemento totalmente inusitado para esta narrativa. Segundo modo: de posse das cinquenta cartas, o estudante-escritor embaralha todas as cartas em um único monte. Divide novamente as cartas em cinco montes e pega as cinco cartas que ficaram em cima ou embaixo de cada um dos cinco montes, totalizando ao final cinco cartas-chave para o seu processo de escrita criativa.

Fazemos agora a descrição de como montar esse produto de escrita colaborativa e dirigida com nossos alunos, começando por explicar o objetivo de tal atividade. O objetivo principal dessa atividade é retomar os conhecimentos construídos ao longo de toda a sequência de letramento literário e possibilitar que o

aluno dê vazão a sua criatividade, sendo ele próprio o autor de novos contos de fadas em versões mais modernas e divertidas – um reconto. No dia programado, o professor orienta a formação de novos grupos de alunos, contanto que ao final exista um total de cinco grupos. Distribui os materiais previamente selecionados e juntos constroem um produto lúdico que possibilita a criação de narrativas. Antes do dia da micro-oficina é necessário que o professor organize os seguintes materiais: folhas de papel com gramatura mais grossa (indicamos o papel verge ou couche), impressas com o formato das cartas de baralho²⁵ e tesoura.

O primeiro passo é explicar a atividade e como esta deve ser feita. No formato de aula expositiva, o professor explica a ideia da construção do baralho de cartas – O baralho de recontos – como este será construído e como será usado. Para cada grupo de aluno é dada a seguinte atividade: no tempo de 10 a 15 minutos, cada grupo de estudantes deve organizar uma lista no caderno, onde descrevam certos elementos contidos nas narrativas lidas. No caderno, é construída uma tabela com cinco colunas para recapitulação de todas as cinco narrativas lidas, abordando cinco elementos básicos que servirão de base para o baralho de recontos.

Na primeira coluna intitulada de “**Quem...**”, o grupo vai anotar os personagens das narrativas lidas que eles mais gostaram e os que não gostaram; na segunda coluna, “**Personalidade**”, deve ser anotado uma característica de cada personagem listado; na terceira coluna, “**Onde...**”, os lugares por onde aconteceram essas narrativas; na quarta coluna, “**E agora...**”, anotasse os principais acontecimentos, obstáculos que aconteceram com os personagens listados; e por último uma lista “**Surpresa**”, que será a oportunidade dos alunos soltarem a criatividade e criarem uma sequência de ideias novas e contemporâneas que eles gostariam que tivesse acontecido nos textos lidos.

Nesse momento de construção das listas o professor esclarece que os grupos podem e devem usar sua criatividade, e além de recordar elementos das narrativas lidas eles devem criar novos elementos, espaços, obstáculos, ações na coluna “**Surpresa**”. Assim, cada grupo se responsabiliza pela construção de uma lista totalizando ao final cinco listas.

Resumo das listas:

- **Grupo 1 – lista Quem...** a lista com todos os personagens;

²⁵ Um exemplo das cartas do baralho está descrito e mostrado nas páginas seguintes. Um modelo pronto para impressão encontra-se disponível nos apêndices.

- **Grupo 2 – lista Personalidades:** características das personalidades dos personagens;
- **Grupo 3 – lista onde...** com todos os locais onde as narrativas aconteceram;
- **Grupo 4 – lista E agora...** com as ações que os personagens desenvolveram ao longo da história;
- **Grupo 5 – lista Surpresa:** anotação das ideias novas e contemporâneas que eles queiram atribuir as narrativas.

Veja um exemplo de como se organizam estas listas:

Baralho de recontos – Recapitulando as narrativas					
	Quem...	Personalidade	Onde...	E agora...	Surpresa
As Cinderelas	Madrasta; Pai; Irmãs; Fada madrinha;	Orgulhosa; Ausente; Invejosas; Protetora;	Casa da Cinderela; Palácio; Túmulo da mãe;	Faz de Cinderela empregada; Tenta impedir os planos de Cinderela;	
Um par de tênis novinho em folha					
É que ele sabe					
O gato de botas					

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

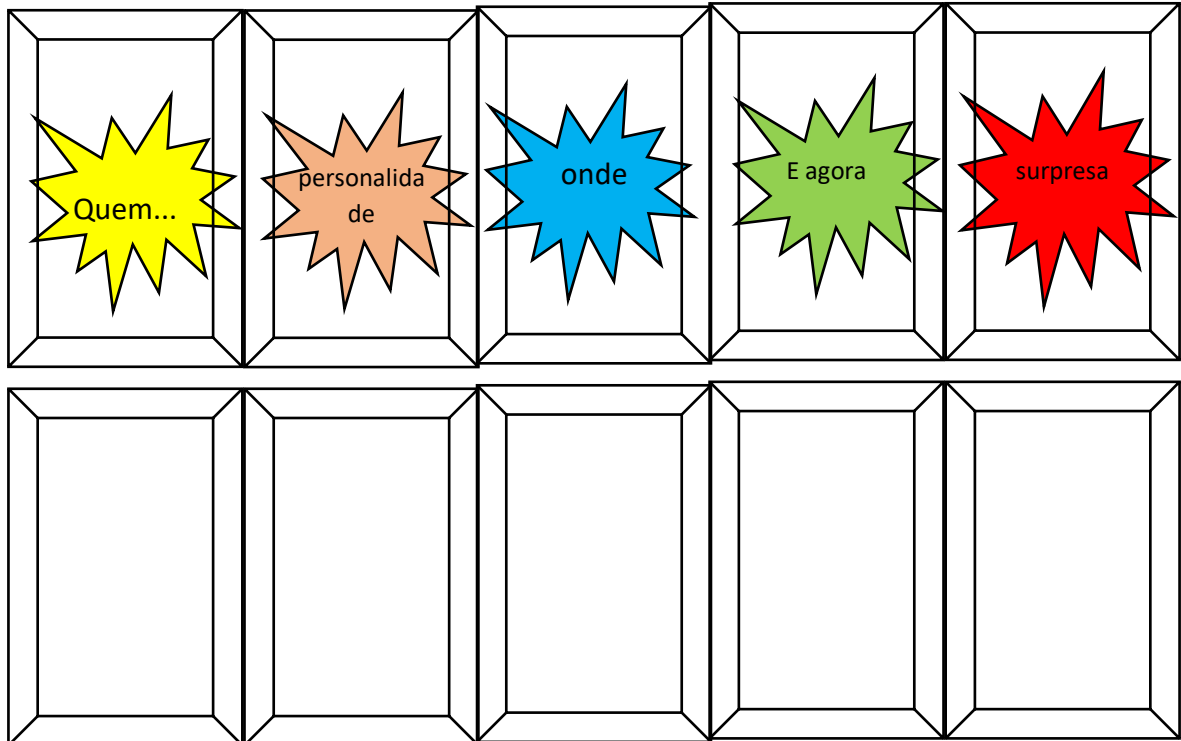
Depois das listas prontas no caderno, o próximo passo é a construção de uma lista única no quadro/lousa, onde são escolhidos e anotados apenas dez elementos para cada coluna, entre todos os que foram anotados pelos grupos nos cadernos. Exemplificando: no grupo 1 na coluna do “**Quem**” deve ter quase todos os personagens das quatro narrativas trabalhadas, então será escolhido apenas dez personagens com suas respectivas **Personalidades** descritas pelo grupo 2; na coluna do “**Onde, E agora e Surpresa**” também deve ser acolhido apenas dez elementos para cada, totalizando ao final uma lista de cinquenta itens, sendo dez elementos para cada coluna, que se transformarão em cinquenta cartas de baralho.

Definido coletivamente e anotado no quadro os cinquenta elementos, acontece a construção física do baralho. Para a construção física do baralho cada grupo fica encarregado de um grupo de dez cartas com as dez informações pertinentes. Para tal, o professor distribui as folhas impressas correspondente a cada característica e

tesoura. Os estudantes do grupo recortam as cartas e no seu verso anotam as dez características de responsabilidade do grupo. O baralho deve ter duas faces: em uma face ficam as informações escolhidas para cada conto, na outra face a indicação da natureza de cada conjunto de cartas que compõem o baralho ou seja: **Quem, Personalidade, Onde, E agora, Surpresa.**

Veja o exemplo abaixo.

Cartas do Baralho Recontos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Uma vez montado o baralho²⁶, faz-se a primeiro reconto oral. Jogam-se as cartas, cada grupo escolhe uma carta e juntos tentam montar um reconto oral. Depois desse momento divertido, cada estudante escolhe um dos modos de jogo atribuídos nas regras do Baralho de Recontos e joga as cartas individualmente, anotando as cartas retiradas ou fotografa em seu celular e fica na responsabilidade de criar um reconto de fadas totalmente novo, que deve ser enviado por um dos aplicativos que o professor escolher para tal: *Google* sala de aula, grupo do WhatsApp, ou entrega presencial da escrita. Em posse dessas narrativas o professor deve analisá-las e devolver aos alunos para as correções necessárias.

²⁶ Nos apêndices, encontra-se um modelo pronto para impressão.

Feito o trabalho de reescrita pelos alunos, sugerimos um dia especial para o compartilhamento das novas histórias, onde pode ser feito um círculo de leitura²⁷ e contação de histórias. Sugerimos ainda a divulgação, em formato digital, das narrativas feitas pelos alunos, que pode ser um arquivo PDF, onde o professor recolhe o trabalho final de cada aluno e monta uma coletânea de recontos no formato digital. Para isso não precisa nenhum app ou plataforma especial; de posse dos textos devidamente corrigidos, o professor pede aos alunos que enviem os textos digitados, recolhe estes em um documento Word, pode anexar desenhos autorais de algum aluno e ao final transforma esse documento Word em PDF, disponibilizando o acesso a todos os interessados. Outra sugestão para os recontos produzidos é de os alunos produzirem áudios, onde eles narram suas histórias com efeitos sonoros.

O resultado de toda essa produção é disponibilizado on-line, no grupo de WhatsApp, sala de aula virtual da turma, e com a permissão dos escritores, no site da escola, se essa tiver um site ou blog. O professor pode aproveitar esta oportunidade e criar junto com os estudantes um blog colaborativo de literatura e assuntos afins²⁸, divulgando para toda a escola. A singularidade de se trabalhar essas narrativas em formato digital é que, elas podem servir como material de trabalho para o letramento literário de outras turmas e a descoberta de talentos literários latentes entre nossos alunos.

Para finalizar esse capítulo, não podemos deixar de falar de um tema muito importante: a avaliação. No tópico seguinte apresentamos algumas questões sobre processo avaliativo referente a prática do letramento literário e das metodologias ativas de aprendizagem

4.2 Como avaliar o letramento literário escolar: algumas questões

O processo de avaliação da aprendizagem do aluno não é algo que possa ficar de fora de nossa prática em sala de aula, por isso reservamos esse espaço para oportunizar a reflexão de como nós professores de língua portuguesa trabalhando o

²⁷ Sobre essa metodologia indicamos a leitura do livro: *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, de Rildo Cosson.

²⁸ Diversas plataformas dispõem gratuitamente de recursos para criação de *blogs*, uma ferramenta fácil de compartilhamento de informações, opiniões e produção de conhecimento. Deixamos como recomendação o site do *google*: <https://www.blogger.com/about/?bpli=1>. De maneira fácil e intuitiva você pode criar seu blog.

letramento literário e usando metodologias ativas podemos fazer esse acompanhamento do desenvolvimento da leitura literária. Assim, quando pensamos em desenvolver esta proposição interventiva, a questão da avaliação das atividades propostas vinha sempre após a atribuição do objetivo que cada momento, micro-oficina, atividade a ser desenvolvida queria atingir.

A atribuição de notas pelo método tradicional de avaliação - teste e prova - para as performances dos alunos foi uma das últimas coisas com que nos preocupamos, tanto é assim que não oferecemos em nossa proposição a opção de avaliar o estudante através de um teste ou prova, pois nosso objetivo principal é desenvolver no nosso alunado uma formação leitora literária que eles levem para vida, e não para cumprir currículo ou mensurar sua capacidade de leitura e análise crítica dos textos lidos, mas sim para desenvolver nele essas capacidades da forma mais autônoma possível, além, é claro, de desenvolver uma comunidade de leitores dentro e fora dos muros escolares.

A decisão de envolver o processo de letramento literário com as metodologias ativas de aprendizagem foi outra característica de nossa proposição que levou em consideração a questão da avaliação, pois a dinâmica das metodologias ativas de aprendizagem defendem que o processo avaliativo deva acontecer de forma diagnóstica e contínua, ou seja, a avaliação é um processo contínuo de verificação do aprendizado, que visa a verificação diagnóstica do processo de aprendizagem do aluno, e não a mensuração do quanto este aprendeu (RODRIGUES, 2018). Através desse contínuo, o professor avalia dois pontos essenciais: os avanços da aprendizagem do aluno e sua própria prática de ensino. Isso permite que o professor desenvolva a todo momento do ensino e da aprendizagem a adequação dos métodos de ensino, porque diagnostica as práticas exitosas, as que precisam ser melhoradas e as que não funcionam para o desenvolvimento da aprendizagem com aquela turma, naquele momento. Acompanhar a aprendizagem contínua dos alunos, gera a possibilidade de criar atividades personalizadas para grupos de alunos que precisam de mais atenção no seu processo de aprendizagem.

Por tradição, a escola privilegia a linguagem escrita em detrimento das demais, mas as metodologias ativas e os recursos digitais atualmente abrem espaço para novas formas e formatos de avaliação como produções em vídeos, áudio, imagens, quizzes, games. As discussões, debates e formas de construir conhecimento pela exposição oral, especificamente, é outro fator interessante de se observar quando

falamos em avaliação do processo de letramento literário na escola, pois este tipo de prática, embora seja uma forma de avaliar que a escola utiliza, traz com ela certa parcimônia e desconfiança na hora de sua aplicação.

A prática de exposição oral (debate, discussões, bate-papo, rodas de conversa) “é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita” (COSSON, 2021, p. 115). Todavia, devemos tomar cuidado com essa didática quando usada sem objetivo definido e claro, pois pode acontecer o que alguns professores usam para justificar a sua desconfiança com a prática: perda de tempo na aprendizagem porque se perdeu o foco. Por exemplo, quando o professor deixa os alunos discutirem entre si sem nenhum direcionamento ou acuidade mais pontual sobre o que eles devem debater, incorre o perigo de que deixados à vontade os alunos divaguem, se percam em temas paralelos ou simplesmente façam um resumo do texto com o intuito de acabar logo com isso, sem ter realizado nenhum trabalho de análise crítica. Nas exposições orais, outro cuidado que o professor deve ter é o de não transformar a aula em um interrogatório ao invés de uma discussão, centralizando as perguntas e querendo dominar todo o processo.

Na sequência que formamos, priorizamos o trabalho com a exposição oral em diversos momentos, e para não cair nas ciladas citadas, sugerimos perguntas-chave que pode ser feita pelo professor com a intenção de ser essas perguntas o gerador inicial da discussão; outra forma é empregar, quando possível, uma questão que algum aluno levantou no fórum, algum trabalho que estes produziram e trabalhar a partir disso. Mas uma vez enfatizamos que o papel do professor nesse debate é o de mediador e orientador, questão está corroborada pelas metodologias ativas.

O papel do professor como avaliador nessas discussões orais é o de “coordenar a discussão e ajudar os alunos a sintetizar seus resultados” (COSSON, 2021, p. 115). Outro alerta que Cosson (2021) faz no seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, é sobre a necessidade que o professor tem de avaliar a performance do aluno a todo momento, atribuindo ponto, nota a cada atividade. Se estamos trabalhando literatura com objetivos claros, a atribuição de notas para as performances é uma das últimas coisas com devemos nos preocupar. Isso não quer dizer que não podemos “nunca” usar a atribuição de notas e pontos; podemos e usamos, mas não como objetivo principal e final do letramento literário. E por isso, deixamos por último a sugestão de que, se o professor na aplicação desta sequência de atividades sentir a necessidade de avaliar quantificando o aprendizado

de seus estudantes, ele utilize das atividades descritas nas micro-oficinas, pois estas oferecem a oportunidade de que o professor recolha dados suficientes e consiga mensurar a capacidade de leitura e escrita dos estudantes ao longo do processo de desenvolvimento da nossa proposta de intervenção.

A formação de uma comunidade de leitores é o principal objetivo do letramento literário na escola e a avaliação é uma premissa que não pode ficar fora dessa empreitada. Dessarte, desejamos que você, colega professor de linguagens, ao realizar as atividades aqui propostas possa ter a grata surpresa de perceber que o trabalho com a leitura literária de textos juvenis em sala de aula é possível e muito gratificante uma vez que mescla duas áreas privilegiadas de linguagens – língua e arte; que os ganhos advindos do letramento literário vão além da simples leitura das letras, tanto para quem ensina como para quem ler e aprende, e que uso das metodologias ativas é uma prática acessível e possível.

O letramento literário é parte significativa da educação formal de nossas escolas e junto com a literatura juvenil e as metodologias ativas acreditamos ser uma alternativa contemporânea eficaz de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela literatura podemos descobrir e adentrar mundos nunca imaginados por nós, viver aventuras e emoções que as vezes só serão possíveis ali, nas páginas daquele livro. A literatura juvenil, como foi debatida neste trabalho, é uma porta de entrada que permite a ascensão a esses mundos, e quando esta é trabalhada no âmbito educacional ganha contornos significativos, que talvez, o estudante sozinho alcance, mas demoraria muito. Ou seja, o trabalho de ensino da leitura literária com turmas do ensino fundamental, usando textos da literatura juvenil como explicitados por nós, oportuniza a aprendizagem significativa e efetiva de competências escolares e humanas que só a linguagem simbólica dos textos literários podem admitir; conhecimento e domínio dos mecanismos de uma língua, autoconhecimento, acesso ao imaginário são algumas dessas competências.

Ler literatura é buscar e encontrar significados profundos para nossa vida, transcender os limites estreitos de nossa existência autocentrada e aprender que podemos contribuir significativamente para a vida, nossa e do outro (BETELHEIM, 2021). Portanto, quando decidimos estudar os temas do letramento literário, textos juvenis e metodologias ativas de aprendizagem, e depois desenvolver uma sequência pedagógica de letramento literário que tinha como base os textos juvenis e as metodologias ativas, o fizemos porque queremos contribuir, enquanto educadores, para o desenvolvimento integral de nosso aluno como seres humanos; queremos mostrar que o texto literário juvenil é muito mais que uma história divertida para incentivar a leitura do público leitor em formação, que as metodologias ativas são uma ferramenta eficiente de aprendizagem.

Aliado a este nosso entendimento e observação da realidade contemporânea, jovens alunos que nasceram em uma sociedade conectada - os nativos digitais - as pesquisas realizadas mostram que as práticas pedagógicas que trabalham a necessidade do pragmatismo contemporâneo dentro da sala de aula e o protagonismo do aprendiz são pertinentes, na construção dos subjetivismos simbólicos das narrativas juvenis e textos literários em geral. Assim, a necessidade de um letramento literário de qualidade, aliado ao contexto das metodologias ativas de aprendizagem, onde o estudante é protagonista, pois cria significados individuais de crescimento pessoal e de convívio social, reforçam a relevância de trabalhar-se a literatura dentro das salas de aula do ensino fundamental anos finais. E Para aqueles que pensam que

as metodologias ativas são um modismo, que logo passará, desconfio que estejam enganados. A pandemia do SARS COVID-19 que assolou o nosso planeta nos anos de 2020 e 2021, em seu período mais crítico, obrigou os sistemas educacionais a repensarem seus métodos e práticas de ensino, bem como obrigou aos pesquisadores, professores, alunos a se adequarem rapidamente a nova configuração de aprendizagem. Exemplificando, relato aqui minha experiência enquanto aluna da turma 7 do mestrado profissional PROFLETRAS, pois, retirando o dia da prova de seleção todo o curso de mestrado deu-se de forma síncrona e assíncrona, e embora o desafio de estudar de forma remota, longe do contato presencial tenha sido uma das dificuldades nesse percurso, o uso da tecnologia, as atividades direcionadas pelos professores, que usavam técnicas das metodologias ativas e alguns deles nem sabiam, são provas de como as estratégias ativas veio para somar com a prática docente.

O uso da tecnologia mostrou-se preponderante durante estes dois anos, e atividades antes impensáveis no setor educacional, como aulas virtuais em tempo real, avaliações por meio digital, aprendizagem que foca o estudo individual, onde o professor orienta e o aluno vai estudar sozinho, sem as explicações teóricas presenciais do professor; participação em eventos científicos de qualquer lugar do globo terrestre, em tempo real e tradução simultânea, foram algumas das “novidades” que o setor educacional desenvolveu. E, mesmo após o arrefecimento do vírus e a retomada ao presencial, as vantagens em usar o mundo digital e virtual para aprender e ensinar continuam vigorando, de forma cada vez mais natural. E mesmo em meio ainda a adaptação de nossa nova realidade, poder cursar o mestrado pelo programa PROFLETRAS nesse momento histórico de nossa sociedade é uma conquista pessoal e profissional que muito me orgulha. Tive e Tenho a oportunidade de estudar um tema que me é caro, desenvolver uma proposição, fruto de dois anos de estudos e pesquisas e que poderá ser lida e realizada por colegas de qualquer lugar do país.

Aqui repito, o ensino de literatura não pode ficar fora desse novo paradigma educacional. A formação leitora literária no ensino fundamental, segunda fase, urge por atenção e o uso em sala de aula dos textos literários juvenis - contos de fadas e recontos – pela sua relevância na história do desenvolvimento humano, resiliência as mudanças de tempo, adaptação a culturas e sociedades, é uma oportunidade que o professor não pode deixar passar quando o tema é letramento literário no ensino

básico. Aliado a realidade das estratégias metodológicas ativas de aprendizagem e uso das tecnologias nós professores de língua e nossos alunos têm muito a ganhar.

Entendendo ter sido a nossa principal contribuição neste trabalho trazer a mostra a possibilidade do uso das metodologias ativas de aprendizagem como ferramenta para o letramento literário com o público leitor juvenil, e que no entanto está não é a única possibilidade de avanço na pesquisa, mas apenas uma das facetas quando o assunto é letramento literário e literatura juvenil, ensejamos que as pesquisas feitas, as questões suscitadas ao longo desse trabalho e as atividades desenvolvidas na sequência propositiva sejam úteis para os docentes, pesquisadores e curiosos que se interessam pelo tema do letramento literário, do trabalho com o texto juvenil e o uso das metodologias ativas de aprendizagem.

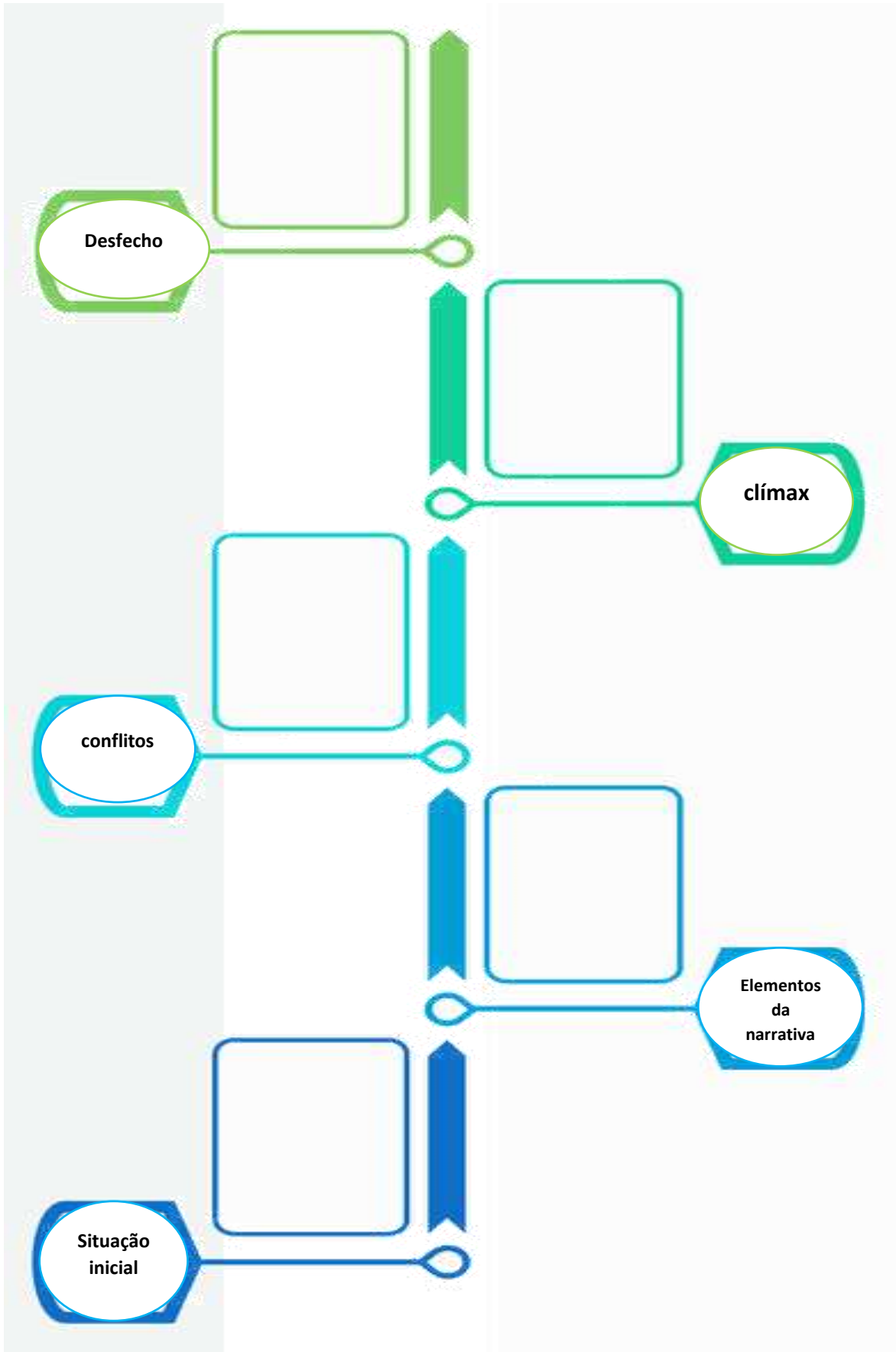
Desejamos também que a partir das nossas reflexões e atividades propostas, o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental seja cada vez mais uma constante em nossas salas de aula e que o preconceito com as narrativas juvenis dos contos de fadas, muitas vezes entendida como uma literatura de menor qualidade ou texto para criança, seja revisto por todos nós, educadores que estamos no chão das salas de aulas Brasil.

REFERÊNCIAS

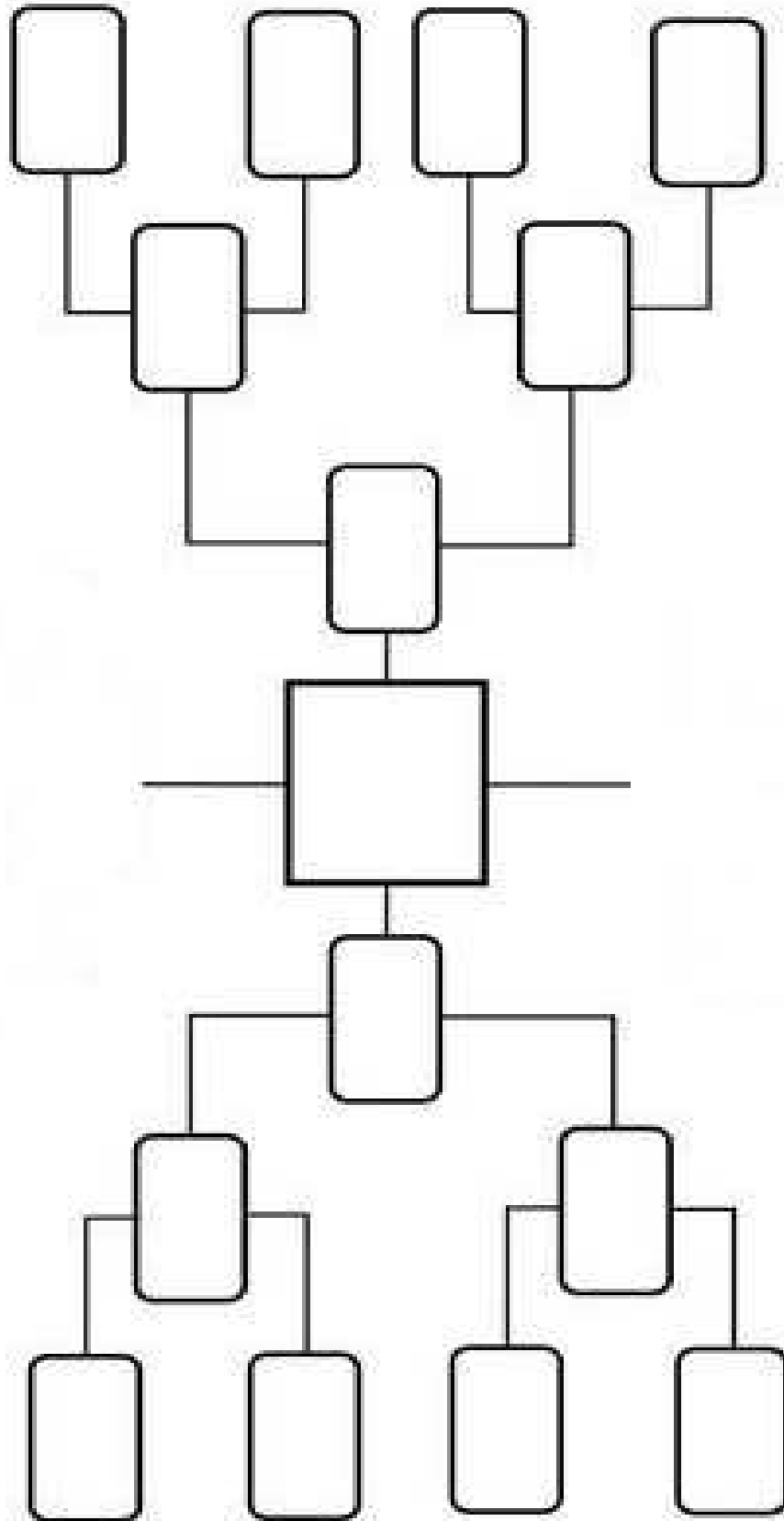
- AGUIAR, V. T. A palavra na boca do tempo. In. CECCANTINI, L.; PEREIRA, R.F. *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008. p. 175-186.
- AGUIAR, V. T. MARTHA, A. A. P. (Orgs.). *Conto e reconto: das fontes a invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- AVILA, M. (curadoria). *Contos de fadas em suas versões originais: edição de colecionador*. Tradução: Felipe Lemos, Carolina Caires Coelho, Kamila França. São Caetano do Sul, SP: Wish, 2019.
- BACICH, L & MORAN, J. (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L. TANZI NETO, A. TREVISANI, F. M. orgs. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BANDEIRA, P. Um par de tênis novinho em folha. In: *Sete faces do conto de fadas*. São Paulo: Moderna, 1993. (coleção veredas).
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acessado em 24 de junho de 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação no homem. In. *Textos de intervenção: seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas*. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção primeiros Passos163)
- CAMARGO, F. Por que usa metodologia ativas de aprendizagem? In. CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 13-17.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. Estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo. In. CAMARGO, F; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018. p.19-119.
- CECILIATO, N. Complexidade estético-ideológica e recepção juvenil. In. CECCANTINI, L.; PEREIRA, R.F. *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008. p. 31-48
- COELHO, N N. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. *Introdução a literatura infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global 2017.
- COSSON, R. A Prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Revista Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 02/07/2021.

- COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed., 11ª impressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Revista Letras & Letras*. v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 02/07/2021.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JAVIER-FALEIROS, R. Orgs. *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DAROS, T. Porque inovar na educação? In. CAMARGO, F; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018. P.03-07
- EAGLETON, T. *Como Ler literatura*. Trad. Denise Bottmann. 1. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- FAVA, R. *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In. BACICH, L & MORAN, J. (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p.45-58.
- GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.
- GREGORIM FILHO, J. N. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: editora Melhoramentos, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KUPSTAS, Marcia. É que ele sabe. In: *Sete faces do conto de fadas*. São Paulo: Moderna, 1993. (coleção veredas).
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: editora Unesp, 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEREGE, A. L. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo : Claridade, 2010.
- MORAN, J. metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L & MORAN, J. (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p 2-25.
- PERRAULT, C. *Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo*. Trad. Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- PROPP, V. I. *Morfologia do Contos Maravilhoso*. Tradução Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1984.
- REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JAVIER-FALEIROS, R. Orgs. *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. 99-112.
- RIBEIRO, M. A. H. W. O reconto dos contos de oralidade: permanências e mudanças de gênero. In. AGUIAR, V. T. MARTHA, A. A. P. (Orgs.). *Conto e reconto: das fontes a invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

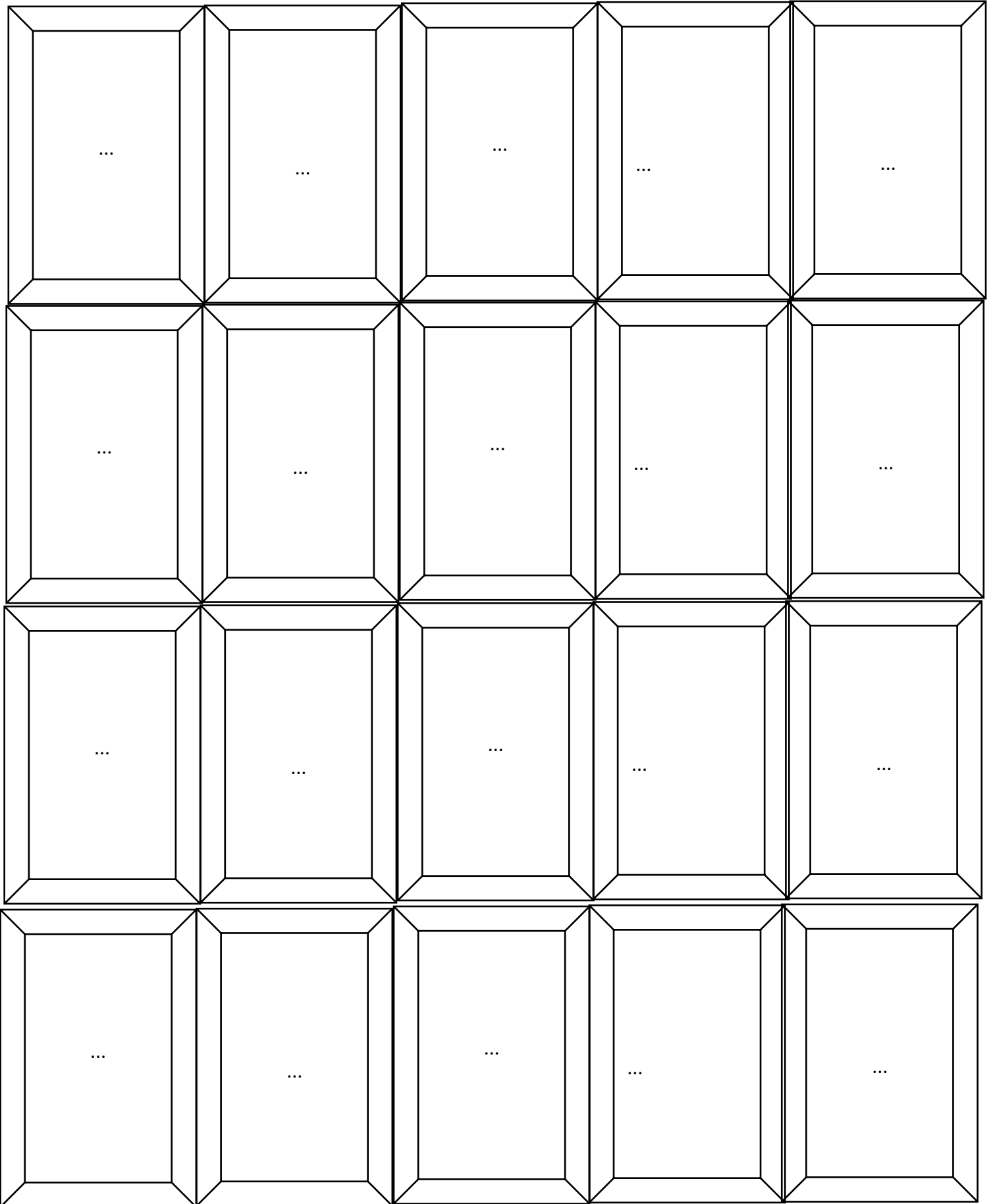
- RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. org. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JAVER-FALEIROS, R. Orgs. *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.
- SILVA, V. M. T. Sobre contos e recontos (nos 200 anos de kinder- und Hausmarchen, dos Irmãos Grimm, 1812-2012). In AGUIAR, V. T. MARTHA, A. A. P. (Orgs.). *Conto e reconto: das fontes a invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- TATAR, M. Edição, introdução e notas. In. *Contos de fadas*. Tradução. Maria Luzia X. de A. Borges. 2º ed. Com. e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- TELLES, C. Q. et al. *Sete faces do conto de fadas*. Projeto e orientação literária de Márcia Kupstas. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Veredas).
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In. BACICH, L & MORAN, J. (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.
- ZILBERMAM, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: interasberes, 2012.
- ZILBERMAM, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.
- ZILBERMAM, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

APÊNDICE A – MODELO DE *TIMELINE* LITERÁRIA

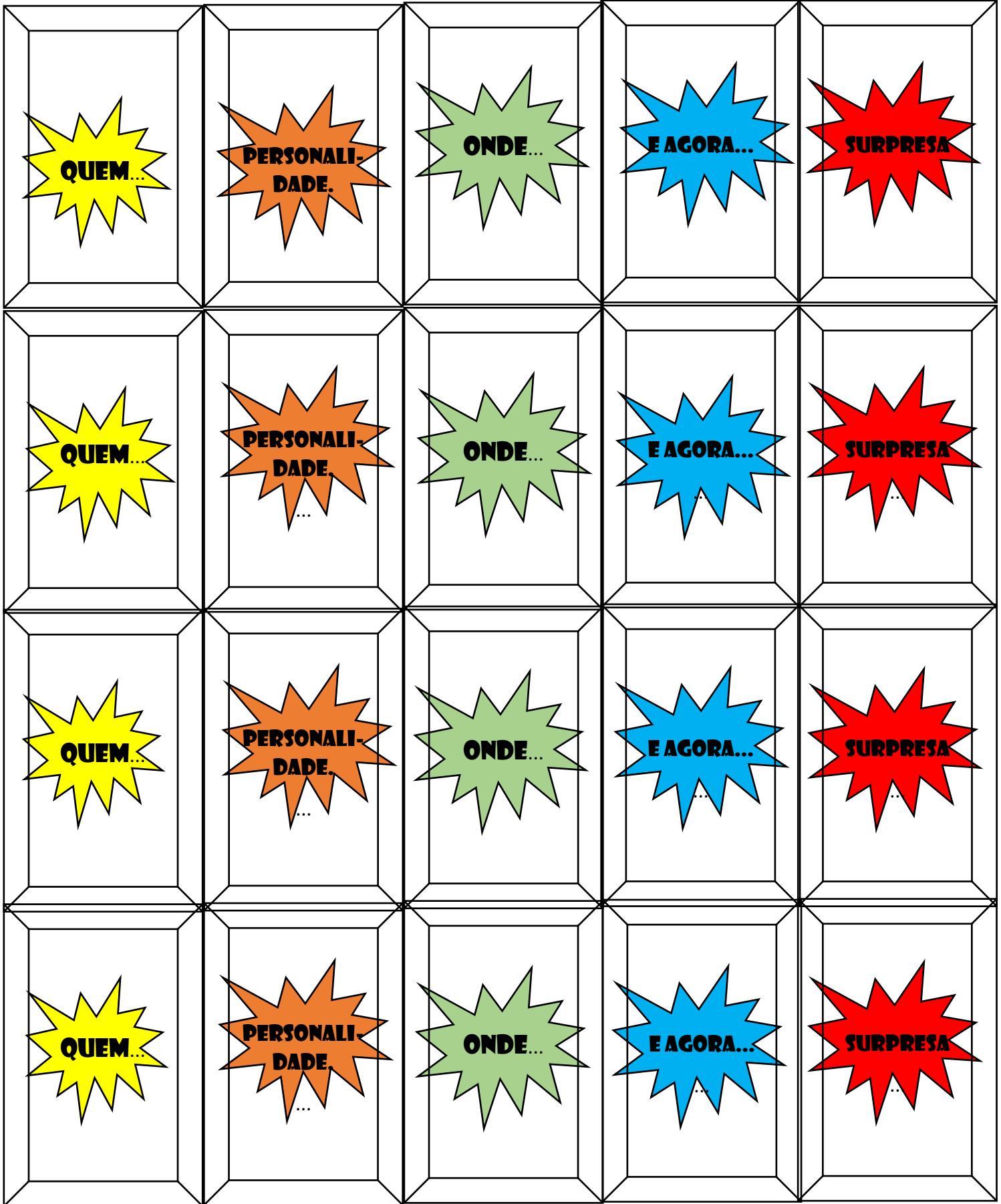
APÊNDICE B – MAPA MENTAL AS CINDERELAS



APÊNDICE D – VERSO DAS CARTAS DO BARALHO RECONTOS



APÊNDICE E – FRENTE CARTAS DO BARALHO RECONTOS



ANEXO A – CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS

Cinderela

Jacob e Wilhelm Grimm

Era uma vez um homem abastado cuja esposa estava muito doente. Quando ela sentiu que seu fim estava próximo, chamou sua única filha para perto e disse:

— Filha amada, se fores boa e fizer suas orações fielmente, Deus sempre a ajudará e eu olharei por você do céu, assim estaremos juntas para sempre. — Então, ela fechou os olhos e expirou.

A moça visitava diariamente o túmulo de sua mãe e chorava. Nunca deixava de fazer suas orações. Quando o inverno veio e a neve cobriu o túmulo como um lençol branco e depois, quando o sol apareceu no início da primavera, derretendo-a, o homem rico casou-se novamente.

A nova esposa trouxe com ela duas filhas. Eram belas e formosas na aparência, mas tinham corações vis. Começaram tempos muito difíceis para a pobre moça.

— Essa pata-choca estúpida há de se sentar na mesma sala com a gente? — disseram as irmãs. — Para comer, deve ganhar seu pão. Volte para a cozinha que é o seu lugar.

Elas tiraram todos os vestidos bonitos da moça e no lugar deram-lhe um vestido velho e cinza. E para os pés, sapatos de madeira para o desgaste.

— A princesinha orgulhosa, agora, olhe, que miserável — riram.

Então, a mandaram para a cozinha. E lá foi forçada a fazer trabalhos pesados de manhã até à noite: levantar-se cedo antes do nascer do sol, buscar água, fazer o fogo, cozinhar e lavar.

Além disso, as irmãs fizeram o máximo para atormentá-la. Zombando-a, jogavam ervilhas e lentilhas no meio das cinzas e a faziam buscá-las. À noite, quando ela estava cansada com o trabalho de seu árduo dia, não tinha cama para deitar-se e era obrigada a descansar ao lado da lareira, entre as cinzas. E como ela sempre parecia empoeirada e suja, foi chamada de Cinderela⁶.

Um dia, o pai foi ao mercado e perguntou às suas duas enteadas o que queriam que ele trouxesse.

— Roupas finas! — respondeu uma delas.

— Pérolas e joias! — disse a outra.

— O que você deseja, Cinderela? — perguntou ele.

— Pai — disse ela —, traga-me o primeiro galho que se opuser a seu chapéu no caminho de volta para casa.

Então, ele comprou para as duas enteadas roupas finas, pérolas e joias. E no caminho de volta, enquanto cavalgava por uma faixa verde, um galho de avelã chocou-se contra seu chapéu. Ele o quebrou e o levou para casa. Quando chegou em casa, deu às enteadas o que tinha comprado e para Cinderela deu o galho de avelã. Ela agradeceu e foi para a sepultura de sua mãe. Lá plantou o galho, chorando tão amargamente que as lágrimas caíram sobre ele, embebedando-o, e assim floresceu e tornou-se uma boa árvore. Cinderela a visitava três vezes ao dia, chorava e rezava. Toda vez que um passarinho branco sobrevoava a árvore e Cinderela proferia qualquer desejo, o pássaro o realizava.

Neste ínterim, o rei ordenara que fossem convidadas todas as mulheres bonitas e solteiras daquele país para um festival que duraria três dias. A festa era para que seu filho, o príncipe, escolhesse uma noiva entre todas as moças. Quando as duas enteadas souberam que também foram convidadas, sentiram-se muito satisfeitas, chamaram Cinderela e disseram:

— Penteie o nosso cabelo, limpe nossos sapatos, abotoe nossas fivelas rápido; vamos para a festa no castelo do rei.

Quando ouviu isso, Cinderela começou a chorar, pois ela também gostaria de ir ao baile, então pediu permissão à madrasta.

— Ó, você, Cinderela! – disse ela. — Você que está sempre toda coberta de pó e sujeira, quer ir à festa? Como você pretende ir, sendo que não tem vestido nem sapatos? Mas, como ela insistiu, finalmente a madrasta disse:

— Se você puder, em até duas horas pegar todas as ervilhas que caíram nas cinzas, poderá ir conosco.

A moça foi até a porta dos fundos que dava para o jardim e gritou:

— Pombas, rolinhas e todas as aves do céu, venham e me ajudem a pegar as ervilhas das cinzas. As boas coloquem no prato, as ruins joguem na plantação ou comam.

Em seguida, vieram à janela da cozinha duas pombas brancas, depois algumas rolinhas e por último uma multidão de todos os outros pássaros do céu; cantando e vibrando, desceram por entre as cinzas. As pombas assentiram com a cabeça e começaram a pegar – *peck, peck, peck, peck* –, depois todas as outras aves começaram a colher – *peck, peck, peck, peck* – e colocaram todos os bons grãos no prato. Antes de uma hora, estava tudo feito e voaram. Então, a moça trouxe o prato para a madrasta, sentindo-se contente e pensando que agora poderia ir à festa, mas a madrasta disse:

— Não, Cinderela, você não tem roupa adequada, você não sabe dançar e todos ririam de você!

E quando Cinderela começou a chorar, a madrasta acrescentou:

— Se você puder escolher em uma hora dois pratos cheios de lentilhas das cinzas, poderá ir conosco.

E a madrasta pensou consigo mesma: *Ela não será capaz de apanhar tudo.*

Quando a madrasta saiu, a moça foi até a porta dos fundos de frente para o jardim e bradou:

— Pombas, rolinhas e todas as aves do céu, venham e me ajudem a pegar as lentilhas das cinzas. As boas, coloquem no prato, as ruins joguem na plantação ou comam.

Então vieram à janela da cozinha duas pombas brancas, depois algumas rolinhas e por último uma multidão de todos os outros pássaros do céu; cantando e vibrando, desceram por entre as cinzas. As pombas assentiram com a cabeça e começaram a pegar – *peck, peck, peck, peck* –, depois todas as outras aves começaram a colher – *peck, peck, peck, peck* – e colocaram todos os bons grãos no prato. E antes da meia-hora, tudo foi feito e voaram novamente. Então a donzela levou os pratos para a madrasta, sentindo-se contente e pensando que agora ela deveria ir à festa, mas a madrasta disse:

— Você não pode ir conosco, pois você não possui nada adequado para vestir e não sabe dançar, você nos envergonharia.

Ela virou as costas para a pobre Cinderela e apressou as suas duas filhas orgulhosamente.

Como não havia mais ninguém na casa, Cinderela correu até o túmulo de sua mãe e, sob o arbusto de avelã, clamou:

— Árvore pequenina, balance seus galhos sobre mim, que a prata e o ouro venham me cobrir.

Então, o pássaro jogou um vestido de ouro e prata e um par de sapatos bordados com seda e prata. Apressada, ela colocou o vestido e foi para o festival. Sua madrasta e irmãs não faziam ideia de quem era a moça, pensavam que deveria ser uma princesa estrangeira, tão bonita em seu vestido de ouro. Cinderela nunca pensou que isso pudesse acontecer com ela, que estava sempre em casa, escolhendo as lentilhas e ervilhas das cinzas.

O filho do rei veio ao seu encontro, tomou-a pela mão e dançou com ela. Depois, recusou-se a dançar com qualquer outra moça e o mesmo fazia quando outros rapazes pediam para dançar com a donzela. Ele apenas respondia:

— Ela é minha parceira.

Dançaram até anoitecer. Quando a noite chegou, ela queria ir para casa, mas o príncipe disse que iria escoltá-la, pois esperava saber onde a bela moça vivia. Porém, ela conseguiu fugir e saltou para dentro do pombal. O príncipe esperou até que o pai de Cinderela chegasse, e disse-lhe que a donzela desconhecida havia desaparecido dentro da casa dos pombos. O pai pensou: *Poderia ser Cinderela?*

O pai pegou seu machado e colocou o pombal abaixo, mas não havia ninguém lá. Quando eles entraram na casa, lá estava Cinderela em sua roupa suja entre as cinzas, com óleo da lâmpada queimada em frente à lareira. Cinderela tinha sido muito rápida, saltando para fora do pombal e escapando de seu pai e do príncipe. Escondeu o vestido de ouro que usara atrás da árvore de avelã e o pássaro levou-o embora. Então, com seus trapos, sentou-se entre as cinzas na cozinha.

No dia seguinte, quando a festa começou de novo e os pais levaram suas meias-irmãs, Cinderela foi até a árvore de avelã e disse:

— Árvore pequenina, balance seus galhos sobre mim, que a prata e o ouro venham me cobrir.

Em seguida, o pássaro lançou um vestido ainda mais esplêndido do que o primeiro. E quando ela apareceu entre os convidados, todos estavam espantados com sua beleza. O príncipe estivera esperando; tomou-a pela mão e dançou com ela sozinho. E quando outra pessoa tentava convidá-la para dançar, dizia:

— Ela é minha parceira.

Quando a noite chegou, Cinderela queria ir para casa. O príncipe a seguiu, pois desejava saber a qual casa pertencia, mas ela fugiu mais uma vez e correu para o jardim na parte de trás da casa. Lá havia uma árvore bem grande, com peras esplêndidas, e ela pulou tão levemente entre os ramos que o príncipe não notou o que havia acontecido. Assim, ele esperou novamente até que o pai chegasse, disse-lhe que a moça desconhecida havia escapado dele e que acreditava que ela estava em cima da árvore de peras. O pai pensou: *Não poderia ser Cinderela?*

O pai pegou um machado e cortou a árvore, mas não havia ninguém nela. Quando entrou na cozinha, lá estava Cinderela entre as cinzas, como de costume, pois ela desceu pelo outro lado da árvore, levou de volta suas roupas bonitas para o pássaro da árvore de avelã e tinha posto suas velhas roupas novamente.

No terceiro dia, quando os pais e as irmãs partiram, Cinderela voltou à sepultura de sua mãe e disse para a árvore:

— Árvore pequenina, balance seus galhos sobre mim, que a prata e o ouro venham me cobrir.

Em seguida, o pássaro lançou um vestido como nunca fora visto, tão magnífico e brilhante, e os sapatos eram de ouro.

Quando ela apareceu com o vestido na festa, ninguém sabia o que dizer, tamanha a admiração. O príncipe dançou com ela sozinho e se qualquer um quisesse dançar com a moça, mais uma vez respondia:

— Ela é minha parceira.

Quando chegou a noite, Cinderela precisava ir para casa e o príncipe estava prestes a ir com ela, quando a moça correu tão rapidamente que ele não pôde segui-la. Mas ele tinha elaborado um plano e espalhou piche nas escadarias, de modo que, quando ela correu, seu sapato esquerdo ficou em um dos degraus. O príncipe pegou o sapato e viu que era de ouro, muito pequeno e delicado. Na manhã seguinte, ele foi até o pai de Cinderela e disse-lhe que ninguém deveria ser sua noiva senão aquela cujo pé no sapato de ouro se encaixasse. Em seguida, as duas irmãs ficaram muito felizes, porque tinham pés bonitos. A mais velha foi para o quarto para tentar colocar o sapato e a mãe foi com ela. Mas o sapato era pequeno demais e seu dedão não cabia, então, sua mãe entregou-lhe uma faca e disse:

— Corte o dedo do pé fora, pois quando for rainha, não precisará dele, já que nunca terá que andar a pé.

A menina cortou o dedo do pé fora, apertou o pé no sapato, engoliu a dor e desceu até o príncipe. Ele a levou em seu cavalo como sua noiva e partiu. Tiveram que passar pela sepultura da mãe de Cinderela. Lá estavam os dois pombos no arbusto de avelã, que clamaram:

Rôo crôo crôo, rôo crôo crôo,

O sangue escorre do sapato “Lá vão eles, lá vão eles!” O pé é muito grande e muito largo,

Há sangue escorrendo;

Dê meia volta e leve a sua noiva verdadeira.

O príncipe olhou para o sapato e viu o sangue fluindo. Ele deu meia-volta com seu cavalo e voltou à casa da noiva falsa, dizendo que ela não era a verdadeira e que a outra irmã deveria experimentar o sapato. A irmã mais nova entrou em seu quarto, provou o sapato de ouro; os dedos dos pés ficaram confortáveis, porém o calcanhar era grande demais. Em seguida, sua mãe entregou-lhe a faca e disse:

— Corte um pedaço de seu calcanhar, pois quando for rainha nunca precisará andar a pé.

A menina cortou um pedaço de seu calcanhar, enfiou o pé no sapato, calou a dor e foi até o príncipe, que apanhou sua noiva.

Subiram no cavalo e partiram. Quando passaram pela aveleira novamente, os dois pombos disseram:

Rôo crôo crôo, rôo crôo crôo,

O sangue escorre do sapato “Lá vão eles, lá vão eles!” O pé é muito grande e muito largo,

Há sangue escorrendo;

Dê meia volta e leve a sua noiva verdadeira.

O príncipe olhou para o sapato e viu como o sangue fluía a partir do pé, as meias estavam completamente vermelhas de sangue. Ele voltou à casa da noiva mais uma vez e disse:

— Esta ainda não é minha noiva – disse ele. — Você não tem outra filha?

— Não – disse o homem –, minha falecida esposa deixou-me Cinderela, mas é impossível que ela seja a noiva.

Mas o filho do rei ordenou que ela fosse chamada, entretanto interveio a madrasta:

— Ó, não! Ela é muito suja para se apresentar.

Mas o príncipe insistiu e assim Cinderela tinha que aparecer.

Primeiro, ela lavou as mãos e o rosto até que ficassem completamente limpos, entrou e curvou-se diante do príncipe, que estendeu a ela o sapato de ouro. Ela se sentou em um banquinho, tirou do pé o sapato de madeira pesado e colocou o dourado, que se adequou perfeitamente em seu pé. Quando ela se levantou, o príncipe olhou em seu rosto e soube que aquela era a bela moça que dançou com ele, exclamando:

— Esta é a noiva certa!

A madrasta e as duas irmãs ficaram horrorizadas e empalideceram de raiva, mas o príncipe colocou Cinderela em seu cavalo e partiu. E novamente, passaram pela árvore de avelã e os dois pombos brancos falaram:

Rôo crôo crôo, rôo crôo crôo,

O sangue não escorre no sapato,

O pé não é muito grande nem muito largo,

Sua verdadeira noiva está ao seu lado.

Enquanto eles saíam, os pombos voaram e pousaram nos ombros de Cinderela, um à direita, outro à esquerda, e assim permaneceram.

Em seu casamento com o príncipe, as irmãs falsas compareceram na esperança de beneficiarem-se e, claro, para participar das festividades. Assim como num cortejo nupcial, foram à igreja; a mais velha entrou do lado direito e a mais nova à esquerda. Os pombos bicaram um olho de cada vez das duas irmãs, deixando-as completamente cegas. E foram condenadas a ficarem cegas para o resto de seus dias por causa de suas maldades e falsidades.





Cinderela ou a gata borralheira

Charles Perrault

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais orgulhosa e arrogante jamais vista. Ela tinha duas filhas de mesmo temperamento, que em tudo se pareciam com a mãe. O marido, por sua vez, do primeiro casamento tinha apenas uma filha, mas de bondade e delicadeza exemplares, traços herdados da mãe, que havia sido a melhor pessoa do mundo.

Bastou o casamento se realizar para que logo explodisse o mau humor da madrasta; ela não conseguia se conformar com as boas qualidades dessa moça, que tornavam as suas filhas ainda mais detestáveis. Encarregava-a de todas as tarefas mais penosas da casa: além de lavar a louça e as escadas, era ela quem esfregava o chão dos quartos da madame e das senhoritas suas filhas; e dormia no sótão, bem no alto da casa, num colchão de palha todo esmolambado, enquanto suas irmãs de criação viviam em quartos assoalhados, onde dispunham das camas mais da moda e de espelhos nos quais podiam se ver da cabeça aos pés. A coitada aguentava tudo com paciência e não ousava ir se queixar com o pai, que poderia até mesmo repreendê-la, porque a esposa o dominava inteiramente.

Depois de terminar o trabalho, ela ia para o canto da lareira e lá se aconchegava sobre as cinzas, sendo por isso chamada na casa de Gata Borralheira. A caçula, que não era tão grosseira quanto a mais velha, a chamava de Cinderela; contudo, mesmo com as roupas em mau estado que usava, Cinderela não deixava de ser cem vezes mais bonita do que suas irmãs, que se vestiam luxuosamente.

Aconteceu que o filho do rei ofereceu um baile, para o qual convidou todas as pessoas da mais alta posição social: as nossas duas senhoritas também foram convidadas, já que eram figuras de grande destaque no reino. Ei-las portanto muito contentes e ocupadas a escolher os vestidos e os penteados que lhes assentariam melhor; mais sofrimento para Cinderela, pois era ela quem passava as roupas das irmãs e quem pregueava os punhos de seus trajes. As outras só falavam de um assunto: de como iriam se vestir.

– Eu – disse a mais velha – usarei meu vestido de veludo vermelho com enfeites da Inglaterra.

– Pois eu – disse a mais nova – vou usar a minha saia comum; mas em compensação, colocarei meu mantô com flores de ouro e meu broche de diamantes, que é difícil passar despercebido.

Mandaram chamar em casa a melhor cabeleireira para preparar seus penteados de bandós e encomendaram pintas artificiais de tafetá para a mulher que melhor as fazia. Ao mesmo tempo, para saber a opinião dela, chamaram Cinderela, que tinha muito bom gosto e aconselhou-as o melhor que pôde, oferecendo-se, inclusive, para penteá-las, o que elas aceitaram de bom grado.

Ao serem penteadas, disseram-lhe:

– Cinderela, você gostaria de ir ao baile?

– Ora essa, senhoritas, vocês estão zombando de mim? Aquele não é lugar para eu ir.

– É, você está certa, quando vissem uma Gata Borralheira no baile, todos iriam dar muitas risadas.

Qualquer outra que não fosse Cinderela seria bem capaz de penteá-las com desleixo, mas ela, sendo boa, penteou-as com a maior perfeição. Cheias de alegria como estavam, as duas passaram quase dois dias sem comer. Não saíam da frente do espelho e rebentaram mais de uma dúzia de laços de tanto apertá-los para tornar mais fina a cintura.

Enfim chegou o esperado dia e lá se foram elas. Cinderela as seguiu com os olhos pelo tempo que pôde; e, assim que sumiram de vista, desatou a chorar. Sua madrinha, quando a viu coberta de lágrimas, perguntou-lhe o que estava acontecendo.

– Bem que eu queria... bem que eu queria...

- Bem que você queria ir ao baile, não é?
- É, eu queria, sim – disse Cinderela, suspirando.
- Então, se você for uma boa menina – disse a madrinha –, eu farei você ir. Levando-a para o seu quarto, ela lhe disse:
- Vá até a horta e me traga uma abóbora.

Cinderela foi logo colher a mais bonita que encontrou e levou-a para a sua madrinha, sendo incapaz de adivinhar de que modo a abóbora poderia ajudá-la a ir ao baile. A madrinha, depois de escavá-la por dentro, deixando apenas a casca, tocou-a com sua varinha e no mesmo instante a abóbora se transformou numa bela carruagem toda dourada.

Depois ela deu uma olhada na ratoeira, onde encontrou seis camundongos vivos; pediu a Cinderela para levantar aos poucos a tampa da ratoeira e, cada vez que um camundongo saía, a madrinha o tocava com sua varinha para que imediatamente ele se transformasse num bonito cavalo. Com isso, chegou-se a um conjunto vistoso de seis cavalos, todos malhados com uma bela cor cinza-rato.

Como a madrinha se viu em apuros por não saber de que modo arranjar um cocheiro, Cinderela disse:

- Vou ver se na ratoeira não há algum rato que sirva para fazer um cocheiro.
- Vá, sim – disse a madrinha –, é uma boa ideia.

Cinderela lhe trouxe a ratoeira, onde havia três ratos gordos. A fada apanhou um deles, por causa de sua barba imponente, e o tocou com a varinha para transformá-lo num corpulento cocheiro com um dos mais belos bigodes jamais vistos.

Em seguida, disse à moça:

- Vá até a horta e me traga as seis lagartixas que você encontrar atrás do regador. Bastou as seis serem trazidas para a madrinha transformá-las em seis lacaios, que, com uniformes enfeitados com galões, imediatamente subiram atrás da carruagem, onde permaneceram grudados, bem a postos, como se nunca tivessem feito outra coisa na vida. A fada, então, disse a Cinderela:

- Espero que agora você esteja contente, já tendo como ir ao baile.
- É verdade, mas como posso ir assim, com esta minha roupa horrorosa?

A madrinha limitou-se a tocar nela com a vara de condão, e a roupa, no mesmo instante, transformou-se num vestido de ouro e prata todo incrustado de pedras preciosas; em seguida, deu à moça um par de sapatinhos de vidro, os mais bonitos do mundo. Estando assim toda arrumada, ela subiu na carruagem; a madrinha, porém, pediu-lhe, acima de tudo, para ela não ficar no baile até depois da meia noite, avisando-a de que, se ela demorasse um momento mais, sua carruagem voltaria a ser abóbora, seus cavalos camundongos, seus lacaios lagartixas, e ela se veria coberta pelas roupas velhas, em sua forma original.

Cinderela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite. E lá se foi, quase fora de si de tão alegre. O filho do rei, ao ser informado de que acabara de chegar uma grande princesa que ninguém ali conhecia, correu para recebê-la; deu-lhe a mão para ajudá-la a descer da carruagem e conduziu-a ao salão onde as pessoas se reuniam. Fez-se, então, um grande silêncio; a dança parou e os violinos não tocaram mais, pois todos se puseram a contemplar, muito atentos, a grande beleza da moça desconhecida. Apenas comentários ligeiros podiam ser ouvidos:

- Ah, como ela é linda!

Até mesmo o rei, que já era bem velho, não parava de olhar para ela e de dizer em voz baixa à rainha que fazia muito tempo que ele não via uma pessoa assim tão bonita e amável. Todas as damas, examinando-a, prestaram a maior atenção na sua roupa e no seu penteado, para que já no dia seguinte pudessem ter coisas iguais, desde que encontrassem tecidos tão bonitos e costureiras tão habilidosas.

Depois de tê-la posto no lugar mais honroso, o filho do rei tirou-a para dançar. E ela dançou com tanto encanto que a admiraram ainda mais. Foi trazida uma farta ceia, na qual o príncipe, porém, nem tocou, de tanto que se entretinha observando-a. Ela foi sentar-se perto de suas irmãs, com as quais se desmanchou em delicadezas: deu-lhes algumas laranjas e

limões que tinha ganhado do príncipe, o que muito as espantou, pois elas não a reconheceram.

Quando estavam conversando, Cinderela ouviu bater quinze minutos para a meia-noite; no mesmo instante fez uma reverência profunda aos que se achavam presentes e se retirou o mais depressa que pôde. Ao chegar em casa, foi logo procurar sua madrinha e, depois de agradecer a ela, disse que gostaria muito de ir no dia seguinte a um novo baile, pois o filho do rei a convidara. Enquanto contava à madrinha tudo o que tinha acontecido naquela noite, as irmãs bateram na porta; Cinderela foi abrir.

– Como vocês demoraram a voltar – disse para as duas, bocejando, esfregando os olhos e se espreguiçando, como se tivesse acabado de acordar; porém, desde que elas tinham se separado, não sentira vontade de dormir.

– Se tivesse ido ao baile – disse-lhe uma das irmãs –, você não se entediaria: uma linda princesa, a mais linda que jamais se pôde ver, esteve lá; e ela nos cumulou de gentilezas, nos deu limões e laranjas.

Cinderela então perguntou, não cabendo em si de alegria, como era o nome dessa princesa; mas elas responderam que ninguém a conhecia, que o filho do rei estava muito intrigado e que daria tudo no mundo para saber quem ela era. Cinderela sorriu e disse:

– Quer dizer que ela era muito bonita? Oh, meu Deus, que sorte vocês tiveram, será que eu também conseguiria vê-la? Ah, por favor, senhorita Javotte, me empreste aquele vestido amarelo que você usa todos os dias.

– Pense bem se isso tem cabimento! – disse a senhorita Javotte. – Emprestar um vestido meu a uma desprezível Gata Borralheira como você? Só mesmo se eu fosse muito doida.

Cinderela, que já contava com a recusa, sentiu-se confortável, pois ficaria numa situação das mais embaraçosas se a irmã tivesse concordado em lhe emprestar o vestido.

No dia seguinte, as duas irmãs foram ao baile, e Cinderela também, vestida com ainda mais pompa do que da primeira vez. O filho do rei não saiu de seu lado, sem parar de lhe fazer galanteios; a jovem dama, longe de se entediar, acabou se esquecendo da recomendação de sua madrinha, de modo que, quando ouviu a primeira batida da meia-noite, ela pensava que ainda não fossem nem onze horas: levantou-se e partiu às carreiras como teria feito uma corça. O príncipe correu atrás dela, porém não conseguiu alcançá-la; ela deixou cair de um dos pés seu sapato de vidro, que o príncipe cuidadosamente apanhou e guardou. Cinderela, já quase sem fôlego, chegou em casa sem carruagem, sem lacaios e com suas roupas velhas de sempre, não lhe restando de toda a pompa de antes senão um dos pés de seus sapatinhos, o par daquele que ela deixara cair. Aos guardas do portão do palácio perguntaram se tinham visto uma princesa sair; eles disseram não ter visto sair ninguém, a não ser uma mocinha muito malvestida, com aparência mais de camponesa que de senhorita.

Quando as irmãs voltaram do baile, Cinderela perguntou se elas tinham se divertido de novo e se a bela dama estivera lá; disseram-lhe que sim, mas que ela saíra tão às pressas quando bateu meia-noite, tão às pressas, que até deixara cair um de seus sapatinhos de vidro, o mais gracioso do mundo; disseram que o filho do rei o havia apanhado e durante o resto do baile não fizera outra coisa a não ser olhar para o sapato, e que certamente estava muito apaixonado pela menina bonita a quem ele pertencia.

Era verdade o que contaram, porque poucos dias depois o filho do rei mandou proclamar, ao som de trombetas, que ele iria se casar com a jovem em cujo pé o sapatinho se ajustasse bem. Começaram a experimentá-lo nas princesas, depois nas duquesas e por fim em toda a corte, em vão. Levaram-no à casa das duas irmãs, que fizeram todo o possível para enfiar o pé no sapato, sem, no entanto, conseguir. Cinderela, que olhava para elas, logo viu que era o seu sapatinho, deu uma risadinha e disse:

– Vamos ver se cabe em mim!

Suas irmãs caíram na gargalhada, zombando dela. Mas o fidalgo encarregado de experimentar o sapato, observando atentamente Cinderela e achando-a muito bonita, disse que aquilo estava certo, pois ele tinha ordem de experimentá-lo em todas as moças. Mandou, pois, que Cinderela se sentasse, levou o sapato ao seu pezinho e então o viu se encaixar

perfeitamente, como que moldado em cera, de tão justo que entrou. O espanto das duas irmãs, se já era grande, passou a ser ainda maior quando Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e o calçou. Nesse instante, apareceu a madrinha, que, com um simples toque de sua vara de condão na roupa de Cinderela, tornou-a ainda mais magnífica do que as vezes anteriores.

Suas irmãs, então, reconhecendo-a como a linda pessoa que tinham visto no baile, jogaram-se a seus pés e lhe pediram perdão por todos os maus-tratos a que a haviam submetido. Cinderela as fez levantar, beijou-as, disse que as perdoava de todo o coração e pediu que nunca deixassem de gostar dela. Levaram-na à presença do jovem príncipe, luxuosamente vestida como estava: ele a achou ainda mais bela do que nunca e, poucos dias depois, casou-se com ela. Cinderela, que era tão boa quanto bonita, levou as duas irmãs para morarem no palácio e as casou, naquele mesmo dia, com dois notáveis cavalheiros da corte.

moral

Para a mulher a beleza é um tesouro raro, Ninguém jamais se cansou de a admirar.

Mas a fineza, ou o que assim se chamar, Não tendo preço, é um bem mais caro.

Foi o que a Cinderela deu sua madrinha, Dando-lhe instruções e a vestindo A ponto de a transformar em rainha (Eis a moral que do conto vai se extraindo).

Esse dom vale mais do que estar bem penteada Para atrair um coração e mantê-lo unido.

Fineza é o verdadeiro dom das fadas. Sem ele nada se pode; com ele, tudo.

Outra moral

Sem dúvida é grande vantagem Ter inteligência e coragem, Bom senso, um rico nascimento E outros semelhantes talentos Que o céu nos der para a viagem; Você os terá, porém, em vão, No seu avanço eles serão meras coisinhas Se, para os fazer valer, você não Tiver padrinhos ou madrinhãs.





O GATO MESTRE OU O GATO DE BOTAS *Charles Perrault*

Um moleiro não deixou para os três filhos nada além de seu moinho, de seu burro e de seu gato. Imediatamente fez-se a partilha dos bens, sem ser preciso chamar o advogado e o tabelião, que logo teriam devorado todo o pobre patrimônio. O mais velho ficou com o moinho e o segundo com o burro, restando ao mais novo apenas o gato.

Este último, incapaz de se consolar com a modesta parte que lhe coubera, dizia:

– Os meus irmãos, trabalhando juntos, poderão ganhar a vida honestamente; mas eu, depois que tiver comido o meu gato e fizer com o pelo dele um rolinho para esquentar as mãos, irei morrer de fome.

O gato, ouvindo bem essas palavras, mas sem demonstrar que ouvia, disse-lhe então, com ar ponderado e sério:

– Não fique aflito, mestre, basta você me dar um saco e mandar fazer para mim um par de botas para eu entrar nos matagais, e logo verá que não se saiu tão mal assim na partilha como pensa.

Embora não confiasse muito nisso, o dono do gato já o tinha visto fazer tantas proezas para pegar ratos e camundongos, como se dependurar pelas patas ou se esconder na farinha bancando o morto, que manteve esperança de poder ser ajudado em seu desamparo.

Depois de conseguir tudo o que havia pedido, o gato calçou as botas, todo prosa, pendurou o saco no pescoço, puxando os cordões com as duas patas da frente, e foi para um matagal onde havia coelhos em grande quantidade. Botou no saco um pouco de farelo com verdura e, esticando-se como se estivesse morto, esperou que algum coelho novo, ainda pouco iniciado nas espertezas do mundo, viesse se enfiar no saco para comer o que ele tinha posto lá.

Mal se espichou no chão, o Gato de Botas se encheu de alegria; um coelhinho estouvado entrou no saco e ele logo o pegou, puxou na mesma hora os cordões e o matou sem piedade.

Todo orgulhoso de sua presa, foi até o palácio do rei e pediu para lhe falar. Ao subir para o apartamento de Sua Majestade, onde lhe fez uma grande reverência, assim que entrou disse ao rei:

– Majestade, trago este coelho do mato que o senhor marquês de Carabás – (foi o nome que lhe deu na veneta atribuir a seu dono) – me encarregou de lhe oferecer de sua parte.

– Diga a seu dono – respondeu o rei – que eu o agradeço pelo prazer que me causou.

De outra vez, ele se escondeu numa plantação de trigo, tendo sempre seu saco aberto; assim que duas perdizes entraram, ele puxou os cordões e pegou as duas. Foi em seguida oferecê-las ao rei, como tinha feito com o coelho do mato. O rei recebeu com igual prazer as duas perdizes e mandou que lhe dessem uma gratificação.

De tempos em tempos, por dois ou três meses, o gato continuou levando para o rei alguma caça proveniente de seu dono. No dia em que soube que o rei deveria ir passear de carruagem pela beira do rio, em companhia da filha, a princesa mais bonita do mundo, o gato disse a seu dono:



– Se quiser aceitar o meu conselho, sua fortuna já está garantida; tudo o que você tem de fazer é ir tomar um banho no rio, num lugar que vou lhe mostrar, e deixe o resto por minha conta.

O marquês de Carabás fez o que o gato lhe aconselhou, mesmo sem saber para que serviria aquilo. O rei, então, passou por lá enquanto ele se banhava, e o gato começou a gritar com toda a força que tinha:

– Socorro! Socorro! O marquês de Carabás está se afogando!

A esse grito, o rei pôs a cabeça pela portinhola e, reconhecendo o gato que tantas vezes tinha lhe levado animais caçados, ordenou a seus guardas que a toda pressa fossem socorrer o marquês de Carabás.

Enquanto tiravam o pobre marquês do rio, o gato se aproximou da carruagem e disse ao rei que, no momento em que seu dono banhava-se no rio, chegaram uns ladrões e levaram a roupa dele, apesar de ele ter gritado bem alto: “Pega ladrão!”; e o gato pilantra a escondera debaixo de uma pedrona.

Imediatamente o rei mandou que os encarregados de sua rouparia fossem buscar um de seus trajes mais belos para o senhor marquês de Carabás. O rei desmanchou-se em gentilezas com ele e, como as roupas bonitas que trouxeram tinham realçado a boa aparência do jovem (pois ele, além de bonito, era benfeito de corpo), a filha do rei achou-o muito a seu gosto; e foi só o conde de Carabás¹ lançar-lhe uns dois ou três olhares dos mais respeitosos, porém um pouco calorosos, para ela se apaixonar loucamente por ele.

O rei convidou-o a subir em sua carruagem para participar do passeio. O gato, entusiasmado ao ver que o plano já começava a dar certo, saiu na frente e, ao encontrar alguns camponeses a roçar um pasto, disse a eles:

– Olá, gente boa, olá ceifadores, se vocês não disserem ao rei que este pasto que estão roçando pertence ao senhor marquês de Carabás, todos serão feitos em pedacinhos como carne para patê.

O rei não deixou de perguntar aos ceifadores de quem era o pasto que eles roçavam.

– É do senhor marquês de Carabás – todos disseram juntos, pois temiam a ameaça do gato.

– Que bela herança você tem aí, hein? – disse o rei ao marquês de Carabás.

– Pois é, Majestade – respondeu o marquês –, é um pasto que não para de render, todos os anos, bons lucros.

O Gato de Botas, andando sempre na frente, encontrou trabalhadores colhendo trigo e lhes disse:

– Olá, gente boa, olá, colhedores, se vocês não disserem ao rei que todas essas plantações de trigo pertencem ao senhor marquês de Carabás, todos serão feitos em pedacinhos como carne para patê.

O rei, passando por ali no momento seguinte, quis saber de quem eram as plantações que ele via.

– São do senhor marquês de Carabás – responderam os trabalhadores, e o rei ficou ainda mais satisfeito com o marquês. O gato, que ia adiante da carruagem, dizia sempre a mesma coisa a todos que encontrava; e o rei muito se admirava com os grandes bens do senhor marquês de Carabás.

O Gato de Botas chegou, enfim, a um belo castelo cujo dono era um ogro, o castelo mais rico que já se tinha visto, pois todas as terras pelas quais o rei havia passado estavam em seus domínios. O gato, que tivera o cuidado de se informar

sobre quem era esse ogro e o que ele sabia fazer, pediu para falar com ele, pois não podia passar tão perto de seu castelo sem ter a honra de cumprimentá-lo.

O ogro, recebendo-o com toda a polidez de que é capaz um ogro, convidou-o a sentar-se.

– Garantiram-me – disse o gato –, que o senhor teria o dom de se transformar em qualquer espécie de animal; que poderia, por exemplo, transformar-se num leão, num elefante?

– É verdade – respondeu bruscamente o ogro –, e, para lhe mostrar, você vai ver eu me tornar um leão.

O gato ficou tão apavorado ao ter pela frente um leão que na mesma hora foi se agarrar às calhas, não sem dificuldade, e com perigo, por causa de suas botas, que não lhe serviam de nada para andar no telhado.

Algum tempo depois, ao ver o ogro abandonar a forma assumida antes, o gato desceu e confessou ter sentido muito medo.

– Garantiram-me ainda – disse o gato –, mas nisto eu não acredito mesmo, que o senhor também teria o poder de assumir a forma de um animal bem pequeno, de se transformar num rato, por exemplo, ou num camundongo. Confesso que considero isso totalmente impossível.

– Impossível? – replicou o ogro. – Pois então você vai ver. – E no mesmo instante ele se transformou num camundongo que saiu a correr pelo assoalho. O gato, assim que o notou, atirou-se sobre ele e o comeu.

Enquanto isso, o rei, ao passar pelo belo castelo do ogro, teve vontade de entrar. O gato, ouvindo o barulho da carruagem, que já atravessava a ponte levadiça, foi correndo encontrá-los e disse ao rei:

– Que Vossa Majestade seja bem-vinda ao castelo do senhor marquês de Carabás.

– Como, senhor marquês! – exclamou o rei. – Então este castelo também é seu! Não há nada mais bonito que este pátio com todas as construções que o rodeiam; deixe-me ver o interior, por favor.

O marquês deu a mão à jovem princesa e, seguindo o rei, que subia à frente, entraram numa grande sala onde encontraram uma refeição magnífica, preparada a mando do ogro para os amigos dele, que deveriam vir visitá-lo nesse mesmo dia, mas não ousaram entrar quando souberam da presença do rei. O rei, encantado com as propriedades do senhor marquês de Carabás, assim como sua filha, que estava louca por ele, e vendo os grandes bens que possuía, disse-lhe, após ter bebido cinco ou seis copos de vinho:

– Só depende do senhor, caro marquês, querer se tornar meu genro.

O marquês, fazendo grandes reverências, aceitou a honra que o rei lhe concedia; casou-se no mesmo dia com a princesa. O gato tornou-se um grão-senhor e nunca mais correu atrás de ratos, a não ser para se divertir.

MORAL

*Por maior que seja a bonança
De gozar de uma grande herança
Que aos filhos vem dos próprios pais,
Pra quem é jovem, geralmente,
Ser só capaz e diligente
Vale mais que os bens ancestrais.*

OUTRAMORAL

*Se o filho de um moleiro, assim tão
depressa,
Ganha um coração de princesa
E da mesma recebe olhares tão ardentes,
É que a roupa, a juventude e a figura,
Para inspirar tanta ternura,
Não serão meios para sempre indiferente*



ANEXO B – RECONTOS

Cinderela ou Gata Borralheira



situação básica de Cinderela, em que a linda e bem-vestida moça perde o sapato ao fugir, já estava em lendas chinesas e hindus. Na versão de Perrault, ganhou sua forma definitiva:

Um homem rico morre e deixa sua bela filha Cinderela aos cuidados da madrasta. Esta já tem duas filhas, que desprezam e humilham Cinderela, tratando-a como criada (daí o “Gata Borralheira”, que vive no “borralho”, na sujeira da cozinha). A moça é bonita e sonhadora; imagina o dia em que seu príncipe encantado a ajudará. Um dia, o rei convida todas as moças solteiras do reino para um baile, esperando convencer o filho a encontrar uma noiva. A madrasta leva as filhas ao baile, trançando Cinderela em casa. Sozinha, a moça cabora. Surge sua fada-madrinha, que lhe arruma magicamente belas roupas, criados e carruagem. E avisa que ela terá de voltar do baile à meia-noite, hora em que o encanto se desfará. Cinderela dança a noite toda com o príncipe. Perto da meia-noite, foge, perdendo um sapato na escadaria. O príncipe per-

corre o reino, tentando localizar a dona do sapato. Encontra Cinderela e casam-se, para serem "felizes para sempre"...

O atrativo básico dessa história é a fé num futuro melhor. A perspectiva de que todas as mulheres podem ter um "príncipe encantado" que as tire da miséria e as leve a um mundo especial é muito sedutora. Sedução a justificar o grande número de vezes que a história de Cinderela foi filmada: entre várias versões — desenho, balés, produções humorísticas e eróticas — foi às telas oitenta e quatro vezes. A situação básica da moça pobre encontrando seu príncipe está em inúmeras novelas da tevê brasileira ou mesmo na comédia dos Estúdios Disney, *Uma linda mulher*, em que uma prostituta consegue achar o "príncipe" na figura de um executivo norte-americano.

O tema de Cinderela se mostrou favorável a paródias engraçadas. O comediante americano Jerry Lewis fez *O Cinderelo*, filme dos anos 60 que esculhambava com a versão original da história. Também Os Trapalhões, comediantes brasileiros, fizeram seu filme *O cinderelo trapalhão* (1979), em que a fada é mais atrapalhada do que colaboradora.

No filme *Cinderela às avessas* (1987), a fada-madrinha acaba "amiga-ursa", quando transforma a garota mimada e rica em pobretona e desconhecida. Em meio a muitas confusões, a moça tentará achar seu príncipe encantado.

Em *Sete faces do conto de fadas*, Pedro Bandeira traz a personagem Caroline sonhando com um destino de princesa. Afinal, ela tem nome de princesa; por que não o seu príncipe? No conto "Um par de tênis novinho em folha", Caroline tentará conquistar o seu, custe o que custar.

Um par de tênis novinho em folha

Pedro Bandeira

Passava das seis e o ônibus ia lotado como sempre. Mas, por uma sorte que acontecia pela primeira vez naquele ano, Caroline e Simone tinham conseguido lugar para sentar.

— Ufa! — fez Caroline ao sentar-se, jogando todo o peso no banco. — Pelo menos uma vez a gente pode ficar livre desse aperto!

— E ficar livre das safadezas desses moleques sem-vergonha que adoram levar vantagem do aperto! — completou Simone. — A marca daquele beliscão da semana passada só agora está desaparecendo...

Caroline riu gostosamente, lembrando-se do incidente no ônibus:

— Mas a marca dos teus cinco dedos na cara do moleque, apostado que ainda não desapareceu!



— Ah, menina! Eu sou assim mesmo. *Office-boy* nenhum vai tirar casquinha de mim sem levar o troco!

— Ué! — Caroline fez que estranhava, só para provocar a amiga. — Mas o Márcio não é *office-boy*?

— É. Mas é um garoto que *eu* escolhi. E, se eu escolhi, o escolhido pode tudo.

— *Tuuudo mesmo?* — Caroline provocou de novo.

— Bom... *quaaase* tudo, né? — respondeu Simone, sorrindo de lado, bem malandrinha. — Por exemplo, beliscar, deixando mancha roxa, não pode. Ainda mais no lugar onde aquele desgraçadinho beliscou...

E lá foram as duas, trocando confidências, muito unidas, uma sem qualquer segredo para com a outra.

Caroline e Simone moravam na periferia, no mesmo bairro distante, na mesma quadra, e eram cara-e-coroa desde a infância. Aos dezesseis anos, quando ambas precisaram começar a trabalhar, tinham procurado e conseguido emprego em fábricas vizinhas, e assim podiam ir e voltar do trabalho sempre juntas. Estudavam à noite também no mesmo colégio e na mesma classe e iam direto para as aulas, depois do trabalho, sem tempo nem mesmo para jantar. Desciam no ponto final do ônibus e andavam uma boa meia hora antes de chegar ao colégio.

Era quarta-feira, ainda havia muita semana, muito trabalho e muitas horas de ônibus pela frente até a pausa do sábado. Aos poucos, com o balanço do ônibus, a conversa foi arrefecendo e o cansaço foi tomando conta das duas meninas. Simone, sentada junto à janela, encostou a cabeça na carroçaria do ônibus, exausta. As duas precisavam encontrar forças em algum lugar para enfrentar a noite de aulas sem adormecer sobre o caderno.

No meio do aperto do ônibus, um sujeito achou que podia ler o jornal ali, de pé, sacolejando, bem ao lado do banco onde as duas estavam. Naturalmente, o jornal invadiu o espa-

ço aéreo das duas, e as manchetes da primeira página estavam quase à altura do narizinho de Caroline:

— Veja, Simone! — Caroline apontava para uma das manchetes do fim da página. — Eu tenho nome de princesa!

Simone torceu um pouco a cabeça para ler:

“Princesa Caroline casa-se em segredo”.

— Vê lá se eu ia me casar em segredo se fosse princesa! — comentou Simone. — Eu ia fazer uma festa e um barulho daqueles!

— Pois eu *vou* me casar como uma princesa, Simone! — garantiu Caroline, com os olhinhos apertados pela certeza. — Eu tenho nome de princesa. O meu nome é o meu destino!

— Ora, deixe de sonhar feito uma boba, Caroline. Você vai acabar feito eu, apaixonada por um *office-boy*... Por um Márcio como o meu. Só um Márcio como o meu vai botar os olhos em você...

Caroline ainda fixava os olhos num infinito muito além dos prédios sujos que passavam lentamente pelo ônibus, no tartaruguear do congestionamento de todas as noites. Lá, naquele infinito que ela não podia enxergar, moravam os seus sonhos, o futuro dourado que ela confiava atingir um dia.

— Nada disso, Simone. Um dia vai aparecer o meu príncipe... Vai olhar bem fundo nos meus olhos... Ah, que sorriso lindo que ele vai ter! Vai chegar pertinho, bem delicado, gentil como os príncipes devem ser. Nós vamos dançar a noite toda, abraçadinhos, quase sem falar... No fim do baile, ele vai me levar para o carrão dele. Vermelho, brilhando, sem capota, e eu vou ao lado dele, com o vento no meu rosto, sentindo o perfume da noite, sentindo o perfume da água-de-colônia *dele*, bem agarradinha no braço *dele*, com o rosto no seu ombro... E ele não vai se importar com a minha pobreza, não. Vai dizer que é a mim que ele quer, que não importa o que eu fui, o que importa é o que ele fará de mim... Aí, Simone, o nosso casamento vai ser de sair em todos os jornais, de sair até na televisão!

Simone sacudiu a cabeça, realista:

— Ah, Caroline! Deixa de bobagem. Isso só acontece nas novelas. Você nem tem tempo de assistir televisão! A gente acorda, trabalha, vai para o colégio e volta para casa com a língua de fora, tarde da noite, louca para comer alguma coisa e dormir logo, para acordar no dia seguinte, ir para a mesma maldita fábrica, ouvir as mesmas broncas do maldito encarregado, fazer que não ouve as cantadas sujas que ele sempre diz quando não está dando bronca, trabalhar como uma burra empacotando pares de tênis de luxo, que eu nunca vou poder comprar, e continuar fazendo tudo de novo, dia depois de dia, mês depois de mês, ano depois de ano...

Caroline entristeceu-se um pouco:

— Nossa, Simone, que coisa horrível. Não vai ser assim, não. Você vai acabar casando-se com o Márcio. Ele é muito legal, é trabalhador. Você mesma disse que ele vai passar para a linha de produção, agora que já fez dezoito anos...

— Vai. Vai tornar-se um operário malpago como era o meu pai. Vai trabalhar até as seis todo dia e depois vai querer beber umas cervejas com os amigos, enquanto eu vou ter de chegar em casa, depois do trabalho, e ir para a cozinha, fazer uma janta miserável para os filhos... Como a pobre da minha mãe. Não tem jeito, Caroline, o nosso destino é esse mesmo...

Caroline afastou a sombra com que a amiga tentava cobrir-lhe o ânimo e assegurou:

— O meu destino não será esse, Simone. Eu tenho certeza. O meu destino está no meu nome. Nome de princesa! Eu sei que está!

•••

Tocou o sinal para o intervalo, acordando Caroline dos seus sonhos e Simone do sono que teimava em fechar-lhe as pálpebras. Nenhuma das duas tinha prestado a mínima atenção às aulas. Depois do intervalo, seria ainda mais difícil concentrar-se no que os professores diriam.

— Pessoal, atenção! — era Marilu, a filha do dono da panificadora, a menina mais rica da escola. — No sábado é o

meu aniversário. Meu pai vai dar a maior festa. Toda a classe está convidada!

Em meio às exclamações, aos cumprimentos, Simone cochichou para Caroline:

— Está vendo? Estamos convidadas para uma festa de ricos. Lá deve estar *assim* de príncipes encantados!

Saíram as duas para o pátio. Nenhuma delas tinha dinheiro para comprar qualquer coisa na cantina. O lanche que haviam trazido de casa fora todo consumido na hora do almoço, no emprego, e as meninas sentaram-se numa mureta, sob o céu e sob o friozinho da noite, esquecendo-se da fome.

— Nessa festa eu não vou. O Márcio é da outra classe, não está convidado. No sábado, eu vou é sair com ele.

Caroline não respondeu. Estava de cabeça baixa, caladinha.

— Que bicho te mordeu, menina?

— Nada, Simone...

— Ora, pode falar. Você não é capaz de me esconder nada. Eu te conheço, Caroline.

— É que... é a festa. Festa de gente rica...

— Gente rica? O pai da Marilu só é dono de uma padariazinha, não pense que a festa dela vai ser como aquelas dos filmes...

— Para mim, eles são mais do que ricos...

— Então, ótimo! Eu vou namorar o Márcio, e você vai a uma festa de ricos.

— Vou nada. Eu bem que estou louca para ir. Nunca vou a lugar nenhum, nunca conheço ninguém novo. Mas a bruxa da minha madrasta jamais vai deixar...

•••

No dia seguinte, Simone trazia um estranho sorriso, quando as duas se encontraram no ponto do ônibus.

— O que você está escondendo, Simone? — perguntou Caroline.

A amiga continuou calada, misteriosa, saboreando a revelação. Só quando o ônibus já tinha andado várias quadras, e as

duas já tinham sacolejado bastante, agarradas aos balaústres, Simone falou, como quem procura um assunto a esmo:

— Como é? Já pediu alvará para ir à festa da Marilu?

— Eu? Nem pensar! Meu pai até que deixaria, mas aquela bruxa da minha madrasta nun...

— Você *vai* à festa, Caroline! — interrompeu Simone. — Eu falei com os meus pais. Daqui a pouco, minha mãe vai à sua casa convidar seu pai e sua madrasta para jogar cartas no sábado. Estão convidados para chegar lá de tarde. Meu pai garante que segura os dois até à noite. Vai até comprar cerveja. Você está livre, menina!

Espremida contra a amiga, no aperto do ônibus, Caroline abraçou-a e deu-lhe um beijo estalado no rosto:

— Simone, você é maravilhosa!

— Mas trate de voltar antes da meia-noite. Meu pessoal não garante segurar seu pai e sua madrasta até muito mais tarde.

Caroline estava excitadíssima:

— Pode deixar, pode deixar, eu volto em tempo, eu...

De repente, seu rosto anuviou-se, e ela interrompeu o entusiasmo.

— O que foi agora, Caroline?

— Você é a melhor amiga que uma menina poderia ter, Simone. Mas eu não posso ir à festa...

— Não pode por quê? A sua madrasta nem vai ficar sabendo...

— E como é que eu posso aparecer lá? O que é que eu vou vestir? Você acha que eu posso ir à festa da menina mais rica do bairro vestida deste jeito?

— Eu tenho um *jeans* novinho. Eu te empresto. Minha mãe me empresta umas bijuterias. Ela tem uma blusa rosa, de seda, que é um estouro. E eu maquio você. Sou especialista em maquiagem. Você vai ficar linda!

— Obrigada, Simone. Você é demais. Mas como é que eu vou com estes tênis? Você já olhou para eles?

— Há dois anos eu olhou para eles, Caroline...

•••

Na fábrica, Simone estava triste. Caroline era como uma irmã para ela, uma irmã mais nova, alguém de quem ela gostava de cuidar, alguém a quem era preciso proteger. Caroline era inocente demais, uma criança que se alimentava de sonhos impossíveis. Simone queria oferecer a festa de Marilu a Caroline, como se fosse um presente. Um presente importante, o presente de uma madrinha.

Maquinalmente, agindo como a máquina que esperavam que ela fosse, Simone apanhava os pares de tênis, envolvia-os em papel de seda e colocava-os nas caixas, empilhando-as depois sobre o estrado, que seria apanhado pela empilhadeira quando o monte de caixas chegasse à altura necessária.

Era baixinha, e sempre tinha de ficar na ponta dos pés para colocar as últimas caixas.

Num momento, desequilibrou-se e tentou apoiar-se na pilha. As caixas desabaram, abrindo-se e espalhando os tênis pelo chão.

Abaixou-se ansiosamente, tentando reorganizar tudo antes que o encarregado aparecesse...

•••

Seis e quinze. Caroline já estava no ponto do ônibus quando Simone chegou. Trazia a mochila estufada e um sorriso radiante.

Abriu a mochila e tirou um embrulho de lá. Estendeu-o à amiga.

— Aqui está. É o seu número. Pode experimentar. Eu não disse que você iria à festa?

Caroline abriu sofregamente o pacote.

Um par de tênis novinho em folha! O mais lindo par de tênis que Caroline jamais vira!

— Simone, o que é isso?

— Um par de tênis, sua boba. Você nunca viu?

— Lindo como este, nunca! Como é que você conseguiu? Você... não vá me dizer que você roubou esses tênis...

— O que é isso, Caroline? É claro que eu não roubei! É impossível roubar um par de tênis naquela fábrica. Eles revisitam todas as mochilas e sacolas que a gente leva. Esse, eu comprei!

— Comprou?! Mentira! Onde é que você ia arranjar dinheiro para...

— Veja. Esse par está com um defeitinho. Está vendo? Aqui, no desenho. Só nota quem olhar bem de perto. Alguns pares saem assim. Daí, o tal do "controle de qualidade" rejeita, e os tênis rejeitados não vão para as lojas. Ficam na fábrica mesmo, e eles vendem bem baratinho, para os funcionários...

Caroline não acreditava no que ouvia:

— Não é possível! Para mim? Você comprou estes tênis lindos para mim?

— Pare de se espantar feito uma boba, Caroline! Agora você está prontinha para ir à festa da Marilu!

•••

Não. Simone não havia roubado aquele par de tênis novinho em folha. Mas também não os havia comprado. A fábrica realmente vendia mais barato os pares que saíam com pequenos defeitos, mas nem esse preço menor Simone podia pagar com o que ganhava. O par de tênis fora conseguido de uma outra maneira.

No ônibus, Simone deixou a amiga papagueando excitadamente ao seu lado, desligou-se daquele entusiasmo e mergulhou em si mesma, recordando os acontecimentos daquela tarde.

Lembrou-se da pilha de caixas espalhadas pelo chão, lembrou-se do medo de ser interrompida pelo encarregado, lembrou-se...

O encarregado. Abaixada, apanhando os tênis da pilha derrubada, Simone vira aproximarem-se as pernas do famigerado Xavier, o feitor daquelas pequenas escravas. Lá vinha o maldito encarregado, trazendo bronca, na certa.

Xavier pusera-se de cócoras ao lado dela.

— Fazendo seus estragos de novo, bonequinha?

Pronto. Quando não havia ninguém mais graduado por perto, aquele sujeito untuoso, suarento, fedendo a pinga e a cigarro, substituía a bronca e os berros, com que normalmente se exibia para os superiores, por um comportamento ainda pior do que as broncas.

Chegou-se perto, e um cheiro rançoso de suor invadiu as narinas de Simone.

— Espero que você não tenha sujado nada com essa sua maneira estabonada de trabalhar. Se tiver algum arranhãozinho no couro, você sabe que eu tenho de descontar do seu salário...

Descontar do salário! O preço de apenas um par daqueles tênis era o salário de mais de um mês!

Mas Xavier não gritava, não ameaçava. Sussurrava apenas. Com um bafo repugnante.

Simone só trabalhava naquele seu primeiro emprego há quatro meses, mas conhecia o encarregado muito bem. Afastou o corpinho um pouco, fugindo ao contato da coxa de Xavier.

— O que é isso, bonequinha? Parece uma gatinha arisca! Você sabe que, se eu quiser, ninguém vai descontar nada de você. Ora, vamos! Um beijinho só...

E aproximou aquela boca asquerosa, exibindo um sorriso cariado.

Simone recuou, caiu sentada e encarou o encarregado:

— Está bem. Mas eu quero uma coisa.

•••

O nojento do Xavier conseguira o seu beijo, mas Caroline ganhara um par de tênis novinho em folha.

— Valeu a pena... — falou ela, em voz alta.

— O quê? O que é que valeu a pena, Simone? — perguntou Caroline ao seu lado.

— Nada, não, Caroline...

E Simone tentou substituir o enjôo que lhe dava a lembrança da língua pastosa de Xavier pela alegria que ela podia ler no rosto de sua melhor amiga.

Tinha valido a pena.

•••

O pai de Caroline e a bruxa da madrasta saíram para a casa de Simone depois do almoço de sábado. No minuto seguinte, lá estava a própria Simone, abrindo a mochila e tirando de lá seus *jeans* novos, bijuterias, uma linda blusa rosa e uma porção de materiais para maquiagem.

As duas riram a tarde toda, e Simone só saiu para encontrar-se com Márcio depois que Caroline já estava linda como uma princesa.

— Vê lá, hein? Não volte para casa depois de meia-noite. Mais tempo meus pais não vão poder segurar sua madrasta e seu pai.

— Claro, Simone. Obrigada por tudo. Você é maravilhosa.

— Vá. Divirta-se. Tchau, Caroline. Encontre o seu príncipe. Eu vou namorar o meu.

Caroline tomou o rumo da casa de Marilu, caminhando com o maior cuidado, para não sujar o seu lindo par de tênis.

“Duvido que alguém na festa tenha um tênis mais lindo do que o meu...”, ia ela pensando enquanto evitava o barro das ruas sem calçamento. “E acho que ninguém, neste mundo, tem uma amiga como eu tenho a Simone...”

•••

Caroline devia estar linda mesmo, pois todas as colegas correram para elogiá-la, mal ela apareceu na casa de Marilu. Até mesmo alguns rapazes da classe, que nunca tinham olhado para ela, chegavam-se agora todos cheios de sorrisos, de olhares, como se tivessem descoberto de repente que ela existia na face da Terra.

E aconteceu.

O que a menina tanto sonhara acabou acontecendo.

A música estava alta, vinda de um conjunto de som potente, envolvendo todos numa atmosfera de alegria, de excitação, tudo sob uma luz fraca, cheio de clarões e de sombras, quando Caroline bateu os olhos *nele*.

Lá estava *ele*. Lindo como um desenho. Desses que a gente não acredita que existam, desses que a gente acha que só um artista pode criar com seus pincéis.

Caroline ficou como hipnotizada, do outro lado do salão, olhando para aquele rosto, examinando as roupas caras, os tênis importados, a camisa meio aberta no peito, o sorriso iluminando a festa.

Ao mesmo tempo, como se fossem os pólos opostos de dois ímãs, seus olhares encontraram-se. Ele também a percebera. E ele também parecia fixar-se no rosto jovem, lindo, delicado de Caroline.

O rapaz afastou alguns corpos que se entrepunham à sua frente e veio vindo para Caroline, sem desviar o olhar nem desmanchar o sorriso.

Chegou, e o coraçãozinho de Caroline disparou enquanto ela erguia os olhos para o rapaz.

Delicadamente, como ela esperava, ele colocou as duas mãos em seus ombros e disse alguma coisa.

A música estourava, de tão alta. Impossível conversar. Ela deixou-se levar por aquelas mãos para o meio do grupo frenético que acompanhava com os músculos cada acorde das guitarras.

Estranhamente, no meio de tanta agitação, nenhum dos dois parecia ouvir aquele som. Ele aproximou seu corpo do corpinho dela e abraçou-a, como se estivessem ouvindo uma balada romântica.

Abaixou o rosto e colou-o ao dela.

Caroline sentiu um calor gostoso, envolvente, como se todo o seu corpo fosse formado pelas cordas de uma guitarra, tocada pelos dedos de um virtuose.

E eram os dedos de um virtuose que ela sentia tocarem as suas costas, delicadamente, como se ela fosse de porcelana, e ele temesse quebrá-la.

Juntos, colados, balançavam-se suavemente, compondo, ouvindo e acompanhando a sua própria balada de amor.

•••

A noite inteira. Ele e ela. Caroline e o seu achado. Alguém que ela sempre esperara, que ela sabia que viria e que,

finalmente, apareceu, como se brotado de seus próprios sonhos.

Para os dois, ninguém mais havia naquela festa. Sentiam-se sozinhos e não precisavam de mais ninguém.

Caroline estava com o rosto deitado sobre o peito do rapaz, deixando-se levar pelos acordes daquele encontro, dançando nas nuvens, esquecendo-se do tempo, quando ele, suavemente, enlaçou-a pelos ombros e foi saindo com ela, devagar, em direção ao jardim.

Havia luar naquele sábado. Uma luz tão forte que não deixava aparecerem as estrelas. No meio do jardim, um ipê de flores brancas brilhava contra o negro do céu.

Tudo cheirava bem. O ar. As flores brancas. O rapaz...

Ela ergueu os olhos e refletiu a lua na direção dele.

Dois sorrisos.

O rosto dele aproximou-se. Os dois hálitos perfumados, por um instante, misturaram-se, e os dois respiraram o mesmo ar.

O calor do corpo do rapaz envolveu-a, colou-se dos pés ao peito, os dois misturaram-se num só corpo, e lábios quentes desceram procurando a boquinha de Caroline.

Ela sentiu-se úmida, cálida, calma, inebriada, e fechou os olhos, à espera daqueles lábios.

Colaram-se, premiram-se, como se cada um deles, num hausto, quisesse respirar o outro para dentro de si, para que nunca mais se separassem...

•••

Nenhum dos dois conseguia dizer nada. Não havia mesmo nada para dizer. O sonho podia desenvolver-se por si mesmo, pois tinha o seu próprio enredo, traçado pelo destino.

Caroline olhava para a lua, para as flores prateadas do ipê, tentando fixar para sempre nos arquivos fotográficos da memória aquele cenário inigualável, aquela ocasião inesquecível. Ele abraçou-a por trás, envolvendo seu pescoço com o braço.

Caroline apertou aquele braço com as duas mãos e sentiu o relógio no pulso do rapaz.

— Ahn? Que horas são?

Sem soltá-la do enlace, ele olhou para o relógio por sobre o ombro de Caroline.

— Que horas? Meia-noite...

Caroline libertou-se num repelão.

— Meia-noite? Meu Deus! Preciso ir!

Pôs-se na pontinha dos pés e beijou-lhe ligeiramente os lábios, com pressa, como o esvoaçar de uma borboleta.

— Precisa ir? Mas...

A madrasta! Se a madrasta soubesse que ela...

Caroline voltou-se e correu atravessando o jardim.

Por um momento, sem entender o que acontecia, o rapaz ficou sem ação. Mas, no momento seguinte, correu atrás dela.

— Espere. Espere um pouco! Como é o seu nome? Onde você mora?

A menina corria, e o rapaz notou que ela tropeçava em um degrau.

Chegou até lá e percebeu uma coisa branca, caída no chão. Abaixou-se. Era um dos tênis de Caroline.

Ele pegou-o e procurou ver para onde a menina tinha corrido.

— Espere...

Mas era tarde. O lindo corpinho de Caroline, que ele tivera nos braços até um segundo atrás, desaparecera na noite.

•••

— Ai, menina, você não imagina, não imagina, não imagina! O que eu sempre sonhei! Um garoto dos sonhos. Uma perfeição. Eu sabia que um dia ele haveria de aparecer. Eu sabia, eu sabia, eu sabia! Eu não lhe disse? Eu tenho nome de princesa. Pelo menos por um momento eu estive nos braços do meu príncipe encantado! Ele é lindo, lindo, lindo! Só mesmo um garoto rico como ele poderia ser tão bem-tratado, tão lindo assim!

O domingo já ia alto. Caroline conseguira chegar em casa e meter-se na cama antes da chegada da madrasta. Foi por um triz. Mal ela se enfiara na cama, ouviu a voz da bruxa, chegando com o pai e reclamando de tudo.

Agora a menina estava ali, com a amiga, tentando agradecer tudo que lhe devia ao relatar a sua felicidade.

— Que maravilha, Caroline! Me conte tudo, cada detalhe!

— Ai, Simone, eu não sei se estou contente ou se estou triste! Foram as horas mais gostosas da minha vida, foi um sonho que se realizou. Mas... e agora? Eu tive de fugir. Já era meia-noite. Nem sei o nome dele, nem onde ele mora, não sei nada. E ele também não sabe nada de mim. Talvez até seja melhor assim. O que ele iria pensar se soubesse que eu sou tão pobre? O que um garoto rico como ele, que tem de tudo, ia querer com uma garota como eu?

— Ora, Caroline, você não deve pensar que...

— Não, Simone. Chega de sonho. Eu vivi meu sonho lindo, mas agora está na hora de pôr os pés no chão. Ele não é para mim...

Simone abraçou a amiga. Nada disse. Sabia que Caroline tinha razão.

— Sabe, Simone? Você não vai ficar chateada?

— Chateada? Com o quê?

— Sabe? É que... aqueles lindos tênis que você me deu...

— Os tênis? O que é que tem?

— Eu saí correndo tão apressada, já era meia-noite. Tropecei, nem sei onde. E perdi um deles...

Simone sorriu suavemente. Não fazia mal. Ela conseguira, pelo menos, dar uma noite de felicidade para a amiga. O sacrifício valera a pena.

•••

Caroline já estava em casa. Tinha de dormir cedo. No dia seguinte, o trabalho começava cedinho.

De fora, ouviu a voz de Simone.

— Caroline! Venha aqui um instante!

Tinham passado juntas praticamente todo o domingo. O que queria Simone àquela hora?

O rostinho da amiga apareceu na porta. Trazia aquele mesmo sorriso maroto que, para Caroline, sempre prenunciava boas novas.

— Surpresa, Caroline. Sabe o que aconteceu?

— Não...

— Tem um rapaz que passou o dia andando pelo bairro inteiro, com um tênis na mão, perguntando a todo mundo de quem era...

Mais uma vez, o coraçãozinho de Caroline impediu-lhe a fala.

— Ninguém soube informar de quem era o tênis. Mas ele me encontrou... O que foi? Achou que tinha perdido o seu sonho de ontem à noite? Pois ele está aí. À sua espera.

Afastou-se e abriu a porta com o braço estendido, revelando o exterior para Caroline.

Ali estava *ele*.

Trazia o tênis perdido na mão e o mesmo sorriso lindo. Devia ter deixado o carrão em frente à casa de Simone.

Sem nada dizer, Caroline foi até ele.

— Oi... O seu nome é Caroline, não é? Sua amiga acabou de me contar...

Caroline só sabia sorrir e olhar para aquele sonho que novamente se materializava à sua frente.

— Você fugiu ontem à noite. Sem dizer seu nome, sem dizer onde eu poderia encontrá-la novamente, sem nada... Eu só tinha o seu tênis para tentar encontrá-la. E eu *tinha* de encontrar você novamente. Eu nunca vi uma garota que... Bem, que fosse como você. Que fosse *você*. Eu... eu acho que...

A voz de Caroline soltou-se. Ela sentia-se calma, relaxada, certa de que seu destino estava ali, à sua frente.

— Não precisa procurar mais, meu querido... Eu também... Eu também nunca... Só nos sonhos... eu... ••

Num repente, o rapaz novamente colocou as duas mãos nos ombros da menina:

— Caroline. Ouça. Eu não tenho nada que lhe possa oferecer. Sou pobre demais. Só fui àquela festa ontem porque um amigo me emprestou as roupas...

Como? O príncipe encantado dos seus sonhos usava roupas emprestadas?

— Tudo que eu posso dizer a você é que eu tenho vontade. Que eu não me entrego facilmente. No momento, eu só tenho um emprego de *office-boy* numa firma de contabilidade...

Como? O príncipe encantado dos seus sonhos não era filho de um rei?

— Mas é só no momento. E eu sei que você não é somente mais uma para mim. Eu sinto, aqui dentro, que você é para sempre.

Como? O príncipe encantado dos seus sonhos era apenas um *office-boy*? Como o namorado de Simone?

— Estou falando disso tudo nem sei por quê. É que eu tenho de fazer com que você me aceite como eu sou. Juntos, eu sei que nós seremos mais, muito mais...

Como? O príncipe encantado dos seus sonhos era pobre?

— Caroline, era isso que eu tinha a lhe dizer. O que houve ontem à noite foi importante demais para mim. Eu não posso perder você novamente...

Como? O príncipe encantado dos seus sonhos...

— Agora é você. Fale, meu amor. O que você me diz?

Caroline olhou-o profundamente dentro dos olhos, procurando enxergar-lhe a alma, o interior, queria ver entranhado nele todo o carinho que ela sentia por ele, naquele momento, e para sempre...

Sorriu, enlaçou-lhe a cintura e puxou-o para ela:

— Meu príncipe encantado!

Pedro Bandeira nasceu em Santos (SP), em 1942. Já foi ator, jornalista, editor e publicitário. Em 1983 publicou pela Editora Moderna seu primeiro livro, *O dinossauro que fazia au-au*. E de lá para cá não parou mais, escrevendo tanto para o público infantil como para o juvenil.

A droga da obediência, Pântano de sangue, Anjo da morte, A marca de uma lágrima (prêmio de "Melhor Livro Juvenil", da Associação Paulista dos Críticos de Arte, em 1986), *Agora estou sozinha, Na colméia do inferno* são alguns de seus inúmeros livros já publicados.

O gato de botas



“O gato de botas” é um dos oito contos publicados por Perrault em *Os contos da Mãe Gansa* (1697), dirigidos para o público infantil. O resumo da história é este:

Morre o pai, e três irmãos são os herdeiros da fazenda. Dois deles, querendo tapear o caçula, mentem sobre o testamento do pai e lhe dão um gato e um par de botas. O rapaz sai pelo mundo, desolado. Não sabe que o gato é mágico. Este lhe faz uma proposta: que lhe dê as botas e o obedeça em tudo, pois, assim fazendo, acabará casando-se com a filha do rei. O rapaz promete obediência.

O esperto gato prepara seu plano. Segue por um caminho e pede que todos os camponeses digam que as propriedades são do marquês de Carabá, seu amo, quando a carruagem real passar por ali. Depois, faz o amo tirar a roupa e jogar-se no rio. A carruagem do rei aparece, e este fica surpreso em saber da riqueza do tal marquês. Topam com o gato, que pede ajuda para seu amo, o marquês de

Carabá, que havia sido atacado por bandidos e está sem roupa. O rei tem todo prazer em hospedar o tal marquês. Então o gato vai ao castelo da bruxa, que é a verdadeira dona das terras. Adula a bruxa e pergunta se ela consegue se transformar em qualquer coisa. Ela diz que sim. Ele pede então que ela se transforme num ratinho. Quando isso acontece, o gato come a bruxa (o rato), e pode dar a seu amo todas aquelas riquezas.

A moralidade de Perrault é clara, principalmente se repararmos em sua época: valem mais a esperteza e o trabalho do que a herança. Enfim: vale mais o “espírito arrojado” da burguesia do que a herança acomodada da nobreza. É um incentivo importante à juventude, numa época em que a França discutia os privilégios de uma nobreza que pouco produzia.

Esse “gato esperto” na verdade tem inúmeras caras. Faz parte da tradição dos contos de fadas, com seus animais inteligentes e astuciosos. Nas fábulas, a sagacidade ficou por conta do gato, da raposa, do jaboti.

Em desenho animado, o gato de botas está nos vídeos *Humpty Dumpty e seus amigos* e *O gato de botas e a volta ao mundo em oitenta dias*.

Em *Sete faces do conto de fadas*, o conto “É que ele sabe”, de Marcia Kupstas, apostou no “gato” malandro e brasileiro. É uma versão moderna, jogando com personagens pouco honestos. Nesse caso, quem consegue ser mais ladrão — e embrulhão — vence a parada.

É que ele sabe

Marcia Kupstas

Foi o barulho das botas que me acordou. E eu acordei preocupado, claro. *Quem*, numa cidade litorânea como Macajá, ia usar botas à noite, a não ser um tira? Mas não era.

— Ei, xará — falei pro branquelo —, tu tem um cigarro aí?

— É comigo, senhor? — ele falou.

— Senhor tá no céu, xará. Aqui na terra tem só o Xanim, que sou eu. E você. E um cigarro, se quiser dividir comigo.

— Desculpe, eu não fumo — falou o branquelo, chegando mais e sentando no banco. — Tenho um chocolate; se você quiser...

Eu quis, claro. Peguei no chocô, papel diferente. Olhei melhor, li o nome do fabricante. Era coisa feita no sul do país, longe à beça de Macajá.



É que ele sabe

— Você é daqui? — perguntei, esticando o papel do bombom e mostrando o nome da cidade. Fiz isso pra ele sacar que analfa eu não sou. Estudei até a quarta série, sei ler e escrever bonitinho. E, francamente, me acho mais esperto que muito doutor.

Só andava numa maré de azar. Só isso.

— Você dorme na rua? — perguntou o branquelo, olhando pros meus trastes embaixo do banco.

— Por uns tempos. Meu negócio é dado. — Ele fez cara de desentendido, puxei os dados viciados do bolso. — Jogo. Vou viajando, correndo mundo. Quando topo com uns trouxas, depeno eles no jogo. Mas andei encrespando com um valentão em Salvador e tive de me mandar. Vim cair em Macajá só com a roupa do corpo.

— Pelo visto, eu vou ter logo que dormir na rua também — falou o branquelo, suspirando. — A dona da pensão me deu até amanhã pra pagar o quarto, e eu só tenho uns trocados.

— Coisas da vida, xará. Pelo menos *hoje* você tem um quarto.

— É verdade.

— Tá melhor que eu, que não vejo um chuveiro ou colchão tem mais de semana.

O branquelo me olhou todo, de um jeito quase suspeito. Bobeira minha. Aquele era um branquelo macho, devia só andar solitário. Por isso ofereceu:

— Quer ir até a pensão? O banheiro é pegado ao quarto, dá pra você tomar banho. A esta hora, a dona já dormiu mesmo.

Eu topei.

E fiz muito bem. Banho tomado, cigarro afanado (havia um maço na cozinha, junto de fósforos; sem que o branquelo visse, passei pro meu bolso). Deitadão na cama do branquelo, fui ouvindo a história dele. Meio sem graça, como tudo que parecia ter sido a vida dele até aquele instante. Tem gente que nasce mesmo para levar uma vida besta. Nada da esperteza do papai aqui.

A história dele era mais ou menos assim: ele morou numa cidadezinha do sul, num sítio. A mãe morreu fazia tempo, ele e dois irmãos dividiram o trabalho com o pai. Morreu o velho. Os dois irmãos, malandrões que só vendo, fizeram o branquelo (que se chamava Marcelo; pelo menos, rimava no "elo") assinar uns papéis, e o coitado ficou sem a terra, sem dinheiro, só com as botas e uma roupa no corpo. Aí, vai ver com medo de o bobão perceber a marmelada, os maninhos dele arrumaram uma graninha pro coitado e compraram uma passagem de ônibus pra beeeeeem longe — Macajá. E daí Marcelo-branquelo veio parar nessa cidade, desanimado e sem saber o que fazer da vida dele.

Mas eu sabia. Bastava que ele deixasse tudo na mão do Xanim. Perguntei de mulher.

— Mulher? — ele ficou espantado.

— É, xará. Você gosta de mulher, não gosta? Como é que seria a tua gata ideal, a mulher dos teus sonhos?

Até nisso ele era esquisito. Em vez de falar em uma morenona, ou mesmo loira, o cara era fissurado em ruiva. daquelas de cabelo crespo e vermelho, sardas nos ombros e nariz, olhos cor de cobre. Diacho, onde eu ia achar mulher assim numa terra de morenos como Macajá? Fiquei puxando um longo bafo do cigarro, enquanto ele falava sobre a gata imaginada. Fui matutando, matutando... Conhecia uma, sim. Mas ia ser barra, arrumar a mina e ajeitar a vida dele. A ruiva era a Cidinha, filha do Fogaça. Justo filha do Fogaça.

— Cara, parece que Deus botou você aqui em Macajá pra eu arrumar a tua vida. Se tu prometer fazer tudo que eu mandar, e tudo mesmo... se tu me der estas botas... Só quero estas botas, xará, só isso... Eu vou não só te arrumar uma ruiva, mas uma ruiva rica.

— Você está brincando!

— Nunca brinco em serviço, xará. Agora dá um tempo que eu quero dormir, tô num prego... Deixa que amanhã a gente acerta tudo.

A manhã já começou atarefada. A dona me descobriu no quarto do branquelo, botou nós dois pra fora. A sorte foi que ela ficou tão brava que esqueceu de tirar as botas dele como pagamento. A gente correu pelas vielas, acabamos na praia. Marzão verde e bonito, sol que prometia chegar aos quarenta graus, e o coitado do Marcelo à beira de chorar.

— Pronto, Xanim. Agora sim, tô tão ferrado como você... na rua, sem grana nem emprego, sem nada.

— Pára com isso, xará. Você tá do melhor jeito que pode ficar um homem.

— Como assim? — ele falou, me olhando, desanimado.

— Você tá na pior. No último degrau. Não dá pra cair mais. Daqui por diante, é só subir. Quando um cara perdeu tudo, qualquer coisa que ele conseguir já é lucro. Né memo, irmão?

Acho que falei isso de um jeito engraçado, Marcelo riu. Era bonitinho, dentes certos, cabelo alourado. Tipo que agrada as garotas, pelo menos de fachada. Se ele não falasse muita besteira e seguisse meus conselhos, quem sabe se saía bem. Então eu disse:

— Tu fica aqui na praia. Não sai daqui. Eu vou arrumar tua vida. Me dá uns cobres pra condução e espera.

Marcelo me passou os poucos trocados que tinha e esperou. Era só o que ele podia fazer.

Eu tava há pouco tempo em Macajá mas sabia das bocas. Quem é malandro, logo fareja a malandragem. Tinha de acertar tudo até o anoitecer.

Peguei o ônibus até a Praia dos Pombos e fui fazendo amizade com os caras de ponto de bicho. Uma barraca aqui, uma salinha de apostas ali... era mais ou menos o seguinte:

— Oi, gente boa. O chefão tem um pedido a fazer pra você.

— O chefão? Quem? O Alfredão?

— Pois é, meu grande amigo Alfredão... ele pede o seguinte... saca o carro do Fogaça, aquele baita Mercedes cinza?

— Claro. Doutor Fogaça sempre passa aqui pela avenida. Às vezes até faz uma fezinha comigo — dizia o cara, numa boa.

Aí eu elogiava o Fogaça, falava da importância dele e coisa. E pedia o favor:

— O Alfredão quer fazer uma brincadeira com ele. Quando o doutor Fogaça passar por aqui, tu faz sinal pro carro dele. E diz assim: o Alfredão largou o jogo do bicho e agora quem comanda é o Marcelo. Sacou?

Um e outro ainda tentava fazer pergunta, mas eu botei uma panca de todo decidido e os caras acabaram topando. Pelo menos meia dúzia de pontos de bicho jurava que ia avisar o Fogaça da mudança de líder no jogo de bicho na cidade de Macajá.

Jóia. As coisas começavam a se acertar. Aproveitei que a vida andava boa, passei a tarde tomando banho de mar e esperando... pela hora em que o Fogaça saía da fábrica de pescado e voltava pra casa.

Vamos dar uma explicadinha: sabia tanto do Fogaça porque ele era um dos maiores jogadores da cidade. O tal Fogaça era filho de um galego pão-duro e trabalhador, que juntou grana à beça, carros, fábrica de pescado, casarão... aí morreu. Fogaça era filho único. Mal ficou com a grana, se pôs a torrar tudo no jogo. Agora, ainda era empresário e dono de casarão, mas grana, mesmo, andava curta. Isso era ótimo, porque ajudava no meu plano. Se há alguém que um jogador respeita é *bookmaker*. Se, em vez de Alfredão, quem se tornasse o bambam-bam da cidade fosse o Marcelo, meu amigo ainda terminava bem.

Final da tarde eu me encontrei com o Marcelo e levei ele até o final da Avenida dos Mares, quando acabava a Praia dos Pombos. Chegamos já noitinha. Mandei:

— Tu faz assim: tira a roupa, tudinho, e entra no mar.

— Agora? Mas está escurecendo... não tem ninguém na água!

— Melhor ainda. Faz o que eu mandei.

Reclamando muito, Marcelo acabou ficando pelado e entrando na água. Eu catei depressa a roupa dele, joguei tudo numa lata de lixo — menos as botas. Estas eu vesti. Ficaram um pouco frouxas, mas bem chocantes. E esperei. Passou um carro, dois... até que eu vi o poderoso Mercedes cinza do Fogaça. Me pus no meio da avenida, berrando feito condenado:

— Socorro! Socorro, que meu patrão se afoga! Socorro, que a gente foi roubado!

Era o próprio Fogaça quem dirigia, via-se bem. Cabelo ruivo espetado, cortado à escovinha, formava uma tocha vermelha sobre uma carona larga, também vermelha. Ele abaixou o vidro, foi brecando. Que sorte! A Cidinha tava do lado do pai, curiosa.

— Senhor doutor Fogaça, pelo amor de Deus, que bom que foi um homem tão sério como o senhor que passou por aqui... meu patrão, o senhor Marcelo do Jogo do Bicho, precisa de ajuda, a gente foi assaltado...

Os olhinhos de suíno do Fogaça brilharam. Primeiro, ele gostava do apelido. Gostava de ser reconhecido. E, pelo visto, também gostou do "acaso" que o fazia topiar logo com aquele novo dono do jogo, depois que tantos empregados de aposta falaram do tal Marcelo.

Fogaça encostou o carro, encarou o mar. Mal se via o Marcelo, um pontinho no meio da água.

— O que houve? Onde está seu patrão?

— Ai, seu Fogaça, uma desgraça. Meu patrão parou o carro dele aqui, para ver o pôr-do-sol, e dois malandros apareceram. Botaram a gente pra fora do carro à força de arma e fizeram seu Marcelo tirar toda a roupa. O coitado ficou tão desesperado que se meteu na água e nem quer sair dali.

— Que horror! — falou Fogaça, passando a mão sardenta pelo rosto. Um homem tão importante, ser tratado desse jeito... mas vamos lá, vamos salvar seu patrão.

— Ele está sem roupa, sem carro, ai, coitado... como vai voltar assim para o hotel? — eu falei.

— Quem falou em hotel, homem de Deus? Faça questão. Seu patrão é meu convidado. Eu arrumo roupas, ele janta conosco... não é, Cidinha?

A Cidinha tinha uma cara bem alegrinha, concordando logo.

Pronto! O plano corria bem. Entrei no mar, carregando o paletó do Fogaça.

— Você tá louco? — falou Marcelo, desesperado. — Dizendo que sou rico, que a gente foi roubado... E essa história de jogo do bicho? Vou acabar é morto!

— Já não falei pra confiar aqui no Xanim? Vai por mim. Só não fala bobagem.

O Marcelo tava ridículo, com o paletó enrolado na cintura, tapando as "partes". Mas eu, que sou macaco velho, bem que pesquei as olhadinhas da Cidinha. Ela ficou lá, no "coitadinho, como tem assaltante, que absurdo" e tal. E fomos pra casa do Fogaça.

A casa era um desbunde. Piscina, jardins, três carros na garagem. Mas eu sabia das mutretas: o Fogaça andava devendo a um monte de gente. Inclusive o Alfredão.

O Fogaça arrumou uma beca legal pro Marcelo, ele ficou que parecia um príncipe. O jantar foi uma delícia, e a Cidinha se derretia tanto pra cima do Marcelo que até dava bandeira. Na hora da sobremesa eu pedi licença de usar o telefone, fui ao escritório, coração aos pulos, e fiz a ligação... Pra casa do Alfredão.

— Queria falar com seu Alfredo. É da parte do senhor Marcelo. Aquele que deixou recado na Praia dos Pombos.

Recados, chiadeira; um tempo depois surgiu o vozeirão:

— Que palhaçada foi aquela na Praia dos Pombos? Quem é que se atreve a brincar comigo?

Engoli em seco, falei:

— Aqui é da parte do seu Marcelo, sim, senhor... desculpe a brincadeira, mas era o jeito de chamar a atenção de um homem tão ocupado. O senhor Marcelo precisa muito lhe falar.

— Hum. Sobre o quê?

— É delicado falar por telefone.

— Por quê?

— Ora, seu Alfredo... meu chefe, bem... Meu chefe... *sabe*.

Falei "sabe" de um jeito sussurrado, quase dando uma risadinha no final da frase. E esperei. Pude ouvir a respiração forte do Alfredão pelo fone.

— Sabe o que, afinal?

— Sabe. Sabe daquilo. Aquilo que... ora, o senhor não quer discutir esse assunto por telefone, não é mesmo? Eu não poderia ir agora à sua casa? A gente podia conversar...

— Só falo com seu chefe. E você junto.

— Seu Alfredo... meu chefe não é ingênuo. Nós dois juntos, na toca do lobo... com um segredo desses... ninguém quer se arriscar. Eu apareço, primeiro. Só eu.

Afinal, Alfredão topou. Marcou pra dali a meia hora, deu o endereço de uma boate de que ele era dono e bateu o fone.

Voltei radiante à sala de jantar. Cidinha estava dividindo o sofá com Marcelo, o que achei ótimo. Não foi difícil convencê-los de que eu tinha de acertar um negócio urgente. O Fogaça foi tão gentil que até me emprestou um carro. Dava mesmo vontade de rir, de ver a cara desesperada do Marcelo. Ele ainda não sabia do que eu era capaz...

E nem eu. Tinha poucos minutos pra inventar algum grande segredo na vida do Alfredão.

Meia hora depois, estacionava o carro diante da boate onde Alfredão comandava os negócios. Baita dum lugar luxuoso, lotado de gente. Falei no nome do chefe, fui conduzido a seu escritório. Dois leões-de-chácara me revistaram e deixaram entrar. Alfredão, atrás de uma mesa, me encarava sério.

— E aí? Então você é o tal que ligou? O que seu chefe quer?

Alfredão nem era tão alto. Na verdade, era um homem quarentão que parecia mais velho, careca e com rugas fundas na testa e nos lados da boca. Só os olhos, muito brilhantes e

azuis, indicavam o perigo que ele representava. Entrei de manso na conversa:

— Seu Alfredo... meu patrão fez uma longa viagem. Veio lá do sul e...

— Ele é do sul, é? — ele se interessou. Eu sabia que Alfredão não era nativo de Macajá, apesar de estar ali há vinte anos.

— E... ele sabe.

— Sabe, sabe o que, afinal? Você não tem panca de tira. Esse seu chefe, eu nem vi... o que ele é? Por acaso é um Fernandez?

Du-vi-de-o-dó. Mas eu sorri. Sorri manso que nem um gato. Isso era pior que responder. Podia ser que sim. Podia ser que não.

— Fernandez... — falou Alfredão, olhar perdido além da parede, às minhas costas. Desgraçados... tem mais de vinte anos... e eu não casei com a Maurícia nem foi por desgostar dela; é que já era casado! Será que aquela espanholada não esquece?

— É que a Maurícia... — movi as mãos, num gesto mole —, o senhor sabe.

— Ela ficou pra titia? E daí? Não foi a única! Perseguir um homem por causa de uma desonra. E o que é desonra, nesses tempos modernos, hã? A Maurícia que se mudasse pro Rio; ninguém se liga em virgindade no Rio de Janeiro. Não tenho razão?

Respondi que ele absolutamente tinha razão. O problema não era o que *eu* achava. Era o que os Fernandez achavam.

Alfredão suspirou.

— E esse Marcelo... é um dos irmãos dela?

Podia ser que sim. Podia ser que não. Dei o mesmo riso de gato e esperei. Tinha de dar o bote certo. Ficamos nos olhando, como dois felinos prestes a se engalfinhar na luta. De repente, Alfredo riu. Riu alto, as rugas ao lado da boca acentuadas, rosto pra trás.

— Num diga que ele quer me matar! Vai fazer o quê? Botar um capanga, dez, pra me pegar? Eu posso pagar cinqüenta.

— Se era pra matar, seu Alfredo, bem que podia ser agora. — Coloquei a mão por dentro da bota, fingindo que lá havia alguma coisa escondida. Uma pequena arma, quem sabe. Uma faca.

Ele empalideceu. Os capangas tinham me revistado, claro. Menos na bota.

— Por isso a bota, hem? Esperto. Seu patrão é bem esperto. Mas o azar é todo seu. Não sai daqui com vida.

— Ora, seu Alfredo... se a questão é vingança... isso não tem tanta importância, não é mesmo? Quem sabe... O senhor se esqueceu disso... Quem sabe *eu* não seja um Fernandez?

— Um Fernandez preto? Ora, pára de bobagem!

— De adoção. Mas com a mesma moral da família.

Havia lógica no que eu dizia. Alfredão mordeu o canto da boca. Eu olhava pra ele, sem piscar. Era um estranho jogo de pôquer: mentir era salvar a pele. Blear era ganhar o jogo.

Afinal, eu relaxei um pouco. Soltei a pose, suspirei.

— O seu Marcelo, porém, não está assim tão interessado em vingança.

Os olhos azuis ficaram mais brilhantes. Continuei:

— Essa história toda... a Maurícia. O senhor sabe. É muito antiga. Meu patrão anda cansado da família, de vingança. Tudo depende do senhor. Nenhum Fernandez precisa saber onde o senhor está. Macajá é longe demais dos Fernandez. E meu patrão... anda gostando muito de Macajá.

— Não estou entendendo — ele falou.

— Meu patrão... e a filha do Fogaça. Estão assim... se acertando. Se o seu Marcelo fica aqui em Macajá... mente pros Fernandez que já fez o serviço... Em troca, o senhor perdoa uma coisinha do Fogaça... e arruma um pagamento pro meu patrão.

— Pagamento de quanto? — Alfredão tinha um rosto "contabilizado". Dava pra se perceber que, dentro da cabeça dele, números e contas se acertavam.

Dei meu melhor sorriso:

— O que o senhor acha de cinqüenta mil dólares?

Uma hora depois eu estacionei o carro na garagem da casa do Fogaça. Levei um tempão pra voltar, né, irmãos? Tentação. Juro que me perguntava o que impedia de arrancar estrada afora com o carro do Fogaça e o dinheiro do Alfredão. Mas havia alguma moral louca nessa história de trapaça. Eu não havia conseguido o dinheiro *para mim*, e talvez por isso tudo tinha sido tão fácil. Ajuda divina, essas coisas. Não, era melhor agir como o planejado. Acertei a bota, arrumei o cabelo no espelho retrovisor, entrei na casa.

Fogaça, filha e Marcelo estavam na varanda. O pobre Marcelo me olhava em desespero, crente que íamos desmontar a mentira. Dei meu mais belo sorriso.

— Tá tudo certo, patrão. Eu não disse? Tá aqui o dinheiro que o Alfredão lhe devia.

— O... Alfredão? — gaguejou o Fogaça.

— É, o Alfredão. Seu Marcelo ia fazer negócio com ele, mas a féria do bicho não é tão boa... ele devolveu a grana. Tá aí, patrão. Nessa mala. Pode conferir.

Marcelo abriu a pasta com os dedos trêmulos. Notinhas reluzentes de dinheiro de gringo, verdinhas, lá dentro.

— Esse dinheiro... é meu? — falou Marcelo.

— Todo seu, patrão. E tem também a surpresa... não quer falar agora, patrão? — ele me olhou, atarantado. E eu continuei: — É, lembra que o senhor falou ontem, da beleza das ruivas, de alguém como a Cidinha?

A Cidinha corou à beça, ficou mais vermelha que o cabelo dela.

— E tem também aquele favor. Que o senhor conseguiu.

Estendi pro Fogaça um envelope. Lá dentro, as apólices de jogo, que o Fogaça devia ao Alfredão. Devolvidas e canceladas.

— Meu Deus, não acredito! O Alfredão nunca perdoou uma dívida de jogo até hoje.

— Sempre tem a primeira vez — falei.

Fogaça olhou pro Marcelo, Marcelo olhou pro dinheiro e Cidinha olhou pro Marcelo. Por um instante pensei que ele fosse desistir da ruiva e preferir as verdinhas, mas o branquelo acabou fazendo o melhor e ficando com os dois. Levantou, todo solene e desajeitado da poltrona, ficou na frente do Fogaça e falou:

— Eu... se o senhor deixar... eu queria casar com a Cidinha.

— Mas é claro!

Como é bom ver uma família feliz. Fogaça, Marcelo e Cidinha se abraçaram; lágrimas nos olhos de todo mundo. Eu também fui beijado, cumprimentado, trouxeram champanha, Marcelo queria que eu fosse o padrinho.

Mas isso eu recusei. Era felicidade demais para um malandro como eu. Ele que fosse feliz com a ruiva e os quarenta mil dólares, porque dia seguinte peguei estrada. No cano da bota, dez mil dólares me traziam bastante felicidade. Só esperava que tudo corresse bem: que o sogro do Marcelo não botasse no jogo todos aqueles dólares, que o Marcelo nunca toparse com ninguém da família Fernandez ou que o Alfredão não descobrisse a trapaça.

Enfim: se nenhuma dessas coisas acontecesse, bem podia ser que Marcelo se casasse com a Cidinha, e os dois seriam felizes para sempre.

Igual num conto de fadas.

Marcia Kupstas nasceu em São Paulo (SP), em 1957. Formou-se em Letras pela Universidade de São Paulo. Trabalhou durante dez anos na área de redação, no Colégio Bandeirantes.

Obras publicadas: *Crescer é perigoso*, *A maldição do silêncio*, *O guerreiro da paixão*, *Revolução em mim*, *É preciso lutar e Histórias da turma*.

Em 1988 recebeu dois prêmios: o Orígenes Lessa, com *É preciso lutar*; e o Revelação do Concurso Mercedes-Benz de Literatura Juvenil, com *Crescer é perigoso*.